SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL - ProfEPT

Cynara de Oliveira Geraldo

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEI 10639/2003): UM ESTUDO NOS CURSOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) *CAMPUS* ARAQUARI

Florianópolis, SC

2022

Cynara de Oliveira Geraldo

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEI 10639/2003): UM ESTUDO NOS CURSOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) *CAMPUS* ARAQUARI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT**)**, Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Salete Valer, Dr.ª

Florianópolis, SC
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Geraldo, Cynara de Oliveira
AÇÕES PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEI 10639/2003): um estudo nos cursos integrados de educação profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari / Cynara de Oliveira Geraldo; orientação de Salete Valer. - Florianópolis,SC, 2022.
390 p.
Dissertação(Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência.
Inclui Referências.

1. ProfEPT. 2. EPT. 3. Cursos técnicos integrados. 4. Lei n.º 10.639/03. 5. História e cultura africana e afro-brasileira. I. Valer, Salete. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. AÇÕES PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEI 10639/2003).

Cynara de Oliveira Geraldo

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM FOCO NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEI 10639/2003): UM ESTUDO NOS CURSOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) *CAMPUS* ARAQUARI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 30 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Salete Valer

Prof.ª Salete Valer, Dr.ª

Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Florianópolis-Continente

Prof. Cloves Alexandre de Castro, Dr. - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

Prof.ª Sônia Regina Lamego Lino Dr.ª - Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROBERTA PASQUALLI
Data: 18/11/2022 10:16:24-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Ilton Cesar Martins, Dr. - Membro Externo
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Cynara de Oliveira Geraldo

PERSONALIDADES NEGRAS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 30 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Salete Valer

Prof.ª Salete Valer, Dr.ª
Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Florianópolis-Continente

.....

Prof. Cloves Alexandre de Castro, Dr. - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

.....

Prof.ª Sônia Regina Lamego Lino Dr.ª - Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTA PASQUALLI
Data: 18/11/2022 10:15:12-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

.....

Prof. Ilton Cesar Martins, Dr. - Membro Externo
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Cynara de Oliveira Geraldo

GRITOS DE LIBERDADE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 30 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Salete Valer

Prof.ª Salete Valer, Dr.ª
Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Florianópolis-Continente

.....

Prof. Cloves Alexandre de Castro, Dr. - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

.....

Prof.ª Sônia Regina Lamego Lino Dr.ª - Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTA PASQUALLI
Data: 18/11/2022 10:12:54-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

.....

Prof. Ilton Cesar Martins, Dr. - Membro Externo
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Este trabalho é dedicado a meu Baobá, meu pai (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais por chegar até este momento.

Agradeço ao Paulo, meu companheiro, por toda paciência que teve comigo nesta travessia.

Agradeço ao colega Lucas por ser um amigo com quem compartilhei angústias.

Agradeço à professora orientadora Salete Valer pelo acolhimento ao meu tema de pesquisa e por todo ensinamento.

Agradeço aos meus colegas do IFC *Campus* Araquari, principalmente, aos colegas do SISAE por suportarem uma carga mais pesada de trabalho na minha ausência.

Agradeço à gestão do IFC pelos 5 meses de afastamento, embora não suficiente, mas de grande ajuda na caminhada.

Agradeço a todos meus familiares que são minha torcida organizada.

Finalmente, à minha mãe que não se cansa de fazer orações para suas filhas, genros e netos.

RESUMO

A criação dos Institutos Federais pela Lei n.º 11.892/2008 trouxe a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em sua base uma proposta de formação humana integral verticalizada, ampliando a diversidade de cursos e de vagas para o desenvolvimento de todos os estados brasileiros. Nesse contexto educativo, esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), com o objetivo de investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei n.º 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – *Campus* Araquari. De natureza aplicada, com procedimento de cunho qualitativo, selecionou-se como modalidade principal o estudo de caso. O local de pesquisa foi o IFC – *Campus* Araquari, tendo como participantes gestores, coordenadores, estudantes de cursos integrados e as lideranças das comunidades quilombolas Areias Pequenas e Itapocu. Os instrumentos utilizados para a sistematização dos dados foram a análise dos documentos institucionais, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) integrados e a entrevista semiestruturada. Os resultados relacionados à análise documental indicaram que nos PPC, mas não no PDI, estão sendo incluídos aspectos relativos à Lei n.º 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais. Os resultados relacionados às entrevistas com os participantes do *campus* em termos de ações pedagógicas indicaram lacunas em relação ao que se espera para o cumprimento da lei, bem como em relação à formação dos servidores para a educação das relações étnico-raciais. Observou-se também a necessidade de uma maior aproximação da instituição com a comunidade em geral, especialmente, a quilombola. A partir dos resultados encontrados, desenvolveu-se, como primeiro produto educacional, o livro eletrônico *Personalidades Negras*, que apresenta a biografia de algumas personalidades negras, homens e mulheres, das variadas profissões e épocas; como segundo produto educacional, o livro eletrônico *Gritos de Liberdade*, com o objetivo de apresentar eventos históricos sobre a liberdade, protagonizados pelo povo negro no Brasil e em outros países, reforçando os eixos ciência, tecnologia, trabalho e cultura, bases da Educação Profissional e Tecnológica. Ao concluir este estudo, reforça-se a necessidade de que sejam ampliadas as referências dos pesquisadores negros nos Projetos Pedagógicos dos cursos, bem como a formação dos servidores para trabalharem a educação para as relações étnico-raciais, entendendo melhor o que preconiza a Lei n.º 10.639/03 e seus documentos reguladores.

Palavras-chave: ProfEPT. EPT. Cursos técnicos integrados. Lei n.º 10.639/03. História e cultura africana e afro-brasileira.

ABSTRACT

The creation of the Federal Institutes by Law No. 11,892 of 2008 brought the expansion of the Federal Network of Vocational and Technological Education. It has at its base a proposal for vertical and integral human formation. This expands the diversity of courses and vacancies for the development of all Brazilian states. In this educational context, this research was carried out in the Professional Master's Graduate Program in Professional and Technological Education in National Network. It aims to investigate the pedagogical actions related to Law No. 10,639 of 2003, which are being developed at Federal Institute of Santa Catarina – Campus Araquari. Of an applied nature, with a qualitative procedure, the case study was selected as the main modality. The research site was the Federal Institute of Santa Catarina – Campus Araquari. It had as participants managers, coordinators, students of integrated courses, and the leaders of the quilombola communities Areias Pequenas and Itapocu. The instruments used to systematize the data were the analysis of institutional documents, the Institutional Development Plan, Integrated Pedagogical Course Projects, and the semi-structured interview. The results related to the document analysis indicated that in the Integrated Pedagogical Course Projects, but not in the Institutional Development Plan, aspects related to Law No. 10,639 and to education for ethnic-racial relations are being included. The results related to the interviews with the participants of the campus in terms of pedagogical actions indicated gaps in relation to what is expected to comply with the law, as well as in relation to the training of public employees for the education of ethnic-racial relations. It was also observed the need to bring the institution closer to the community in general, especially the quilombola. Based on the results found, the e-book *Black Personalities* was developed as the first educational product, which presents the biography of some black personalities, men and women, from various professions and times. As a second educational product, the e-book *Screams of Freedom* was developed, with the objective of presenting historical events about freedom, carried out by black people in Brazil and in other countries. This reinforces the axes of science, technology, work, and culture, which are the foundations of Vocational and Technological Education. At the conclusion of this study, the need to expand the references of black researchers in the Pedagogical Projects of the courses is reinforced, as well as the training of public employees to work on education for ethnic-racial relations, better understanding what the Law No. 10,639 recommends and its regulatory documents.

Keywords: Professional and Technological Education in National Network. Professional and Technological Education. Integrated Technical Courses. Law No. 10,639 of 2003. African and Afro-Brazilian history and culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
DBEPT - Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais
DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DEM – partido Democratas
DEPE – Direção de Ensino Pesquisa e Extensão
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC - Instituto Federal Catarinense
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
NAPNE - Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas
NEGES - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIDERER - Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
PL – Projeto de Lei
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Prouni - Programa Universidade Para Todos
SiSUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
STF - Supremo Tribunal Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS - Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

UnB - Universidade de Brasília
UEMS - Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 33
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) 37
2.2.1 Fundamentos da EPT 37
2.2.2 Inclusão e Diversidade dentro da proposta da Educação Profissional e Tecnológica 41
2.3 TEORIA DE RAÇA E RACISMOS 44
2.3.1 Origem do Racismo e das Raças 44
2.3.2 Imigração europeia, exclusão do negro e racismo à brasileira 50
2.3.3 Concepções de Racismos 56
2.3.4 O ser branco, o branqueamento e a branquitude 61
2.4 O ESTADO DA ARTE DO OBJETO DE PESQUISA 66

CAPÍTULO III - METODOLOGIA 74
3.1 MÉTODO 74
3.2 MODALIDADES DE PESQUISA 74
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 76
3.3.1 Local de Pesquisa 76
3.3.2 Sujeitos da Pesquisa 76
3.3.3 Pergunta de Pesquisa 78
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 80

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS COM ANÁLISE PRÉVIA 84
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS 84
4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 84
4.1.2 Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari 88
4.1.3 Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari 93
4.1.4 Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari 95
4.2 PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS 99
4.2.1 Perfil do Grupo I – Gestão 99
4.2.2 Perfil do Grupo II – Estudantes 100
4.2.3 Perfil do Grupo III – Quilombolas 101
4.3 CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CAMPUS ARAQUARI 101
4.3.1 Conhecimento da Lei 10.639/03 102
4.3.2 Formação docente para a educação das relações étnico-raciais 105

4.3.3 Dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à educação das relações étnico-raciais 107
4.3.4 Referência a Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no Campus Araquari 113
4.3.5 Casos de preconceito e discriminação 118
4.3.6 Relevância da Lei 10.639/03 121
4.4 PERCEPÇÃO DAS REPRESENTANTES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS 126
4.4.2 Representante Comunidade Quilombola Areias Pequenas 131
CAPÍTULO V - PRODUTO EDUCACIONAL 137
5.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 138
5.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 141
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS 146
REFERÊNCIAS 155
APÊNDICES 168

1 CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil tem seu início antes mesmo do período da colonização, com as civilizações indígenas. Eles são os primeiros a utilizarem e ensinarem para os seus, ofícios, "[…] para as áreas de tecelagem, de cerâmicas, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e obviamente para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos." (MANFREDI, 2016 p.46). Os indígenas tinham uma educação baseada no exemplo dado pelos mais velhos em que o conhecimento e as técnicas sociais eram acessíveis a todos, por isso, são sociedades sem classes. Ainda sobre o processo educativo indígena, Saviani (2013) acrescenta que não havia uma instituição específica para fins de educação, sendo que cada integrante do grupo aprendia tanto quanto podia, configurando-se uma educação integral.

Com a chegada dos portugueses, em pleno desenvolvimento do capitalismo, a colônia Brasil transforma-se em "[…] um celeiro de exploração em que tudo se expropria e a concentração do capital se dá na metrópole portuguesa." (ZOTTI, 2013 p.25). Nesse cenário de expropriação e sem projeto de desenvolvimento industrial de Portugal para com a colônia brasileira, os padres jesuítas da Companhia de Jesus, uma ordem da Igreja Católica criada, em 1534, por Inácio de Loyola, iniciam o processo educacional de aculturação dos indígenas baseado na catequese. A educação no território fica a seu cargo comandada pelo padre Manoel de Nóbrega. Esse modelo de educação levava em conta o sexo, a raça e a condição social dos educandos, sendo que, no século XVI, não se falava em educação para meninas/mulheres, ainda que o padre Manoel de Nóbrega tenha tido a intenção de criar um projeto de educação para meninas, não obtendo o apoio da coroa portuguesa para esse fim.

Desde o início da educação colonial, havia uma escola para os pobres e escravizados "os desvalidos de fortuna", aos quais é oferecido o ensino do catecismo, ensino profissional, voltado para o trabalho manual, ofícios e tarefas que não eram dignas de serem realizadas pela elite, enquanto a educação intelectual, propedêutica, voltada para dirigir negócios e tomar decisões pertenciam aos filhos de quem detinha e continuou a ter o poder. Observa-se, assim, a implementação de uma educação marcada pela dualidade, que historicamente corrobora com a divisão social, sexual e racial do trabalho.

Sobre o aspecto do trabalho e da educação, Martino (2000, p.152) afirma que um dos maiores feitos de Nóbrega foi oferecer, já naquela época, uma educação profissionalizante,

principalmente, para as camadas mais empobrecidas da sociedade. Porém, em 1565, com a criação do instituto da redízima, pela Coroa de Portugal, em que dez por cento de toda a arrecadação dos dízimos reais em todas as capitanias da colônia e seus povoados passam a ser destinados à manutenção e ao sustento da Companhia de Jesus, tem-se como consequência que os colégios jesuíticos passam a atender somente a elite "[…] gerando essa perniciosa mentalidade que até hoje subsiste entre nós de considerar a educação de grau médio e superior como privilégio das classes economicamente mais favorecidas e abastadas […]" (MATTOS, 1958 *apud* MARTINO, 2000 p.153), pois, ainda hoje, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 50 milhões dos jovens brasileiros de 14 a 29 anos não concluíram a educação básica, sendo que o abandono escolar maior é da população negra.

Outro ponto muito relevante para esta pesquisa que o autor levanta é o desinteresse dessa elite para com o ensino profissional iniciado por Nóbrega, isso porque

> […] os documentos posteriores a 1570 silenciam por completo sobre esse importante setor educacional […]. Essa atitude de desinteresse pelo trabalho profissional […] foi outra herança que nos legou o novo sistema educacional da colônia, herança essa que infelizmente persiste até nossos dias […] (MATTOS, 1958 *apud* MARTINO, 2000 p.153).

O fato de o Brasil, naquela época, contar com mão de obra escrava fez com que os trabalhos manuais não tivessem valor, fossem relegados a segundo plano, e até os dias atuais percebe-se que os trabalhos manuais ainda são os que possuem menor remuneração quando comparados aos ditos trabalhos intelectuais.

A Companhia de Jesus segue atuante na colônia de 1570 a 1759, período de organização e consolidação que, por meio do *Ratio Studiorum,* garante a uniformidade de procedimentos em seus inúmeros colégios até seus membros serem expulsos, nesse último ano, pelo Marquês de Pombal, que, confisca todos seus bens e fecha os colégios. Isso significou para o Brasil a destruição do único sistema de ensino institucionalizado existente no país (SECO; AMARAL, 2006), sendo que, a partir dessa data, a educação passa a ser gerida pelo Estado. Marques de Pombal, além de expulsar os padres da Companhia de Jesus, extingue a escravidão dos indígenas e proíbe a sua discriminação elaborando lei que favorece o casamento entre estes e os portugueses. Ainda segundo os mesmos autores, o objetivo do Marquês de Pombal, inspirado pelo discurso iluminista em voga na Europa, era o de libertar os indígenas da tutela religiosa e garantir que eles se miscigenassem a fim assegurar um crescimento populacional que permitisse o controle do interior e das fronteiras da colônia.

Na área da educação, sem os jesuítas, a instrução primária passa a depender de religiosos e letrados da época. Isso porque "A reforma pombalina gerou uma fragmentação do sistema educacional, no sentido de que permitiu uma pluralidade de aulas isoladas e dispersas e consentiu que pessoas semianalfabetas ministrassem matérias sem qualificação, inclusive pedagógica." (OLINDA, 2013 p.157). Segundo a autora, com a queda de Pombal, em 1777, (depois da morte de Dom José I (1777)), a organização educacional pereceu, pois, não houve mais pagamento dos professores e nem subsídios para as despesas. Muito embora, outras ordens religiosas tivessem tentado continuar as obras deixadas pelos jesuítas, não obtiveram grandes resultados.

Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, D. João VI, criou, pelo Decreto de 23 de março de 1809, o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Como se observa é "no período monárquico que a educação no Brasil ganha vulto, libertando-se gradualmente do ensino superior estrangeiro." (OLINDA, 2013 p.157). Com a vinda da família real para o Brasil foram implantadas gradativamente a Academia Militar, a Academia da Marinha, a Escola de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia.

A mesma autora aponta que, do Brasil colonial até o início do império, a sociedade era formada por duas esferas: na primeira, os brancos que mandavam e, na segunda, negros, mulatos, indígenas e descendentes que produziam, os quais somavam a maioria da população, em 1808. (OLINDA, 2013). A autora acrescenta que

> Problemas que se originaram na era colonial, como, por exemplo, a falta de uma educação pública organizada e acessível a todos os brasileiros – negros, índios ou descendentes de portugueses com outras etnias – arrastaram-se pela Monarquia e ainda são visíveis hoje. (OLINDA, 2013 p.161).

Como se observa, os não brancos vivem desde a colônia em desvantagens em relação aos descendentes de europeu. Mesmo com a fundação do império, em 1822, e a Assembleia Constituinte, em 1823, nada muda em relação aos pobres e desvalidos, mantendo-se a mão de obra escrava, sendo que, mesmo nos dias atuais, os movimentos sociais ainda lutam para obter direito à terra e à educação.

A primeira Constituição Política do Império do Brasil é promulgada em 1824, e entre outras determinações, estabelece a educação primária para todos os cidadãos, porém, os escravizados não figuram entre os cidadãos (BRASIL, Constituição Imperial,1824), ficando excluídos do processo legal de escolarização pública. No ano de 1827, a Lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei referente ao ensino público, expressa que se devem ser criadas escolas de primeiras letras em todos os lugares populosos e que também sejam criadas escolas para

meninas, sendo que essas escolas devem se limitar à instrução de aritmética nas quatro operações básicas e às prendas para a economia doméstica (BRASIL, Lei de 15 de outubro,1827). Tal lei não faz menção a quem poderia ou não frequentar essas escolas ou tipo de aluno desejado, deixando livre para que as decisões fossem de acordo com o interesse de cada setor da administração social.

Segundo Garcia (2000, p.3), nesse período, a instrução ficou dividida em quatro graus distintos: "Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; Liceus, que seria o 2º grau; Ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e Academias destinadas ao ensino superior." Em 1834, o Ato Adicional, descentraliza o ensino e torna competência das províncias o ensino primário e secundário e ao governo central compete o ensino superior. Os dados indicam que o "ensino necessário às indústrias iniciou-se destinado aos silvícolas, depois aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos, e mais tarde passou a atender os excluídos, como cegos e os surdos-mudos." (GARCIA, 2000 p.4). Quando D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), a esses estudantes ensinava-se os ofícios de tipografia, encadernação, sapataria etc.

Com relação à organização das províncias para o oferecimento do ensino de suas competências, "as primeiras leis e regulamentos da instrução começaram a ser discutidos e aprovados e já interditavam a matrícula e/ou frequência de algumas categorias às aulas." (BARROS, 2016, p.595). A autora se refere às condições jurídicas ou raciais da época: "livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre" e a depender dessa condição jurídica ou da província seria permitido ou interditado de participar de algumas aulas ou da escola. A autora cita ainda que, na província de Minas Gerais, somente os livres podiam frequentar a escola; a província do Espírito Santo proibia o ensino de leitura, escrita, ofício e artes a escravizados; no Rio Grande do Norte, era permitido que as professoras ensinassem as escravas sobre prendas domésticas, mas, sem a realização de matrícula. Porém, no ano de 1837, foi promulgada a Lei n.º 1, que regulamenta a Instrução Primária no Rio de Janeiro e, em seu artigo 3º, ordena que: "São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejão livres ou libertos." (BRASIL, Lei n.°1, 1837). A partir dessa legislação, as outras províncias adotam medidas iguais ou parecidas a essa.

A respeito da educação dos negros, Cruz (2005, p. 28) aponta

> A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis

> de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

Quanto à criação de escolas próprias, na mesma obra, encontra-se menção ao primeiro colégio, em Campinas, voltado para a educação feminina, o Colégio Perseverança ou Cesarino, fundado por um casal de negros, onde havia aulas para meninas brancas durante o dia e a noite para meninas negras de forma gratuita. Cruz (2005) também menciona a existência de uma escola criada pelo negro Cosme no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela no Maranhão, entre muitas outras referências encontradas na obra, demostrando que, embora o Estado limitasse o acesso as escolas, os negros não ficaram alheios aos saberes formais exigidos socialmente. Dessa forma, essas iniciativas datam do Brasil império e antes da abolição da escravatura.

Após 1850, a escravidão encaminha-se para o fim com a proibição do tráfico de africanos, pela lei n.º 581, conhecida como Lei Eusébio de Queirós. Nesse cenário, o Brasil, que tinha sua economia baseada na produção agrícola estruturada na mão de obra escrava, busca substituir o trabalho escravo "sem que fosse necessário apoiar-se na desacreditada mão de obra nacional." (KOWARICK, 2019 p.75). O que se observa é que, a partir da abolição da escravatura, com o fim do império e a instalação da República, o Brasil recebeu milhares de trabalhadores imigrantes europeus, principalmente italianos e alemães. Além disto, nessa mesma época, início da primeira República, ocorreu o fortalecimento da economia cafeeira.

Na educação ocorreu a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, em que a União ficou responsável pelo ensino secundário e o ensino superior e os estados se responsabilizaram pelo ensino primário e profissional. Nesse período, vários setores começam a revelar a necessidade de preparar trabalhadores para o setor industrial, que se expandia nas capitais, mas, como o trabalho estava ligado a escravidão, a classe média da época não queria uma educação que se voltasse para o trabalho. Isso representou, segundo Silva e Araújo (2005 p.72), "as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra." Em 1891, segundo Cunha (2000), por determinação da Constituição, houve a separação da Igreja e do Estado de modo que o Estado ficou proibido de financiar quaisquer iniciativas religiosas tão pouco o ensino religioso poderia ser ministrado nas escolas públicas.

Em 1906, seguindo os direcionamentos da classe média, o presidente da república Afonso Pena consolidou o ensino técnico industrial no Brasil para a formação de mestres e operários visando ao progresso da indústria no país. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha impulsiona o ensino profissional no Brasil e, pouco tempo depois de assumir o cargo, assina "o decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, que estabeleceu uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional, em cada uma das capitais estaduais."

(RODRIGUES, 2012, p.56). Em 1910, estavam instaladas dezenove escolas, porém, precárias tanto em instalações como em professores. O autor destaca que o decreto do presidente teve um ponto negativo, o fato de reforçar que essa educação se aplicava a “desfavorecidos pela fortuna”, novamente reforçando a dualidade da educação.

Nas primeiras décadas do século XX, em meio a fortes lutas políticas e sociais mobilizadas por trabalhadores urbanos e movimentos militares, houve uma reaproximação entre a Igreja Católica e o Estado reintroduzindo o ensino religioso nas escolas públicas e recursos públicos para manter empreendimentos educacionais sob domínio de entidades católicas. Nesse mesmo período, vários movimentos dos trabalhadores surgem com projetos de Educação Profissional diferentes das propostas pelos setores dominantes. O movimento operário sindical defendia uma educação formadora de novas mentalidades e ideais revolucionários combinando “ações práticas de educação para adultos mediante conferências, palestras e estudos promovidos pelas uniões sindicais e ou mediante a organização de Centro de Estudos. (MANFREDI, 2016 p. 68).

Na década de 1930, o movimento Escola Nova ganha força no Brasil após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Porém com a chegada do Estado Novo, período ditatorial, ocorreu a legitimação da ruptura entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o cerceamento às iniciativas autônomas dos trabalhadores e transformando os sindicatos em apêndices do Estado. (MANFREDI, 2016). De modo geral, durante o Estado Novo, o sistema de ensino passou por muitas mudanças influenciadas por uma mistura de elementos autoritários e centralizadores. Nesse período, houve uma transformação econômica do Brasil por meio da industrialização, o que permitiu que a classe operária ocupasse espaços e de alguma forma influenciasse nas decisões políticas. (TEIXEIRA, 2020).

Em 1941, com a Reforma Capanema, ainda na Era Vargas, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passa a ter exames para admissão e os cursos passam a ser divididos em dois níveis: o curso básico industrial, artesanal, de aprendiz e de maestria e, no segundo nível, os técnicos industriais. Nos anos seguintes, se percebe que essa educação atende às demandas imediatas do setor produtivo nacional, principalmente, em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. No mesmo ano, o Decreto-lei n.° 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, reorganiza a Rede Federal de Ensino Industrial, que passa a ser constituída de escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais, escolas de aprendizagem e a Escola Técnica Nacional, passa a contar com curso de didática do ensino industrial e curso de administração do ensino industrial.

Sobre esse processo de organização da educação, Silva e Araújo (2005 p.73) pontuam que essas escolas propiciam escolarização técnica e superior para uma pequena parcela da população negra que "formaram uma nova classe social independente e intelectualizada" e a mobilização dessa nova classe "configurou-se como um mecanismo de autoproteção e resistência permitindo reivindicações sociais negras e o surgimento dos movimentos negros", cujos feitos, serão discutidos ao longo desta pesquisa. Para complementar essa questão, Ramos (2014) afirma que, a partir da década de 30, a educação profissional perde seu caráter social e passa a atender à produção capitalista, o que gerou muitas disputas no campo da educação profissional ao longo de décadas.

Ao tratar da organização da educação, Marchelli (2014) analisa que, em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024 de 1961, a educação passa a ser organizada em três níveis: o primário, o médio e o superior. O autor revela que essa lei propõe:

> grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginasial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores. (MARCHELLI, 2014 p.1483)

Com essa proposta, o ensino profissional passa a ser equiparado ao ensino propedêutico, já que, os sistemas de ensino passam a atender uma variedade de cursos, à flexibilização dos currículos, à articulação dos diversos graus e ramos garantindo a equivalência dos estudos, resultando, formalmente, no fim da dualidade de ensino, visto que, o trabalhador que cursasse o ensino profissional não encontraria impedimento legal para acessar o ensino superior. Porém, na realidade, os conteúdos destinados ao ensino profissional organizado por meio de disciplinas isoladas a fim de atender especificamente à necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, gerou profissionais com baixa qualidade técnica e sem condições de acessar o ensino superior, tanto por falta de conhecimentos da formação geral como por falta de condições financeiras.

Quando ocorreu a ditadura empresarial[1] militar, "o Brasil viveu processos políticos intensos em que concepções de sociedade e de projeto de desenvolvimento estiveram

[1] Esse movimento histórico não ocorreu somente por vontade pura dos militares, mas sim sustentados por uma parte da sociedade civil, a qual por motivos econômicos apoiou ativamente o processo do golpe ditatorial. A parte da sociedade civil que se associa aos militares são os gigantes empresariais por meio de uma associação de capitais nacionais e estrangeiros: o setor de comunicação em massa, setor da construção civil e o sistema bancário. Ver artigo: *Ditadura Civil-militar? Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós 1964 e os desafios do tempo presente.* Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/8574/6324.. Acesso em: 10 ago. 2022.

francamente em disputa.” (RAMOS, 2014 p.15). Segundo essa autora, industrializar o país passou a ser prioridade naquele momento, necessitando de muita mão de obra qualificada, por essa razão, no ano de 1971, sucederam novamente mudanças na legislação, obrigando o segundo grau a formar técnico profissionalizante. Todavia mantinha-se,

> dois eixos de atuação: a formação acelerada de operários para realização do trabalho simples, e a formação de técnicos de nível intermediário, em menor número, para realizar a função de prepostos nas multinacionais, em paralelo com a formação propedêutica destinada às classes mais favorecidas. (RAMOS, 2014 p.31)

Nessa relação, observa-se que a educação nesse período continuou sendo por classes, pois impossibilita os mais pobres de cursarem o nível superior, já que esses não tinham condições financeiras para pagar cursinhos pré-vestibulares e como isso acessem o nível superior em estabelecimentos públicos. Da mesma forma, universidades e faculdades existiam em menor quantidade, geralmente, restritas às capitais e regiões metropolitanas.

Após o fim da ditadura, como consequência dos movimentos sociais, é promulgada a Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 6º, aponta para os direitos sociais, sendo que, entre esses, está o direito à educação. Já o Art. 205 menciona quem deve responsabilizar-se e a que fim se destina a educação:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF, 1988)

Para cumprir com esse enunciado, dois meses após promulgada a Constituição Federal, é apresentado um novo projeto de LDB, que incorporava reivindicações dos educadores progressistas apontando para uma educação profissional de nível médio baseada na escola unitária e politécnica.

Porém, em meio às discussões do citado projeto, surgiu um novo projeto de LDB apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro com caráter minimalista em comparação ao que previa o projeto original, especialmente no que diz respeito à educação profissional. Para Ramos (2014),

> A espinha dorsal da reforma era a separação da educação profissional da educação regular, organizando o ensino técnico independentemente do Ensino Médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este. A estrutura proposta para o ensino era modular, com terminalidade em cada módulo, sendo esses capazes de conferir certificado de qualificação e, no seu conjunto, equivaler à habilitação técnica de nível médio. (RAMOS, 2014, p.40)

Ou seja, a educação profissional que havia sido pensada para ser integrada e politécnica é desarticulada do Ensino Médio regular. Ainda divide a educação em básico, destinado à qualificação do trabalhador independente de escolaridade, técnico, que oferece habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e o tecnólogo, que compreende cursos de nível superior na área tecnológica destinado a egressos de cursos médio e técnico.

A partir de 2003, com a mudança de governo, retomam-se as discussões acerca de uma proposta de educação integral. Em 2004, houve a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que separava a educação profissional da educação básica, o qual seguia as lacunas postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Entra em vigor o Decreto n.º 5.154/2004 com princípios da educação tecnológica/politécnica trazendo de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de permitir outras formas de organizações.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 39/2004. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, que teve como base o Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, dispôs sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo que em seu art. 3º determina que os cursos constantes nesse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionam a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No mesmo ano de 2008, a Lei 11.892, cria os Institutos Federais que integra os diferentes níveis e modalidades da educação e reúne os fundamentos do trabalho, da ciência e da tecnologia, tendo como uma de suas finalidades o ensino médio integrado, para concluintes do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Encontra-se no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (DBEPT), decorrente dos debates entre os pensadores e educadores, os objetivos que se pretende atingir com esse ensino

> de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, DB EPT, 2007, p.41)

Com o ensino integrado, passa-se de uma educação dualista, ora preocupada com mão de obra para o trabalho, ora preocupada em dar subsídios para os estudantes cursarem o ensino superior, para uma educação capaz de formar o sujeito na sua integralidade, possibilitando ao mesmo tempo, formação para o trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Em relação à relevância do ensino integrado, Simões (2007 p.84) orienta que

> O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politécnica como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista.

Nesse sentido, o ensino integrado é uma possibilidade de produzir a sobrevivência por meio da formação técnica e também permite o prosseguimento nos estudos, pois o ensino integrado propõe a formação dos jovens nas suas múltiplas dimensões, inclusive pensando em uma sociedade que venha a surgir depois do capitalismo. Não se pode deixar de mencionar que a interiorização permite que esta educação chegue principalmente para os jovens e adultos periféricos.[2]

Pensando-se em uma proposta de educação que toma por base a formação integral do ser humano, ampliam-se as políticas públicas traduzidas em ações afirmativas para dar conta do que preconiza a Constituição Federal de 1988, no seu Art. 3º, objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, nos seus incisos:

> I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, CF, 1988)

Diante do exposto, cabe ao Estado estabelecer meios para cumprir tais objetivos e, ao longo dos anos surgem, políticas públicas que procuram assegurar a plena cidadania para que não haja discriminações de quaisquer naturezas.

---

[2]Apesar da ruptura ocorrida com a contrarreforma de 2017, por meio da Lei n.° 13.415/2017, tornando mais flexível a organização curricular, dividindo o currículo em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional mantém-se nesta pesquisa a perspectiva teórica acima assumida.

Dentro dessa proposta, Souza (2006 p. 24, 26) discute ciclos ou fases das políticas públicas e estabelece que

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. […] Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Em face dessas colocações, pode-se perceber que políticas públicas são ações dos governos democráticos que se constituem a partir da demanda participativa de grupos de interesse e dos movimentos sociais e dependendo dos interesses governamentais são ou não atendidas, mas sempre devem atender os objetivos da Constituição Federal.

Exemplo dessas políticas pode-se citar o Sistema Único de Saúde (SUS), que garante acesso gratuito e universal à saúde, instituído pela Lei 8.080 de 1990; a Bolsa Família[3], criada pela Lei 10.836 de 2004, um programa de transferência de renda do governo federal para atender pessoas em vulnerabilidade social. Tem-se ainda políticas públicas que procuram garantir os direitos das pessoas com deficiência, com atendimento prioritário nos órgãos públicos e privados; reserva de vagas no mercado de trabalho; garantia de frequentar as escolas regulares sem quaisquer ônus; políticas que atendem à maternidade; ao idoso e às questões étnico-raciais, entre muitos outros que procuram desenvolver o país e também gerar o bem-estar social.

Dentre essas políticas públicas, destaca-se, as que tratam da igualdade racial, mais especificamente, as ações afirmativas que se concentram no âmbito educacional. O caminho percorrido para que as ações afirmativas, no contexto da igualdade racial, de fato, entrassem no sistema educacional passa pelo movimento negro que se organiza a partir do século XX, embora muito antes que abolição da escravatura em 1888, já houvesse preocupação do povo negro com a educação por via de irmandades, nos quilombos e por iniciativa de negros livres, como se verá no referencial teórico.

Dentro desse cenário histórico[4], social e cultural, define-se como objeto desta investigação a Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003 aplicada às ações pedagógicas

---

[3] Este programa foi substituído pelo programa Auxílio Brasil instituído pela Lei n.º 14.284, de 29 de dezembro de 2021.

[4] Percebe-se, ao longo do texto, que os ofícios e a educação profissional foram muito importantes para conferir à população negra alguma mobilidade social, mesmo que atravessadas de inúmeras interdições e discriminações. Na proposta de educação da EPT, o ensino médio integrado traz como concepção a educação unitária e politécnica, que não havia sido consolidada pela disputa de projetos que vinha sendo travada desde a promulgação da

desenvolvidas no Instituto Federal Catarinense *Campus* Araquari. Focaliza-se aqui os termos apresentados no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) (BRASIL, 2004) e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PIDCRER) (BRASIL, 2013).

Com a Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003 **(**BRASIL, Lei n.º 10.639, 2003), altera-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), acrescentando-se os arts. 26-A e 79-B. O parágrafo 1º do Art. 26-A assume que;

> § 1º 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. (BRASIL, LDB, 1996).

Para atender o que exprime o citado artigo se faz necessário que as instituições construam novos currículos e novas formações a fim de capacitar seus servidores para dar conta dessa nova demanda e recontar a história do Estado brasileiro.

O parágrafo 2° desse artigo complementa que esses conteúdos serão ministrados em todo currículo escolar, especialmente, nos componentes Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Já o Art. 79-B desse documento inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra que possivelmente seria a data de morte de Zumbi dos Palmares. Logo em seguida, no mesmo mês, março do mesmo ano, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)[5] e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, cujo principal objetivo é alterar para positiva a realidade até então vivenciada pelo negro no Brasil.

A Lei n.º 10.639/03, junto à Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) n.º 1/2004 (BRASIL, CNE/CP n.° 1, 2004), o Parecer CNE/CP n.º 003/2004 (BRASIL, CNE/CP n.º 003, 2004), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), são documentos que tratam do processo de ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana. A partir desses documentos torna-se viável o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PIDCRER) que detalham as atribuições que cada órgão para a implementação da lei.

Constituição Federal. Porém para alcançar a educação como direito de todos e à formação integral, passa-se por um longo caminho de discussões e embates.

[5] Esta secretaria foi extinta em 2015 e hoje é parte do Ministério de Direitos Humanos (MDH).

No ano de 2008, a Lei n.º 10.639/03 é modificada pela Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio (BRASIL, Lei 11.645, 2008) e alterando também o art. 26°- A da LDB que inclui a história e cultura indígena resgatando as suas contribuições para a história, cultura e outros aspectos do Brasil. Reconhece-se a relevância do conteúdo desta última lei, no entanto, no presente trabalho, se discutirá, a título de recorte, apenas a questão dos afrodescendentes, que por vezes, envolve a questão indígena também, embora cada "raça" tenha suas especificidades históricas em dado momento, o da discriminação racial, subvalorização cultural, e negação de oportunidades, essas histórias se cruzam.

A *motivação* para esta pesquisa deriva do fato desta pesquisadora ser afrodescendente e negra. Levando em conta os saberes pessoais, percebe-se que o Brasil sendo um país com dimensões continentais e formado por povos originários chamado indígenas, europeus que aqui chegaram e africanos trazidos violentamente na condição de escravizados, não formaram uma meta-raça conforme prega o mito da democracia racial. A cultura branco-europeia até pouco tempo sempre foi legitimada como a única existente, muito embora se perceba a influência indígena e africana, admitida preferencialmente nas refeições, nos nomes de lugares, nas danças, invisibilizando-se as contribuições desses povos na medicina, na ciência, na engenharia etc. "O que se percebe é que sempre nos é dada uma cidadania lúdica. Dar visibilidade a cantores e atletas negros é estar no lugar-comum. Queremos ver pessoas negras colocadas como intelectuais, professores e escritores. Essa cidadania lúdica não nos interessa[6]". Essas são as palavras da escritora Conceição Evaristo, na Festa Literária Internacional de Paraty, 2016, em protesto a não representatividade de literatos negros na festa. Palavras essas que esta pesquisadora concorda, pois a cidadania lúdica nega a produtividade e qualificação científica e tecnológica aos africanos e afro-brasileiros, deste modo, quer-se muito mais que cidadania lúdica, exige-se cidadania plena[7].

---

[6]'Perdemos o medo de pôr o dedo na ferida', diz Conceição Evaristo. Disponível em: https://www.geledes.org.br/perdemos-o-medo-de-por-o-dedo-na-ferida-diz-conceicao-evaristo/#:~:text=Na%20ocasi%C3%A3o%2C%20a%20escritora%20protestou,cidadania%20l%C3%BAdica%20n%C3%A3o%20nos%20interessa.%E2%80%9D. Acesso em: 20 jan. 2021.

[7] Vale ressaltar que no momento em que esta dissertação é escrita há em muitos países, especialmente, no Brasil, um movimento de forte ataques às minorias. Como exemplo, ocupa a Fundação Palmares um senhor negro, Sérgio Camargo que, ataca o Movimento Negro, desfaz de seus feitos e nega a existência do racismo, que está a cada dia mais visível no país. O ocupante atual da Presidência da República e ocupantes de seus ministérios têm destruído políticas públicas em prol aos interesses dos empresários do mercado financeiro; incentivam práticas fascistas incentivando também a violência física; promovem ações que estão contribuído para a ampliação do desmatamento de florestas, bem como a exploração de terras indígenas, negando-lhes o direito à terra, promovendo ações de abandono e provocando muitas mortes dessa população. As áreas da saúde, da ciência, da educação estão em

Observa-se, nessa relação, uma sociedade eurocentrada em que somente a cultura europeia é vista e tida como cultura, sendo que os outros dois pilares da sociedade brasileira são subvalorizados, ignorados e deixados para trás. A história sempre é contada sob a perspectiva dos colonizadores, ou melhor dos homens brancos colonizadores, e nessa história sempre foram abafadas as contribuições dos africanos e afrodescendentes e indígenas e das mulheres, inclusive da mulher europeia. Bento (2016, p.59) adverte que "[...] se o referencial do pesquisador está instalado naquilo que simbolicamente tem representado o poder masculino e europeu branco, este olhar é o do opressor [...]".

Nessa perspectiva, esta pesquisa se realiza dentro do Programa de Pós-Graduação-Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa linha trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Considera, também, às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho. (BRASIL, Anexo ao Regulamento, 2018).

Já como macroprojeto se encaixa na linha 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, a qual abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT (BRASIL, Anexo ao Regulamento, 2018).

Partindo-se do objeto acima definido, Lei 10.639/03, aponta-se como *problema de pesquisa* a sua aplicabilidade no contexto pedagógico da educação profissional, mais precisamente em cursos técnicos integrados. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as políticas de reparação na educação, voltadas aos negros devem garantir a essa

situação precária pela redução de investimentos e adequada gestão; os movimentos sociais e as religiões de matriz africana estão sob ataque permanente; argumentos negacionistas da ciência têm sido usados para justificar ações de descuido da população em meio ao maior problema de saúde pública do país causado pela Sindemia Covid-19.

população o ingresso, a permanência e o sucesso escolar, sendo valorizado o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, com aquisição das competências e dos conhecimentos indispensáveis para a continuidade dos estudos, além de poderem desempenhar com qualificação uma profissão. Nessa perspectiva, deve haver a inclusão nos documentos normativos e de planejamento das instituições, procedimentos visando ao combate ao racismo, às "discriminações, o reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana." (BRASIL, DCNERER, 2004 p.24).

Diante dessa perspectiva, coloca-se como pressuposto desta pesquisa que ações pedagógicas relacionadas à aplicabilidade da Lei 10.639/03 desenvolvidas nos três cursos técnicos de Nível Médio integrados (Agropecuária, Informática e Química) do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari, sejam apenas pontuais não contemplando de maneira efetiva o que prega a lei e seus dispositivos complementares.

Levando em consideração, o problema e o pressuposto acima apresentados, o *objetivo geral* desta pesquisa é investigar ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – *Campus* Araquari. Busca-se, com esta investigação identificar as ações pedagógicas teóricas e práticas implementadoras postas na citada lei, que se traduz no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O processo de aplicação desta pesquisa gerará a elaboração de um ou mais produtos educacionais conforme proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os mestrados profissionais.

Para atingir o objetivo geral, apresenta-se os objetivos específicos:

a) identificar pela análise de documentos (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos três cursos integrados, de Química, de Agropecuária e de Informática) ações pedagógicas que atendam a Lei 10.639/03. Busca-se com essa ação um melhor detalhamento da filosofia de trabalho, as diretrizes pedagógicas adotadas e as atividades acadêmicas desenvolvidas ou pretendidas no futuro em relação ao objeto de estudo.

b) compreender, via aplicação do instrumento entrevista, a concepção de diferentes grupos de sujeitos (gestores, discente e comunidade quilombola) acerca da aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto educativo em estudo. Busca-se com essa ação um melhor entendimento da forma como esses sujeitos percebem as práticas pedagógicas que envolvem as questões que subjazem à referida lei e a forma como esses saberes se interrelacionam entre os sujeitos investigados.

Assim, apresentados os objetivos desta pesquisa, e pensando-se em uma educação que vise à formação integral dos alunos se faz necessário que sejam valorizados todos os sujeitos de que dela fazem parte. A realização desta pesquisa se justifica, pela necessidade de se ampliar o escopo temático, principalmente, por se tratar de uma lei federal que altera a LDB, em um país no qual mais de 50% da população de declara preta ou parda, portanto, negra, tais práticas devem ser rigorosamente problematizadas.

Nesse sentido, sobre a temática em investigação, foram encontradas pesquisas relevantes como estão mais bem apresentadas na seção Estado da Arte no referencial teórico. Entre essas pesquisas empíricas está a dissertação de Rocha (2015) que envolve a implementação da Lei 10.639/03 nos institutos federais, entre estes, o Instituto Federal Catarinense, que segundo a autora se apresenta de baixa institucionalização por não responder a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e não apontar no PDI (2014-2018) atividades envolvendo a educação para as relações étnico-raciais. Os autores Novais (2011), Pinotti (2017), Silva (2019), Santos, Valadares e Macedo (2019) fazem o diagnóstico da aplicabilidade da lei 10.639/03 em outros Institutos Federais em vários estados do país mostrando que a aplicabilidade da legislação ainda não é uma realidade plena. O autor Regis (2019) destaca que o ensino de História é um importante elemento para suscitar a ampliação da consciência histórica dos estudantes. Já os autores Matos, Bispo e Lima (2017) apontam uma proposta para incorporar a proposta da lei no cotidiano dos institutos federais.

Apesar dessas produtivas pesquisas, cujos resultados são relevantes para o estado da arte, aponta-se a necessidade de se verificar como os conteúdos da lei estão sendo percebidos e aplicados por diferentes sujeitos da instituição de ensino profissional EPT em que esta pesquisadora atua como técnica administrativa, observando que esta instituição se localiza em um contexto geográfico cuja cultura predominante é de descendentes de imigrantes europeus. Além desse fator, a pesquisadora também se interessa em investigar se há atividades institucionais que dialoguem com as duas comunidades quilombolas existentes no município de Araquari, Itapocu e Areias Pequenas. A comunidade Itapocu realiza a celebração do Catumbi, tradição centenária ao som de tambores e dança em reverência a Nossa Senhora do Rosário, e foi declarado Patrimônio Imaterial Cultural ou Intangível do município de Araquari pelo Decreto Municipal n.º 90/2018. Para tanto, tal assunto deve provocar discussões dentro da instituição, para que se crie perspectivas, capazes de envolver de maneira eficaz a comunidade acadêmica e a comunidade em geral.

Nesta pesquisa, ao se tratar dos resultados esperados, aponta-se a sua relevância para a pesquisadora, pois terá adquirido um aprofundamento teórico e prático sobre o tema, já que,

como negra não lhe foi oportunizada na escola, nem mesmo na universidade o conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira e esta pesquisa a leva a uma imersão nesses conhecimentos que serão repassados à instituição, mais precisamente ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígena (Neabi) ao qual a pesquisadora faz parte.

Quanto ao programa ao qual a pesquisadora está vinculada – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) trará a atenção de outros pesquisadores para esse importante tema. Isso porque se não for discutido exaustivamente e colocado em prática na Rede Federal de Educação Profissional não há como se falar em educação integral, uma vez que o respeito nas relações étnico-raciais passa pela formação dos sujeitos.

No que diz respeito à instituição pesquisada (IFC), esta pesquisa contribuirá por meios de seus resultados e produtos educacionais, em discussões a fim de melhorar a interação com as comunidades quilombolas, sendo que essas interações podem trazer muitos conhecimentos para a comunidade escolar trabalhar com as questões históricas e culturais dos povos pretos, formando-se assim futuras parcerias e ampliando-se os recursos didático-pedagógicos que podem ser acessados no processo de ensino e aprendizado.

A comunidade acadêmica externa será beneficiada pela divulgação dos produtos educacionais no sítio da EDUCAPES sobre as relações Étnico-raciais, que envolvem a Lei 10.639/03. Também será publicado um ou mais artigos científicos, bem como possibilidade de elaboração de capítulos de livros, palestras e seminários em congresso e possíveis atividades de extensão.

É importante ter em mente que esta pesquisa não esgota os possíveis levantamentos que se possa realizar sobre o tema, e que os resultados não refletem de forma absoluta a instituição, uma vez que documentos exprimem de forma parcial a realidade institucional, pois essa se faz de muitos docentes, alunos e técnicos que na medida do possível e com atitudes isoladas empenham-se em fortalecer as relações étnico-raciais. Por outro lado, a pesquisa revelará pontos frágeis dando subsídios para futuras discussões e melhoramentos, lembrando que para isso se faz necessário a colaboração dos docentes, dos técnicos, dos alunos e, principalmente, do apoio da gestão.

Após as ponderações acima que constituem o Capítulo I- Introdução desta dissertação, apresenta-se, na sequência, o Capítulo II- Referencial teórico da pesquisa que está apoiada nas bases conceituais da Educação Profissional na perspectiva da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, conforme Ramos

(2014), Araújo e Frigotto (2015); nos conceitos de teoria das raças e racismos apoia-se em Bethencourt (2018), Almeida (2019) e Moore (2020); quanto ao conceito de branquitude, apoia-se em Bento (2016), Carvalho (2017) e Schucman (2020). No Capítulo III - A metodologia da pesquisa, apresenta-se a abordagem, as modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; no Capítulo IV - Descrição dos resultados, descreve-se os dados de forma qualitativa e apresentados dentro de categorias. No Capítulo V - Produto educacional, aponta-se os aspectos relacionados à elaboração do produto educacional; Capítulo VI - Considerações finais, retoma-se de modo mais geral os dados para uma análise mais ampla dos resultados encontrados na pesquisa, compara-se os dados desta pesquisa com os dados das pesquisas empíricas estudadas, reforça a relevância do produto educacional e se conclui o processo desta investigação.

2 CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que embasa esta pesquisa que tendo por objetivo investigar as ações que estão sendo desenvolvidas no IFC *Campus* Araquari, tomando por base a Lei 10.639/03. Para esse percurso o capítulo está organizado nas seguintes seções: em (2.1) Movimento negro e as políticas de ações afirmativas; na seção, (2.2) Educação profissional e Tecnológica; na seção, (2.3) Teoria de raça e racismos, por fim, na seção, (2.4) O estado da arte do objeto de pesquisa.

2.1 MOVIMENTO NEGRO E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Segundo Domingues (2007 p.101), o movimento negro

> é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Com essa perspectiva, logo após a Proclamação da República (1890)[8], são criadas várias frentes do movimento negro, em quase todos os estados do país, constituindo-se o principal meio de fazer reivindicações políticas e culturais voltada à população negra no país. Esses grupos tinham por finalidade o assistencialismo, a recreação e a cultura e alguns eram pertencentes a classe de trabalhadores negros.

Conforme nos aponta Domingues (2007 p. 108), "[…] simultaneamente, apareceu o que se denomina imprensa negra (1899): jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões." Esses jornais eram um canal de denúncia das segregações sofridas nos diversos espaços públicos e privados. O movimento negro ganha força com a associação União dos Homens de Cor (UHC) (1943), que atuava na "promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais". Na década de 1950, muitos se tornaram ativistas e representantes políticos sendo recebidos pelo presidente Getúlio Vargas levando reivindicações da população negra.

Outra frente na qual os negros atuavam foi o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944, no qual Abdias do Nascimento era a principal liderança. A proposta inicial era ser um grupo teatral formado somente por negros, mas ampliou seu objetivo oferecendo cursos de alfabetização, de corte e costura, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do negro, entre

[8] Não que não existisse resistência negra antes deste período, pois o primeiro jornal dado às questões negras feito por negros data de 1833, chamado *O Mulato*, criado por Francisco de Paula Brito, na cidade do Rio de Janeiro.

outros. A partir daí com o golpe militar de 1964 os militantes do movimento negro foram "estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil." (DOMINGUES, 2007 p.111). Isso porque divulgava-se que o Brasil havia formado uma "meta-raça", na qual todos eram iguais e tinham as mesmas oportunidades, crença que ficou conhecida como mito da democracia racial.

Mas, após um período de desmobilização, em 1978, nasce o Movimento Negro Unificado[9] que

> […] significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: "negro no poder!" (DOMINGUES, 2007 p.114-115)

Nesse momento o dia 13 de maio, Abolição da Escravatura, deixa de ser um dia de comemoração para se tornar Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e o dia 20 de novembro foi eleito o Dia Nacional de Consciência Negra, neste dia, supostamente, foi a morte de Zumbi dos Palmares.

O movimento negro passa a usar a palavra Negro como sinônimo de resistência e o termo deixa de ser considerado pejorativo ao mesmo tempo em que o termo, homem de cor, é banido. Então

> […] o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura "negra" em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007 p.115-116)

Como se pode observar, as reivindicações por políticas que favoreçam as pessoas negras para que possa ser reconhecida a "importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de

[9] O Movimento Negro Unificado (MNU), a princípio chamado de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), foi fundado no dia 18 de junho de 1978, e lançado publicamente no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal da cidade de São Paulo, tendo Milton Barbosa um de seus principais fundadores. Esse movimento se deu em resposta à discriminação que sofreram quatro meninos negros do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê, os quais foram impedidos de entrar na piscina do clube; também em resposta à prisão e morte em razão de tortura sofrida por Robison Silveira da Luz, trabalhador, acusado de roubar frutas numa feira.

formação nacional" (PIDERER, 2013, p.14), vêm de longa data e se percebe que a principal reivindicação é na área da educação. Como veremos a seguir mesmo com a insistência do movimento negro tem-se um longo caminho percorrido até a efetivação de ações afirmativas nessa área.

Foram marcos importantes para a história das ações afirmativas no Brasil, como bem colocam Nierotka e Trevisol (2019 p.47), a Constituição Federal de 1988 que constitui o racismo como crime inafiançável e imprescritível, protege a liberdade de consciência e de crença, além da divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as desigualdades raciais, no final dos anos de 1990. É a partir dos estudos dessa instituição que, "as desigualdades raciais passaram a ter cada vez mais visibilidade governamental e pública, constituindo-se um movimento importante para a consolidação de uma agenda de reivindicações do movimento negro, desde a década de 1980" e década de 1990, onde se apresentam algumas conquistas.

Em 1995 o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, assume a existência de racismo no Brasil, ano em que assina o decreto que cria o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em resposta a Marcha Zumbi dos Palmares pela Igualdade, a Cidadania e a Vida, organizada pelo movimento negro que reuniu cerca de 30 mil manifestantes em Brasília por ocasião do tricentenário da morte de Zumbi. (MEDEIROS, 2005). Na ocasião, foi entregue ao presidente o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que abrangia diversas propostas antirracistas. No ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, por meio dos temas transversais, mas especificamente, do tema transversal Pluralidade Cultural, objetivava o conhecimento de diversas culturas e o repúdio a toda forma de discriminação.

Relembrando eventos que desencadearam nas ações afirmativas do século XXI, Santos (2012, p. 288-289) esclarece que a *Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerânc*ia que se realizou em Durban, na África do Sul em 2001 é um ponto a considerar quando se fala em ações afirmativas. Pois, o Brasil por ocasião dessa conferência escreveu, em 1996, o relatório à *Comissão para Eliminação da Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas (ONU)*, por meio do qual o "Estado brasileiro reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos." Essa ação intensificou o debate e legitimou o que o movimento negro já defendia há muito tempo.

Outras iniciativas, a nível estadual, surgiram depois da conferência de Durban 2001, ou seja, antes da Lei 12.711/12, lei de cotas, ser aprovada em âmbito federal. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira na lei de cotas, pois em 2001

> […] o então governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionava uma lei oriunda da Assembleia Legislativa instituindo uma cota de 40% para "negros e pardos" (sic) nas universidades públicas do Estado, somando-se à reserva, anteriormente aprovada, de 50% para alunos oriundos das escolas públicas. (MEDEIROS, 2005, p.137).

Ainda segundo o mesmo autor, no ano seguinte, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) adotou o sistema de cotas e no ano de 2003 instituíram cotas a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Fundação Joaquim Nabuco, de Recife. Simultaneamente, municípios de São Paulo reservavam vagas para negros nos editais de concurso público e em Porto Alegre a prefeitura elaborava projeto de lei complementar com o mesmo propósito.

Embora tais medidas tenham gerado muito descontentamento e até argumentos contrários, como a ação ajuizada em 2009, pelo partido Democratas (DEM), que questionou a Universidade de Brasília (UnB), instituição mantida pelo governo federal, alegando que a reserva de vagas infringiu vários preceitos da Constituição Federal. O Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, depois de ouvir intelectuais integrantes do Movimento negro e outros intelectuais que argumentavam contra as cotas, considerou sendo constitucional a política de cotas praticada pela universidade e por unanimidade julgaram improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada na Corte pelo Partido Democratas (DEM)[10].

Ainda no âmbito federal e recuando alguns anos, em 2003, com a ascensão de um governo com uma perspectiva mais social, tendo como presidente Luís Inácio Lula da Silva – Lula, logo nos primeiros meses, ao cumprir com as promessas de campanha, sanciona em março daquele ano, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do ensino básico, que a muito tempo era uma reivindicação do movimento negro. Esta lei será melhor debatida mais adiante por ser o objeto desta pesquisa.

Nesta seção, (2.1), Movimento negro e as políticas de ações afirmativas, apresentou-se um histórico do movimento negro e os procedimentos adotados ao longo do tempo para denunciar o racismo existente no Brasil. Ao mesmo tempo, demonstrou-se como as ações desses movimentos buscaram encorajar o orgulho da identidade negra produzindo uma análise crítica da história hegemônica, o resgate de memórias e valores culturais, produzindo novas

[10]STF julga constitucional política de cotas na UnB. Notícias STF

narrativas, principalmente na área da educação. Todas essas ações estão levando a sociedade a conhecer as narrativas apagadas historicamente e a refletir sobre a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Isso porque, acredita-se que uma educação de qualidade contribui para uma sociedade mais igualitária que repudia o racismo e as demais formas de opressão.

Nesse mesmo pensamento de inclusão e maiores oportunidades, principalmente para os trabalhadores mais distantes das capitais, em 2008, são criados os institutos federais que possuem ensino verticalizado e unem no mesmo projeto a educação propedêutica e educação profissional e tecnológica, cujas bases serão explicitadas na próxima seção.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Quando se fala em Educação Profissional e Tecnológica, fala-se da formação de jovens trabalhadores, principalmente, para uma formação integral e integrada às diversas instâncias da cultura. Está seção está subdividida em duas subseções; apresenta-se na subseção (2.2.1) os Fundamentos da EPT e, na subseção (2.2.2) a Inclusão e Diversidade dentro da proposta da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2.1 Fundamentos da EPT

Trata-se de um projeto que une educação e trabalho, cujas bases conceituais se constituem, primordialmente, em três conceitos básicos: a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico preconizando a politecnia. Entende-se nessa perspectiva pedagógica, um significado do trabalho que vai muito além do concebido para o mercado de trabalho, dominado pelo sistema econômico, atualmente, capitalista, neoliberal e financista. É um processo educativo de formação humana que tenta levar em consideração todas as necessidades e especificidades do ser humano, a fim de que possa compreender o processo produtivo e as contradições que o sustentam a fim de melhor agir nele e sobre ele para a sua transformação.

Dentro da proposta de educação profissional para a formação integral, tem-se

> uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015 p. 62)

Ainda segundo os autores, essa forma de ensino requer “a crítica às perspectivas reducionistas de ensino.” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015 p.63). Isso significa dizer que a integração deve ser entendida como uma base pedagógica capaz de desenvolver nos estudantes um aumento de sua capacidade de compreensão da sua realidade e da relação dessa realidade pessoal como a totalidade social.

A compreensão da realidade passa por esclarecer estes estudantes pertencentes a classe trabalhadora que se vive numa realidade atravessada por discriminação de classe, de raça e de gênero, como já foi possível observar neste texto. É preciso também que esses estudantes sejam encorajados a enfrentar e combater atitudes classistas, racistas, sexistas e outras formas de discriminação e exclusão dentro e fora da escola olhando o particular, compreendendo as causas universais desses fenômenos sociais. Para dar conta desse enunciado, os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o ensino para a formação integral dos sujeitos trabalhadores indicam que esse deve ocorrer com base nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, conforme disposto no Documento Base da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse documento, o trabalho é

> […] compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, DBEPT, 2007, p.40)

A formação humana integral, no entanto, não pode ser confundida com educação em tempo integral, pois, a primeira se concentra nas dimensões sociais, psicológicas, afetivas etc. e a segunda diz respeito a quantidade de horas que o estudante permanece no ambiente escolar. No ensino médio integrado, geralmente, as duas formas são concebidas simultaneamente.

Sobre essa temática, de acordo com Ramos (2014, p.86), a formação integrada “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.” Em outras palavras, a formação integrada vem com o objetivo de que todo estudante independente de classe social, mas, principalmente, os filhos de trabalhadores, tenham condições de atingir qualquer patamar no mundo do trabalho. Ressalta-se, porém, que a formação das crianças, jovens e adultos não começa e nem termina na escola (RAMOS, 2014). É preciso levar em conta na formação dos estudantes, a sua historicidade e pertencimento a uma sociedade, sua forma de ver o mundo e atuar para ampliar seus horizontes de maneira que tenham consciência de classe e procurem produzir uma sociedade mais solidária e igualitária, na qual a classe trabalhadora tenha novas oportunidades de produzir melhores condições de vida.

Tratar o trabalho como princípio educativo é afirmar que é o ser humano quem produz a sua existência e, por consequência, a sociedade. Ramos (2008 p.04) esclarece que há uma relação "indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o que significa compreender o trabalho como princípio educativo." O trabalho se confunde com a história da humanidade, pois é por meio dele que se produz o conhecimento, a cultura e os bens que possibilitam uma maior adaptabilidade da natureza à necessidade humana.

Como indicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho é um direito e um dever e cria o princípio educativo ou formativo e,

> O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.60).

Vale salientar que ter o trabalho enquanto princípio educativo não se trata de um preparo para o mercado de trabalho, mas sim para o mundo do trabalho, para a compreensão de que o trabalhador é um ser de direitos econômicos e sociais. Entender que a venda da força de trabalho para a mais valia, o lucro, de outros não é a única maneira de (re)produzir a vida existente.

Deve-se compreender que o trabalho com princípio educativo abrange o

> processo histórico de produção científica e tecnológica e do entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2014 p.104).

Nesse sentido, pode-se entender que o trabalho está na essência do homem, e por meio dele, transforma a natureza, e faz com que possa sobreviver em quase todos os lugares do planeta, diferente da maior parte dos outros animais que se tiverem seus habitats alterados podem perecer.

Entre os fundamentos da EPT, conforme aponta Ramos (2014), o conceito de pesquisa como princípio pedagógico está relacionado ao trabalho como princípio educativo, pois, a pesquisa dentro da educação integral ajuda os estudantes a melhor compreender o mundo e pensar em possibilidades de intervir nele por meio do trabalho. Transformar a natureza de forma responsável, pensando nas gerações futuras, nas outras espécies animais e formas de vida, pois sem os devidos cuidados inviabiliza, inclusive, a vida humana na terra. Também é por meio da pesquisa que o estudante constrói sua autonomia intelectual, pois essa lhe causa inquietação e questionamento diante da realidade posta, além de propiciar a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo.

A pesquisa enquanto princípio pedagógico é parte indissociável da educação profissional como se pode inferir no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (DCNGEB), uma vez que

> [...] o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes dois princípios: o princípio educativo do trabalho, e o princípio pedagógico da pesquisa, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização (BRASIL, DCNGEB, 2013, p.231).

Sendo assim, é primordial que a pesquisa esteja presente nos currículos para propiciar aos estudantes uma maior riqueza de conhecimentos, estimulando o espírito curioso, inventivo e questionador diante da realidade.

Nessa perspectiva teórica, a palavra politecnia assume significativo valor. A etimologia da palavra significa muitas técnicas, mas, no Brasil, conforme Ciavatta (2014 p.189), tem o sentido de "formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica". Essa formação visa a capacitar os trabalhadores para serem autônomos diante do mundo do trabalho tendo a capacidade de ir além da adaptação ao mercado, "resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade." (p.189). Uma formação humana em todos os aspectos exige uma educação politécnica que busca romper com a dualidade entre formação geral e técnica, ou seja, entre ensino propedêutico e ensino profissional. A educação politécnica tem por pressuposto, conforme os enunciados, que o ser humano, no caso aqui o estudante, tenha uma formação capaz de lhe dar condições para produzir a sua vida e, além disso, que compreenda o que acontece no local onde vive, e na sociedade como um todo.

Ainda se referindo à politecnia, Maciel (2018) aponta que esse pode ser um

> princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral. (MACIEL, 2018, p.99)

Vale ressaltar que o homem enquanto ser histórico-cultural para chegar a uma humanização integral precisa conhecer além dos aspectos científicos e tecnológicos, os povos que lhe deram origem e conhecer todos os aspectos da história de seu país.

Nesta subseção (2.2.1) Fundamentos da EPT, discorreu-se sobre as bases conceituais da EPT. Apresentou-se o conceito de formação humana integral, uma proposição pedagógica que se quer inteira, e capaz de desenvolver nos estudantes a compreensão da sua realidade e da totalidade social. O trabalho como princípio educativo pode ser compreendido como o fazer humano para sua sobrevivência na natureza e também como uma prática econômica dentro do

sistema capitalista. A pesquisa como princípio pedagógico propicia aos estudantes aprofundamento de conhecimentos teóricos e estimula o espírito questionador diante da realidade para propor a intervenção e transformação social. De forma que esses fundamentos subjazem o que se entende por educação politécnica que aplicados pedagogicamente conduzem os estudantes a uma formação que os tornam capazes de compreender em uma perspectiva histórica as contradições que estruturam a sociedade e a relevância do trabalho na organização social. Na base dessa proposta educativa, está a inclusão em que se deve observar a diversidade dos estudantes e valorizar sua história pessoal e sua cultura. Para que essa proposta de formação integral se efetive, as instituições devem atentar aos conteúdos das legislações, que impelem a uma mudança no currículo para valorizar a todos em uma perspectiva de transformação social.

Na próxima subseção, discorre-se acerca da legislação sobre as relações étnico-raciais, consideradas pertinentes para alicerçar os pressupostos da EPT no que diz respeito ao aspecto da inclusão social e da formação integral dos estudantes trabalhadores.

2.2.2 Inclusão e Diversidade dentro da proposta da Educação Profissional e Tecnológica

Em relação às questões inclusivas relacionadas ao objeto desta pesquisa, em 2013, houve a publicação do 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 (PIDCRER). (BRASIL, PIDCRER, 2013). Esse documento trouxe orientações sobre o conteúdo da Lei n.º 10.639/03, do Parecer 03/2004 e da resolução 01/2004. Nesse plano se encontram as atribuições dos sistemas de ensino, das instituições de ensino, dos colegiados, dos núcleos de estudo em todos os níveis de ensino. Porém, o Plano Nacional, quando se refere à educação tecnológica e formação profissional, coloca o conteúdo dentro do capítulo que trata da Educação de Jovens e Adultos, que é uma das modalidades de educação profissional e tecnológica.

Mas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no art. 39º orienta que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, LDB, 1996 p.18). No parágrafo segundo este mesmo artigo define os cursos os quais essa educação abrange, a saber: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Embora o Plano Nacional possa incorrer em alguma falha na apresentação da Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade de educação profissional de nível médio

dos Institutos Federais está abrangida a obrigatoriedade de incluir em seu currículo a história e cultura africana e afro-brasileira, além do sistema "S" citado explicitamente no Plano Nacional. Outrossim, revela ações cruciais para a Educação Profissional e Tecnológica, a saber:

> a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, propiciando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino; b) Garantir que, nas escolas federais, agrícolas, centros, institutos, colégios de aplicação das universidades e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ação Afirmativa; c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas (NEABIs) e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica; d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere às ações para ensino médio e ensino superior; e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência; f) A SETEC, em parceria com a SECADI e os institutos federais, contribuirá com a sua rede e os 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, PIDCRER, 2013, p.57)

Como se observa, cabe às instituições, segundo o mesmo documento, que essas realizem a revisão curricular para a implantação dessa temática na gestão dos projetos políticos pedagógicos, nas coordenações pedagógicas e colegiados, pois o ajuste de seus conteúdos contribuirá no processo de tornar a escola acessível, garantindo o direito de todos e todas à educação e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. Ainda referente a temática das relações étnico-raciais, a instituição deve garantir no planejamento curso para os professores, responder a pesquisas e levantamentos sobre a temática, estimular estudos sobre Educação das Relações étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, entre outros.

Uma vez que os Institutos Federais se equiparam às Universidades Federais nos termos da Lei 11.892/08, a esses também cabem a realização de "atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes"; desenvolver nos estudantes de licenciatura capacitação "na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais." (BRASIL, PIDCRER, 2013, p.40). Às coordenações pedagógicas cabe conhecer e divulgar as legislações pertinentes às relações étnico-raciais, orientar os docentes no combate ao racismo e discriminação racial, colaborar para o planejamento de cursos para que sejam incluídos conteúdos e atividades adequadas para

a Educação das Relações Étnico-Raciais, estimular a interdisciplinaridade no âmbito escolar que culminem em atividades na Semana da Consciência Negra.

Diante do que já foi exposto, tem-se também o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que considera que a "Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas" (p.57). Dessa forma, o PIDCRER (2013, p.57) orienta que a "implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução." No Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, que define e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevê que:

> A oferta de Educação Profissional e Tecnológica para as comunidades quilombolas rurais e urbanas deve considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vividas. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, p.23)

Deste modo, entende-se que a EPT deve ser comprometida com as especificidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas, isto é, um direito destas comunidades e um dever para as instituições ofertantes desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, Almeida (2021), afirma que o estudo das relações raciais é essencial para a compreensão das especificidades de cada formação social capitalista, especialmente, nos países da América, do Caribe, da África e da Ásia. Esse autor também alerta que não adianta falar de classe social sem entender que as classes são constituídas a partir de sujeitos com situações específicas, ou seja, as classes não são homogêneas.

Nesta subseção, (2.2.2) Inclusão e Diversidade dentro da proposta da Educação Profissional e Tecnológica, apresentou-se ações necessárias para que a educação para as relações étnico-raciais possa se tornar realidade dentro da EPT. Para que os pressupostos da EPT de fato se tornem realidade deve-se levar em conta a educação para as relações étnico-raciais e o respeito às diversidades culturais dos povos observando as necessárias mudanças no currículo escolar, que historicamente foi baseado no eurocentrismo. Nessa direção, destacou-se a importância da formação continuada de professores e de materiais pedagógicos diversos para a socialização da temática afro-brasileira e africana em uma perspectiva integral. Isso porque o processo educativo de formação humana integral deve levar em consideração todas as necessidades e especificidades do ser humano a fim de que possa compreender o processo

produtivo e as contradições sociais, valorizando as culturas locais, visando a uma sociedade mais igualitária.

Nesta seção, (2.2) Educação profissional e tecnológica, tratou-se das bases conceituais da EPT, divididos em duas subseções destacando-se, na subseção, (2.2.1) Fundamentos da EPT, os conceitos de formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico entre outros fundamentos; na subseção, (2.2.2) Inclusão e diversidade dentro da proposta da educação profissional e tecnológica, discorreu-se sobre o fato de que para cumprir com os preceitos de uma educação inteira enfatizam a necessidade de mudança do currículo da EPT para incluir conteúdos que apresentem as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Exige-se também a formação continuada dos professores para que esses tenham base para lecionar esses conteúdos e a produção de materiais didáticos adequados.

Dessa forma, para melhor compreensão dos desafios que precisam ser vencidos dentro da EPT tendo em vista a educação integral dos sujeitos estudantes, na próxima seção, são apresentados os processos históricos que desencadearam as teorias sobre raça e racismos que são os motivos pelos quais se torna importante e urgente as discussões sobre as relações étnico-raciais.

2.3 TEORIA DE RAÇA E RACISMOS

Assim, esta seção está organizada nas seguintes subseções: na subseção, (2.3.1) Origem do Racismo e das Raças; na subseção, (2.3.2) Imigração europeia, exclusão do negro e racismo à brasileira; na subseção, (2.3.3) Concepções de Racismos; e, por fim, na subseção, (2.3.4) O ser branco, o branqueamento e a branquitude.

2.3.1 Origem do Racismo e das Raças

Para começar esta seção da fundamentação teórica, reforça-se que um dos motivos que faz necessária a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 é o fato dos currículos escolares ainda refletirem um discurso hegemônico. Esse discurso está presente em diferentes instâncias da sociedade, historicamente constituído, pautado na valorização da cultura europeia, eurocentrada, que, pela sua organização econômica, tornou invisível, ao longo do tempo, os conhecimentos e as culturas africanas e dos povos originários.

Desta forma, conforme já enunciado pela ciência nos últimos tempos, raça não encontra amparo na biologia, não há diferenças genéticas relevantes que possam separar os seres humanos biologicamente em raças. Porém, defende-se que raça existe como uma construção sociopolítica, em que o fenótipo é usado para garantir ou negar vantagem aos indivíduos. Já o

“racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos.” (MOORE, 2020, p.31). Desde a antiguidade, várias civilizações já consideravam o fenótipo negro como algo negativo, sendo que, segundo Moore (2020), essa visão se deu por conta das muitas batalhas travadas entre negros e brancos tendo como objetivo o domínio de recursos de sobrevivência como água, terra fértil etc. Segundo o mesmo autor,

> Esses embates tiveram lugar, a partir do terceiro milênio a.C., em todo o Oriente Médio, na Ásia e na própria Europa Meridional, na sua parte mediterrânea. Os conflitos bélicos ocorreram em circunstâncias similares com os povos ancestrais das populações que se identificariam logo depois como gregos e romanos (Jônios, Dórios, Aqueus). (MOORE, 2020 p. 43).

Como se observa, o racismo seria fruto de enfrentamentos violentos entre povos por conta de recursos naturais úteis à sobrevivência e, a partir de então, experimentam um processo de estranhamento por causa do fenótipo, no qual, ambas as partes supõem ou fantasiam sobre o caráter um do outro. O autor ainda afirma que o racismo não tem uma só origem e sim origens múltiplas que se conjugam no século XVI.

Para Moore (2020), o racismo que dá origem ao racismo vivido na América Latina, no Brasil, é um submodelo da experiência europeia que surge no século VII nos moldes do mundo árabe. Segundo o autor, gregos e romanos já apregoavam que alguns homens são predestinados por natureza para a liberdade, para o comando e para o progresso nas ciências, outros, predestinados para serem escravos e comandados, com habilidades para o trabalho duro. Nas palavras do autor,

> Gregos e romanos constituíram um mundo alicerçado sobre a explícita distinção dos seres humanos entre “inferior” e “superior”,“bárbaros” e “civilizados”; e mais, entre aqueles que “nascem para serem escravos” e os que “nascem para serem livres”. De todo modo, no início não parece ter havido correspondência sistemática entre essa precoce hierarquia baseada na escravidão, que parece ser intrínseca à maioria dos povos da Antiguidade, e uma noção de “superioridade” e “inferioridade” inatas com conotação puramente racial. (MOORE, 2020 p. 45).

Para os gregos e romanos todo estrangeiro era bárbaro. Porém, ressalta-se que, enquanto seus domínios não se estendiam para fora da Europa, “as definições de “superior” e “inferior”, “livre” e “escravo”, “civilizado” e “bárbaro” foram aplicadas exclusivamente a populações vizinhas de raça branca.” (MOORE, 2020, p. 45). Em acréscimo, nos tempos primitivos, as discriminações se baseiam na religião, na nacionalidade, na linguagem ou na política e praticamente toda a produção era advinda de mão de obra escrava.

A partir da colonização do Norte da África e do Oriente Médio (século VIII a.C.), os gregos e romanos começaram a formular visões racializadas baseadas no fenótipo fixando qualidade e defeitos morais baseados exclusivamente no fenótipo. Entre esses “a cor demasiado negra é a marca dos covardes”, enquanto “a cor rosada naturalmente enuncia as boas

disposições.” (MOORE, 2020, p. 46). A partir desse discurso, as características dos povos do continente africano passam a figurar de maneira negativa. Além disso, o autor evidencia que gregos e romanos tinham desprezo pelo trabalho braçal e por esse trabalhador; acreditavam que o clima produzia as características físicas e personalidades dos sujeitos, as quais poderiam ser determinadas a partir da anatomia e do fenótipo, sendo que essa perspectiva é retomada pelos europeus a partir do século XVIII.

Referindo-se a escravidão praticada pelos árabes no período da islamização que se inicia no século VII d. C., Moore (2020 p.68), esclarece que, por volta do século XIV d. C., com a decadência da mão de obra escrava multirracial, “[…] consolidou-se e expandiu-se o regime de exploração exclusiva de mão de obra africana escravizada. Trata-se do momento em que é gestada pela primeira vez na história uma escravidão propriamente racial.” Segundo o autor, a legitimação da escravidão africana pelo povo árabe é justificada pela lenda muçulmana, na qual, Ham, filho de Noé, e sua descendência são condenados por seu pecado, a maldição de ser negro e escravizado. Na versão judaica, a maldição recai sobre Canaã, filho mais novo de Cam, e a maldição não diz respeito a cor da pele e sim a escravidão. O autor salienta que os escravizados árabes-muçulmanos eram negros africanos recaindo sobre eles a escravização hereditária.

Além do discurso de cunho religioso ideológico, havia a perspectiva científica introduzida por meio da tradução para o árabe de importantes obras de pensadores e cientistas gregos e romanos, anedotas e poesias também contribuíam para uma visão inferiorizada dos negros justificando deste modo a expansão do Império Árabe e a escravidão negra. (MOORE, 2020). Ainda segundo o mesmo autor os estados africanos por *status* de grandeza e também pelas constantes ameaças de invasão sofridas se submetiam ao Império Árabe-Muçulmano oferecendo pessoas para serem escravizadas a título de redução de impostos. Ainda sobre esse aspecto, o autor afirma que

> Durante longos séculos, os árabes escravizaram por conta própria, dezenas de milhões de africanos, antes de se converterem nos principais fornecedores de escravos para o tráfico com a própria Europa, situação deflagrada pela conquista da Península Ibérica, no século VIII. (MOORE, 2020 p.77).

A escravidão racial árabe, que durou até o século XV foi a principal responsável pela devastação religiosa, cultural, social, econômica e política do continente africano. Foi nesse contexto que a Europa herda o sofisticado sistema escravagista dos árabes como outrora, a cultura árabe herdou dos gregos. O autor demonstra que o racismo nasceu por meio de processos históricos nos quais desde o início apoiou-se no estranhamento entre os diferentes fenótipos, que se deu nos encontros conflituosos, especialmente, conflitos pelo domínio sobre os bens da natureza.

Em acréscimo, Moore (2020) afirma ainda que o racismo pelo fato de ser construído historicamente, perpassa por todas civilizações e culturas, não são a princípio, elaborações intelectuais conscientes, mas fruto de conflitos "cujas origens se perdem no fundo do tempo, persistindo na consciência contemporânea sob forma fantasmática, simbológica e atemporal" (p.226). O autor explica que assim como um homem misógino e/ou sexista nasce de uma mulher, tem filha, esposa e se relaciona afetivamente com elas, também o homem ou a mulher racista, compartilha sentimentos antinegro dentro da família, sem que isso possa gerar conflitos no lar. O autor ainda esclarece que o racismo apareceu muito antes das teorias de raça, que serviram ao longo do tempo para manter a legitimidade da dominação de um povo sobre outro levando em consideração os aspectos fenotípicos.

Ao tratar da origem das raças, Bethencourt (2018, p. 262) revela que o naturalista sueco Carl Linnaeus, em 1735, havia desenvolvido um sistema de classificação (Systema Naturae) que colocava o homem no topo do reino animal. O homem era classificado em quatro categorias "europeu, definido como branco; americano, definido como vermelho; asiático, definido como escuro; e africano, definido como negro." Com o tempo, foram feitas reformulações no Systema Naturae, acrescentando-se à categoria dos homens, atributos físicos e psicológicos no qual

> […] os americanos eram definidos como acobreados, coléricos e eretos, com cabelo preto, liso e grosso, narinas largas, rosto anguloso e barba rala; como satisfeitos e livres; e pintando-se com linhas vermelhas finas, regulados por costumes. Os europeus eram pálidos, sanguíneos e musculosos, com cabelo sedoso amarelo ou castanho e olhos azuis; eram ágeis, perspicazes e inventivos; e cobriam-se com vestes apertadas, regulados pelos costumes e pela lei. Os asiáticos eram escuros, melancólicos e rígidos, com cabelo preto e olhos escuros; eram severos, orgulhosos e ambiciosos; usavam roupas largas; e eram governados pela opinião. Os africanos eram negros, fleumáticos e descontraídos; tinham cabelo preto encrespado, pele acetinada, nariz achatado e lábios grossos; eram indolentes, negligentes e astuciosos; untavam-se com gordura; e eram governados pelo capricho. (BETHENCOURT, 2018 p.262).

Como se percebe, nessa atribuição de características físicas e psicológicas, Linnaeus, considerou que os africanos eram povos indolentes, negligentes e astuciosos que se pautavam pelo capricho, em contraponto aos europeus regulados pelos costumes e pelas leis. Deve-se observar que, no século XVIII[11], usava-se da "ciência" para justificar a superioridade dos europeus e desqualificar ou qualificar pejorativamente os demais povos, com destaque os africanos.

[11] A Frenologia foi criada pelo médico e anatomista alemão Franz Josepf Gall (1758-1828), em 1796, exercendo influência na psiquiatria e psicologia, especialmente na primeira metade do século XIX. Alegava que as características do crânio poderiam revelar determinadas faculdades e aptidões de uma pessoa. Embora ele tenha sido bastante criticado por esses postulados, a ideia de que o caráter, o raciocínio e as emoções se situam em partes (módulos) específicos do cérebro constituiu-se uma ideia importante para os estudos iniciais da neuropsicologia.

Ainda sobre a temática, o francês, historiador natural Buffon, 1749, segundo Bethencourt (2018), estava interessado na variabilidade humana, levando em conta os continentes com o objetivo de entender as influências que o clima, a alimentação, os hábitos e as migrações possuiriam sobre o homem. Ao tentar inserir nos estudos essas variáveis, "Buffon defende que a cor primordial da natureza era o branco, sugerindo que os europeus eram os seres humanos mais equilibrados e perfeitos por viverem na região temperada entre os quarenta e os cinquenta graus de latitude." (BETHENCOURT, 2018, p.265). Em suas teses, Buffon defendeu a inferioridade de tudo o que não pertencia a Europa, tomando-a como padrão de desenvolvimento.

Em relação a esses aspectos, observa-se claramente

> […] nos escritos de Buffon preconceitos contra certos tipos de seres humanos, expressos pelos estereótipos de negros malcheirosos, dissimulados, mas alegres, lapões feios, estúpidos e supersticiosos, chineses cerimoniosos, indolentes e dependentes, japoneses fortes, corteses mas vaidosos, tártaros ferozes, resistentes e duros, e índios promíscuos, supersticiosos e bizarros. (BETHENCOURT, 2018, p.265)

Essa caracterização dos diferentes povos levou Buffon a pregar o caráter degenerado de pessoas e animais fora da Europa. Essas ideias de Buffon serviram ao longo do tempo para a fundamentação de várias teorias racistas, inclusive sobre muitos intelectuais brasileiros.

Outro pensador com quem Bethencourt (2018) dialoga é com o filósofo Immanuel Kant, para quem as diferenças hereditárias se davam por conta da qualidade do solo e da nutrição. Para o filósofo, o negro e o branco eram as raças básicas, julgando que as diferenças corpóreas e de cor se davam por germes, pois essas raças eram atingidas pelas condições do ambiente. Conforme aponta Bethencourt (2018), Kant

> Reproduziu estereótipos antigos, como o "forte odor dos negros, que nenhuma limpeza consegue evitar", e aventou uma explicação científica para a pele negra como saturada com o "ar flogístico" das florestas densas e das regiões pantanosas da África Ocidental. (BETHENCOURT, 2018, p.267).

Apesar das tentativas de explicar o biotipo negro, Kant, defendia que todos os seres humanos viriam de um único tronco. Sendo monogenista[12], acreditava que todos os humanos tinham predisposições para se desenvolverem nas mais diferentes partes do mundo, muito embora, como já afirmado por Bethencourt (2018), reforçava os já existentes estereótipos racistas.

Em relação ao tema, Bethencourt (2018) segue trazendo outros intelectuais que se ocuparam de descrever análises classificatórias até chegar ao filósofo francês Arthur de

[12] Os monogenistas acreditavam em um único ancestral, comum a toda raça humana, enquanto os poligenistas acreditavam em ancestralidades múltiplas uma para cada tipo humano. Esta última teoria foi desacreditada após os estudos de Charles Darwin.

Gobineau, que ficou conhecido, em 1855, após a publicação do livro *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, muito embora, seus escritos tenham tido mais notoriedade no século XX. Esse pensador afirmava que todas as raças se degeneram devido à mistura, o que enfraqueceria a população, justificando o fato de que, na realidade, Gobineau não teria muita simpatia pelas ideias de igualdade, acreditando que as raças negras eram selvagens.

Entre março de 1869 e abril de 1870, Gobineau esteve no Brasil, em missão diplomática, embora a contragosto. Aqui estando, Gobineau comparou os brasileiros a macacos devido à miscigenação observada entre o povo. Segundo Souza (2008), para Gobineau,

> O Brasil, além de não ter um passado, era um país que se dizia jovem, mas que aos olhos do Conde já nascera velho. O grau de miscigenação encontrava-se de tal forma avançado que Gobineau chegou a afirmar, com base em estimativas de números relativos à população, fertilidade e mortalidade, que os brasileiros se tornariam uma raça extinta em cerca de 270 anos, mas imediatamente voltaria atrás para melhor calcular e então chegar à conclusão que menos de 200 anos seria o tempo suficiente para que os brasileiros desaparecessem. (SOUZA, 2008 p.128)

Para evitar o desaparecimento dos brasileiros, Gobineau, sugeriu em várias cartas enviadas, em 1870, a D. Pedro II que atraísse europeus para viverem no Brasil, pois para o conde estes eram uma raça superior.

Retomando o livro *Racismos, das Cruzadas ao século XX* de Bethencourt (2018), encontra-se a descrição de uso de muitos métodos e de suposições que visavam a explicar as diferenciações entre humanos. Essas vão desde características fenotípicas, graus de inteligência e até medições de crânios a fim de hierarquizar com base nesses aspectos, maior proximidade ou distanciamento dos símios. Por fim, nessa obra estão apresentados os estudos do naturalista Charles Darwin (1809-1882) sobre a origem das espécies, os quais passam a servir de base para a teoria social, que legitimou a defesa da superioridade de algumas raças sobre as outras.

Nesta subseção, (2.3.1) Origem do Racismo e das Raças, discutiu-se que há várias formas de racismos e que o racismo não se manifestou de modo igual pelo mundo, isso porque o racismo ocorreu a partir de determinadas circunstâncias históricas, sendo motivado por projetos econômicos/políticos. Observou-se também que o racismo antecedeu a teoria das raças e que o racismo é a soma do preconceito em relação à ascendência étnica com ações discriminatórias que deixam determinados povos em desvantagens a outros tomados como padrão social. Nesse sentido, verificou-se que muitos dos estereótipos antigos em relação aos povos negros continuam ainda nos dias atuais sendo reproduzidos na sociedade brasileira, deixando-os em posição marginal em relação ao branco tido como padrão social.

Na próxima subseção, mostra-se como se deu a imigração europeia e a exclusão do povo negro dos bens culturais e materiais e como a elite e intelectuais brasileiros se utilizaram das teorias baseadas na biologia, "racismo científico", para justificar a inferioridade do negro no Brasil.

2.3.2 Imigração europeia, exclusão do negro e racismo à brasileira

No século XIX, em 1808, a corte portuguesa transfere-se para o Brasil e traz consigo o domínio metropolitano a fim de estabelecer por aqui "instituições que transformavam a colônia não apenas na sede provisória da monarquia portuguesa, como em um centro produtor e reprodutor de sua cultura e memória". (SCHWARCZ, 1993 p.32). Desse movimento, ocorre a instalação das primeiras instituições de cultura na colônia: impressa, biblioteca e o Museu Real. A autora também esclarece que com a independência de Portugal, em 1822, o Brasil teve necessidade de criar seu próprio código e para isso investiu em instituições de ensino com a finalidade de formar uma elite intelectual brasileira autônoma para pensar o novo reino na época.

Paralelamente a esse movimento de intelectualização da elite brasileira, segundo Seyferth (1996), aconteceram as primeiras tentativas de colonização com imigrantes europeus com a intenção de ocupação territorial. Segundo a autora, até 1850, o Brasil recebeu um número pequeno de imigrantes que foram encaminhados para projetos de colonização do Sul do país. com a intenção de obter um modelo de agricultura diferente das grandes propriedades (monocultura), chegaram imigrantes provenientes da Ilha de Açores para as regiões litorâneas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Vieram também alemães para o Nordeste e suíços para o Rio de Janeiro, porém foram experiências fracassadas, pois os alemães não se adaptaram ao Nordeste e não vieram açorianos suficiente para ocupar todo o território sulista, embora também fossem esperados, naquele momento vieram poucos suíços e fundaram Nova Friburgo (Rio de Janeiro). Um dos entraves para essa migração era a grande propriedade escravocrata que encontrou como solução a lei de terras.

Em 1850, entrou em vigor a Lei Eusébio de Queirós, lei n.º 581, de 4 de setembro de 1850, que extinguiu, pelo menos legalmente, o tráfico de escravizados, duas semanas depois desta lei, é promulgada a Lei n.º 601 de 18 de setembro de 1850, que ficou conhecida como Lei de Terras. Segundo Seyferth (1996 p.746), essa lei desenhava a ocupação do território brasileiro "e tornou mais fácil a expedição de títulos de propriedade para estrangeiros - um ato coincidente com a abolição do tráfico de escravos." Ainda sobre a forma como o solo brasileiro foi organizado, essa lei privilegiou os objetivos capitalistas dos proprietários de terras, os quais "só

seriam alcançados se o acesso ao solo aos ex-escravos e aos trabalhadores nativos fosse dificultado.” (GADELHA, 1989, p. 161). Isso significa dizer que além de os negros serem interditados no ensino público, serem enjeitados para o trabalho livre também foi lhe tirada a possibilidade de serem donos de terras e produzirem suas vidas de forma autônoma.

Além disso, na década de 1870, segundo Schwarcz (1993), o Brasil passou a respirar ciência, momento em que surgiram as teorias raciais, apoiando-se principalmente no evolucionismo e no darwinismo social, tendo como “homens de Sciencia” principais nomes como João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Silvio Romero, da Faculdade de Direito do Recife, Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia. Esses acreditavam ser a miscigenação a saída para a regeneração racial que levaria ao desaparecimento dos negros e mestiços de pele escura tidos como inferiores. Para complementar, Seyferth (1996) aponta que, com a pressão interna e externa para o fim da escravidão e com uma população majoritariamente negra, esses intelectuais viam na imigração de europeus a saída para se abastecer de mão de obra, já que se acreditava que os livres nacionais e os futuros ex-escravos não serviriam para o trabalho livre ao mesmo tempo que os europeus serviriam para embranquecer o Brasil.

Em meio ao processo social de branqueamento do povo brasileiro e a necessidade de trabalho livre, no ano de 1871, mais um passo rumo à abolição é dado, com a promulgação da Lei n.º 2.040, conhecida como lei do Ventre Livre, que considera livre, a partir da respectiva data, os filhos nascidos de escravas, porém, os filhos permaneceriam junto à mãe e sob a autoridade do senhor da mãe até completar oito anos de idade. Quando a criança chegasse a essa idade, o senhor poderia entregá-lo ao Estado, mediante indenização, ou se utilizar dos seus serviços até a idade de 21 anos completos. Em 1885, é aprovada a Lei dos Sexagenários, Lei n.º 3.270, que “Regula a extincção gradual do elemento servil”. Com essa lei, ficariam livres os escravizados com mais de sessenta anos, porém, ainda precisavam trabalhar mais três anos a fim de indenizar o seu senhor.

Essas leis beneficiaram poucos trabalhadores, pois, raramente alguém chegava aos 60 anos e, além disso, ocorriam muitas fraudes nos documentos dos nascidos libertos com o intuito de burlar a lei estabelecida (CORD; SOUZA, 2018) com mais tempo de trabalho escravizado aos trabalhadores mais jovens. Além disso, antes de esses trabalhadores atingirem 21 anos, desde a aprovação da respectiva lei, deu-se a Abolição da escravatura. Outro aspecto relevante dessa década e pouco antes da abolição, em 1878, o Decreto n.º 7.031-A, estabeleceu que negros poderiam estudar no período noturno, para que, segundo Peres (2002), fossem disciplinados com preceitos de moralidade e civilidade, já que, a abolição seria inevitável.

A partir da Proclamação da República, 1889, o Brasil precisava ter uma identidade, formar um povo brasileiro, já possuía língua, cultura e religião, mas precisa de um "tipo brasileiro" já que negros e indígenas eram vistos como raças inferiores e predominavam no país. Para isso, foi incentivada a prática social do branqueamento que possibilitaria, dentro de um processo seletivo de miscigenação, o Brasil, se tornar um país branco depois de três gerações. (SEYFERTH, 1996). No *I Congresso de Internacional das Raças,* que aconteceu em 1911, em Londres, João Batista de Lacerda, poligenista (crença que há mais de um centro de criação humana), diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, declara que o Brasil tinha no branqueamento saída e solução. Para que isso acontecesse o país apostaria na imigração de europeus, que, além de substituir a mão de obra escravizada, deveria "contribuir para o branqueamento e, ao mesmo tempo, submergir na cultura brasileira através de um processo de assimilação." (SEYFERTH, 1996, p.63). A autora afirma também que o maior fluxo migratório para o Brasil se deu entre 1880 e 1920, com imigrantes vindos, principalmente, da Itália.

Sobre essa temática, os estudos de Silva (2007) pontuam que o médico Nina Rodrigues foi quem se debruçou com mais afinco na questão racial, seguidor dos estudos iniciais do italiano Cesare Lombroso sobre a Frenologia, com a qual se estudava a criminologia. Nina Rodrigues foi responsável pela criação de inúmeras referências a respeito do negro no imaginário nacional. Desenvolveu, ainda segundo Silva (2007), pesquisas linguísticas dos povos africanos ao mesmo tempo que atesta a inferioridade desses e a sua influência negativa no processo de miscigenação que levaria o Brasil à degeneração racial. Inclusive, Nina Rodrigues, defendia "um código penal diferenciado para negros e mestiços, cujos valores e consciência dos atos não podiam estar de acordo com uma legislação universal baseada no critério de igualdade." (SILVA, 2007 p.42). Como se observa, essa análise ainda tem bases conceituais vigentes no meio social.

Outra referência brasileira entre os homens da ciência é Silvio Romero, que segundo Ramos e Maio (2010), entendia que era inútil condenar a mestiçagem. Isso porque essa mestiçagem, quando não era expressa no corpo, estava expressa na cultura, na alma, acreditava que o povo brasileiro estava em formação, que a mistura entre brancos, negros e indígenas favoreceria a aclimatação do branco, sendo que essa mistura produziria um mestiço superior (fenótipo branco). Para Sílvio Romero, a mistura seria uma forma de regeneração e não degeneração como acreditavam os intelectuais europeus, como por exemplo, Gobineau que, como visto anteriormente, não acreditava em raças puras no Brasil e duvidava até mesmo que na Europa poderia haver raças puras. Sobre essa discussão, Silva (2007) afirma que Romero era muito preocupado com a formação da nacionalidade brasileira baseada na formação

histórica e cultural, mas ao final da vida se apresentava pessimista em relação ao futuro da nação, pois não via mais a mestiçagem como algo vantajoso, afirmando que o futuro por ele imaginado (brasileiros fenotipicamente brancos) seria possível somente no século XXIV.

Com bases nessas discussões "científicas" iniciadas entre os intelectuais brasileiros na década de 1870, o Estado a fim de garantir o branqueamento aprovou o Decreto n.º 528 de 28 de junho de 1890, que definiu racialmente quem poderia migrar, restringindo a entrada no país de imigrantes da Ásia e africanos, os quais estavam condicionados à autorização do Congresso Nacional, enquanto outros indivíduos poderiam entrar livremente desde que não tivessem cometido crime em seus países. (BRASIL, Decreto n.º 528, 1890). Para atrair imigrantes europeus, o Estado e a elite brasileira venderam a imagem do país, como um paraíso tropical, livre de quaisquer conflitos, no qual todas as raças viviam em perfeita harmonia.

Sobre essas ações, Ramos (1996. p.81) explica que a intenção do Estado brasileiro era, por um lado, "incentivar a migração por meio de propaganda no exterior e de benefícios legais relacionados à posse da terra; por outro, interditar ou restringir a imigração daqueles povos considerados inferiores". Em 1892, foi permitida pela Lei n.º 97 de 5 de outubro de 1892 (BRASIL, Lei n.º 97, 1892) a entrada de chineses e japoneses, mas, a interdição aos africanos prosseguiu na legislação sobre imigração. No mesmo ano da lei que restringe a entrada de africanos no território brasileiro, 1890, e dois anos após a Abolição da Escravatura, entrou em vigor o Código Penal – Decreto n.º 847 de 11 de outubro de 1890, que decretava a prisão de "vadios e capoeiras" (BRASIL, Código Penal – Decreto n.º 847, 1890). Em outras palavras, os negros que perambulavam pelas ruas, jogando capoeira, sem trabalho ou residência comprovada, iriam para a cadeia. Como se observa pela lei, o Estado além de impedir a entrada de não brancos no país também apertou o cerco contra os negros no intuito de "limpar" as cidades.

Como visto nas legislações acima citadas, muitas estratégias foram criadas para assegurar o embranquecimento do Brasil. Sobre esse movimento, Santos (2002, p.119) aponta que houve e ainda há um esforço de intelectuais brancos em

> 1) provar a todos de maneira sutil a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos; 2) atestar que no Brasil nunca houve barreiras raciais, todos eram tratados igualmente (estratégia contra possíveis revoltas); 3) gerar um sentimento de repulsa do branco pelo negro e de resignação do negro diante de sua própria inferioridade.

Todas essas estratégias no seu conjunto contribuíram para que o próprio negro viesse a acreditar, ou ter dúvidas sobre se realmente é ou não inferior ao branco, se de certa forma o que pregam sobre ele não seria mesmo verdadeiro, porém, outros confrontam tais abordagens, como as ações já citadas do movimento negro. Por outro lado, essas estratégias isentaram a elite

branca e todos seus herdeiros de qualquer compromisso de reparação social (não há como reparar tudo isso) e empatia com o povo negro. Com base nessas discussões, concorda-se com Bento (2016) quando coloca que todos os aspectos que envolvem a escravidão, desde a forma como foi iniciada e implementada, bem como os procedimentos escolhidos para a sua extinção, não causou deformidade somente no indivíduo negro, mas também no individuo branco, principalmente, moral e ética.

Como estratégia de branqueamento da nação, tem-se também o higienismo e a eugenia, embora Silva (2007) esclareça que não se pode dizer que o Estado brasileiro implementou políticas eugênicas, nem mesmo que o eugenismo tenha sido um movimento homogêneo, mas que está presente nas orientações dos intelectuais das décadas de 1910, 1930, a influência de princípios eugênicos, sendo o médico Renato Kehl seu maior entusiasta. Segundo o mesmo autor, "o movimento eugênico no Brasil só pode ser entendido, em sua especificidade, quando relacionado com o higienismo." (SILVA, 2007, p.46). Esse autor também considera que

> Numa mistura de proposições médicas e pedagógicas, a eugenia brasileira enfatizou as estratégias educacionais, numa clara concepção profilática, como atestam os anais do *I Congresso brasileiro de Eugenia* (1929), cujo discurso de Levi Carneiro é emblemático, propondo uma educação para além do ambiente escolar, que tivesse atenta aos comportamentos e moralidades.

Já não bastava mais branquear a pele das pessoas era necessário que também tivessem hábitos e comportamentos brancos, ou seja, as culturas outras, como indígenas e africanas deveriam ser descartadas, já não teriam mais espaços, principalmente, no sistema educacional. Vale lembrar de que a capoeira ficou proibida no Brasil até 1930, sendo que, no sistema educacional, somente em 1997, há introdução do tema transversal, Pluralidade Cultural, e de 2003 para cá, há legislação (Lei 10.639 e Lei 11.645/08) para que essas culturas sejam realidade no currículo escolar.

Sobre as ações práticas para o processo de branqueamento e de aculturação dos povos no território nacional, Dávila (2006, p.56), apoiado em pesquisa de decretos, regulamentos, programas oficiais de ensino etc. enuncia que, no período entre guerras (1917-1945), os formuladores de políticas públicas tinham as escolas como "linhas de frente na batalha contra a "degeneração". Os educadores transformaram escolas em laboratórios eugênicos - lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças." Segundo o mesmo autor, os professores ensinavam aos estudantes que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso, e mesmo os não descendentes de europeus poderiam ser parte da raça brasileira desde que renunciassem a suas culturas. O autor afirma que os projetos educacionais eugenistas se firmaram na década de 1920 e se expandiram na era Vargas.

A Constituição Federal da segunda república, 1934, no seu artigo 138, incumbe à União, aos estados e aos municípios o estímulo a uma educação eugênica. O Decreto-lei n.º 7.967 de 1945 aponta que todo estrangeiro poderá entrar no Brasil desde que satisfaçam as exigências do artigo 2: "Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do trabalhador nacional". Em outras palavras, o Estado mais uma vez, reforça e privilegia o fenótipo branco de ascendência europeia em detrimento aos demais fenótipos, desvalorizando os demais fenótipos, inclusive os que já constituíam a população brasileira.

Na era Vargas (1930-1945 e 1951-1954) ainda procurando o "tipo brasileiro", uma brasilidade, segundo Souza (2020), aposta-se na industrialização, no congraçamento da nação e na integração das massas, para isso o samba, o futebol e o mestiço passam a ser valorizados como cultura nacional. Esse projeto político aproveita a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (1933), para propagandear que o Brasil era uma democracia racial. Nesse mesmo contexto, Santos (2002, p.150) afirma que o motivo pelo qual a obra de Freyre ganhou tanta repercussão, foi o fato de que Freyre tentou fugir do cientificismo dogmático da época indicando que

> O ponto de equilíbrio da sociedade brasileira passaria a ser o mestiço e o caráter miscigenado de nossa população é posto em foco como meio de um engrandecimento inigualável. O Brasil seria o solo propício para uma sociedade mais democrática em termos raciais, visto ser fundado sobre a mestiçagem.

Sobre essa tentativa de Freyre de enaltecer a mestiçagem que caracterizava a formação social do Brasil, a mesma autora adverte, que:

> Embora a contribuição africana seja avaliada fora da perspectiva racista de outrora, isso não significou a elevação do sujeito negro à mesma categoria do branco. Ele ainda é o outro, diferente e estranho, portador de uma cultura exótica. Mas agora é o estranho desejado por essas mesmas características. Em Freyre, o negro continua sendo objeto, complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha, a distância, para as senzalas. Passa-se, então, a uma apologia da mestiçagem, não na prática, mas na teoria, na qual ela é reconhecida como elemento básico da composição do povo brasileiro (SANTOS, 2002 p.150).

Vale lembrar que esse reconhecimento do mestiço e da contribuição africana na constituição racial do Brasil não fez com que o país reconhecesse as pessoas negras como iguais em suas potencialidades. Conforme cita a autora, esse olhar marcou os diferentes espaços que vêm da casa grande para com os da senzala ou do alto do sobrado para o mucambo, ou seja, da classe e da cor dominante para a classe e a cor do oprimido.

Na década de 1950, com o desenvolvimento das pesquisas nacionais e internacionais na área da sociologia, a fórmula do Brasil articular raça e sociedade tornou-se tema de interesse

científico para além das fronteiras do país. (MAIO; SANTOS, 1996). A UNESCO, para refutar os dogmas racistas que culminaram no nazismo, passou a patrocinar inúmeras pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, sendo que "a intenção original desses estudos era a de poder transmitir para o resto do mundo a receita brasileira de relações raciais harmoniosas." (HASENBALG, 1996 p.335). Porém, segundo o mesmo autor, os resultados das pesquisas não confirmaram as expectativas, "pelo contrário, a autoimagem e idealizações raciais do Brasil sofreram danos de não pouca monta", sendo que de modo geral os estudos empreendidos revelaram que em todas as regiões "foi constatada uma forte associação entre cor ou raça e status socioeconômico". (HASENBALG, 1996 p.335). A partir dessas pesquisas, a democracia racial tão bem aceita pela sociedade até então, é posta em xeque, assim como se torna visível a discriminação racial no Brasil. Mesmo com esses estudos sendo discutidos nos espaços intelectuais, ainda há uma negação no país, que prega a harmonia racial, inclusive para negar a discriminação positiva, como foi o caso de intelectuais na discussão sobre as cotas quando foram implementadas na década passada no Brasil.

Nesta subseção, (2.3.2) Imigração europeia, exclusão do negro e racismo à brasileira, foram apresentadas discussões acerca do processo histórico racial e racista constituído pela elite e com a participação efetiva do Estado brasileiro. Observou-se que a busca por uma identidade brasileira desconsidera tudo que não seja branco, tanto o fenótipo como a cultura e a partir de mitos, fórmulas e legislações, alijam os negros da educação, do trabalho, do acesso à terra, causa a proibição de suas culturas, cria uma separação, uma exclusão social do povo negro. A imigração europeia foi incentivada, subsidiada e utilizada tanto para substituir o negro no trabalho remunerado como para branquear a população brasileira. Ao final, para mascarar o racismo existente em todas as instâncias sociais, o Estado brasileiro incorpora como cultura nacional símbolos ligados à negritude de modo que se confunde tolerância racial com democracia racial.

Na próxima subseção, se verá os tipos de racismos elencados por Almeida (2019), uma vez que o racismo não se manifesta de modo igual pelo mundo, também pode se apresentar de várias formas, inclusive no mesmo lugar do mundo como é o caso do Brasil.

2.3.3 Concepções de Racismos

Nesta subseção, apresenta-se os tipos de racismos elencados pelo autor Silvio de Almeida (2019) e descritos na obra *Racismo Estrutural*. Nessa obra, o autor cita três concepções de racismo: a concepção individualista, a concepção institucional e a concepção estrutural, mas

sempre tendo em mente que o racismo é sempre estrutural e as demais classificações são modos incompletos de conceber o racismo. Embora estas concepções possam ser aplicadas a outras realidades, aqui faz-se uma análise levando em conta a conjuntura do Brasil.

Segundo Almeida (2019), *o racismo individualista* "seria uma espécie de patologia ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados […] a ser combatida no campo jurídico." (ALMEIDA, 2019, p.36). Por esse motivo

> a concepção individualista pode não admitir a existência de "racismo", mas somente de "preconceito", a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. (ALMEIDA, 2019, p.36)

O autor acrescenta que o racismo tido como algo individualista tem bases carentes de história e não faz uma reflexão sobre os efeitos concretos desse conceito. Esse tipo de pensamento leva a frases como, "racismo é errado", "somos todos humanos", "como se pode ser racista em pleno século XXI?" etc., como aponta esse autor, uma obsessão por legalidade. Almeida (2019) enfatiza que, no caso do racismo individualista, quando manifestados em episódios racistas, sempre há comoção ou causa indignação por parte da sociedade.

Embora haja essas comoções sociais, nos episódios de racismo individual, há outros tipos de racismos que emperram a chegada de indivíduos racializados a posições mais elevadas que passam despercebidas da indignação social como é o caso do racismo institucional. Para entender o racismo institucional precisa-se entender o conceito de instituição. Para isso recorre-se ao professor Joachim Hirsch (2007, p.26), que preconiza que as instituições "são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais." As instituições criam padrões, ideologias dominantes que regem o comportamento humano no modo de agir, nas suas preferências, sentimentos etc.

Vê-se que as pessoas ou movimentos formados na sociedade não são passivos e fazem suas reivindicações e, com isso causam conflitos, que, por sua vez, reconfiguram essas instituições. Nessa perspectiva, as instituições

> […] enquanto somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social. As instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. (ALMEIDA, 2019, p.39)

Pode-se perceber que o racismo institucional vai muito além de comportamentos individuais, mas é o resultado do funcionamento das instituições atravessadas e representadas por indivíduos, que oferece desvantagem e privilégios com base na raça, no gênero, na orientação sexual etc.

Em relação a essa forma de racismo, o mesmo autor acrescenta que

> o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. - e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultam a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial ou de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2019, p.40)

A inexistência de discussão sobre a desigualdade racial nesses espaços se deve ao mito da democracia racial. Esse mito faz com que se acreditasse que o Brasil não é um país racista, uma vez que não teve demarcado por lei, como nos Estados Unidos, África do Sul e outros países, os espaços para brancos e para negros.

Embora não tenham ocorrido as demarcações dos espaços físicos, as instituições criam padrões que definem quem é o ladrão, quem é competente, quem tem condições de assumir os altos cargos e que não tem, "baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder." (ALMEIDA, 2019, p.40). Esse tipo de racismo diferente do primeiro citado, não é tão percebido e gera muito menos comoção e condenação da opinião pública. Pode-se citar, por exemplo, que ninguém se incomoda que, em um país onde mais de 50% da população se identifica como preta ou parda, somente, em 2019, tem-se a primeira reitora negra. Ninguém questiona que professores dessas mesmas instituições sejam em sua maioria brancos, e que as pessoas dos serviços gerais sejam em sua maioria negro. Não se trata de questionar a dignidade das profissões, mas apenas fazer um comparativo entre a cor/raça de quem ocupa cargos de prestígio e quem ocupa cargos de menor status social. Também não causa incômodo algum quando legislações de ações afirmativas não são discutidas e ou cumpridas em sua plenitude.

Almeida (2019, p.48-49) também aponta caminhos para que as instituições venham a se tornar antirracistas e aponta para adoção de políticas internas que visem a:

> a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo-por exemplo na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

O autor também afirma que as instituições que não agem de modo a desmantelar esse tipo de racismo transformam-se numa correia de transmissão de privilégios e violências racistas. (ALMEIDA, 2019). Nessa reflexão, vale lembrar que certa empresa montou um processo

seletivo somente para trainees negros (cargos para treinar futuras chefias), causou um grande reboliço sendo inclusive acusada de racismo reverso, ou seja, quando uma empresa oferece cargo de chefia, ação afirmativa, para corrigir disparidades dentro da instituição essa é atacada por pessoas (pela branquitude) que não querem renunciar a seus privilégios.

Quanto ao racismo reverso, termo usado para expor atos de discriminação ou preconceito praticados por minorias contra os grupos étnicos dominantes, Almeida (2019 p. 53) reforça que esse termo não faz o menor sentido, pois os grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticarem atos discriminatórios,

> mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são "suspeitas" de atos criminosos por sua condição racial, tampouco tem sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele. […] O termo "reverso" já indica que há uma inversão, algo fora do lugar, como se houvesse um jeito "certo" ou "normal" de expressão do racismo. Racismo é algo "normal" contra minorias […] Porém, fora desse grupo é "atípico", "reverso". O que fica evidente é que a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial.

O racismo é um mecanismo que está constantemente em ação para privilegiar a um segmento racial da sociedade, tanto é que, as pessoas que usufruem desses privilégios não se reconhecem como racistas, mas se sentem lesadas por perderem alguns privilégios, muito embora esses privilégios não representem poder de impor regras ou mudar padrões de comportamento. (ALMEIDA, 2019). Observa-se essas situações no caso das cotas raciais, por exemplo, que necessitou da manifestação favorável do judiciário. E mesmo assim ainda há indivíduos que se queixam que perderam a vaga por conta de cotistas, ou seja, não reconhecem que instituições públicas como universidades são financiadas por toda a sociedade e que só parte dela teve até pouco tempo o direito de frequentá-la, essas pessoas não querem justiça e igualdade, por isso brigam para manter privilégios.

O *racismo estrutural* se refere à forma natural como o racismo está exposto nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. Essa forma faz com que a responsabilização individual e institucional não acabe com a replicação da desigualdade racial. Em entrevista concedida a Nonanka *et al* (2019 p.31), Almeida esclarece melhor o racismo estrutural afirmando que

> […] o racismo não é o mau funcionamento (das instituições), não é um problema comportamental, o racismo é a normalidade, é o normal. A sociedade é racista porque em uma sociedade com a nossa história, que se sustenta em torno da desigualdade, o racismo funciona tanto como uma ideologia quanto como uma prática de naturalização da desigualdade. E é sobre elas que temos de agir. O que exige muito mais força e energia, ainda que, como repito, as ações afirmativas e também a coibição de atos racistas de natureza individual sejam fundamentais para salvar a vida das pessoas, para não deixar que as pessoas sofram no cotidiano de maneira geral e também tornar os ambientes mais plurais e democráticos. Mas aí estaríamos falando

> de diversidade. E eu não estou falando de diversidade, estou falando de igualdade. Promoção da igualdade. Isso significa desmantelar a normalidade do funcionamento da sociedade, que aceita a subalternidade de negros e negras como se fosse algo plenamente aceitável.

O racismo estrutural afeta a toda sociedade, e não se resolve com medidas institucionais ou individuais é preciso que haja mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas, embora essas medidas sejam extremamente importantes para evitar sofrimentos e mortes e tornar os espaços sociais mais plurais.

O autor também afirma que "o uso do termo "estrutura" não significa dizer que o racismo seja condição incontornável e que as ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis" e também não quer dizer que "indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados." (ALMEIDA, 2019, p.51). Uma vez que se tenha consciência de que o racismo é estrutural e não necessita de intenção para se manifestar e se cala para não renunciar a seus privilégios, o sujeito se torna ética e politicamente responsável para a manutenção do racismo, uma vez que a mudança da sociedade requer mais que repúdio e denúncia do racismo requer a adoção de posturas a práticas antirracistas.

O autor ainda salienta que, diferente do que aconteceu nos Estados Unidos, onde a pessoa é classificada pela regra da "uma gota de sangue"[13], no Brasil, dependendo de sua condição social e hábitos de consumo, é possível tornar-se alguém racialmente branco ou simplesmente tornar-se um ser sem cor. Para finalizar esta parte, vale a pena fazer o exercício de se perguntar quais são postos de trabalhos que ocupam os negros (pretos e pardos), a maior taxa de desocupação (sem trabalho) do país e compará-los com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD (2019) afirma que 56, 8% dos brasileiros são autodeclarados pretos ou pardos.

Nesta subseção, **(**2.3.3) Concepções de Racismos, discutiu-se os conceitos de racismo individualista, o qual nem se pode chamar de racismo, já que, parte de ações isoladas e possui mais uma natureza psicológica que política; o racismo institucional é o funcionamento das instituições que frequentemente oferecem desvantagem e privilégios com base na raça e o racismo estrutural é a forma naturalizada de como a sociedade aceita o negro no lugar de subalternidade e se alimenta historicamente das desigualdades. Depreendeu-se que o racismo é um sistema que estrutura a sociedade privilegiando, principalmente os homens brancos, não se tratando de uma intencionalidade individual. O racismo sistematicamente desfavorece um

[13] A regra da gota de sangue não admite mestiços. Uma vez que se tenha um ascendente conhecido não branco, a pessoa será não branca, independente do fenótipo que apresente.

grupo de pessoas por conta de sua cor/raça, está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas.

Na próxima subseção, discute-se o papel do branco dentro da estrutura racista.

2.3.4 O ser branco, o branqueamento e a branquitude

Depois da discussão sobre os diferentes conceitos de racismo, de privilégios que o grupo dominante obtém na sociedade, se faz necessário discutir quem é este grupo privilegiado e como fazem uso de sua posição em benefício próprio. Segundo Cardoso (2017), o estudo do branco no Brasil encontra suas raízes no ensaio *Patologia social do "branco" brasileiro* (1957) apresentado por Guerreiro Ramos. Mais tarde, os termos branquitude e branqueamento criados por Maria Aparecida da Silva Bento (2002) derivam do termo brancura de Guerreiro Ramos. Schucman (2020) julga que a patologia do branco é considerar vergonhosa sua ancestralidade negra enquanto enaltece uma cultura branca/europeia da qual não faz inteiramente parte.

Quanto ao branqueamento, Bento (2016 p.27) constata que no Brasil é considerado "problema do negro que descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais". A autora afirma que nesse processo o branco só aparece enquanto "modelo universal de humanidade" invejado por outros grupos raciais que não são vistos como plenamente humanos. A autora argumenta que o estudo do branqueamento evidencia que esse "foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro." (p.27) Por essa razão,

> Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2016, p.27)

Esse fenômeno que estuda o negro, mas deixa o branco invisível no processo, reforça, segundo a autora, que a desigualdade racial é problema do negro, dessa forma, é preciso explicitar o branco como parte essencial na permanência da desigualdade racial no país.

A autora, Bento (2016, p.29), ainda afirma que não trazer o branco para a discussão racial "é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio" que o branco obtém mesmo em situação de pobreza. A autora evidencia essa afirmativa apontando que, ao comparar a situação de trabalhadores negros e brancos nos últimos vinte anos, observa-se que os negros apresentam

um déficit muito maior na saúde, na educação, no trabalho e em outras dimensões da vida. Segundo a autora, “A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la”. Nesse contexto, a autora também afirma que neste país alguns assuntos não são discutidos, como por exemplo, o legado que a escravidão proporcionou aos brancos, herança simbólica e concreta, por isso, não é conveniente caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Assim, a autora define que a branquitude pode ser estabelecida em três aspectos básicos: “1) uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais; 2) uma posição ou lugar do qual as pessoas brancas se observam, aos outros e à sociedade; 3) um conjunto de práticas culturais que são frequentemente não demarcadas e não nomeadas.” (BENTO, 2016 p.94). Isso faz com que este grupo de humanos denominados brancos se sintam universais, referência para toda a espécie e, portanto, legitimados ao domínio econômico, político e social.

Para desenvolver o tema branquitude, a autora Lia Vainer Schucman (2020), uma pesquisadora branca, busca explicitar a forma como os brancos se veem e qual os privilégios simbólicos e materiais advém do fenótipo branco. Nas primeiras páginas de seu livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo* (2020), ela expressa que foi criada em uma família que não tinha ódio ou medo de pessoas negras, mas isso não a impediu de olhar para as pessoas negras com pena, com dó ou ausência. Embora, esse racismo não a impedisse de conviver com negros em relacionamentos de amizades ou amorosos, esses relacionamentos partiam do compartilhamento da superioridade branca para com a inferioridade negra.

Depois de apresentar o contexto em que estava inserida, Schucman (2020) relata que é dado ao branco a possibilidade de brincar com sua branquitude de não se assumir enquanto branco, já o sujeito negro não tem esta possibilidade. A pesquisadora evidencia esse aspecto com a pergunta feita a pessoas brancas e negras que estavam presentes em uma festa. As pessoas brancas quando questionadas sobre sua raça disseram que eram “marciano”, “tupi guarani”, “rottweiler” enquanto as pessoas negras afirmavam que eram da raça negra ou quando muito escamoteiam para “raça morena”, ou seja, para o negro não há como omitir seu pertencimento racial que está expresso em sua pele e em seus traços. Desse modo, percebe-se que uma das vantagens de ser branco é não pensar qual lugar ocupa na sociedade, já que, seu pertencimento é visto como universal.

A autora analisa que a branquitude no Brasil é diferente de ser branco em outros países. Aqui qualquer pessoa com feições brancas pode ser branca, mesmo que não possua ascendência dos colonizadores brancos brasileiros. Também analisa que, mesmo dentro do país, a branquitude não é estática, um sujeito que ocupa o lugar simbólico de branco no Nordeste vai

ser considerado nordestino em São Paulo, e pode ser considerado pardo ou mestiço no Rio Grande do Sul. Isso significa que “Essas classificações e significados são sempre acompanhados de signo de poder em cada uma das regiões.” (SCHUCMAN, 2020 p. 103). A autora também observa, analisando seus entrevistados e o mapa de distribuição geográfica da cidade de São Paulo, que existem bairros onde há maior concentração negra, e que há ambientes demarcados onde somente brancos circulam, por isso caso não brancos circulem nesses ambientes, seriam vistos como fora do lugar.

Quanto à estética, a autora também analisa que seus entrevistados “atribuem à branquitude um valor estético superior a outras identidades raciais.” (SCHUCMAN, 2020 p.128), ao mesmo tempo que atribui ao fenótipo branco uma superioridade moral e intelectual, ligada à cultura, que segundo a autora é uma forma de trazer um discurso racializado sem precisar fazer referência explícita à raça e cor. Afirma que “Nesse discurso, são os brancos que aparecem como mais civilizados, os mais cultos, e com atitudes morais e éticas superiores.” (p.132). Esse aspecto revela a hierarquização arraigada no pensamento da branquitude onde tudo que é bom e belo é o espelho de si e tudo que é feio, ruim ou considerado de mau hábito vem do outro.

A autora observa que, mesmo os entrevistados brancos que se dizem não protagonistas de atitudes racistas são beneficiados por atitudes racistas de outros. Os que trabalham com vendas em áreas nobres, vendem para pessoas ricas brancas, dessa forma, as empresas preferem contratar pessoas brancas com as quais os compradores possam se identificar, outros declaram que conseguiram o serviço porque seus patrões não gostam de pessoas negras. Outro exemplo, o morador de rua diz que sua pele clara e olhos azuis lhe permitem entrar no shopping para fazer suas necessidades fisiológicas e lhe é permitido mendigar próximo ao banco, o que não é permitido a seus companheiros não brancos. Para Schuman (2020), o mais preocupante e intrigante é que os mesmos entrevistados que disseram ter vantagens, principalmente no mundo do trabalho por serem brancos, são contra as ações afirmativas para negros, tendo como exemplo as cotas em universidades. A autora interpreta essa contradição nas falas dos entrevistados como medo desses perderem lugares de privilégios na sociedade.

A autora entende que o sistema capitalista de produção, no qual se está inserido, é estruturado a partir da exploração da força de trabalho que necessita de excedente de mão de obra. Esse sistema estimula a produção, o consumo e a competição e o resultado são as desigualdades, por isso, o racismo aparece como um mecanismo que faz com que os brancos mantenham para si as melhores condições para garantir suas posições de vantagens nessa competição. Observa-se, nos dias atuais, em plena pandemia, que quem mais perdeu empregos

são os negros e as mulheres. Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2020)[14] “dos 8 milhões de pessoas que perderam o emprego entre o 1º e o 2º trimestre de 2020, 6,3 milhões eram negros e negras, o equivalente a 71% do total.” Sistematicamente, quando postos de trabalho começarem a ser oferecidos, os primeiros a serem contratados serão os homens brancos, estas práticas sociais Bento (2016) chama de pacto narcísico da branquitude. Isso ocorre, provavelmente, pelo fato de brancos[15] ocuparem cargos de alto escalão dentro das empresas e assegurar para os seus iguais os lugares mais qualificados e isto ocorre em efeitos cascata a privilegiar os homens brancos.

Nota-se, que os privilégios ligados a cor da pele independe da classe social que as pessoas ocupam, embora sejam muitos os brancos que estejam em estado de miserabilidade, ainda assim, é dado ao branco oportunidades que são negadas aos negros, como bem explicita Schuman (2020) ao comparar as oportunidades entre o mendigo branco e um negro acima apresentadas. Nas vagas de empregos, os brancos serão os primeiros escolhidos e os últimos demitidos, pois, de modo geral, o contratante também é branco e irá “identificar-se” com o contratado branco.

Em acréscimo, não é possível afirmar que todas as mazelas do Brasil se resumem à classe social, pois isso não dará conta de responder a todas essas situações. Assim, é necessário explicitar que as opressões são oriundas da classe, da raça e do gênero onde os homens brancos sempre ganham mais e tem mais oportunidades de empregabilidade que as mulheres e as mulheres brancas terão em todas as áreas mais oportunidades que as mulheres negras. Schucman (2020) evidencia uma hierarquia em que no topo estão os homens brancos, seguidos das mulheres brancas, descendo para os homens negros e na base estão as mulheres negras, sendo que essa hierarquia mostra a dominação do masculino sobre o feminino e da brancura sobre os não brancos.

Ainda explicitando a branquitude, Cardoso (2017) faz uma divisão na identidade branca, em branquitude crítica e branquitude acrítica. Segundo o autor, a branquitude acrítica não se considera racista, se vê como superior aos demais, pois acredita que os privilégios do qual desfruta são diretos seus, unicamente por conta da cor da pele. Ainda segundo o autor,

> No caso do racismo para o branco acrítico, não há nenhum problema em o negro ser maltratado, discriminado injustamente, receber violência física ou moral, e até ser

[14] Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html. Acesso em: 10 jan. 2022.
[15] Pretos e pardos ocupam apenas 22% dos cargos de chefia, aponta estudo. Disponível em: https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,pretos-e-pardos-ocupam-apenas-22-dos-cargos-de-chefia-aponta-estudo,7000371421. Acesso em: 10 jan. 2022.

> assassinado por ser negro. Afinal, trata-se de um negro, um ser inferior. (CARDOSO, 2017 p.34)

A branquitude acrítica não leva em consideração o princípio da igualdade e pode ser perigosa e agressiva. Essa branquitude acrítica pode ser expressa em discursos de cunho religioso tradicional e ou perspectiva nacionalista.

Por outro lado, a branquitude crítica desaprova o racismo, pelo menos publicamente, no entanto, é possível que uma pessoa em público se apresente como antirracista, e no privado, revele-se racista ou tenha atitudes racistas, compactuando com brincadeiras e piadas racistas etc. (CARDOSO, 2017) Porém a branquitude crítica, em particular o branco antirracista, pode se ocupar da tarefa para "desaprender" o racismo. Nesse caso, o branco antirracista, enfrenta a angústia de se colocar contra o racismo e, ao mesmo tempo, ser privilegiado por ser branco, em virtude de viver numa sociedade racializada.

Tendo consciência da forma como o sistema econômico capitalista organiza, as relações sociais de inclusão e exclusão para justificar a relação do trabalho e a distribuição da riqueza, e como os privilégios simbólicos e materiais que historicamente foram postos na identidade branca, cabe aos brancos denunciar esses privilégios para contribuir na luta antirracista. Sendo esta identidade branca, que de modo geral, ocupa cargos de comando nas instituições, abrir espaço para as discussões sobre questões raciais é um bom começo. Um dos mecanismos propostos pelo movimento negro ao longo do tempo foi a aprovação e a inclusão da história e a cultura de margem (negra e indígena) nos currículos que se legitima com a Lei 10.639/03, que é o objeto dessa pesquisa.

Nesta subseção, (2.3.4) O ser branco, o branqueamento e a branquitude**,** tratou-se dos conceitos de branqueamento que é a diluição das características fenotípicas e culturais negras por meio da miscigenação no qual o branco aparece como modelo universal, modelo este construído e mantido pelo Estado e pela elite branca brasileira. A branquitude é o lugar de onde os ditos brancos veem os outros da sociedade, é uma situação de vantagem estrutural e privilégios raciais que independem da classe social. Este conceito ainda permite a divisão entre branquitude acrítica a qual se vê como superior aos demais e neste caso os privilégios são vistos como direito e branquitude crítica que repudia o racismo muito embora ainda conserve seus privilégios junto à sociedade. Os brancos tanto quanto os negros são herdeiros da escravidão, mas somente os brancos são seus beneficiários ainda nos dias atuais pelo privilégio de cor. Entendeu-se que os brancos são também responsáveis pelas ações éticas e morais, e por isso também politicamente responsáveis por denunciar e repudiar os privilégios de grupos, adotando

para isso posturas e práticas antirracistas em uma perspectiva de uma sociedade realmente com direitos e deveres universais.

Esta seção, (2.3) Teoria de raça e racismo, foi subdividida em quatro subseções, tratou-se na subseção, (2.3.1) Origem do racismo e das raças; do processo histórico que desencadeia no que atualmente se chama de racismo e o processo de invenção do conceito de raças, verificando-se ainda nos dias atuais como muitos estereótipos construídos historicamente reverberam na sociedade em relação aos povos negros. Na subseção, (2.3.2) Imigração europeia, exclusão do negro e racismo à brasileira; explicou-se como o racismo estrutural coloca os negros para fora das funções remuneradas, do acesso à terra e da educação através de mecanismos do Estado brasileiro. Na subseção, (2.3.3) Concepções de racismo; discorreu-se sobre o conceito de racismo que sistematicamente desfavorece um grupo de pessoas por conta de sua raça, estando presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. Na subseção, (2.3.4) O branco, o branqueamento e a branquitude; conceituou-se a branquitude como lugar de privilégio até mesmo quando não ocupa lugares de poder ou status social, pois, é o padrão criado ou eleito na sociedade, como detentor de mais humanidade que os outros grupos humanos.

Tendo-se explicitado nesta seção os principais conceitos que estruturam o racismo, na próxima seção, mostra-se as pesquisas empíricas que foram desenvolvidas dentro dos institutos federais na última década, tendo como objeto a Lei 10.639/03 e sua implementação (ou não) nessas instituições.

2.4 O ESTADO DA ARTE DO OBJETO DE PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se pesquisas empíricas envolvendo os Institutos Federais espalhados pelo país que abordam o cumprimento da Lei 10.639 ensejando o estudo das relações étnico-raciais. Buscou-se por textos científicos disponíveis no Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produzidos na última década, tendo como descritores: ‘Lei nº 10.639/03’ e ‘Instituto Federal’. Na busca inicial, foram encontrados 1.070 trabalhos que, de alguma maneira, tratavam sobre o tema, porém, por meio de seleção, recortou-se a amostra até chegar a textos que tratassem de pesquisas sobre a aplicação da legislação em estudo no âmbito dos IFs, eliminando-se as de pesquisadores servidores dos IFs realizadas em outras instituições. Após a leitura e interpretação dos textos, desenvolveu-se a descrição dos dados, sua categorização e posterior análise com as bases conceituais anteriormente apresentadas. Por fim, o corpus foi

organizado por sete textos científicos, quatro dissertações de mestrado e três artigos, apresentados em ordem cronológica, descritos com base nas seguintes variáveis de pesquisa: autoria, objetivo da pesquisa, metodologia e resultados da pesquisa.

A dissertação de mestrado de Novais (2011), intitulada *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03,* investigou como o Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste tem trabalhado as questões étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003, nos dois anos anteriores a pesquisa. Em relação aos procedimentos metodológicos e aplicação de instrumentos, fez uso de questionários com questões semiestruturadas, aplicados aos estudantes de uma turma de 3º ano do Curso Técnico Agrícola em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, bem como a alguns servidores do quadro pedagógico e professores das unidades curriculares. Como instrumento, também foram analisados os Planos Anuais, dos últimos três anos, das unidades curriculares que atuam os professores para verificar se havia ações sobre a temática africanista.

Segundo a autora, os resultados apontam que os servidores que ocupam cargos de direção e ou coordenação na instituição não fiscalizam e não cobram a implementação da legislação e alguns a desconhecem. Os estudantes dizem ter presenciado dentro da instituição piadas e brincadeiras de cunho racista. A autora observa que no questionário os estudantes tiveram dificuldades para diferenciar os conceitos racismo, discriminação racial e preconceito racial, a autora aponta que esta dificuldade se deve ao fato de esses conceitos não terem sidos trabalhados de forma satisfatória no ambiente escolar. Segundo o quadro que a autora apresenta, esses conceitos teriam sido trabalhados nos componentes curriculares: Inglês, Geografia, Sociologia e Filosofia. Ainda segundo a autora, os estudantes não associam a África a um continente com diversos países e sim a um país de extrema pobreza onde as pessoas passam fome. Quanto aos professores, a autora apurou que estes têm dificuldades em trabalhar com o que preconiza a lei, outros desconhecem a lei e uma diz abordar conteúdos africanistas, mas desconhece a lei. Os professores também disseram presenciar piadas e brincadeiras de cunho racista dentro da instituição, porém nem eles e nem os estudantes têm tomado atitudes para mudar este quadro. Com base nos documentos analisados e a não promoção de discussões, a autora conclui que, a temática africanista não é valorizada na instituição.

Estudos que dão enfoque às ações pedagógicas no que diz respeito à aplicabilidade da Lei 10.639/03, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não se mostram satisfatórios conforme sinalizou Rocha (2015) em sua dissertação de mestrado. A referida dissertação, *A Implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Federal de Educação*

Profissional, Científica e Tecnológica, teve por objetivo realizar um diagnóstico da institucionalização da Lei n.º 10.639/2003 nessas instituições.

Instigada por um ofício da SEPPIR encaminhado a rede que solicitava relatório da implementação da Lei 10.639/03, a autora investigou as instituições que responderam ou não a solicitação da secretaria, e analisou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de muitas instituições da rede, inclusive o Instituto Federal Catarinense (IFC), que, segundo a autora, foi uma das instituições que recebeu o ofício da secretaria e não o respondeu. A metodologia usada para examinar os PDIs tem por base seis critérios criados a partir do 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, a saber: Ações afirmativas; Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs); diálogos interinstitucionais; referencia-se na lei; formação; e publicação. O IFC, entre vários outros institutos, apresenta-se como de "baixa institucionalização" (ROCHA, 2015), no que se refere à implementação da Lei 10.639/03. Este resultado, segundo a autora aponta que, de maneira geral, há uma precariedade na implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional.

Observa-se no artigo escrito por Matos, Bispo e Lima (2017), intitulado *Educação Antirracista e a Lei 10.639/03: Uma Proposta de Implementação a partir do Novembro Negro do IFBA*, que objetiva demonstrar "possibilidades em se incorporar a proposta da lei no cotidiano dos institutos federais" (p.349). O projeto Novembro Negro, vigente desde 2011, promovido no *Campus* Vitória da Conquista, tem desenvolvido atividades como; "pesquisas etnográficas das comunidades negras da região, produção de documentários sobre Comunidades Quilombolas, mostras fotográficas" (p.349), entre outras.

Os autores justificam que, devido às limitações de se pesquisar a institucionalização da Lei 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, se faz uma necessidade consolidar e divulgar experiências de êxito que contribuam para inserção dessa importante temática no currículo e na prática de aprendizagem cotidiana dessas instituições educacionais. (MATOS; BISPO; LIMA, 2017, p.350). Os autores relatam também que o projeto foi idealizado pelo professor, na época doutorando Alex Ivo, que, conforme citado pelos autores, diz que os negros têm por dever, tratar tal tema, em nome de muitos que não tiveram condições de acesso à educação e tão pouco à universidade.

Os autores ainda afirmam a necessidade de se discutir e internalizar nos currículos a Lei 10.639/03. Ressaltam que o projeto é um ponto de partida e desejam que a escola e a sociedade tenham "valores de igualdade e respeito às multiculturalidades: uma sociedade cuja maioria da população de pretos e pardos constitua também maioria nas esferas de poder e nos espaços de

decisão, efetivamente." (MATOS; BISPO; LIMA, 2017, p.357). Afirmam que no IFBA, o projeto Novembro Negro é uma prática consolidada, presente do ensino médio integrado ao ensino superior.

Na dissertação *Ações Afirmativas e Ensino de História: Temáticas Africanas e Afro-brasileiras entre Saberes e Práticas,* Pinotti (2017) objetivou analisar a implantação da Lei 10.639/03 em três instituições de ensino para buscar problematizar as condições cotidianas de um grupo de professores no contexto escolar do município de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. Em termos metodológicos, tem-se uma pesquisa aplicada de cunho qualitativo, com análise de conteúdo dos materiais produzidos por professoras. A pesquisa foi aplicada em três instituições escolares no município de Nova Andradina. Os sujeitos de pesquisa foram três docentes, uma de cada esfera educacional, do componente curricular de História e os estudantes de duas turmas de cada instituição. Os instrumentos aplicados foram fontes orais (entrevistas) aos professores para saber se tiveram formação em história da África. Aos sujeitos estudantes foi aplicado um questionário para verificar a sua concepção em relação à temática em estudo. Além desses instrumentos, foram analisados documentos e materiais escolares.

Como resultado, Pinotti (2017) aponta que as professoras tinham conhecimento da lei desde a graduação e reconheciam a importância de estudar a história da África, porém, nenhuma das professoras teve, durante a graduação, componente curricular referente à história da África mesmo as que ingressaram e se formaram após a existência da Lei 10.639/03, o contato que as professoras tiveram com conteúdo referentes à história da África foi por meio de projeto de pesquisa e busca na internet; as mesmas professoras relatam não haver material paradidático nas escolas e que os livros didáticos não contemplam a temática, cabendo a elas confeccionarem materiais. Quanto a identidade dos estudantes, as professoras observam dificuldades dos estudantes negros se assumirem enquanto sujeitos negros e como os alunos de forma geral são atravessados pelo mito da democracia racial. Segundo a autora parte dos estudantes conseguem observar que a população negra no Brasil sofre com discriminação racial e a desigualdade social e repensam algumas atitudes e outros estudantes, julgam que estudar questões raciais é igual a qualquer conteúdo e acreditam que os negros são privilegiados pelas cotas.

Vê-se que, embora tenham passado quase duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03, as instituições ainda não atualizaram seus currículos a fim de atender a demanda de formação para a implementação da citada lei. Esse aspecto é apontado no artigo *Diversidade étnico-racial e formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Ouro Preto (IFMG/OP*) produzido por Natalino Neves da Silva (2019). Essa pesquisa inserida no Programa de iniciação científica teve por objetivo

entender como a diversidade étnico-racial é percebida pelos/as graduandos/as do Curso de Licenciatura de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) - *Campus* Ouro Preto. Foram sujeitos da pesquisa os discentes dos últimos períodos do curso, para tanto foram utilizados questionários, entrevistas e uma análise dos documentos da legislação brasileira sobre o tema.

Os resultados obtidos revelam que os licenciandos desconhecem a referida lei, assim como as suas diretrizes, não se sentindo preparados para lecionar para os sujeitos em sua diversidade cultural étnico-racial na escola. O autor atribui essa dificuldade a não implementação da Lei 10.639/03 e a falta de "problematização sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira, e de discussão relacionada à diversidade étnico-racial." (SILVA, 2019, p. 178). Essa falta de problematização e discussão em torno das relações étnico-raciais se deve ao mito da democracia racial, que parte do pressuposto de que "todos os brasileiros partilham de uma mesma identidade e igualdade social, política, econômica e cultural. Essa noção mascara e naturaliza as posições sociais da população negra desde o período pós-abolição" (SILVA, 2019 p.178), evitando-se, assim, o questionamento do desequilíbrio na sociedade.

O autor ainda revela que "na atuação da docência com sujeitos diversos e oriundos de distintos lugares sociais, possuir uma formação consistente relacionada à diversidade étnico-racial brasileira é de fundamental importância." (SILVA, 2019, p.178). Registra que no ensino de Geografia, ao se tratar da educação de relações étnico-raciais, esses conteúdos são bastante incipientes e tratados na unidade curricular, Geografia Cultural. Quanto ao perfil dos licenciandos, o autor apurou que esses são a primeira geração de ingressantes no ensino superior da família e em sua maioria são trabalhadores ou bolsistas de iniciação científica, sendo a maior parte deles autodeclarados pretos ou pardos. O local onde mais os licenciandos discutem as relações étnico-raciais são em espaços não formais como as redes sociais, família, bares, igreja etc., o que "revelou a ausência de reflexões mais sistematizadas a respeito da diversidade étnico-racial no curso." (SILVA, 2019 p.183). Para concluir, o autor enfatiza que os licenciandos de Geografia possuem uma percepção distorcida quanto às relações étnico-raciais brasileiras.

A dissertação de mestrado profissional intitulada *A Contribuição do Ensino de História para a Formação dos Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Química e de Informática do IFSC-Câmpus Gaspar: O Racismo em Debate,* desenvolvida por Regis (2019), teve por objetivo discutir a importância do ensino de História, enquanto elemento passível de suscitar a ampliação da consciência histórica de estudantes. Em relação à metodologia, a pesquisa é de natureza aplicada com abordagem qualitativa; selecionou como modalidade principal o estudo de caso e como secundárias a pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. O local de

pesquisa foi o *Campus* Gaspar, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes da quarta fase no Ensino Médio Integrado dos cursos de Química e Informática. Em relação aos instrumentos de pesquisa, fez uso de um questionário aplicado aos sujeitos para identificar o perfil e a concepção sobre objeto de investigação. Com base nesses resultados, o pesquisador elaborou uma sequência didática com o tema racismo como produto educacional, a qual foi aplicada aos sujeitos em estudo. De forma paralela ao processo de aplicação do produto educacional, fez uso do instrumento observação de campo para acompanhar a realização das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Após a aplicação do produto educacional, um novo questionário foi aplicado aos sujeitos estudantes para compreender o que os estudantes pensavam a respeito do Ensino Médio Integrado e do ensino de História como conhecimento relevante para a melhoria das relações humanas e a discussão acerca do racismo. Além desses instrumentos, o autor analisou os documentos PPCs para apontar pontos importantes e conflitantes no que diz respeito à formação humana integral presente nesses documentos. Durante a execução da sequência didática, foi proposto aos estudantes que criassem vídeos envolvendo a temática racismo científico, situação da mulher negra na sociedade, negro no mundo do trabalho etc. Estes vídeos foram apresentados e a cada apresentação abria-se o debate sobre o tema.

Como resultado, o autor afirma que a sequência didática foi importante para reflexões sobre o racismo nas dimensões históricas e atuais para ele mesmo, para o professor da turma e os estudantes envolvidos. O autor aponta que: a) a formação integral só se dará se o conteúdo dito propedêutico não for desprezado no currículo da educação profissional; b) o ensino de História se faz necessário para a compreensão das relações humanas e para a ampliação da consciência histórica; c) o debate acerca do racismo possibilita a reflexão desse problema social sob um viés histórico pautado no respeito e na compreensão acerca das diferentes histórias e culturas; d) o PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio traz em sua redação faz menção à Lei 10.639/03, mas não traz a atualização por meio da Lei 11.645/08. Já o PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio faz menção às duas leis, porém, ambos os PPCs precisam explicitar de que forma pretendem cumprir a lei e de que forma elas serão apresentadas aos estudantes dos citados cursos.

O artigo intitulado *(Des)Encontros para um Currículo Afrocentrado no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* produzido por Santos, Valadares e Macedo (2019) objetivou analisar como se constitui o currículo de Língua Portuguesa no Curso Ensino Médio Integrado em Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Eunápolis, em

relação à presença de conteúdo para a promoção da igualdade racial. Na metodologia, selecionou a modalidade análise de conteúdo da ementa de Língua Portuguesa, dos quatro anos do curso, utilizando as teorias discutidas no artigo, também analisam o perfil do egresso encontrado no Projeto Político do Curso (PPC). Os autores apresentam como resultado que o PPC no que se refere ao conteúdo de Língua Portuguesa apresentam preocupação com o preconceito linguístico, mas, não faz menção a população negra sendo que o projeto do curso data de 2010, segundo os autores isto representa ausência de compromisso com esta população, uma vez que Lei 10639/03 foi de fato a primeira forma de enfrentamento oficial ao racismo no âmbito educacional. Os escritores e escritoras negros (as) não constam na ementa ficando a cargo do professor inseri-los ou não no plano de ensino, o perfil de egresso tem foco apenas na formação técnica e no mercado de trabalho o que segundo os autores demostra a dificuldade que os institutos têm em efetivar a formação curricular integrada e interdisciplinar, com vistas à inclusão social emancipatória dos sujeitos.

Observa-se pelo conteúdo das obras apresentadas que ainda se faz necessário uma transformação nas práticas das instituições de ensino, a começar pela inclusão das leis e documentos complementares das relações étnico-raciais nos documentos institucionais que servem como ferramenta de planejamento estratégico, PDI, e também a inclusão dessa temática nos currículos do ensino médio e dos cursos universitários a fim de melhor preparar os acadêmicos para as suas vivências profissionais. Por outro lado, percebe-se alguns movimentos no sentido de cumprir a lei como é o caso do *Projeto Novembro Negro* que se liga as comunidades quilombolas e realiza pesquisas etnográficas etc. e contempla tanto a educação básica como a educação de nível superior.

Ao se tratar da história e cultura africanas e afro-brasileiras, Nascimento (2008), afirma que o academicismo convencional nega à África sua historicidade e a classifica como pré-histórica alegando que nunca desenvolveram a escrita, no entanto os povos africanos são os primeiros a criar essa técnica. “Além dos hieróglifos egípcios, existem vários sistemas de escrita desenvolvidos por outros povos africanos antes da invasão muçulmana, que introduziria a escrita árabe”. (p. 35). A mesma autora assegura que antes da invasão europeia os Estados políticos africanos “[...] chegaram a constituir impérios com extensão territorial maior que o romano – caso, por exemplo, do Império Mali nos séculos XIII e XIV”. (p.39). Da mesma maneira que

> As tecnologias de mineração e metalurgia, a agricultura, a criação de gado, as ciências, a medicina, a matemática, a engenharia, a astronomia, enfim, todo um conjunto de conhecimento tecnológico e reflexão filosófica, caracterizavam tanto os Estados africanos como outras coletividades menores. O cirurgião inglês R.W. Felkin visitou, em 1879, a região africana hoje conhecida como Uganda e testemunhou uma cesariana

> feita por médicos do povo banyoro, que demonstraram conhecimento de conceitos e técnicas como assepsia, anestesia, hemóstase, cauterização e outros (Finch III, 1983, p. 151-4). Há indícios de que os antigos egípcios operavam tumores cerebrais e removiam cataratas. Outros povos africanos também conheciam variados procedimentos na antigüidade e no período pré-colonial (Finch III, 1983, p. 148-55; Newsome, 1983; "Médicos egípcios…", 1991; Mangiardi e Kane, s/d). (NASCIMENTO, 2008 p. 43).

Dessa forma, se faz necessário retornar ao passado e trazer para o presente tudo que foi negado ao povo africano e seus descendentes para construir um futuro mais digno e igualitário.

Nesta seção, (2.4) Estado da arte do objeto de pesquisa, analisou-se sete pesquisas empíricas que tratam da educação para as relações étnico-raciais. Desta forma percebeu-se que ainda há muito o que se fazer em relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os dados acima apresentados apontam que falta disponibilidade dos gestores na cobrança de ações que contemplem a legislação; os professores têm dificuldades para trabalhar tais conteúdos e outros ainda desconhecem a lei; os conteúdos para a educação das relações étnico-raciais ainda não estão presentes nos PDIs das instituições e PPCs dos cursos; as piadas de cunho racista e o desconhecimento do continente africano ainda são uma realidade nos ambientes escolares. Embora ações como o projeto Novembro Negro apresentem formas positivas da aplicabilidade da lei 10.639/03.

Neste capítulo, referencial teórico, discutiu-se na seção (2.1) o Movimento negro e as políticas de ações afirmativas; na seção (2.2) tratou-se das bases conceituais da EPT, subdividida em duas subseções destacando-se, na subseção (2.2,1) os fundamentos da EPT e na subseção (2.2.2) a inclusão e diversidade dentro da proposta da educação profissional e tecnológica; a seção (2.3), discutiu a teoria das raças e racismo, subdividida em quatro subseções sendo que, na subseção (2.3.1) origem do racismo e das raças; na subseção (2.3.2) imigração europeia, exclusão do negro e racismo à brasileira; na subseção (2.3.3) concepções de racismos; na subseção (2.3.4) o ser branco, o branqueamento e a branquitude e por fim na seção (2.4) o estado da arte do objeto da pesquisa.

A seguir, no capítulo III, será apresentada a metodologia de pesquisa.

3 CAPÍTULO III - METODOLOGIA

A realização prática desta pesquisa, via aplicação dos instrumentos, ocorreu após a pesquisadora ter em mãos o número do protocolo/parecer (4.106.494) da liberação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS n.º 466/12 e 510/16 e suas complementares, via Plataforma Brasil. Entre os documentos necessários à aplicação dos instrumentos está a Declaração de Anuência da Instituição para a aplicação da pesquisa e para o uso de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo conteúdo deve levar em conta cada grupo de sujeitos que participam da pesquisa. Em relação ao processo da pesquisa, está investigadora se compromete a manter em arquivo todos os documentos e dados organizados pelo prazo de cinco anos conforme prevê a legislação em vigor.

Esta pesquisa teve por fim, investigar as ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no IFC Campus Araquari, tomando por base o que é proposto na Lei 10.639/03 e documentos complementares. Para dar conta do processo que envolveu essa atividade científica, nesta seção, apresenta-se em (3.1) os métodos da pesquisa; em (3.2), as modalidades de pesquisa; em (3.3) os procedimentos metodológicos e, por fim, em (3.4), os instrumentos da pesquisa.

3.1 MÉTODO

A fim de atingir os objetivos desta pesquisa, aponta-se a sua natureza aplicada. A natureza da pesquisa foi a aplicada, pois "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos." (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35), levando em conta os interesses da localidade onde essa se desenvolve. Em termos de método de procedimento, assume-se a abordagem qualitativa que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.103) nesta abordagem "o que levantamos são, talvez, situações não constantes, mas ao menos recorrentes, a partir de casos diferentes, onde a análise permitirá fazer aparecer uma unidade", deste modo buscou compreender, especialmente, o pensamento dos sujeitos envolvidos em relação ao objeto de estudo

3.2 MODALIDADES DE PESQUISA

Quanto às modalidades de pesquisa**,** propõe-se para esta investigação, como pesquisa principal, o estudo de caso, que é uma "pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo." (SEVERINO, 2007, p.121). Uma vez que se pretendeu

observar as intencionalidades dos documentos instituições, PDI e PPCs no que tange o avanço de atividades desenvolvidas para atender a Lei 10.639/03 e por meio de entrevistas analisou como são compreendidas a educação para as relações étnico-raciais pelos sujeitos que participam da construção desses documentos, ora, entendida como comunidade acadêmica.

Em relação às pesquisas secundárias que tratam do processo de organização de dados, esta pesquisa se constitui como pesquisa de campo, sendo que "pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa." (FONSECA, 2002 p.32). Nesta pesquisa, o campo diz respeito a um contexto de educação profissional que envolve as relações étnico-raciais.

Além disso, quanto a organização de dados, a pesquisa é igualmente bibliográfica, cuja finalidade, conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 166) é "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas". No caso desta pesquisa fez-se uso de diferentes fontes para constituir a base teórica, além das fontes relacionadas ao estado da arte do objeto em estudo. Os dados também são sistematizados pela pesquisa documental, por meio da qual são analisados documentos institucionais, conforme se verá abaixo.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória, sendo que, de acordo com Severino (2007), esta modalidade está relacionada à depreensão de determinados aspectos dos sujeitos e das circunstâncias em que a pesquisa se realiza, cujos dados são estratificados por meio de diferentes instrumentos. Nesta pesquisa aplica-se diferentes instrumentos que geram dados para análise em relação ao objeto de estudo, aos sujeitos e ao contexto educativo em que a pesquisa se efetua. Esta pesquisa se caracteriza também como pesquisa descritiva, sendo que, para Severino (2007), essa pesquisa tem, por fim, descrever a forma como os dados são abordados, seja de forma quantitativa ou de forma qualitativa. Na abordagem qualitativa, descrevem-se os dados encontrados, sendo que esses dados são explicitados individualmente com o propósito da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados. Nesta pesquisa em decorrência do objeto e os procedimentos adotados, os dados são descritos qualitativamente.

Por fim, em termos de objetivos, esta investigação também se caracteriza como analítica ou explicativa, já que, de acordo com Severino (2007), é realizado o registro e análise dos fenômenos estudados, que, segundo esse autor, pode ser por meio da interpretação, pelo uso das teorias apresentadas, possibilitada por diferentes métodos de investigação.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta sequência serão apresentados os procedimentos metodológicos, como o local de pesquisa e os sujeitos envolvidos.

3.3.1 Local de Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. O IFC é uma autarquia do poder Executivo Federal, foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente o IFC tem 15 *campi*, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria instalada na cidade de Blumenau. (IFC, PDI, 2019)

O local de realização desta pesquisa é o *Campus* Araquari que iniciou suas atividades em 1959 como Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira e, em 1986, foi transferido à Universidade Federal de Santa Catarina e, em 2008, passou a integrar o Instituto Federal Catarinense sendo denominado *Campus* Araquari. O *Campus* Araquari é uma das instituições pioneiras no ensino agrícola em Santa Catarina, deste modo, o *Campus* organiza a oferta de educação profissional, desde a qualificação profissional até a pós-graduação, voltada para as áreas de Recursos Naturais, Informação e Comunicação, Produção Industrial, Infraestrutura e de Formação de Professores. (IFC, PDI, 2019).

3.3.2 Sujeitos da Pesquisa

O grupo de sujeitos da pesquisa é constituído por:

Grupo (1) Gestão

a) diretoria DEPE;
b) coordenadores dos cursos de ensino médio integrado de Química, Informática e Agropecuária.

Grupo (2) Estudantes

a) com idade igual ou superior a 18 anos sendo: um representante do curso de Agropecuária do 3° ano; dois representantes do curso de Informática dos 2º e 3° anos e dois representantes do curso de Química dos 3° e 4º anos. Os primeiros anos não foram

convidados a participarem da pesquisa por não possuírem a vivência em relação ao objeto de estudo na instituição;

b) representante do Grêmio Estudantil.

Grupo (3) Comunidade externa

a) representante do Quilombo Comunidade Itapocu;
b) representante do Quilombo Comunidade Areias Pequenas.

Além dos sujeitos citados, os dados também são extraídos dos seguintes documentos institucionais:

a) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI é uma ferramenta de planejamento estratégico muito importante para a instituição, pois a direciona por cinco anos. Nele são encontrados os objetivos, as metas, sua filosofia, sua visão, seus princípios (PDI, 2019). Portanto, segundo Segenreich (2005), o PDI deve tornar-se referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação.
b) Planos Pedagógicos dos cursos (PPCs). Os PPCs esclarecem os objetivos e perfil do curso, suas concepções, sua organização curricular, grade curricular etc. Os três cursos analisados serão os técnicos integrados em Agropecuária, Informática e Química.

O curso de Agropecuária é oferecido na instituição a 45 (quarenta e cinco) anos, o ingresso se dá por meio de processo seletivo e a cada ano entram para o curso 120 estudantes, formando três turmas de quarenta estudantes cada turma por ano, totalizando em três anos de duração do curso 360 estudantes. O curso é de tempo integral e tem 4.110 horas, sendo que 480 horas são dedicadas aos estágios, esse curso tem por objetivo "proporcionar ao educando condições para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional na área agropecuária e ambiental." (IFC, PPC Agropecuária, 2018 p.13). O curso possibilita ao egresso compreender o homem como sujeito histórico, pensar de forma crítica e criativa, sempre considerando em suas ações o desenvolvimento sustentável etc. (IFC, PPC Agropecuária, 2018).

O curso de Informática teve início em 2012, o ingresso se dá por meio de processos seletivo, classificação do SiSUTEC, sorteio de vagas e/ou transferência interna e externa e a cada ano entram para o curso 90 estudantes, formando três turmas de trinta estudantes cada turma por ano, totalizando em três anos de duração do curso 270 estudantes. O curso é de tempo integral e tem 3.630 horas (não possui estágio). Esse curso tem por objetivo "propiciar formação integral a jovens e adultos de maneira a se tornarem cidadãos transformadores da realidade, […] com participação política e social nas suas comunidades, […] demonstrando capacidade de participação no desenvolvimento de soluções informatizadas" (IFC, PPC Informática, 2015

p.13). O curso possibilita ao egresso, desenvolver programas de computador, desenvolvimento de sistemas, manutenção de computadores etc. (IFC, PPC Informática, 2015).

O curso de Química entre os cursos integrados é o mais jovem, iniciado em 2014, o ingresso se dá por meio de processos seletivos, no PPC atual, a cada ano entram para o curso 35 estudantes, totalizando em três anos de duração do curso 105 estudantes. O curso é de tempo integral e têm 3.400 horas, (não possui estágio) esse curso tem por objetivo "proporcionar aos estudantes formação integral, condições para seu desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania, [...] com participação política e social em suas comunidades, [...] para trabalhar em processos produtivos que envolvam os princípios da química. (IFC, PPC Química, 2019, p.15). O curso possibilita ao egresso planejar, coordenar, operar e controlar, processos produtivos que envolvam os princípios da Química. (PPC, Química, 2019).

3.3.3 Pergunta de Pesquisa

Tendo em vista esta pesquisa ser de cunho qualitativo, os dados selecionados para a verificação do pressuposto da pesquisa são organizados a partir da seguinte grande pergunta de pesquisa:

Quais ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do IFC, *Campus* Araquari traduzem a Lei 10.639/03? Isso conforme orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e outros documentos relacionados a Lei 10.639/03.

Além do conteúdo que remete à resposta à pergunta de pesquisa, que constitui os dados qualitativos, são identificados no decorrer da pesquisa, alguns aspectos relacionados ao perfil dos sujeitos da pesquisa para que se possa fazer possíveis relações entre esses dados e os resultados da pergunta da pesquisa.

Grupo 1 Sujeitos gestores

a) idade
b) sexo
c) cor/raça
d) formação
e) tempo de atua na instituição
f) experiência na EPT
g) tempo no cargo de gestão
h) atua como professor (não se aplica ao DEPE)
i) unidades curriculares que leciona (não se aplica ao DEPE)

Legenda para a descrição das variáveis deste grupo de participantes da pesquisa:
Os sujeitos gestores da pesquisa são apresentados como G1, G2, G3 e G4; Sexo do sujeito da pesquisa: essa categoria é identificada com (F) para feminino e (M) para masculino; idade do sujeito da pesquisa: será representada pela idade declarada na entrevista, seguido da cor/raça representada por (N) para pretos e pardos, (B) para autodeclarados brancos e (I) para os autodeclarados indígenas. Exemplo de descrição para identificação: G1-F-47B (2021).

Grupo 2 Sujeitos estudantes

a) idade
b) sexo
c) curso e ano que frequenta
d) cor/raça

Legenda para a descrição das variáveis deste grupo de participantes da pesquisa:
Os sujeitos da pesquisa são apresentados como E; quando ao curso que frequenta são identificados com A (estudante agropecuária), I1 e I2 (estudante informática) e Q1 e Q2 (estudante de Química); Sexo do sujeito da pesquisa: essa categoria é identificada com (F) para feminino e (M) para masculino; idade do sujeito da pesquisa: não há descritor já que todos os estudantes entrevistados tinham 18 anos na data da entrevista; quanto à cor/raça declarada será representada por (N) para pretos e pardos e (B) para autodeclarados brancos. Exemplo de descrição para identificação: E-A-M-B.

Grupo 3 Sujeitos das comunidades Quilombola

a) idade
b) sexo
c) tempo que vive no quilombo
d) cor/raça

Legenda para a descrição das variáveis deste grupo de participantes da pesquisa:
Os sujeitos da pesquisa são indicados como CI (comunidade Itapocu) e CAP (comunidade Areias Pequenas); Sexo do sujeito da pesquisa: essa categoria só apresenta sujeitos do sexo feminino; idade do sujeito da pesquisa: será representada pela idade declarada na entrevista, esta categoria é representada somente por mulheres negras. Exemplo de descrição para identificação: CI-38 (2021).

Apresentados os elementos que constituem os procedimentos metodológicos, passa-se a apresentação dos instrumentos selecionados nesta pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os dados para esta pesquisa são organizados primeiramente pela análise dos documentos institucionais (PDI e PPCs), conforme foram explicitados acima. Foi realizada a leitura atenta dos documentos com o propósito de encontrar conteúdos que indiquem o compromisso da instituição com a educação para as relações étnico-raciais, levando em conta o que preconiza a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Além dos instrumentos acima citados, faz-se uso da entrevista. A entrevista é, de acordo com Severino (2007, p. 124), uma "técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado." Nesta pesquisa, faz-se uso da entrevista semiestruturada, pois, embora seja utilizado um roteiro com perguntas, pode ocorrer de a pesquisadora inserir novas questões a fim de obter as respostas esperadas. A entrevista foi aplicada aos três grupos de sujeitos, conforme está explicitado na sequência.

O roteiro presente no Apêndice A, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Roteiro entrevista com descrição dos dados da entrevista, aplicado ao responsável pela Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), é constituído por 16 (dezesseis) questões, sendo que as primeiras (7) sete questões têm por finalidade mapear o perfil desse sujeito, conforme descrito no item anterior. A oitava e nona questões têm por objetivo examinar o conhecimento do sujeito sobre a Lei 10.639/03 e sua participação em processos formativos sobre o tema; da décima a décima quarta questões, busca-se verificar a forma como esse sujeito trata institucionalmente os aspectos relacionados a Lei 10.639/03; com a décima quinta questão procura-se saber se a instituição dispõe de materiais didáticos para trabalhar com a temática e, por fim, a questão décima sexta busca depreender a concepção mais ampla desse sujeito em relação à aplicabilidade da lei 10.639/03.

Para a realização dessa entrevista, em função do estado pandêmico, a pesquisadora principal entrou em contato com este sujeito por meio do WhatsApp, explicando-lhe a finalidade da pesquisa e os demais aspectos que a envolve conforme descrito no respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi transformado em formulário utilizando a ferramenta Google Forms e encaminhado por e-mail para que o sujeito da pesquisa pudesse ler o conteúdo e, na sequência, realizasse o consentimento eletronicamente. Ao

confirmar a sua participação, agendou-se a data, o horário, sendo que a entrevista aconteceu por videoconferência, utilizando a ferramenta Google Meet. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, o conteúdo foi transcrito *verbatim*, ou seja, transcritas literalmente em relação à gramática do falante. Os dados ficarão arquivados na nuvem e em meio físico, pelo prazo de 5 (cinco) anos.

O roteiro de entrevista, conforme Apêndice B, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Coordenador de Curso com descrição dos dados da entrevista, aplicado aos coordenadores de cada curso, é composto de 13 (treze) questões, sendo que as primeiras nove questões tiveram por finalidade mapear o perfil desses sujeitos, conforme descrito no item anterior. Com as questões nona e décima, objetivou-se depreender o conhecimento dos sujeitos sobre a Lei 10.639/03 e sua participação em processos formativos sobre o tema; com a décima primeira e décima segunda questão, desejou-se saber quais ações são desenvolvidas dentro do curso que contemplem a Lei 10.639/03 e, por fim, com a décima terceira questão, buscou-se depreender a concepção mais ampla desses sujeitos em relação à aplicabilidade da lei 10.639/03.

Para a realização da entrevista, a pesquisadora principal em função do estado pandêmico, a pesquisadora principal entrou em contato com estes sujeitos por meio do e-mail e WhatsApp, explicando-lhe a finalidade da pesquisa e os demais aspectos que a envolve conforme descrito no respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como parte do apêndice (B). Ao confirmar a sua participação, agendou-se a data e o horário. O TCLE foi transformado em formulário utilizando a ferramenta Google Forms e encaminhado por e-mail para que o sujeito da pesquisa pudesse ler o conteúdo e, na sequência, realizasse o consentimento eletronicamente. A entrevista aconteceu por videoconferência, utilizando a ferramenta Google Meet, a qual foi gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, o conteúdo foi transcrito *verbatim*, ou seja, transcritas literalmente em relação à gramática do falante. Os dados ficarão arquivados na nuvem e em meio físico, pelo prazo de 5 (cinco) anos.

O roteiro presente no Apêndice C, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista participante estudante com a descrição dos dados da entrevista, é destinado aos sujeitos estudantes (com idade igual ou maior a 18 anos) dos últimos anos do curso que estavam matriculados, por terem maior vivência institucional no que diz respeito ao objeto da pesquisa. O roteiro conta com 11 (onze) questões, sendo que as primeiras quatro questões dizem respeito ao perfil dos sujeitos estudantes, conforme apresentado no item anterior; as questões da quinta a nona procuram apreender o conhecimento que o estudante tem sobre a Lei 10.639/03 e como os aspectos a ela relacionados são aplicados nas ações pedagógicas desenvolvidas no *campus*;

a décima questão diz respeito a possíveis atos de discriminação racial e as ações que foram tomadas pela e na comunidade escolar. Por fim, a décima primeira questão busca depreender a concepção mais ampla desses sujeitos em relação à aplicabilidade da lei 10.639/03.

Para a realização dessas entrevistas, em função do estado pandêmico, a pesquisadora principal entrou em contato com a presidente do Grêmio estudantil explicando-lhe a finalidade da pesquisa, a presidente conversou com os estudantes nos grupos de WhatsApp e passou para a pesquisadora os estudantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com estes sujeitos por meio do WhatsApp, reforçando a finalidade da pesquisa e os demais aspectos que a envolve, conforme descrito no respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao confirmar a sua participação, agendou-se a data e o horário. O TCLE foi transformado em formulário utilizando a ferramenta Google Forms e encaminhado por e-mail ou WhatsApp para os sujeitos da pesquisa pudessem ler o conteúdo e, na sequência, realizassem o consentimento eletronicamente. A entrevista aconteceu por videoconferência, utilizando a ferramenta Google Meet, a qual foi gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, o conteúdo foi transcrito *verbatim*, ou seja, transcritas literalmente em relação à gramática do falante. Os dados ficarão arquivados na nuvem e em meio físico, pelo prazo de 5 (cinco) anos. Foram realizadas entrevistas com um representante do curso de Agropecuária do 3º ano; dois estudantes do 3º ano de Informática e uma estudante do 4º ano e uma do 3º ano de Química; procurou-se estudantes dos últimos anos por possuírem maior vivência em relação ao objeto de estudo na instituição.

O roteiro presente no Apêndice D, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Representante da Comunidade Quilombola, se destina aos integrantes da comunidade quilombola e é composto por 16 (dezesseis) questões; as três primeiras questões tratam do perfil desses sujeitos conforme apresentado no item anterior; com quarta à sétima questão, procura-se entender como é a vivência na comunidade quilombola; com a oitava e a nona questões busca-se saber se o entrevistado e/ou a comunidade tem conhecimento da Lei 10.639/03; com as questões décima a décima quinta, buscou-se verificar se há ligação da comunidade com o IFC. Por fim, com a décima sexta questão, pretendeu-se identificar quais ações a comunidade poderia e/ou gostaria de realizar junto ao IFC que contemplem a Lei 10.639/03.

Para a realização dessa entrevista, a pesquisadora principal em função do estado pandêmico, entrou em contato com esses sujeitos por meio do e-mail e WhatsApp, explicando-lhe a finalidade da pesquisa e os demais aspectos que a envolve, conforme descrito no respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após confirmar a sua

participação, agendou-se a data e o horário. O TCLE foi transformado em formulário utilizando a ferramenta Google Forms e encaminhado por e-mail para que o sujeito da pesquisa pudesse ler o conteúdo e, na sequência, realizasse o consentimento eletronicamente. A entrevista aconteceu por videoconferência, utilizando a ferramenta Google Meet, a qual foi gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, o conteúdo foi transcrito *verbatim*, ou seja, transcritas literalmente em relação à gramática do falante. Os dados ficarão arquivados na nuvem e em meio físico, pelo prazo de 5 (cinco) anos.

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia selecionada para esta investigação. Na seção (3.1) Método, indicou-se que a pesquisa é de natureza aplicada tendo como método de procedimento o qualitativo; na seção (3.2) Modalidades de pesquisa, indicou-se a modalidade de pesquisa principal o estudo de caso e como modalidade de pesquisa secundária para a sistematização dos dados, utilizou-se da pesquisa de campo, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracterizou por ser exploratória e também descritiva. Na seção (3.3) Procedimentos Metodológicos, apresentou-se os procedimentos metodológicos que concretizaram esta pesquisa, subdividido em três subseções, sendo que na subseção (3.3.1) Local da pesquisa, discorreu-se sobre o local de pesquisa, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense, *Campus* Araquari; na subseção (3.3.2) Sujeitos da pesquisa, divulgou-se os sujeitos participantes da pesquisa formados pelo grupo gestor, grupo estudantes e grupo comunidade externa além dos documentos institucionais PDI e PPCs; na subseção (3.3.3) Pergunta de pesquisa, colocou-se à pergunta de pesquisa em termos da perspectiva qualitativa da investigação, e as variáveis externas que estabeleceram o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, na seção (3.4) Instrumentos de pesquisa, descreveu-se os instrumentos de pesquisa utilizados para a elaboração desta investigação, indicando-se os documentos institucionais PDI e PPC, que sustentam a pesquisa secundária documental, e os diferentes roteiros das entrevistas aplicadas aos três grupos de participantes da pesquisa.

O próximo capítulo apresenta a descrição e as considerações dos resultados da pesquisa, com base nas análises dos documentos institucionais e dados coletados nas entrevistas aos sujeitos da pesquisa.

4 CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS COM ANÁLISE PRÉVIA

Neste capítulo, são apresentados os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevistas, conforme capítulo da metodologia de pesquisa. Os dados são descritos qualitativamente, sendo que no decorrer da descrição, faz-se uma análise prévia desses resultados relacionando-os com o referencial teórico e, no capítulo final, os dados serão retomados para uma discussão mais ampla.

O capítulo se organiza nas seguintes seções: em (4.1), está a descrição e análise dos documentos institucionais; na seção (4.2), descreve-se e se analisa o perfil dos participantes dos diferentes grupos; na seção (4.3), descreve-se e se analisa o conteúdo das respostas na realização das entrevistas aos participantes dos grupos (1), (2) e (3), ou seja, inseridos na instituição de ensino em estudo; na última seção deste capítulo (4.4), apresenta-se os resultados das entrevistas com as comunidades quilombolas Areias Pequenas e Itapocu.

4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Nesta seção, faz-se uma descrição e análise cuidadosa dos documentos institucionais PDI e PPCs, assim organizada: na subseção, (4.1.1) Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI; na subseção, (4.1.2) Projeto Pedagógico do Curso - PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, um em vias de integralização e outro mais referente com aplicabilidade a partir de 2021; na subseção, (4.1.3) Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e, na subseção, (4.1.4) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Os PPCs analisados aplicam-se somente ao *Campus* Araquari e não à instituição como um todo, o documento que se refere a toda a instituição é o PDI.

O PDI é uma ferramenta de planejamento estratégico com a função de direcionar as ações da instituição por pelo menos 5 anos, nele são encontrados os objetivos, as metas, a filosofia, a visão e os princípios institucionais. Já os PPCs esclarecem os objetivos e perfil do curso, suas concepções, sua organização curricular, grade curricular etc. Analisou-se os PPCs dos três cursos técnicos integrados do Campus Araquari: Agropecuária, Informática e Química.

4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI

Buscou-se neste documento institucional por conteúdos que possam configurar ações relacionadas ao objeto da pesquisa e que de alguma forma possam contribuir para responder à

pergunta desta pesquisa. Segundo o próprio documento que está em vigor de 2019 - 2023, o PDI é uma ferramenta de planejamento estratégico de grande importância para a instituição, pois é o documento que dá direcionamento para o Instituto Federal Catarinense pelos próximos 5 anos. Nele estão contidos todos os objetivos e as metas do IFC para o período, sua filosofia, sua visão e seus princípios. Oferece um amplo escopo de orientações, contemplando assuntos como organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente, políticas de gestão, infraestrutura física, oferta de cursos e programas de pós-graduação, entre outros. Inclui também o perfil da instituição, o projeto político-pedagógico, a organização administrativa e demais diretrizes para prática pedagógica e administrativa.

O documento indica que sua constituição se fez a muitas mãos e que a participação da comunidade se deu por meio de consulta pública; foi apreciado pelo Colégio de Dirigentes (CODIR) e aprovado pelo Conselho Superior (CONSUPER) de modo que atendesse precisamente às demandas de todo o Instituto, bem como às *políticas nacionais* e à legislação atinente à natureza dos Institutos Federais. (p.13). Segundo o PDI, a instituição tem como missão a *formação cidadã*, a *inclusão social*, a inovação e o *desenvolvimento regional* (IFC, PDI, 2019, p.34 grifos da autora). Desse modo, levando em conta a importância desse documento institucional e o compromisso assumido com a formação cidadã, analisa-se este documento com o propósito de encontrar nele o envolvimento da instituição com a educação para as relações étnico-raciais usando como critério o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais (PIDCRER).

O PDI, em seu capítulo 1, Perfil Institucional, no tópico, políticas de atendimento aos discentes, indica que uma das atividades e programa, envolve a inclusão e diversidade conforme a particularidade de cada *Campus* e, em seguida, afirma que, "reconhece a importância da capacitação de seus servidores como requisito para cumprir a missão relacionada à transformação do cenário regional em benefício da sociedade" (IFC, PDI, 2019 p. 21), e que esta deve ser uma meta prioritária da gestão. No item 1.3, Inserção Regional, traz em sua redação que o IFC, é chamado a conhecer "as características regionais a fim de que estabeleça a relação entre o local e o global num movimento de interação entre o poder público e a sociedade, comprometido com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais." (IFC, PDI, 2019 p.32).

Entre os valores institucionais está

> Fomentar a construção do saber, a formação de professores competentes e comprometidos socialmente, de modo a ampliar a sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e de posicionar-se criticamente. Por meio da formação cidadã, proporcionar ao educando autonomia intelectual e visão integrada do contexto, levando-o à emancipação. (IFC, PDI, 2019 p.35)

No que se refere a formação de servidores, no item Metas Globais para 2018-2021-promover a Política de Gestão de Pessoas, prevê uma formação por *campus* além das capacitações contempladas pelo Fundo para Capacitações utilizando 10% do 1% do orçamento anual de cada *campus,* prevendo que todo servidor docente deve ser capacitado no ano corrente ao seu ingresso. A instituição se compromete ainda com incentivo ao afastamento integral de 12% do quantitativo de servidores ao ano. No item Objetivo Estratégico 06-Aperfeiçoar Diretrizes Educacionais, não se encontra nenhuma menção de ajuste dos documentos institucionais, principalmente do currículo, de modo atender especificamente a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 e seus dispositivos.

Ao se analisar o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) que é parte integrante do PDI, na página 45, o documento afirma que o IFC atua de modo a respeitar a diferença "atua ainda, em observância à interculturalidade e ao reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade" entre estes reconhece "[…] identidades de gênero e ***étnico-raciais,*** assim como dos *povos indígenas, quilombolas*" e também as "diversidades das formas de produção, dos *processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes*, as quais estabelecem novos paradigmas", assim como "também questiona os *privilégios de herança* e reconhece a igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria formada de modo legítimo. (IFC, PDI, 2019 p.45 grifos da autora).

No tópico 2.2.1, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o documento discorre sobre os princípios da educação profissional integrada e acrescenta que o IFC deve reservar 50% das vagas para esta modalidade a fim de atender a lei de criação do Institutos Federais, Lei 11.892/2008. No item 2.2.2, Educação de Jovens e Adultos, o IFC assume que ofertará esta modalidade de ensino em todos os *campus*. O documento segue descrevendo as outras modalidades de ensino ofertadas pelo IFC, Ensino Superior e Pós-Graduação, porém, não menciona o cumprindo a Lei n.º 12.711, que dispõe de vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública, com renda per capita de até um salário-mínimo e meio e para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, mas, a reserva de vaga está prevista nos editais de ingresso da instituição. No tópico, Acesso, menciona a reserva de vagas por meio de ações afirmativas, mas, não as descreve e muito menos menciona os percentuais reservados. No tópico, Inclusão e Diversidade no atendimento aos estudantes, cita que vem sendo discutido a "formulação de espaço para a promoção da diversidade e inclusão no IFC, de forma a contemplar ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial […]." (IFC, PDI, 2019 p.77).

Ao finalizar a análise do PDI, observa-se que o documento contém 189 páginas e a palavra étnico-racial é citada apenas três vezes, a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 não aparecem no documento e tão pouco seus documentos reguladores. Embora uma das referências do PDI seja a Lei de Diretrizes e Bases, não é citado o artigo 26-A e 79-B, ou seja, o PDI não traz nenhuma referência ou atitudes concretas quanto à implantação ou implementação da Lei 10.639/03. Das seis principais ações para a Educação Tecnológica e Formação Profissional, elencadas no PIDCRER (BRASIL, 2013), o IFC por meio de seu PDI não atende a nenhuma delas, porém, embora saiba-se, por meio dos editais de ingresso, que há vagas reservadas para candidatos pretos e pardos de forma que o IFC possibilita o acesso aos negros, assim como aos indígenas oriundos de escola pública, conforme prevê a lei 12.711/12.

Percebe-se que, embora o PDI seja um documento estratégico e recente, que rege a instituição por 5 anos, não houve nenhuma preocupação em estabelecer ações, metas ou prioridades para a implementação das legislações que apontam para a construção de uma educação que abarque e valorize as diversas contribuições culturais, ou seja, a superação do eurocentrismo, do racismo e da história única conforme Nascimento (2008) de forma que não parece que se questione de fato os privilégios de herança.

Como se observa pela análise do conteúdo do PDI, a instituição ainda mantém as mesmas lacunas observadas por Rocha (2015) em relação à educação étnico-racial, em sua dissertação a autora afirma que a Ouvidoria da SEPPIR/PR encaminhou, no ano de 2011, ofícios para a Reitoria e mais 8 *campi* (diretorias) para que estas relatassem as ações institucionais de implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como, encaminhasse seu PDI apontando essas ações, porém, os documentos analisados pela autora indicam que não houve resposta por parte da instituição e essa demanda oficial.

Evidenciou-se também na descrição dos dados da dissertação de Rocha (2015) que tanto no PDI 2014/2018, tal qual no atual, não houve nenhuma menção à Lei 10.639/03 e/ou à educação para as relações étnico-raciais desenvolvida na instituição, fatos como estes contribuem para o apagamento dessa temática em nível institucional. Embora neste último PDI cite estar em discussão a formulação de espaço para a promoção da diversidade, salienta-se que a lei 10.639 está em vigor há 5 anos antes da aprovação da lei nº 11.892, que cria os institutos, mesmo ano em que foi aprovada a lei 11.645/08, inclusão no currículo da história e cultura indígena, as Diretrizes para as Educação das Relações Étnico-raciais são de 2004. Desta forma, considera-se tardia essas discussões dentro da instituição e lamenta-se a ausência de espaços e eventos de formação para os profissionais da EPT dentro desta temática.

Nesta subseção, (4.1.1) Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, descreveu-se e analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional, documento estratégico da instituição. Observou-se que, embora em suas páginas, haja conteúdo indicando a que a instituição observa a interculturalidade, reconheça os sujeitos em sua diversidade e questione os privilégios de herança, não há um aprofundamento dessa discussão e nem se observa como essas questões devem ser discutidas institucionalmente para entender como se daria a transposição desse conteúdo nas práticas pedagógicas e nas formações dos servidores. Observou-se também que existem lacunas no documento referentes à educação para as relações étnico-raciais no que diz respeito as várias contribuições culturais dos diversos povos negros e indígenas, visando a superação do eurocentrismo. Também não se encontra no documento menção de como os conhecimentos relacionados à Lei 10.639/03 poderiam ser discutidos pela formação de servidores, seja dentro ou fora da instituição.

Na próxima subseção, dá-se sequência a análise de documentos referentes aos cursos técnicos integrados do *Campus* Araquari.

4.1.2 Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio *Campus* Araquari

Nesta subseção, analisa-se o conteúdo do PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (2015) que está em vias de integralização e também o conteúdo do PPC de seu substituto, curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, que segundo consta em ata anexa ao PPC foi implementado no ano de 2021.

O PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (2015) segue, entre outras legislações, a Lei de Diretrizes e Bases, as Resoluções CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O conteúdo do referido PPC procura resgatar a história da composição do povo brasileiro em todos os seus matizes e construções culturais refletindo sobre a presença e a cultura negra e indígena, procurando explicitar as contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do povo brasileiro, o documento afirma que esses assuntos serão trabalhados de forma transversal.

O referido curso tem por objetivo geral a formação integral de maneira a tornar os estudantes, cidadãos transformadores da realidade e profissionais qualificados no desenvolvimento de soluções informatizadas. O perfil do egresso proposto indica que

> O estudante possui capacidades e habilidades que lhe permitem desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de

> programação e das linguagens de programação. Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realizar testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados. (IFC, PPC Informática, 2015, p. 19).

Ao relacionar o conteúdo do perfil do egresso com o objetivo geral do processo formativo, pode-se perceber uma lacuna, já que o perfil do egresso trata apenas de saberes técnicos, os quais não necessariamente podem ser sustentados em uma formação integral para o mundo do trabalho.

Resultado semelhante também foi observado por Santos, Valadares e Macedo (2019), conforme pesquisa empírica realizada no IFBA *Campus* Eunápolis, em que o perfil do egresso dá muita ênfase à formação técnica, o que segundo esses autores, revela uma dificuldade de profissionais dos institutos federais organizarem e promoverem uma educação integrada para a emancipação dos sujeitos.

Observando o ementário do PPC, os componentes curriculares que trabalham as relações étnico-raciais são a *Sociologia*, que aborda cultura afro-brasileira e africana, culturas indígenas e *História* que nos conteúdos povos da pré-história, civilizações da antiguidade do Crescente Fértil e da Europa e o conteúdo, absolutismo monárquico e aspectos dos reinos africanos. Os componentes curriculares que se apresentam como propícios a abordar os conteúdos de história e cultura do povo africano e afro-brasileiro; são *Artes*, quando aborda o estudo das heranças artísticas das matrizes formadoras da identidade e cultura brasileira; *Filosofia*, no estudo da cultura como característica dos grupos humanos e organização dos saberes desde a Antiguidade até os dias de hoje, pois, embora não esteja explicitado, que se aborde a história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes esses conteúdos apresentam potencial para se trabalhar as relações étnico-raciais.

Apesar de se observar os conteúdos relativos ao continente africano, a ementa de *História*, parte do princípio do Crescente Fértil, cunhado por James Breasted, que, segundo Oliva (2008), o Crescente Fértil engloba parte do Oriente Médio e o nordeste da África, porém, a informação que prevalece é a apresentação do Egito com parte integrante dessa área maior e não da África. Essa perspectiva teórica, acarretaria um Egito branco negando a África e ao povo preto a construção da mais conhecida civilização do Nilo.

Nesse sentido, sugere-se que seria necessário apresentar aos estudantes, como contraponto às visões europeias e, neste caso, Norte americana, outros estudos sobre o tema. No livro *História Geral da África II*, no Capítulo I, Origem dos antigos egípcios, o senegalês Cheick Anta Diop afirma que

> O fundamental em todas essas conclusões é que, a despeito das discrepâncias que apresentam, o seu grau de convergência prova que a base da população egípcia no período pré-dinástico era negra. Assim, todas elas são incompatíveis com a teoria de que o elemento negro se infiltrou no Egito em período tardio. Pelo contrário, os fatos provam que o elemento negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia, particularmente se observarmos, uma vez mais, que "mediterrânico" não é sinônimo de "branco"; estaria mais próximo da "raça morena ou mediterrânica" de Elliot-Smith. "Elliot-Smith classifica esses protoegípcios como um ramo do que ele chama raça morena, que corresponde à 'raça mediterrânica ou euro-africana' de Sergi" (p. 418). O termo "moreno" neste contexto refere-se à cor da pele e é simplesmente um eufemismo de negro. (DIOP, 2010 p. 4)

Essas colocações vêm do sentido de se considerar no currículo as teorias e estudos dissonantes, de modo a se afastar da história única que por muito tempo tem imperado em nossos currículos.

Ainda sobre a história e cultura africana, Ki-Zerbo (2010 p. LII) orienta que uma

> [...] exigência imperativa é que ***essa história seja enfim vista do interior***, a partir do pólo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiros; a consciência de si mesmo e o direito à diferença são pré-requisitos indispensáveis à constituição de uma personalidade coletiva autônoma. Certamente, a opção e a ótica de auto-exame não consistem em abolir artificialmente as conexões históricas da África com os outros continentes do Velho e do Novo Mundo. Mas tais conexões serão analisadas em termos de intercâmbios recíprocos e de influências multilaterais, nas quais as contribuições positivas da África para o desenvolvimento da humanidade não deixarão de aparecer. A atitude histórica africana não será então uma atitude vingativa nem de auto-satisfação, mas um exercício vital da memória coletiva que varre o campo do passado para reconhecer suas próprias raízes. Após tantas visões exteriores que têm modelado a marca registrada da África a partir de interesses externos (até nos filmes contemporâneos), é tempo de resgatar a visão interior de identidade, de autenticidade, de conscientização: "volta repatriadora", como diz Jacques Berque para designar esse retorno às raízes. [...] compreenderemos por que toda a série de vocábulos ou conceitos, todo o arsenal de estereótipos e de esquemas mentais relativos à história da África situam-se no contexto da mais sutil alienação. É preciso aqui uma verdadeira revolução copernicana, que seja primeiramente semântica e que, sem negar as exigências da ciência universal, recupere toda a corrente histórica desse continente, em novos moldes.

Reforça-se aqui o cuidado de os mediadores da educação saberem que, se contarem a história da África por meio das lentes europeias e ou Norte americanas, trará como resultado mais estereótipos, perdendo-se a oportunidade de gerar um conhecimento real do continente africano. Deve-se olhar com criticidade para todos os conteúdos de forma a evitar tais equívocos, tal qual apontado nos estudos de Novais (2011), em que estudantes do 3º ano do ensino médio relacionam África a um país miserável e não a um continente diverso, sendo que essas informações contribuem para reforçar a relação entre a cor e as condições sociais de um país, excluindo-se das discussões os aspectos mais amplos das constituições dessas sociedades.

Ao se analisar o projeto pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, que substituiu o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio apresentado em audiência pública em dezembro de 2019, tramitou pelos setores

competentes durante todo o ano de 2020 para ser implementado em 2021. Este ano iniciou a primeira turma deste curso que segue as seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Base da Educação, Parecer CNE/CP N.º 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei N.º 11.645, de 10 março de 2008 altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena" entre outras legislações.

Nesta versão, o objetivo geral do curso é formar profissionais de nível técnico para atuar na área de informática, mais especificamente como desenvolvedor de soluções para web e dispositivos móveis. Observa-se que a formação integral, ao contrário do curso anterior, não foi mencionada. Porém o Perfil do Egresso do Curso Técnico em Informática para Internet considera que o egresso

> possui formação profissional integrada ao Ensino Médio, ou seja, formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, que o habilita a compreender que a formação humana, cidadã, precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho. Além disso, o egresso deve apresentar um perfil que o habilite a desempenhar atividades voltadas para o desenvolvimento de websites, análise e desenvolvimento de sistemas para Internet, projeto de banco de dados, instalação e configuração de servidores de Internet e desenvolvimento de aplicações para dispositivos móveis como tablets, smartphones, celulares etc. (IFC, PPC informática, 2019 p.19).

Percebe-se nesta versão do PPC um salto qualitativo no que diz respeito ao egresso, embora não esteja em consonância com o objetivo geral do curso. Valoriza-se o conjunto do aprendizado e principalmente as habilidades necessárias para se viver em sociedade, além da preparação para o mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) essencial a todo ser humano, mostrando, dessa forma, que o normal não é explorar indivíduos ou grupos e viver do trabalho alheio.

O PPC aponta que o IFC conta com uma política de inclusão e diversidade através dos núcleos de inclusão e diversidades, composto pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI), pelo Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES). Desse modo, uma das seis principais ações que devem ser desenvolvidas em conformidade PIDCRER para a Educação Tecnológica e Formação Profissional fica cumprida por meio da criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígena (NEABI). No PPC, a História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão abordadas de forma transversal e integradamente, permeando todo o currículo estando previstos explicitamente nas ementas dos seguintes componentes curriculares: Língua

Portuguesa e Literatura Brasileira (1º, 2º e 3ºanos); História (1º ano); Sociologia (2º ano) e também são abordados no projeto *A Nuvem*, que segundo o conteúdo do PPC, trata-se de uma aula espetáculo para visitantes internos e externos da comunidade no qual participam estudantes de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC *Campus* Araquari, que fazem uma exposição de trabalhos com temáticas inspiradas nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O componente curricular História, neste PPC, diferentemente do anterior, não menciona que abordará as civilizações da antiguidade a partir do Crescente Fértil. Traz no tópico conhecimento da área que será estudada as diferentes características e manifestações das culturas afro-brasileira e indígena, a discussão das diferentes formas de manifestação de preconceitos raciais no Brasil e no mundo atual, prioridade para o estudo das relações étnico-raciais e da cultura indígena e afro-brasileira, a inserção da história e cultura da África e do pensamento africano na filosofia e na literatura, enfatizando as diversidades étnicas como prioridade para a erradicação do racismo na sociedade. Em Sociologia, será trabalhado interpretação da diversidade cultural, reflexões sobre a liberdade religiosa e intolerâncias, etnocentrismo e relativismo cultural e discussões sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. Em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, faz-se o reconhecimento da contribuição das culturas afro-brasileira, africana e indígena nas manifestações linguísticas e literárias do português brasileiro.

Nesta subseção, (4.1.2) Projeto Pedagógico do Curso - PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio *Campus* Araquari, analisou-se o PPC de Informática em vias de integralização em paralelo ao PPC do Curso de Informática para Internet. Observou-se que esse último PPC obteve um ganho qualitativo, à luz das bases da EPT e da lei 10.639 e seus documentos reguladores, tanto no que se refere ao perfil do egresso que preza por uma formação humanística e formação técnica pautada por princípios democráticos e participação crítico-cidadã quanto aos conteúdos que abordam as manifestações de preconceitos raciais e racismo e as diferentes características e manifestações das culturas afro-brasileira e indígena. Apesar desses ganhos, ainda se observa que o objetivo geral dos cursos não conversa muito bem com o perfil do egresso, sendo que enquanto perfil do egresso um aponta para uma educação inteira, o objetivo geral do curso prioriza apenas habilidades profissionais. Observa-se também no PPC mais recente a criação dos núcleos de inclusão e diversidade, os quais aparecem mencionados no PDI e parece ter se tornado realidade pelo menos no *Campus* Araquari, já que os PPCs dão conta apenas da realidade do *campus e* não da instituição como um todo. Porém, adverte-se que apenas constituir núcleos não dá garantias de que todos os integrantes da instituição se portem

de forma antirracista, por isso é preciso que esses núcleos sejam legitimados pela gestão e encontrem espaços para estudar e desenvolver suas atividades, que possam ter voz ativa e pessoal capacitado e realmente engajado com a causa que abraça.

A seguir, analisa-se o PPC do Curso integrado de Química (2019).

4.1.3 Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio *Campus* Araquari

O PPC Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio mais recente data de outubro de 2019. Este documento se baseia na Lei de Diretrizes e Bases, no Parecer CNE/CP n.º 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e na Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

O curso tem como objetivo geral a formação integral do estudante, preparo para a cidadania "com participação política e social em suas comunidades, através da atuação como profissionais qualificados para trabalhar em processos produtivos que envolvam os princípios da química." (IFC, PPC Química, 2019 p.15). O perfil do egresso afirma que a formação desses sujeitos é pautada

> pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, o egresso está habilitado a compreender que a formação humana e cidadã precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho […] está habilitado a planejar, coordenar, operar e controlar, no âmbito de sua responsabilidade técnica, processos produtivos que envolvam os princípios da Química. (IFC, PPC Química, 2019 p.20).

Observa-se que o conteúdo dos PPCs mais atuais tem de fato incorporado aspectos relativos à educação omnilateral, formação do ser em todas as suas dimensões, caracterizando o trabalho enquanto princípio educativo, conforme os estudos de Ramos (2014) entre os outros discutidos no referencial teórico.

O PPC aponta que o IFC conta com uma política de inclusão e diversidade por meio dos núcleos de inclusão e diversidade; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI), Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES). Segundo o documento, a História e Cultura Afro-Brasileira e indígena são abordados de forma transversal e integradamente, permeando todo o currículo e estão previstos explicitamente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa

e Literatura Brasileira (1º, 2º e 3º anos); História (1º ano); Sociologia (2º ano) e também são abordados no projeto *A Nuvem*.

Além desses espaços, ao se analisar o ementário, observou-se iniciativas que contemplam esta temática, no componente curricular de Arte (2º ano), que em um de seus tópicos estuda a Arte brasileira, afro-brasileira e indígena. No ementário de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, encontra-se os seguintes conteúdos referentes a história e cultura africana e afro-brasileira e indígena: influências das línguas africanas e indígenas na língua portuguesa, reconhecimento da contribuição das culturas afro-brasileira, africana e indígena nas manifestações literárias do português brasileiro, representação étnico-racial de negros da literatura africana em língua portuguesa.

A *Sociologia* trabalha a interpretação da diversidade cultural; faz reflexões sobre a liberdade religiosa e intolerâncias, etnocentrismo e relativismo cultural e discussões sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. No componente curricular *História* trabalha-se os conteúdos de formação da humanidade, povos da pré-história; civilizações da antiguidade do Crescente Fértil; Aspectos dos reinos africanos, enfatizando o estudo da história e da cultura afro-brasileira; compreensão da construção histórica sobre a escravidão indígena e a africana no Brasil e nas Américas. Quanto ao conteúdo Crescente Fértil, já se realizou discussão no tópico anterior, ficando o alerta para que quando forem trabalhados os conteúdos referentes ao continente e povos africanos, deve-se fazer uma leitura crítica das fontes, a fim de não reproduzir estereótipos.

Nesta subseção, (4.1.3) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari, conforme foi explicado ao final do tópico anterior, o PPC de Química (2019) é mais antigo que o PPC de Informática para a Internet (2020) e foi analisado anteriormente por se tratar de uma continuidade do curso de informática. Dessa forma, o que foi aqui descrito e analisado não se difere muito do conteúdo encontrado nos PPCs anteriores, porém observa-se que o projeto *A Nuvem,* assim como os núcleos inclusivos e de diversidade que aparece no PPC de Informática para a Internet (2020), foram criados no ano de 2019, por essa razão aparece primeiramente no PPC de Química (2019).

A seguir, analisa-se o PPC de Agropecuária.

4.1.4 Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari

O último PPC do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, é de agosto de 2020, e baseia-se na Lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Parecer CNE/CP n.º 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei n.º 11.645/2008, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena" e muitas outras.

Segundo o conteúdo desse documento, o IFC conta com uma Política de Inclusão e Diversidade concretizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI), pelo Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES).

O objetivo geral do curso visa a

> proporcionar ao educando formação integral com sólida base científica e tecnológica e com condições para o exercício da cidadania como agentes de transformação da realidade, com participação política e social em suas comunidades, de forma a qualificá-los com as competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional condições para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional [...] O curso ainda possibilita ao estudante melhores condições de vida social e econômica, bem como meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (IFC, PPC Agropecuária, 2020, p.13).

O perfil de egresso fomenta que este,

> possui formação profissional integrada ao Ensino Médio, ou seja, formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica. Pautado pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cívica, o egresso está habilitado a compreender que a formação humana e cidadã precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho. […] recebe formação que o habilita a planejar, a executar, a acompanhar e a fiscalizar todas as fases dos empreendimentos agropecuários e, também, a administrar propriedades rurais. […] para atuar de forma sustentável, segundo os princípios legais e éticos, utilizando o conhecimento teórico-prático e técnico-científico para solucionar problemas da sociedade, contribuindo para a evolução de processos e das cadeias produtivas. (IFC, PPC Agropecuária, 2020, p.19)

Observa-se que o objetivo geral e o perfil de egresso estão em consonância valorizando o exercício de cidadania, o prosseguimento nos estudos e meios para a produção de vida (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), conforme o que prevê os conceitos aplicados a EPT.

Quanto à Lei 11.645/08, que modificou a Lei 10.639/08, o PPC afirma que o respectivo conteúdo será trabalhado de forma transversal, interdisciplinar e integradamente, permeando todo o currículo e será tratado pelos componentes curriculares *Artes, História, Língua Portuguesa e Produção Textual* e de *Sociologia*. Lembrando que a Lei 10.639/03 aponta que os conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira devem ser trabalhados prioritariamente nos componentes curriculares *História, Literatura* e *Arte*, ou seja, todas as áreas devem trabalhar com esses temas, mas, de forma especial os três componentes elencados na lei.

No ementário, entre os conteúdos do componente curricular *História*, encontra-se: Pré-História: casos africano, americano, europeu e brasileiro. Sociedades e civilizações da Antiguidade. As "Idades Médias": sociedades americana, africana e europeia entre os séculos V e XIV. África e América no contexto do tráfico atlântico de pessoas. A configuração das sociedades coloniais americanas, incluindo o Brasil. Percebe-se que diferente do ementário de História do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (2019), aqui, não aparece o conceito de Crescente Fértil, ou seja, a história é abordada a partir dos diferentes povos e continentes.

Nesta subseção, (4.1.4) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio *Campus* Araquari, analisou-se o PPC de Agropecuária, observando que em *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* trabalha-se o reconhecimento da contribuição das culturas afro-brasileira, africana e indígena nas manifestações linguísticas do português brasileiro; a representação étnico-racial de negros e indígenas na literatura brasileira e a representação étnico-racial de negros da literatura africana em língua portuguesa. Nos componentes curriculares *Artes* e *Sociologia* é trabalhado a arte afro-brasileira e indígena e a diversidade cultural brasileira: as culturas afro-brasileiras e indígenas, respectivamente. Em *Geografia*, embora na ementa não tenha nenhum título em que diga que se trabalhará as relações étnico-racial, a bibliografia complementar traz a maior referência em Geografia deste país, Milton Santos, e traz também Renato Emerson Nascimento dos Santos, duas referências negras, que somente não aparecem no PPC mais antigo de Informática. Dessa forma, infere-se que a ementa de Geografia possibilita que se veja o mundo de diferentes pontos de vista sem necessariamente ter de abrir um tópico especial para se trabalhar as relações étnico-raciais de forma separada dos conteúdos já abordados.

Retomando-se a análise do PDI e dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, salienta-se que, embora no PDI, que é uma ferramenta de planejamento estratégico,

tanto para a reitoria como aos *campi*, não conste nenhum conteúdo em relação à Lei 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais, nos PPCs dos cursos integrados do IFC – *Campus* Araquari se vê um esforço em trabalhar essas questões.

Atenta-se também que a preocupação com as questões étnico-raciais nos PPCs aumenta com o passar dos anos. O PPC mais antigo que se analisou foi o integrado à informática (2015), aponta que a temática é trabalhada de forma transversal e percebe-se que os componentes curriculares *Arte*, *Filosofia*, *Geografia* e *História* pelos conteúdos apresentados são os que têm maior potencial para desenvolver a temática. Nos PPCs, com exceção ao curso de informática (2015), observa-se que somente a bibliografia de Geografia traz a presença de autores negros, sendo que este componente curricular não está listado entre aqueles que trabalham os conteúdos de forma explicita, por outro lado, outros componentes curriculares que trazem conteúdo a serem trabalhados, não trazem bibliografias de afro-brasileiros ou africanos de língua portuguesa. O PPC integrado Química (2019) é o primeiro que faz referência a Lei 10.639/03 e menciona também a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígena (NEABI).

O *Campus* Araquari, ao menos em seus documentos, tem demonstrado preocupação com a educação para as relações étnico-racial, porém requer alguns ajustes, por exemplo, nas disciplinas que trabalham a temática há necessidade de que a bibliografia traga autores não brancos; quanto ao componente curricular *História* há de se rever o conteúdo, não para apagar o que já está no currículo, mas acrescentar conteúdos que façam contraponto à visão hegemônica, como sugestão poderia ser o caso de fazer uso da Coleção UNESCO de História Geral da África. Deve-se atentar também para que os componentes curriculares da parte técnica também estejam permeados da história e cultura africana e brasileira, procurar trazer os cientistas, pesquisadores negros que contribuíram com os aspectos científicos, tecnológicos, social e cultura a exemplo de Lélia Gonzales, Abdias do Nascimento, João Candido, Antonieta de Barros, Guerreiro Ramos etc., conforme recomendado pelas DCNERER.

Percebe-se pelo conteúdo presente no PDI que o IFC incentiva a formação de seus servidores, porém, não há nenhuma previsão de pós-graduação ou formação continuada para seus servidores no que diz respeito às relações étnico-raciais. Já os PPCs dos cursos técnicos integrados de ensino médio do *Campus* Araquari, além de ter o acesso de estudantes pretos e pardos garantido via edital, os projetos pedagógicos mais recentes, baseiam-se na lei 10.639/03, suas atualizações e documentos afins. O *campus* também conta com os núcleos de diversidade e inclusão, porém os projetos não explicitam publicação de referências para professores e materiais didáticos para os estudantes para a educação das relações étnico-raciais. Não é

possível dizer se a instituição mantém um diálogo com outras instituições da rede ou fórum de diversidades, já que não há nada previsto nestes documentos.

Conforme já comentado, o PDI direciona as ações institucionais, nele são encontrados os objetivos que a instituição pretende atingir, esclarece sua filosofia, sua visão, seus princípios etc. Uma vez que os institutos federais compõem a rede federal de educação e equiparam-se às universidades federais conforme a Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, estes ficam obrigados a construir este documento de gestão que além de orientar as ações institucionais deve segundo Segenreich (2005), tornar-se referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação.

Já o PPC tem objetivo local, é o documento norteador da ação educativa do curso e esclarece o perfil do curso, suas concepções, sua organização curricular, grade curricular etc. Este documento é elaborado pela unidade acadêmica responsável pelo curso e outras unidades envolvidas e deve ser construído em consonância com o PDI, com as Políticas Públicas de Educação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Este é um documento de gestão utilizado pela coordenação de curso e pelo núcleo docente e segundo Silva (2004, p.34), deve ser "articulado com o sistema educacional e com as demandas da sociedade".

O PDI rege toda a instituição, no caso do IFC, a reitoria instalada em Blumenau e seus 15 *campi* distribuídos por toda Santa Catarina. Dessa forma cabe à instituição ter bem claro os objetivos que deseja atingir os cursos que pretende ofertar pelo período mínimo de 5 anos, pois este documento é requisito obrigatório para o protocolo de processos de autorização de cursos e de credenciamento de instituições de educação superior. Por outro lado, o PPC é um documento que se apresenta novo a cada curso ofertado pela instituição nele a comunidade encontra o que esperar daquele curso, quais as unidades curriculares ofertadas, sua carga horária, as áreas às quais os egressos estarão aptos a atuar etc.

Nesta seção, descreveu-se e se analisou os documentos institucionais e foi subdividida nas seguintes subseções; na subseção, (4.1.1) Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI; na subseção, (4.1.2) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari; na subseção, (4.1.3) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari; na subseção, (4.1.4) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari. Dessa análise documental, pode-se ressaltar que os PPCs avançaram em relação aos documentos norteadores para a educação étnico-racial, o que não se encontrou no conteúdo do atual PDI da instituição, o qual, seguindo o caminho do PDI anterior, mantém o apagamento do discurso proposto nos documentos oficiais sobre a temática em estudo.

A seguir apresenta-se o perfil dos sujeitos entrevistados.

4.2 PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Nesta seção descreve-se os perfis dos sujeitos entrevistados, gestores, estudantes e representantes das comunidades quilombolas. Sendo que, em (4.2.1), apresenta-se o perfil dos gestores DEPE e coordenadores de cursos; em (4.2.2), são apresentados o perfil dos estudantes e, em (4.2.3), apresenta-se o perfil das entrevistadas das comunidades quilombolas Itapocu e Areias Pequenas.

4.2.1 Perfil do Grupo I – Gestão

Neste grupo, conforme descrito na metodologia, apresenta-se os resultados das primeiras questões da entrevista, conforme Apêndice A, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Roteiro entrevista com descrição dos dados aplicado ao representante DEPE, e Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Coordenador de Curso com descrição dos dados da entrevista aplicado aos coordenadores de curso. Dentro deste grupo estão quatro entrevistados, sendo que o de menor idade tem 33 anos e o maior 47 anos. Quanto ao sexo apenas um entrevistado deste grupo é do sexo masculino; em se tratando de cor/raça, conforme critérios descritos pelo IBGE, dois entrevistados se declaram brancos, um preto e um indígena. Quanto à formação, em consulta ao lattes, depreendeu-se que todos são doutores; o sujeito, G3-F-41I tem formação inicial em licenciatura; G1-F-47B iniciou, mas ainda não concluiu especialização em docência para educação profissional e G4-M-33B fez complementação pedagógica recentemente.

Desse grupo, dois entrevistados, G3-F-41I e G4-M-33B estão há 5 anos na instituição; G1-F-47B e G2-F-42N estão na instituição há 15 anos, estes últimos, portanto, iniciaram suas atividades laborais ainda no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira, o qual foi transformado em Instituto pela de lei de criação dos institutos federais (BRASIL, Lei nº 11.892/08). Quanto às experiências anteriores em educação profissional e tecnológica, G2-F-42N e G4-M-33B não possuíam experiências profissionais anteriores ao seu ingresso na instituição, o conhecimento sobre educação vem do seu processo de formação; G3-F-41I possui experiências em educação profissional na rede particular, já trabalhou em outros institutos federais e na rede estadual de ensino e G1-F-47B já foi professora na graduação em universidade federal e também foi professora do último ano do ensino fundamental e no ensino médio. Observa-se pelos resultados do perfil, a presença de servidores que já atuavam na instituição ainda antes da reforma da expansão da rede federal e servidores que adentraram à

instituição em concursos para a expansão EPT. Também se observa servidores com formação em licenciatura, necessária para a prática de docência na educação básica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases no art. 62 (BRASIL, Lei 9394, 1996). Também se observa um movimento desses servidores em buscar a formação pedagógica para atuar na EPT, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, (BRASIL, Res. CNE/CEB nº 6, 2012), já que a legislação permitiu, inicialmente, que conteúdo da área técnica fossem ministrados por profissionais com experiência nas respectivas práticas laborais. Isso significa dizer que grande parte dos docentes da EPT iniciaram suas práticas pedagógicas sem embasamento teórico sobre educação e nem sobre os pressupostos teóricos da EPT, conforme conteúdo dos documentos bases (BRASIL, DBEPT, 2004, 2007) e teóricos como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta (2014), Maciel (2018) e outros apresentados no referencial teórico.

Em termos de gestão, um dos entrevistados está há um ano no cargo; um sempre esteve ligado a cargos de gestão, estando há 1 ano no cargo atual; uma está há mais de 2 anos no cargo de gestão e o último está há mais de 3 anos. Todos atuam como docentes dentro de componentes curriculares relacionados a suas formações.

Apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa, do grupo I, gestão, passa-se a descrição do perfil dos sujeitos do grupo II, os estudantes.

4.2.2 Perfil do Grupo II – Estudantes

Neste grupo, conforme descrito na metodologia, apresenta-se os resultados das primeiras questões das entrevistas aplicadas aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Foram entrevistados 5 estudantes, todos com 18 anos, a transcrição das entrevistas destes sujeitos encontra-se no Apêndice C, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista participante estudante com a descrição dos dados da entrevista. Dos estudantes entrevistados, dois estão cursando química, sendo 1 do terceiro ano e o outro do quarto ano, dois entrevistados estão cursando informática, 1 do segundo ano e outro do terceiro ano e do curso de agropecuária foi entrevistado apenas um estudante do terceiro ano, sendo que entre esses estudantes, um está representante do Grêmio estudantil. Três estudantes são do sexo feminino e dois do sexo masculino e quanto à cor/raça segundo os critérios do IBGE, três estudantes se autodeclaram pardos e dois se autodeclaram brancos.

4.2.3 Perfil do Grupo III – Quilombolas

Neste grupo, foram entrevistadas duas mulheres que representam respectivamente as comunidades remanescentes quilombola Itapocu e Areias Pequenas, Apêndice D, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Representante da Comunidade Quilombola uma com 38 anos e a outra com 35 anos. Embora o quesito cor/raça não tenha sido abordado durante a entrevista estabeleceu-se novo contato via WhatsApp para indagá-las como elas se declaram, pois, segundo os critérios do IBGE, este quesito deve ser preenchido por autodeclaração, desta forma, obteve-se como resposta que as duas são pretas. Na ocasião, perguntou-se também sobre suas formações e se desempenhavam outras atividades laborais. A representante da comunidade quilombola Itapocu é graduada em Pedagogia e atua como professora na EJA e a representante da comunidade quilombola Areias Pequenas é licencianda em Educação Escolar Quilombola, sendo que ambas vivem em suas comunidades desde o nascimento.

Esta seção tratou dos perfis dos sujeitos entrevistados sendo subdivididas em subseções; na subseção (4.2.1) Perfil do Grupo I - Gestão, apresentou-se o perfil dos gestores DEPE e coordenadores de cursos; na subseção (4.2.2) Perfil do Grupo II - Estudantes, foram apresentados o perfil dos estudantes e na subseção (4.2.3) Perfil do Grupo III - Quilombolas, apresenta-se o perfil das entrevistadas das comunidades quilombolas Itapocu e Areias Pequenas.

Concluída a apresentação dos sujeitos da pesquisa, a seguir descreve-se e analisa-se os resultados das entrevistas na perspectiva do referencial teórico.

4.3 CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO *CAMPUS* ARAQUARI

Nesta seção são descritos os resultados das perguntas organizadas no roteiro da entrevista, conforme Apêndice A, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Roteiro entrevista com descrição dos dados, Apêndice B, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Coordenador de Curso com descrição dos dados da entrevista, Apêndice C, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista participante estudante com a descrição dos dados da entrevista e Apêndice D, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Representante da Comunidade Quilombola, apresentados na metodologia da pesquisa. Com os respectivos questionamentos buscou-se depreender a concepção dos sujeitos pesquisados acerca do conteúdo da lei em estudo e como seus direcionamentos são aplicados, especialmente, no contexto educativo em estudo. Esses dados

são analisados à luz do referencial teórico e outras referenciais que se julgou relevante trazer para a melhor compreensão e análise das vozes dos entrevistados. Esses dados de forma mais ampla constituem a resposta da pergunta desta pesquisa, a qual está norteando todo o seu processo investigativo.

Para uma melhor relação entre os dados, o conteúdo foi sistematizado em cinco grupos temáticos: em (4.3.1), conhecimento da Lei 10.639/03; em (4.3.2), a formação docente para a educação das relações étnico-raciais; em (4.3.3), dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à educação das relações étnico-raciais; em (4.3.4), referência à Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no *Campus* Araquari envolvendo a temática; em (4.3.5), possíveis casos de preconceito e discriminação que possam ter ocorrido na instituição; em (4.3.6), relevância da aplicabilidade da Lei 10.639.

4.3.1 Conhecimento da Lei 10.639/03

Dos 11 entrevistados, gestores, estudantes e comunidades quilombolas, com exceção do gestor DEPE, foram questionados sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, sendo que a pergunta não revelava nenhum detalhe, apenas perguntava sobre o número da lei. Desses participantes, apenas três sujeitos disseram ter conhecimento; o sujeito CI-38 da comunidade quilombola, G2-F-42N e G4-M-33B que fazem parte do grupo da gestão. A participante CI-38 explicitou em sua fala que tinha conhecimento tanto sobre a Lei 10.639/03 como da Lei 11.645/08. Isso se deve ao fato dessa participante além de ser uma liderança quilombola também atuar como professora na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre esse conteúdo, G2-F-42N (2021) comenta que:

> Já tinha ouvido fala, né? Acompanhei, é, eu acompanhei algum debate sobre ela na ocasião em que os institutos foram estabelecidos. Eu entrei no Campus antes de ser Instituto, né? Ainda era colégio agrícola, então, quando os institutos começaram, a vir lei tudo, isso foi uma das coisas que foi debatida, mas, eu enxergo que hoje é mais debatido do que na época. Na época, foi mencionado tipo: Ah, tem que fazer, mas alguma coisa assim muito superficial, hoje é a, a eu vejo mais, a gente tem conhecimento de causa um pouco maior, eu vejo uma maior implementação da lei assim. (G2-F-42N, 2021)

Observa-se que G2-F-42N (2021), além de explicitar que tinha conhecimento da Lei 10.639/03, revela também que, na implantação do Instituto a lei chegou a ser debatida, mas de maneira muito superficial. Depreende-se de sua fala, e como vão revelar outros sujeitos que, na época da implantação da instituição, não houve um estudo da lei e de suas diretrizes para que de fato a implementação ocorresse, o debate foi no sentido de cumprir com a legalidade. Este não aprofundamento, entre outros motivos, pode estar relacionado a não formação destes sujeitos nas questões raciais.

Já o sujeito G4-M-33B (2021), que terminou recentemente uma formação pedagógica, manifesta que esta formação não o contemplou de forma satisfatória, mas justifica que, também não teve um tempo qualitativo para se dedicar a essa formação por conta do trabalho remoto e por assumir a atual atividade de gestão na coordenação do curso. Revela que conhece a lei de forma muito superficial e desconhece como a lei se articula com outras legislações. Acrescenta:

> [...] eu conheço a lei muito por alto, muito, é? ... quase como leigo mesmo do que de fato de conhecer muito bem e de tratar... saber eh... muitos detalhes, né: como que ela se articula com outras legislações. Não tenho tanto conhecimento assim. Até eh... E como coordenador de curso acaba não tendo nenhuma formação específica pra tratar disso. Na área de Ciências da Natureza, a gente acaba não tratando muito; porque a gente trata muito mais do conhecimento mais técnico da disciplina, né, trabalha com alguns temas transversais. Mas não acaba contemplando tanto assim, então não tenho muitos conhecimentos pra ser honesto. (G4-M-33B, 2021).

Na sua fala, G4-M-33B (2021), esclarece que tem pouco conhecimento sobre a lei, expressa que não houve formação para os coordenadores, subtende-se que não houve uma orientação de como tratar a temática dentro do curso que coordena.

Quanto à articulação da Lei 10.639/03 com outras legislações, esta lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB, 1996) incluindo nesta o artigo 26 A e o artigo 79 B (Dia Nacional da Consciência Negra), além de possuir suas próprias diretrizes e plano de implementação.

Observa-se também que os componentes curriculares de Ciências da Natureza não estão relacionados com o conteúdo da lei, embora o § 2º do Art. 26 A, evidenciar que a história e cultura afro-brasileira deve ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar e de maneira especial em Arte, Literatura e História. (BRASIL, LDB, 1996). Em complemento, as diretrizes orientam que este ensino deve estar presente em atividades curriculares e fora delas, nos trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciência e informática e em outros ambientes escolares. (BRASIL, DNCRER, 2004).

Para corroborar com a fala de G4-M-33B (2021), G1-F-47B (2021) faz uma importante observação que, de modo geral, a área de Ciências Naturais interagem entre si não havendo muita interação com as Ciências Humanas, Linguagens e Matemática:

> [...] e vou fazer um parêntesis, né? Porque temos uma colega a professora [nome da professora] que fez um trabalho fantástico ano passado correlacionando Química né com, com diversas outras áreas humanas né qui mi é fez repensar, inclusive né? Em alguns momentos quando a gente organizava, e eu tô te dizendo isso, porque nesse momento, 2010, eu era né, estava, eu atuava como professora de Química e a minha interação cum materiais quando vinha essas propostas integradoras, a minha interação era com materiais ligados ao meio ambiente que é a minha grande área de atuação né, eu sempre tive a minha ...o meu tema transversal (i, i não são mais transversal é da minha formação), pra abordagem com os, com os alunos em sala. A temática que eu buscava sempre foi meio ambiente, né? [...] ano passado eu assisti uma proposta de trabalho dela fantástico interdisciplinar correlacionando cum as humanas também, né? E que até então ...é ...eu não tinha tido uma oportunidade até então, tão enriquecedora

> de verificar Química correlacionada com a, com a área de humanas, né, de forma tão assertiva como ela trouxe, né? I eu acho que isso também quebra um pouco esse, esse paradigma di... entende? Que as disciplinas ligadas às Ciências da Natureza interagem entre si, os da área de humanas interagem entre si, né?

É possível verificar nessa fala a relevância de projetos interdisciplinares como posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, DCNGEB, 2013), evidenciando que os saberes se entrelaçam na vida real por isso deveriam ser trabalhados em projetos integrados contribuindo para uma formação integral dos estudantes, especialmente, pela prática da pesquisa como princípio pedagógico, conforme esclarece Ramos (2014).

Em acréscimo, essas experiências inovadoras produzidas por alguns professores, assim como o projeto Novembro Negro trazido por Matos, Bispo e Lima (2017), deveriam ser socializadas em eventos institucionais, reforçadas por iniciativas dos gestores, trazendo a reflexão aos demais profissionais demonstrando possibilidades possíveis de relacionar-se com outras áreas. Além disso, a produção e a publicização de materiais de referência para professores estão postas no Plano de implementação da ERER (BRASIL, PIDCRER, 2013) como ações principais a serem cumpridas dentro da EPT, por isso todas as oportunidades devem ser aproveitadas entendendo-se essas práticas como processos formativos para que os servidores de todas as áreas possam se apropriar de conteúdos destas legislações, contribuindo para as discussões e implementações de ações construtivas sobre o tema.

Nesta subseção, (4.3.1) Conhecimento da Lei 10.639/03, refletiu-se sobre o conhecimento dos sujeitos entrevistados sobre a legislação. Observou-se que dos dez sujeitos indagados sobre o conhecimento da Lei 10.639, apenas três demonstram ter algum conhecimento, dois gestores e um sujeito da comunidade externa. Foi observado também que esta legislação dentro do IFC *Campus* Araquari não foi discutida de forma aprofundada e que nas áreas como as Ciências da Natureza e/ou nos componentes curriculares técnicos existe uma maior dificuldade de se trabalhar as relações étnico-raciais como preconiza a Lei 10.639 e seus documentos complementares. De modo geral, isso significa dizer que há uma lacuna em relação a esse saber entre os servidores da EPT e da própria comunidade externa, refletindo-se na formação dos sujeitos estudantes, futuros trabalhadores e tomadores de decisões na sociedade, já que os estudantes mesmo estando no segundo ano de formação também não conhecem o conteúdo dessa lei e sua aplicabilidade para a proposta de transformação social subjacente aos pressupostos da respectiva lei.

A seguir discute-se sobre a (não) formação docente para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais.

4.3.2 Formação docente para a educação das relações étnico-raciais

Quanto à formação dentro da instituição pensando numa educação para as relações étnico-raciais, G4-M-33B (2021) responde que:

> Isso ainda não é uma discussão tão... tão em evidência. Não eh... ah, tão aprofundada ainda. Ainda é algo mais tênue, que permeia muito mais por iniciativas individuais, por interesses, às vezes, por alguns docentes do que de fato por uma política institucional que favoreça algo desse tipo, na minha opinião.

Destaca-se da observação de G4-M-33B (2021) que os movimentos de formação para as relações étnico-raciais parte de indivíduos e não da visão institucional. Neste sentido, a fala de G3-F-41I (2021) também reforça não haver formação institucional para este fim, informando que se formou em 2003/2004 e durante a graduação não teve formação para trabalhar as questões étnico-raciais, mas que havia o componente curricular, optativo, História da África, o qual cursou porque o conteúdo lhe interessou. Essas falas corroboram com as observações feitas a respeito do PDI (IFC, 2019-2023), pois, embora apresente a preocupação com a formação dos servidores, não aponta para especializações e/ou formação continuada que digam respeito à educação para as relações étnico-raciais, ou seja, não é uma política institucional. Por outro lado, esta não formação e ou não conhecimento da lei e a não cobrança de implementação por parte da gestão vai ao encontro da investigação de Novais (2011) no Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste que chegou aos mesmos resultados, demonstrando a necessidade de essa formação ser continuada e organizada institucionalmente.

Ainda em relação à formação, G1-F-47B (2021) afirma que não teve formação a respeito da implementação da Lei 10.639/03 e traz colocações importantes para esta pesquisa:

> Então eu fui a coordenadora institucional, né? E além da... ãn... Isso me deu muito contato com Brasília e eu aí que eu mergulhei nas políticas do que é u Instituto Federal, qual é o papel. Acabei me encantando com as publicações do Eliezer Pacheco, entende? A concepção dos Institutos Federais. Porque até então, i aí eu ouso dizer que não somente eu ... mais os meus colegas também, nós é... ingressamos no Instituto Federal por uma...é ... uma proposta ...é de fortalecimento da rede Federal, mas não necessariamente conhecíamos toda a proposta do Eliezer Pacheco né quando pensou a, a enfim né. Quando pensou concepção é... dessa, dessa formação de educação profissional, desde a base, integração entre os diversos níveis né a proposta di, di ter a pesquisa vinculada onde nós temos os dados. (G1-F-47B, 2021).

Essas colocações explicitam o que ocorre até os tempos atuais em relação ao não entendimento por parte da comunidade, dos estudantes e principalmente de muitos servidores em relação à finalidade dos Institutos federais. Isso parece revelar que os documentos bases (BRASIL, DBEPT, 2004, 2007), as Diretrizes da Educação Básica (BRASIL, DCNGEB, 2013) não fazem parte do processo formativo dos profissionais da educação nem da formação geral nem da formação técnica. Essas bases conceituais e o ensino médio integrado, conforme afirmam

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) assim como Simões (2007), propõem a formação de trabalhadores não para o mercado de trabalho, mas sim para o mundo do trabalho, ou seja, uma formação humana integral para a compreensão da sociedade em que a formação laboral seja alicerçada pela formação cidadã. Essa formação deve permitir a construção de uma sociedade, de fato, justa e democrática, com foco na cooperação e não na competição e o funcionamento dos meios de produção, com vistas a superação deste, e a possibilidade de criar novos meios de produzir a vida, de relacionar-se harmoniosamente com meio ambiente. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005). Para isso o documento Concepções e Diretrizes dos institutos traz que

> [...] o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo [...] que permitam a construção da autonomia dos educandos. (BRASIL, Concepções e diretrizes, 2008, p. 28).

Com esses aspectos, aponta-se mais uma vez para a necessidade de se refletir sobre a importância da formação continuada para os profissionais da educação.

Isso porque, embora o corpo docente e técnico administrativo da instituição seja de altíssimo nível, talvez, os Institutos Federais, sejam as instituições públicas que contemplam o ensino básico, no país, que mais tenham em seus quadros mestres e doutores, convém refletir com as palavras de Bell Hooks (2017, p.51):

> Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos como para os brancos. A maioria de nós aprendemos [aprendeu] a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois tem medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.

Sobre essa temática, essa autora aponta que uma das consequências da formação para o "universal" é o medo do professor de perder o controle da turma quando tem de encarar uma educação multicultural com modos múltiplos de abordar um tema e com múltiplas referências.

Como se vê, essa formação para um "universal" que não representa a todos, torna difícil cumprir com as concepções e diretrizes de uma formação humana integral e fragiliza todos os profissionais que atendem os mais diversos estudantes em suas diversas demandas e, principalmente, fragiliza o docente que não saberá conduzir casos de discriminações que venham a acontecer dentro de sala de aula. Essas angústias, medos, receios, embates e por vezes a visão da educação sobre uma única perspectiva ficam estampadas nas falas dos gestores, mas também nas visões preconcebidas dos estudantes como se vê na próxima subseção.

Nesta subseção, (4.3.2) Formação docente para a educação das relações étnico-raciais, reafirmam os resultados da subseção anterior, demonstrando que a temática educação das relações étnico-raciais ainda precisa ser discutida institucionalmente, refletindo uma realidade social e história de apagamento dessa temática. Observou-se que os profissionais interessados em ampliar o entendimento do conteúdo da respectiva lei buscam formação por sua conta e fora da instituição, pois não lhe é ofertado dentro do IFC cursos de pós-graduação e formação continuada dentro da temática. Esses dados também refletem uma lacuna da condução no que diz respeito ao conhecimento das bases conceituais da EPT que são fundamentais para conceber a formação integral.

A seguir reflete-se sobre as dificuldades encontradas pelos docentes para lecionar conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais.

4.3.3 Dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à educação das relações étnico-raciais

Ao responder à pergunta, G3-F-41I (2021) relata que, em suas aulas, há muito debate quando fala na origem do brasileiro, quando contesta esta origem branca do Brasil:

> [...] Acaba que a gente que ensina, que mostra muita coisa pro estudante, mostra texto, mas ele vem com uma visão preconcebida de muita coisa, que é complicado da gente tira e acaba causando muito debate, né? [...] Principalmente nessa região nossa que é, é muito da Europa, né? [...] Que aí quando a gente vai trabalhar, no segundo ano, que é o Brasil já existia, já existia sua raça, sua cultura i aí é, é aí eu falo que a nossa origem não é, prum branco, né, principalmente choca, a nossa origem é indígena, é africana choca fala isso numa sala de aula onde a sua grande maioria é branca ainda mais eu tendo uma raiz indígena, né? [...] aí você tem que ter muita propriedade, muito pulso firme e muita confiança do que tá falando, porque também... é... tem que ter empatia, porque o tempo todo eles, eles falam que são de origem alemã, sobrenome alemão, então, por isso que a gente gasta tanto tempo ali querendo mostrar isso, né? Que, que não é. É uma questão sobre cultura imposta, por que na verdade a origem não é da pele né? Não é da cor da pele [...] mas eles também não, não têm culpa, eles vivem numa sociedade, numa região ... e ele cresceu, dizendo que ele é polaco, ele alemão, ele é tudo, mas ele não nasceu dizendo que ele é africano, então é algo que eu trabalho bastante na sala de aula, bastante na conversa com eles, né, mas não é fácil, mas eu gosto, eu gosto desconstruir é bom, né? (G3-F-41I, 2021).

Esse relato revela o desafio posto aos professores e como a temática pode gerar impactos aos adolescentes, uma vez que desde criança estão mergulhados em informações que os direciona às suas origens europeias, em suas casas, na própria escola e todo material escolar ao qual tiveram acesso. Conforme discutido por Bethencourt (2018), bem como por Moore (2020), todos os discursos sociais com os quais interagem fazem elogio a ascendência europeia, e, de forma paralela, em muitos discursos atuais e socialmente aceitos, os negros são apresentados como escravizados e os indígenas como selvagem, povos sem história e sem cultura até que o europeu chegou para lhes dar civilidade.

O relato acima vai ao encontro do que é observado por G4-M-33B (2021):

> [...] Então eu acho que ela é de extrema importância e eu acho que ela é ainda eh... engatinha em virtude de aspectos sociais, do contexto que a gente tá inserido também. Porque a escola é plural e a gente vive numa região em que o conservadorismo é maior, que o aspecto religioso – principalmente cristão – é muito acentuado e isso, muitas vezes, eh... ainda impede a gente ter discussões mais amplas, mais profundas sobre esses temas e... Então, num estado extremamente conservador, extremamente acho que talvez... – mais uma opinião minha -, mas é um estado conservador. Um estado que é... que tem esse aspecto religioso muito forte, pelo menos a região onde o Instituto é… (G4-M-33B, 2021)

Como se observa, o sujeito G4-M-33B também ressalta a dificuldade de discutir determinados temas em um ambiente pouco diverso, ao discutir a importância da Lei 10.639/03 no sentido de expor o conservadorismo existente no estado, e o estranhamento que pode haver quando um professor da área de Ciências Naturais educa para as relações étnico-raciais.

A fala de G4-M-33B (2021) leva a considerar como o contexto em que a instituição está inserida reflete no fazer pedagógico institucional e docente e dificulta que discussões mais aprofundadas possam surgir nesse espaço. Essa questão está condizente com os resultados apurados no Censo Demográfico de 2010, segundo o IBGE (2010),[16] Santa Catarina é o estado onde mais as pessoas se autodeclaram brancas 84%, seguida por Rio Grande do Sul com 83,2% e Paraná com 70,3%, formando a região Sul com 78,3% de pessoas autodeclaradas brancas.

Além disso, G4-M-33B (2021) relata outros aspectos que contribuem para a não discussão das relações étnico-raciais de forma mais aprofundada:

> [...] a própria... o próprio... cultura institucional, servidores, se a gente pega ah... muitos servidores não são do Estado de Santa Catarina, no caso os docentes, principalmente, então que tem aí uma visão diferente. [...] Então as políticas afirmativas pra levar a população negra até os cargos de docente ainda são ínfimas. Se a gente pegar a lei que garante vaga em concurso, a partir de 2015, foram uns dos primeiros concursos, salvo engano em 2014, por aí. Que tem então, eh... é uma lei importante, mas extremamente recente em que o reflexo, por exemplo, num quadro de servidor de uma Instituição de Ensino, como é no IFC ou numa rede federal como um todo, ela vai ter efeitos que vão demorar pra chegar. E aí esses efeitos demoram pra chegar na sala de aula, eles demoram também para virar numa realidade institucional, né. (G4-M-33B, 2021)

Nesse excerto, é possível observar que a ausência de servidores diversos fenotípica e culturalmente, também é um fator limitante para que as questões raciais sejam debatidas de forma mais aberta e com mais seriedade dentro da instituição.

Entende-se, que não se trata somente de um problema institucional, pois o racismo é um problema da sociedade que deve ser encarado com seriedade, além disso, em um estado que se considera branco, não é de se admirar que as pessoas não façam a autocrítica, ou seja, que ocorra

---

[16] Tabela 2094 - população residente por cor ou raça e religião. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado. Acesso em: 10 mar. 2021.

uma branquitude acrítica nas palavras de Cardoso (2017) e os que fazem a crítica publicamente, provavelmente, também não queiram se desapegar de seus privilégios. Nesse caso, é preciso que os que possuem uma brancura crítica sejam também antirracistas e abram as discussões para que a educação das relações étnico-raciais e a formação integral se tornem uma realidade.

O sujeito G4-M-33B também fala de iniciativas do governo federal para diversificar as instituições federais, no caso, a lei 12.990/2014 (BRASIL, 2014) que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, em vigor desde junho de 2014. Este sujeito comenta que elas não chegaram, até o momento, alterar o perfil de servidores do IFC e é possível confirmar suas falas observando que houve, até os dias atuais, três editais de concurso público no Instituto Federal Catarinense. Em 2015, por meio do Edital 048/2015 (IFC, 2015), foram ofertadas 189 vagas distribuídas por 15 *Camp*i, sendo 20 vagas para o *Campus* Araquari, sendo 7 vagas reservadas para docentes negros. No ano de 2016, foram publicados dois editais: Edital 140/2016 (IFC, 2016) para técnicos administrativos educacionais (TAEs) e o Edital 139/2016 (IFC, 2016) para docentes. As vagas para TAEs somavam 12 vagas para Araquari, sendo 2 para negros; para docentes foram 83 vagas, sendo 1 vaga para Araquari de ampla concorrência. Dessa forma, embora haja a reserva de vagas, os concursos públicos são escassos, e o número de servidores que entraram na instituição via reserva de vagas é muito pequeno para impactar um *campus*, que tem 217 servidores.

Assim como G4-M33B (2021), acredita-se que um ambiente pouco diverso seja um fator de impedimento para discussões sobre as relações étnico-raciais. Esse ponto vai ao encontro da fala de G3-F-41I (2021) ao tratar da manifestação dos estudantes em sala de aula:

> mas eu vejo dificuldade é deles se autoafirmar num contexto é ... branco, da branquitude então, é muito complicado, por exemplo, numa sala onde tem um ou dois negros então é difícil ter um aluno quando a gente está debatendo disso, ele, ele sabe até que ele é negro ..., mas para ele levantar a voz e falar, debate, qui o lugar de fala é dele é isso que eu tenho vontade ... assim tento fomenta para empoderar. (G3-F-41I, 2021).

Essa fala revela que são poucos os negros que são estudantes na instituição, assim como também revelam a dificuldade destes se expressarem em debates que envolve as relações étnico-raciais na sala de aula em que estão em número de um ou dois num universo de 35 a 40 estudantes.

Essa gestora acredita que esses alunos sabem que são negros, não apresentam problemas de identidade, mas não parecem confortáveis em opinar, expor seus pontos de vista, pois esses sujeitos em sala de aula como na sociedade de padrão branco assumem o lugar de subalterno. A fala dessa gestora vai ao encontro das discussões trazidas por Kilomba (2019) citando Spivak (1995) ao tratarem das práticas históricas do discurso nos diferentes grupos sociais, em que o

silêncio do subalterno não trata de problemas no aparato vocal, mas sim da consciência de pertencer a um grupo que historicamente e culturalmente não é escutado e compreendido por quem ocupa o lugar de poder. Em um contexto formado por maioria branca, entende-se que um(a) adolescente queira passar despercebido, para não ter sobre si o peso do julgamento daqueles que não vão lhe compreender. Embora em uma sala de aula entre estudantes parece pouco lógico falar em lugar de poder, vale lembrar que a norma é branca, a branquitude é o normal e tudo que sai disso é o outro.

Um outro aspecto trazido por G4-M-33B (2021) se refere a pouca aceitação por parte de colegas docentes e também por parte de estudantes de que componentes curriculares ligados à área técnica discutam assuntos que em tese deveriam ser discutidos somente pelas Ciências Humanas: "[...] por exemplo, sou professor de Química, eu discuti sobre diversidade étnico-racial, muita gente enxerga o professor de Química falar sobre isso como algo é... ah, fora da área de atuação dele, sendo que não." (G4-M-33B, 2021). Esse gestor exemplifica o contato das Ciências Naturais com as questões étnico-raciais, lembrando um artigo publicado por uma revista da USP que fala sobre o DNA mitocondrial, o qual os filhos herdam exclusivamente de suas mães. Este estudo revela que a população brasileira possui majoritariamente este DNA herdado de mães negras e indígenas, enquanto o mapeamento do Cromossomo Y, ligado à paternidade, indica um altíssimo índice de origem europeia. Com este exemplo citado, G4-M-33B, conclui que todos esses estudos corroboram com o fato de o Brasil ter realmente nascido pela exploração de indígenas e dos negros, inclusive por meio da violência física (estupro), psicológica, econômica e tantas outras.

A fala do mesmo participante ainda aponta o mito da democracia racial como um fator impeditivo de que mais discussões e ações sejam desenvolvidas de forma a contemplar as exigências da legislação. Para esse sujeito, "O fato de ser um povo miscigenado seria o suficiente para dizer que tudo é maravilhoso quando na realidade não está nada bem". (G4-M-33B, 2021). Essa colocação corrobora com o que já foi observado por Hasenbalg (1996, p. 334) em que

> as pessoas não se iludem com relação ao racismo no Brasil; sejam brancas, negras ou mestiças, elas sabem que existe preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação.

Essa imagem de Brasil como nação seria justamente de um país sem conflito racial, onde todos são iguais e com as mesmas oportunidades, afirmativa esta, que não se sustenta na realidade diária dos não brancos.

Essa imagem de “paraíso racial” foi vendida ao exterior por muito tempo até ter sua realidade escancarada pelas pesquisas realizadas por incentivo da Unesco (1950), revelando que a integração do negro na sociedade brasileira se deu de forma subalternizada. E até os dias atuais, tem-se diferentes espaços reservados, não legalmente, mas socialmente, aos negros e aos brancos. Como exemplo, diante da pandemia/sindemia[17] de Covid 19, em 17 de março de 2020 uma mulher negra de 63 anos, empregada doméstica, foi a primeira vítima fatal da doença, conforme amplamente divulgado na mídia nacional e internacional[18], por cuidar de seus patrões que vieram do exterior doentes. Além disso, os dados sobre a pandemia/sindemia, ainda em curso, releva claramente que a quantidade maior de vítimas fatais são majoritariamente negros, segundo dados do IBGE (2021)[19]. Esse fato revela muito sobre o lugar do negro e principalmente da mulher negra no mundo do trabalho, que historicamente está ligada ao cuidado, no período da escravidão ao cuidado da casa e dos filhos do senhor, e na pós-escravidão, nos mesmos trabalhos, só que agora (mal) remunerada e, no caso das domésticas, sem direitos trabalhistas até o ano de 2015.

Observa-se que, além das limitações encontradas pela falta de formação para a educação das relações étnico-raciais, existem fatores sociais externos à instituição, que interferem na implementação da Lei 10.639/03. Pelos relatos dos sujeitos e a investigação realizada por Dias (2007) na qual relata que pelo menos noventa mil pessoas estejam diretamente envolvidas em grupos neonazistas e quase metade destas estão no estado de Santa Catarina, além do maior site neonazista brasileiro ter sua sede no estado e alcançado a marca de 200.000 visitas diárias até ser tirado do ar em agosto de 2007. Com estes dados, aponta-se que o estado catarinense se mostra pouco propício para a educação das relações étnico-raciais, embora a atuação do movimento negro seja bastante significativa no estado. Desta forma, acredita-se que cabe às

---

[17] Pandemia diz respeito a enfermidade amplamente disseminada. Já a sindemia é resultante da interação entre várias doenças que afetam significativamente o estado geral de saúde da população em situações de desigualdade social causadas por pobreza, racismo, estigmatização, estresse etc. O controle desta situação requer que além da atuação dos sistemas de saúde o desenvolvimento de políticas sociais e econômica. Disponível em: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1534/covid-19-como-sindemia-modelo-teorico-e-fundamentos-para-a-abordagem-abrangente-em-saude?fbclid=IwAR0gDl8T4IAiPkwvsSBI8tMSG191fMejF69IvPhPyxoi9KYx1rIZz_TOGLU .Acesso em: 20 fev.2022.

[18] Morte de trabalhadora doméstica por coronavírus escancara falta de políticas para proteger a classe. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/morte-de-trabalhadora-domestica-por-coronavirus-escancara-falta-de-politicas-para-proteger-a-classe/ . Acesso em: 20 fev.2021.

[19] Homens pretos e pardos morreram mais de Covid do que brancos em 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32414-homens-pretos-e-pardos-morreram-mais-de-covid-do-que-brancos-em-2020. Acesso em: 20 fev.2022.

instituições escolares iniciarem ou aprofundarem o debate sobre o racismo e suas consequências.

No município de Araquari, há duas comunidades quilombolas e três comunidades indígenas, sendo que, as entrevistadas quilombolas colocam que já houve moradores das comunidades estudando no IFC, mas não souberam dizer se isso ocorre nos dias atuais. Mas, mesmo que não existisse negros e indígenas na região ou na instituição, a educação para as relações étnico-raciais continua obrigatória, pois a lei não se aplica somente aonde se encontram pessoas não brancas, mas sim, a toda população brasileira "[...] uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática." (BRASIL, DCNERER, 2004, p.17). Deve-se ressaltar que a socialização dos conteúdos proposto pela lei 10.639 nos respectivos documentos não é efetivamente aos estudantes negros, mas a toda a comunidade para que se entenda todos os aspectos que caracterizam as diferentes etnias que constituem o Brasil e, com isso, todos sejam respeitados e socialmente incluídos em todos os contextos sociais.

Nesta subseção, (4.3.3) Dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à educação das relações étnico-raciais, ao tratar das dificuldades para a implementação da lei 10.639/03 que enseja a educação para as relações étnico-raciais, os resultados indicam que há fatores internos e externos à instituição que dificultam que este trabalho aconteça de forma plena na instituição. Um dos fatores diz respeito ao predomínio de estudantes brancos na sala de aula, fazendo com que os estudantes negros não se sintam seguros em se posicionar, talvez por não terem um conhecimento sólido da história; outro fator diz respeito a imersão em um contexto social de brancos, já que, o estado de Santa Catarina que foi colonizado (SEYFERTH, 1996) principalmente, por alemães e italianos, tendo sido apagado no discurso coletivo a informação da presença indígena e negra, passando de geração em geração a ideia que se constituem de pessoas brancas europeias, sendo que a sua maioria nunca pisou em solo europeu. Outra dificuldade encontrada se refere a velha sistemática de separar os componentes curriculares em "caixinhas" e descolada da realidade que afeta tanto os docentes quantos os discentes no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, examina-se como os gestores e estudantes veem a referência à lei 10.639 nos projetos dos cursos integrados e as atividades que não desenvolvidas dentro desta temática no *Campus* Araquari.

4.3.4 Referência a Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no *Campus* Araquari

Questionados quanto a presença de bibliografias de autores negros no Projeto Político do Curso, os gestores acenaram que existe, sem dar muitos detalhes ou citarem as referências, porém, no exame dos PPCs foram encontrados somente duas referências negras, Milton Santos e Renato Emerson Nascimento dos Santos, na bibliografia complementar do componente curricular Geografia.

Quanto às atividades desenvolvidas, G2-F-42N (2021) relata que:

> É, a gente tem a semana né? Do negro e tal, que ocorre em novembro, né que faz referência ao dia 20 de novembro, que é, que foi falecimento de Zumbi dos Palmares, né? Então o que eu vejo de ação mais significativa é essa semana que tem né? Que ocorre uma série de debates e tudo eu sei também, e também, nas disciplinas de artes, história também é incluído, faz parte do ementário os estudos da história, da cultura Negra e indígena, quilombola e tudo. Mas eu percebo de forma mais significativa essa semana que ocorre em novembro. (G2-F-42N, 2021).

Complementando o relato de G2-F-42N (2021) que lembra as discussões da semana da Consciência Negra promovida no *Campu*s como uma atividade muito significativa, G1-F-47B (2021) destaca uma atividade específica ocorrida na referida semana:

> Porque temos uma colega a professora [nome da professora] que fez um trabalho fantástico ano passado correlacionando Química né com, com diversas outras áreas humanas né que mi é fez repensar, inclusive né? [...] E que até então ...é ...eu não tinha tido uma oportunidade tão, tão enriquecedora de verificar Química correlacionada com a com a área de humanas, né de forma tão assertiva como ela trouxe, né? (G1-F-47B, 2021).

Esse trabalho que foi desenvolvido de forma integrada entre Química e Sociologia foi apresentado em uma *live* em novembro de 2020. A professora relatava a possibilidade de estudo da Química, tomando por base o *Projeto Genoma*, e os desdobramentos na sociedade, principalmente, brasileira do ponto de vista de sua constituição genética.

Outra atividade, desta vez relatada por G3-F-41I (2021), diz respeito ao Projeto *A Nuvem* que trata de temas transversais. Segundo o que está posto no PPC do curso, o

> Projeto A Nuvem: é uma aula espetáculo para visitantes internos e externos da comunidade, que congrega reflexão sobre o mundo que nos cerca, a arte em suas diversas expressões, o incentivo à criatividade como competência para o futuro e a necessidade de diálogo para a paz. Participam estudantes de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC *Campu*s Araquari, que fazem uma exposição de trabalhos com temáticas inspiradas nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (IFC, PPC Informática, 2019).

No que se refere a este projeto, G3-F-41I (2021) comenta que são trabalhadas a questão do idoso, educação do trânsito, violência de gênero e entra também as questões referentes aos afrodescendentes.

Acrescenta que, como leciona Língua Portuguesa no segundo ano,

> A gente tem uma parte que vai trata é ... da 3ª fase romântica, do Romantismo, né? Que vai trata é..., principalmente, da questão abolicionista, né? Ah u início di tudo vamo dize assim, e aí a gente trabalha com o poeta Castro Alves, trabalha com o poema Navio Negreiro. [...] o ideal era que a gente trabalhasse com autores africanos, que a gente pudesse trabalha com poesia africana é para fazer o comparativo, mas aí a gente acaba é trazendo a questão da África através, infelizmente do colonizador, do homem branco. E aí é algo ruim também, mas infelizmente a gente acaba esbarrando, também nesse, nessa questão do tempo que aí tem o conteúdo, as coisa que a gente dá. Mais é, é algo que seria muito interessante. Se a gente pudesse ter mais tempo, mais projetos para a gente poder aprofundar e ter um outro olhar na história da África, é, e da participação da África no Brasil desde outras vozes. (G3-F-41I, 2021).

Neste relato, G3-F-41I (2021), menciona que não se sente totalmente satisfeita com o trabalho desenvolvido, reforçando que a África ainda é trazida pelo olhar do homem branco e que gostaria de trazer autores africanos para seus alunos e reclama da falta de tempo para que todos esses conteúdos possam ser trabalhados.

Nesse sentido, as DCNERER (BRASIL, DCNERER, 2004) destacam que não se trata de mudar o foco etnocêntrico europeu do currículo por um africano, mas que o currículo deve primar pela diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Entende-se que, se o conteúdo do documento DCNERER (BRASIL, DCNERER, 2004) que estabelecem orientações de conteúdo a serem incluídos e trabalhados em todos os níveis e modalidades de ensino, fossem consultadas para a construção do PPC, não seria necessário fazer desvios de rota para que a educação para as relações étnico-raciais seja incluída.

Por outro lado, em se tratando da poesia, *Navio Negreiro* de Castro Alves, como exemplo, há possibilidade de contextualizá-la, trazê-la para os dias atuais, usando a linguagem do Rap fazendo o contraponto entre o canônico e o marginal. Novaes (2017) propõe uma sequência didática integrando estas duas linguagens, pois segundo ele

> O rapper Slim Rimografia (1978) traz uma versão atualizada do texto poético de Castro Alves, realizando uma transposição temática do "porão negro, fundo, infecto, apertado, imundo" do navio negreiro para um novo contexto de "embarcações de ferro e aço, onde pessoas disputam palmo a palmo por um espaço, nesse imenso rio negro de piche e asfalto." É nesse cenário de desigualdade social e discriminação que "navega" a letra do rap, sendo um substrato temático interessante para abordarmos a herança cultural oriunda da população afrodescendente na sociedade brasileira. (NOVAES, 2017, p.24).

Com essas colocações, conforme orienta DCNERER (2004), não se troca um currículo europeizado por um currículo africanizado, mas se traz para o centro a cultura de margem, como o Rap, que protesta sobre as questões cotidianas vividas pela população negra, ao lado de cânones literários.

Quando os estudantes foram questionados sobre a presença de bibliografias de autores negros, todos lembram de ter estudado Machado de Assis, em Língua Portuguesa, o estudante

E-A-M-B (2021) lembra de recomendações da professora de História para ler e conhecer Nelson Mandela e outro estudante, E-I1-M-N (2021), comentou que o professor de História apresentou a eles o psiquiatra martinicano Frantz Fanon. Acrescentou que está no plano de ensino deste ano conhecerem o autor indígena, Ailton Krenak, que o estudante citou por se tratar de uma referência não branca. É importante citar que os estudantes sabem que Machado de Assis é um clássico da literatura, sendo recomendado por todos os professores de Língua Portuguesa, porém um dos estudantes desconhecia que Machado de Assis era um homem negro.

Quanto à visão dos estudantes referentes às atividades desenvolvidas no *Campus*, E-Q2-F-N (2021) do 4° Química, relata que o componente curricular História, no segundo ano, tratou de temas relacionados aos afro-brasileiros e matriz africana. Acrescentou que o Grêmio Estudantil da escola fez postagens nas redes sociais envolvendo as questões de diversidade, entre elas, o racismo. A mesma estudante acrescenta que, quanto à questão de gênero, tem um núcleo na instituição, o NEGES, que trata desses assuntos, mas considera que há pouco debate dentro da instituição. Sobre essa questão, ela acrescenta:

> Eu lembro que a gente teve uma vez uma roda de conversa sobre isso na SEPE[20], sobre diversidade... Meu... foi muito legal, foi muito lindo. E foi muito, assim, reconfortante com os alunos, sabe, e discutir sobre isso porque é o que a gente não fala. A gente tem medo, muitos alunos, eles são menores de idade, os pais não sabem. Eu mesma sou, assim, maior de idade, mas moro com os meus pais então, não tem essa conversa. E... a gente fica com medo, a gente não sabe como reagir, se conta, se não conta, o que faz. Então, te essa proximidade com os alunos foi bem legal. Assim, e eu até queria ver para fazer mais vezes. Porque é algo que... que é, assim, necessário, só que vai partir dos alunos. Assim, da Instituição... eu acredito que não vai partir não. (E-Q2-F-N, 2021)

Nessa fala E-Q2-F-N (2021) refere-se, principalmente, a questão de gênero e sexualidade, que é algo que os adolescentes não encontram informações muito seguras e ou acolhimento para conversar, expressar suas dúvidas etc. Embora não seja o foco deste estudo, este assunto requer atenção uma vez que a formação humana integral propõe que tanto o pertencimento étnico-racial, quanto a identidade de gênero dos estudantes devem ser respeitadas e valorizadas. E conforme orienta as DCNERER (BRASIL, DCNERER, 2004) cabe a escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito a educação a todo e qualquer cidadão se posicionar politicamente contra toda forma de discriminação.

Já E-A-M-B (2021) do 3º ano de Agropecuária, relata que são poucas as atividades desenvolvidas no *campus* com a referida temática, mas que estas se fazem presentes. Segundo esse sujeito,

> [...] em Sociologia, no primeiro ano, a gente… - não lembro qual o dia que foi em si –, mas eu lembro que houve uma comemoração que a gente fez vários trabalhos, que

[20] Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão.

> inclusive foi um dia bem legal assim…, mas eu não me lembro que dia foi, mas lembro que foi uma comemoração sobre as pessoas afrodescendentes e foi tipo um trabalho bem legal tipo… tanto pra mim, tipo, como para várias pessoas, né? (E-A-M-B, 2021).

Embora, pareça que para E-A-M-B as atividades que envolvem a temática das relações étnico-raciais e, consequentemente da Lei 10.639/03, sejam poucas, as que tiveram foram marcantes para as pessoas que participaram do citado trabalho, acredita-se que este trabalho deve ser o do Grêmio Estudantil mencionado também por E-Q2-F-N (2021).

Do 3º ano de Química, E-Q1-F-B, relata que o componente curricular, História trabalhou a colonização europeia no continente africano e no ano passado em suas palavras: "a chegada dos portugueses aqui no Brasil e o trabalho escravo. E 20 de novembro, geralmente, sempre tem alguma palestra no IF sobre a conscientização né?" (E-Q1-F-B, 2021). Percebe-se que as discussões realizadas no mês da consciência negra são bastante significativas tanto para os estudantes, como para os gestores que também são professores na instituição, pois tanto os estudantes como os gestores citam a semana de consciência negra como referência, o que é extremamente importante, mas também é preciso ter em mente que a educação para as relações étnico-raciais não deve resumir-se a uma semana em novembro.

Percebe-se que os componentes curriculares lembrados pelos estudantes foram, principalmente, História e Sociologia, sendo citados também Língua Portuguesa e Arte. Em História, E-I1-M-N (2021), do terceiro ano do curso de informática, relata que;

> Tem sido trabalhado, lembro… bom eles fizeram no, na em novembro, né? Principalmente pela consciência negra no dia 20, é… e daí em 2019, no meu primeiro ano, foi trabalhado bastante a história da África a gente teve, é, um sábado letivo que mostrou a religiões de matriz africana, teve bastante coisa. U professor de história, ele passou bastante coisa ele pegou aquele tempo, né? Do mês de novembro pra passar i em 2020, ano passado é…a gente teve também, porém com dificuldade por conta dá… do ensino remoto, mas a gente teve também pelo período da Sepe coisas focadas nesse sentido assim. (E-I1-M-N, 2021)

Também comenta que "[...] o professor tentou passar sobre a história do continente africano e relaciona isso com o Brasil [...]". Por fim, expõe que em Artes foi abordada a cultura indígena. E-I1-M-N (2021) cita o Núcleo Estudos Afro-brasileiro e indígena (Neabi) e o Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (Neges) como iniciativa institucional para a promoção da igualdade racial e promoção da igualdade de gênero.

Entre os relatos dos estudantes, o que mais chamou atenção foi o de E-I2-M-N (2021), do terceiro ano do curso de informática, que diz que no componente curricular História no presente ano estão discutindo sobre racismo e que no segundo ano aprenderam sobre os povos indígenas. Este lembra que, juntamente com o professor de História, sua turma fez uma saída

de campo em Joinville. Diz o estudante “a gente fez um passeio e no meio dele a gente passou por um cemitério né, de histórico tinha lá um negócio de Dia da Consciência Negra”.

Pelo breve relato desse sujeito, E-I2-M-N, esta pesquisadora acredita que esta saída de campo esteja relacionada ao Cemitério do Imigrante em Joinville, inaugurado, em 1851, e tombado como patrimônio nacional, em 1962. Nesse cemitério, estão enterradas pelo menos 14 pessoas negras, escravizadas e libertas que, em 2009, na Semana da Consciência Negra, ganharam sua primeira lápide. Neste mesmo ano, o cemitério e a comunidade negra de Joinville conquistaram um lugar destinado ao ritual em comemoração às memórias da presença negra em Joinville. (MACHADO, 2018). Essa ação oficial além de ser uma homenagem aos que foram apagados da história da cidade, de certo modo também representa uma reparação histórica.

No mês de novembro acontecem na instituição eventos em alusão ao mês da Consciência Negra e a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE). O Grêmio Estudantil do *Campus* também realizou postagens sobre diversidades nas redes sociais em que uma das questões abordadas foi o racismo, posteriormente, esses trabalhos foram apresentados em uma *live* no mês da consciência negra, a convite da professora de Química, que apresentou também um trabalho desenvolvido na escola junto com o componente curricular de Sociologia. Portanto, além dos componentes curriculares de Ciências Humanas, trabalho interdisciplinar de uma professora de Química, atividades relativas a Lei 10.639/03 são os eventos que, embora tenham muito boa aceitação entre gestores e estudantes, há de se ter cuidado para não cair na pedagogia do evento, conforme alerta Bakke (2011, p.86) “implanta-se a lei através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo”, ou seja, ações aligeiradas que reduzem as ações antirracistas e ligadas à implementação da lei n.º 10.639/2003 apenas a eventos pontuais.

Nesta subseção, (4.3.4) Referência a Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no Campus Araquari, discutiu-se sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e as atividades desenvolvidas no *campus*. Diante dos relatos apresentados observou-se que os eventos do mês de novembro foram a atividade mais lembrada tanto pelos gestores como pelos estudantes. Observou-se também que unidades curriculares mais citadas por trabalharem a história e cultura africana e afro-brasileira são *História*, *Sociologia*, *Língua Portuguesa* e *Arte*. Viu-se também possibilidades de as ciências exatas trabalharem com as ciências humanas, assim como se percebeu que as culturas tidas como marginais podem aparecer ao lado de cânones da literatura. Atores importantes para discutir a educação das

relações étnico-raciais como o psiquiatra martinicano Frantz Fanon, o escritor indígena brasileiro Ailton Krenak e o ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela são citados pelos estudantes como leitura recomendada pelos professores, além de constar nos PPCs os geógrafos Milton Santos e Renato Emerson Nascimento dos Santos.

A seguir discute-se a existência de casos de discriminação racial na instituição.

4.3.5 Casos de preconceito e discriminação

Em relação a casos de discriminação e preconceito racial que pudessem ter ocorrido dentro do *Campus* Araquari, os estudantes têm mais vivo em suas memórias a invasão a um evento ocorrido em novembro de 2020, em alusão ao dia da Consciência Negra, realizado via Google Meet, no qual criminosos xingaram de forma racista os participantes e exibiram pornografias e vídeos de conteúdo nazista, tendo ocorrido o mesmo em um evento *online* do *Campus* São Francisco do Sul. É válido lembrar que essas ações vêm sendo uma constante na região Norte de Santa Catarina, tendo ocorrido com um professor universitário no município de Joinville em agosto do mesmo ano. A primeira vereadora negra eleita em Joinville também sofreu ataques racistas e ameaças de morte por meio de rede social no mês de novembro. Em 2021, no mês de julho, o evento *online* do Movimento Afrodescendente Francisquense, também sofreu ataques nos mesmos moldes.

O sujeito E-A-M-B (2021), estudante de agropecuária, diz nunca ter presenciado nenhum fato de discriminação ou preconceito racial na instituição, já E-Q2-F-N (2021), 4º Química, revela já ter ouvido boatos sobre discriminação racial dentro do *Campus*, mas não sabe ao certo o que de fato aconteceu. E-I2-M-N, por sua vez, relata que:

> Eu já ouvi casos de uns amigos meus que sofreram, né. E também houve, também tipo: Algumas pessoas que falam que, que não gosta por causa da cor da pele da pessoa tipo: Ah, eu não vou tratar ela mal, mas também não vou tratar ela bem, certo, já ouvi pessoas falando assim. (E-I2-M-N, 2021)

Desse discurso ouvido, E-I2-M-N (2021), não soube ao certo se teria sido uma piada ou efetivo sentimento do colega expressado no momento. Porém essa realidade que revela um sentimento de superioridade racial se deve há anos de educação social, familiar, bem como a escolar, em que, historicamente, o negro aparece estereotipado, como mau, vadio, sujo, bandido, indo ao encontro do que está posto nas diretrizes (BRASIL, DNCERER, 2004, p.16) “Já foi constatado que as manifestações do preconceito estão amparadas em visões equivocadas de superioridade entre diferentes, transformando as diferenças em desigualdades”, deste modo é preciso que as instituições ajam para que as diferenças sejam apenas diferenças e não motivos para a desigualdade.

Na fala dos gestores, G3-F-41I (2021), cita um caso que aconteceu na escola em que um estudante negro posiciona o estudante branco dentro de sua branquitude. Em sua fala, este estudante tinha dificuldade de aprendizagem, mas, era muito comunicativo e relata que:

> [...] o estudante [nome do estudante], que é um estudante negro, que na eleição pro Grêmio Estudantil u auditório cheio [...] E houve, na ocasião, naquela fala no debate ali do Grêmio para ver a chapa que ia falar no momento, houve uma, um comentário racista da chapa contraria a dele né, no qual um menino, né branco de olho claro falo: a é eu, eu não vejo, eu não lembro certo, certo, que é, mas eu sei que algo, como o negro... é ... da cor da pele, né? Aí é fácil vocês protegidos alguma coisa assim que ele falando, né? E aí o menino em questão [nome do estudante], ele virou e falou assim, ó, aí ele pegou se impodero num auditório cheio que eu mesmo tenho vergonha de fala ali... ele falou: Olha você não pode falar o que ser negro... Você não pode falar o que é se senti negro dentro de uma escola onde a maioria branca. Então por mais que você fale aqui que eu sou coitado, eu não sou coitado, né? Até porque você nem sabe o que é ser coitado e ser negro. Então foi toda essa fala [nome da entrevistadora] ...e eu fiquei muito orgulhosa na ocasião, ele chorou, mas choro não di humilhado, ele chorou de emocionado qui ele ainda falo: você fica quieto, porque tu não é negro tu não sabe o que que é... sabe e ele falou discurso bem impoderado enfim é muito bacana vê isso é muito bom. (G3-F-41I, 2021).

Embora seja louvável o estudante ter tido a coragem de se posicionar, de romper com o regime repressivo do racismo em um ambiente onde poucos poderiam lhe compreender não dá para romantizar a situação, pois efetivamente tratou-se de um momento de discriminação racial diante dos olhos de gestores, professores e outros estudantes. Após essa situação, será que houve alguma atitude por parte da instituição, dos gestores, professores no sentido de contextualizar quão agressiva havia sido a fala do estudante branco? Foi oferecido apoio emocional aos dois estudantes diante desta situação? São perguntas que esta pesquisa não pretende responder, mas que servem para refletir o quão urgente se faz a educação para as relações étnico-raciais para que eventos como estes não venham se repetir e caso aconteça a escola saiba como se posicionar.

O sujeito G2-F-42N (2021) relata que a percepção dos estudantes do IFC *Campus* Araquari mudou com o tempo, que os estudantes pretos em grande parte se reconhecem como tal e sem constrangimentos, há inclusive um orgulho de seu pertencimento racial, e nisto G2-F-42N (2021) também se inclui. Por outro lado, relata que a uma espécie de “bullying” ou não aceitação da identidade negra por parte dos colegas não negros, vejamos:

> Hoje eu vejo uma mudança muito significativa assim, eu já vejo essas pessoas se enxergando como pessoas pretas, o que falta um pouquinho ainda falta eu ver os demais reconhecendo isso e não de uma forma não discriminatória assim sabe? Acho que ainda falta um pouco, isso existe bullying, né dentro do nosso, não só do nosso *Campus*, em tudo quanto é lugar, ainda existe bullying por causa disso, mas uma coisa que me deixa particularmente satisfeita é ver que eu enxergo, hoje os nossos alunos sim se vendo como pessoas preta. E não tendo constrangimento em relação a isso, isso para mim já é uma coisa... não é 100%, tá? Mas eu já, eu já consigo perceber isso deles se enxergar como pessoas pretas que até um tempo atrás isso não acontecia. (G2-F-42N, 2021).

Analisando a fala de G2-F-42N (2021), infere-se que se reconhecer como negro não é um problema para os estudantes, adolescentes que os são, mas ao mesmo tempo percebe-se que há um mal-estar, os estudantes brancos parecem se ressentir com a identidade e/ou estética negra, isto acaba gerando *bullying* segundo G2-F-42N (2021).

Sobre as situações de interação nas instituições, Lopes Neto (2005 p.165), enuncia que:

> Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao bullying pode ser conseqüente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes.

Observando este enunciado sobre bullying e o que relata G2-F-42N (2021), dá a entender que este bullying se deriva do pertencimento racial do(s) estudante(s), no qual os estudantes lidos como brancos tem dificuldade em aceitar o orgulho de ser negro do outro estudante. Considerando o Parecer CNE/CEB 16 de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010) essa forma de bullying possivelmente esteja associado à discriminação racial "qualificado como fruto de intolerância, desrespeito ao outro e as diferenças, preconceito e racismo" (p.3). Embora, por serem da mesma escola, mesma sala não pareça haver relação desequilibrada de poder, "a literatura sobre relações raciais e educação aponta que o negro em nossa sociedade tem sido historicamente colocado em uma relação desequilibrada de poder." (BRASIL, Parecer CNE/CEB 16/2010, p.03). Essa percepção de existir dentro da escola piadas racistas ou comportamentos preconceituosos também foi apurada por Novais (2011) Instituto Federal de Rondônia - *Campus* Colorado do Oeste, porém, segundo essa mesma autora, nem os estudantes nem os professores têm tido atitudes para reverter esta realidade. Desta forma, a instituição deve estar atenta para coibir todo tipo de discriminação que ocorra ou venha a ocorrer dentro da instituição e isso exige formação, um novo modo de ler o mundo ao seu redor.

Nesta subseção, (4.3.5), Casos de preconceito e discriminação, os resultados revelaram que existem processos discriminatórios e de preconceito que ocorrem dentro da instituição, mesmo que nem sempre a discriminação tenha uma motivação consciente; docentes, discentes e servidores em geral se veem envoltos nessas situações, mas é preciso que esses autores saibam identificar essas atitudes e aprendam a não as normalizar. Nesses casos se faz necessário envolver a família do "agressor" apontando as atitudes incorretas e estimulando a mudança de comportamento. Os servidores devem estar preparados, pois, poderão encontrar com familiares sem letramento racial e/ou que muitas vezes estarão de acordo com a atitude do estudante. Por outro lado, cabe à escola dar apoio à vítima de discriminação e a sua família e ajudá-los a

denunciar nos órgãos competentes se for da vontade dos envolvidos. A instituição deve ficar atenta, pois entre outros inúmeros fatores, isso pode ser um fator de evasão, para elucidar esta questão sugere-se pesquisas sobre a temática com recorte racial.

A seguir, procura-se descobrir entre os entrevistados se a lei 10.639 possui relevância social e aponta para uma possível extinção do racismo.

4.3.6 Relevância da Lei 10.639/03

Quanto à relevância da aplicabilidade da lei 10.639/03 dentro da instituição e o quanto isso pode refletir na sociedade, G4-M-33B (2021), responde que: “Eu acho que... a Lei é fruto de uma consequen... de uma série de ações, né, pra garantir condições de representatividade.” Porém, em sua opinião o estado onde se encontra a instituição é um fator que impede que mais ações sejam efetivadas, que mais discussões surjam por se tratar de um estado bastante conservador,

> [...] Então eu acho que ela é de extrema importância e eu acho que ela é ainda eh... engatinha em virtude de aspectos sociais, do contexto que a gente tá inserido também. [...] E... eu acho que isso ainda faz com que as instituições engatinhem nesse aspecto e, assim, a própria... o próprio... cultura institucional, servidores, se a gente pega ah... muitos servidores não são do estado de Santa Catarina, no caso os docentes, principalmente, então que tem aí uma visão diferente.

Esse sujeito confirma a importância da respectiva lei, mas ressalta que a instituição de ensino se localiza em um estado conservador refletindo na cultura institucional, mas que o fato de um grupo de servidores não serem da região, traria visões diversas, contribuindo para possíveis discussões sobre a temática.

Em acréscimo, reflete que

> [...] esses efeitos demoram pra chegar na sala de aula, eles demoram também para virar numa realidade institucional, né. Então, eh... a gente convive muitas vezes com discursos em órgãos, em colegiados, com discursos que estão aquém até da Legislação da Educação, porque é esse conservadorismo, essa visão ainda de democracia racial ou de outras visões que não são pautadas, muitas vezes, nem pelo ECA, né, pela gente estar tratando de menor no caso Ensino Médio e Técnico. Então que isso ainda faz que seja muito devagar e... muito ainda de iniciativas individuais. Porque embora, certamente se eu olhar no PPC do curso com detalhe, vai tá lá, vai ter ementa, vai..., Mas, ainda não é algo que a gente olha e que fala: “nossa”, salta aos olhos que isso ocorre, que é uma política institucional. Então eu acho que é importante mais ainda, muito lento de ser aplicado.

Embora G4-M-33B (2021) considere a lei importante, não acredita que ela esteja sendo cumprida de maneira apropriada e julga que o conservadorismo do estado e dos colegas faz com que a lei não se materialize no âmbito escolar e afirma que as vezes as discussões geradas em reuniões não se apoiam sequer no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Já G1-F-47B (2021) entende que a lei por si só não tem potencial para mudar a visão de mundo das pessoas, considera que a educação para as relações étnico-raciais deve iniciar na educação infantil para que possa ter resultados melhores;

> [...] eu entendo que a lei é ponto de partida mais tendo em vista enfim tantos anos de não, de não abordagem correta eu entendo que ainda é pouco, eu não estou fazendo pouco da lei. Mas eu entendo que ela não garante por si só, porque ainda a ideia do atendimento a lei ela pode ficar rasa na legalidade, numa pincelada, e eu entendo que discussões mais profundas precisam ser promovidas e não somente no âmbito de aplicação da lei, mas sim na formação dos professores, né? Porque eu compreendo que é diferente a gente enfim ter ciência, pensar em aplicar, e passar um material para um professor ler i trabalhar, do que esse professor ter na sua base de formação uma discussão mais aprofundada e que dê muito mais suporte pra este trabalho. Ah então, eu entendo que o meu olhar, na minha visão que o ponto essencial né, seria justamente melhorar a formação, enriquecer a formação dos professores, pra desde as séries iniciais esses profissionais já...a... trazerem com maior propriedade aprofundamento então a aplicação né da lei, não que eu não entendo esse tenha sido um bom início tá? de alguma forma precisa inicia, nós precisamos infelizmente, né?

O sujeito G1-F-47B (2021) reforça a ideia de que uma formação crítica dos professores necessita muito mais que materiais para ler e, realmente, a formação dialógica se faz urgente. Isso porque é preciso que se tenha troca de pontos de vista, que haja convencimento, que dados sejam apresentados e refletidos, porém não somente na formação de professores, mas na formação de todas as profissões e em todos os níveis de ensino.

Sobre a formação de professores, o mesmo sujeito gestor ressalta que

> nós IF também temos um pouco esse papel, né? Apesar das nossas licenciaturas não serem voltadas para as séries iniciais né, mas nós já começamos a promover essa discussão de formação de professores é pelo menos no âmbito né da, do ensino básico no âmbito do ensino médio, né? Não do fundamental, que não é a nossa, a nossa proposta. (G1-F-47B, 2021)

Em outro momento da entrevista, G1-F-47B (2021), diz não saber se a lei se aplicava também ao ensino superior, as graduações, neste momento declara que "já começamos a promover a discussão de formação de professores", não fica claro a qual discussão está se referindo. Faz parte também da atuação dos institutos as formações continuadas, portanto, a depender do curso ofertado, é possível atender desde professores do ensino infantil até professores da pós-graduação. Acredita-se que a formação para as relações étnico-raciais tem este potencial.

Para G2-F-42N (2021) a lei significa:

> [...] a gente reconhecer... é porque a impressão que dá é que existe o, o brasileiro e existe o negro, parece que são coisas separadas e não são, né? É tudo uma coisa só... então eu penso que é implementa ...que a real implementação dessa lei é uma forma de finalmente reconhecer que é... Que o preto faz parte da sociedade faz parte da nação sabe? Eu como pessoa preta, eu honestamente, eu me sinto cansada de ser vista de uma forma diferente, assim, de sofrer comparações e não tem por que se isso entendi? Então essa lei, a meu ver, primeiro é uma forma de tentar fazer uma reparação de algo que vem acontecendo ao longo de toda a história do nosso país i, inseri o preto na sociedade de uma forma igual, né? Que não é, não é isso que acontece hoje, eu acho que o principal ...a principal relevância desse tipo de ação, que acho que essa não deve ser a única tem que ser outras, né? É nos colocar em pé de igualdade com os demais,

> porque no fim das contas a relevância é a mesma, a gente faz parte do mesmo, da mesma sociedade, a gente faz parte de uma mesma população.

O sujeito G2-F-42N (2021) acredita que a implementação da Lei 10.639/03 representa o reconhecimento do negro como parte do Estado brasileiro, sua observação vem ao encontro do que ao PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013) preconiza, que a implementação da lei 10.639/03, "significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional" (p.14). Para que isso aconteça é necessário que as práticas pedagógicas sejam pensadas, discutidas, refletidas e isso requer um compromisso institucional com a educação para as relações étnico-raciais.

A fala de G2-F-42N (2021) também remete às décadas finais do século XIX, no qual a identidade nacional foi pensada para ser branca europeia, a ideia era a supressão dos não brancos, principalmente, por meio do branqueamento da população e da mestiçagem (SCHWARCZ, 1993), (SEYFERTH, 1996), (RAMOS, 1996), (BENTO, 2016). G2-F-42N também se mostra cansada de sofrer comparações e ser vista como diferente, essas comparações também têm suas raízes no racismo científico que confere aos brancos superioridade moral, intelectual, estética etc., conforme já explicitado no referencial teórico desta pesquisa.

Para G3-F-41I (2021), a implementação da lei 10.639/03 pode sim possibilitar consciência histórica dos estudantes de modo a despertar o senso crítico que os ajude a separar a sua brancura da branquitude, mas também lembra que a formação cidadã não começa na escola, ressaltando que

> Ah eu acho que ajuda bastante, né? Eu acho que é, é a gente nos três anos que eles passam ali com a gente ajuda muito né? Que haja esta obrigatoriedade, é, mas eu vou falar assim, né? Eu acredito muito, eu acho que tem que se, mais vai muito du da formação cidadã que ele tem também fora, né? [...] Então eu tenho relatos, ai voltando pro que eu tava falando, de conseguir desconstruir muitas pessoas assim, muitos estudantes, que passaram a ter uma perspectiva diferente, mas é muito difícil é um processo muito difícil, porque aí ele chega em casa... ele ouvi outra coisa... mas mesmo assim eu acho que a lei, ela ajuda porque ela a partir do momento que ela obriga principalmente, de repente o docente ou gestor como um todo que não tem consciência, essa consciência que a gente tem obriga de certa forma.

Essa fala de G3-F-41I (2021) conversa com a pesquisa de Schucman (2020) apresentada no livro *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo* no qual um de seus entrevistados toma consciência dos privilégios de sua branquitude e de seu papel social através do rap.

Sobre essa relação, a autora aponta que é a convivência não hierarquizada que permite que os sujeitos se desloquem de si, e se coloquem no lugar do outro e voltem a olhar para si. A autora também assevera que o branco por si só não é capaz de perceber sozinho sua branquitude ele necessita de

> [...] relações com significado construídos, por sujeitos negros, pela estética negra ou pelo esforço das organizações negras, que determinam as percepções e sensibilidades sociais acerca da ideia de raça negra. (SCHUCMAN, 2020, p. 194)

Ou seja, parte considerável dos brancos não conseguem enxergar os privilégios que tem apenas por nascerem brancos, é preciso que eles entrem em contato com pessoas negras, com produções negras e a história da exclusão do negro. Nesse sentido, o cumprimento da lei 10.639/03 tem potencial para formar cidadãos antirracistas, conscientes de seus privilégios e certos de que a igualdade neste país só existe na letra da lei, tendo em vista que, conforme observado por Schucman (2020), o branco por mais pobre que seja, ainda obtém vantagem por suas características físicas.

Para exemplificar E-Q1-F-B (2021) do 3º Química, autodeclarada branca, lembra de um fato ocorrido em sala, em que uma estudante negra diz não achar necessário as cotas raciais o que gerou "uma discussão bem polêmica i... é... gerou bastante dúvida na gente né". Indagando-a sobre o desfecho da discussão se os colegas consideravam justo as cotas ou se não eram, ela responde: "É... tipo... era praticamente só essa aluna que achava que não era justo te, i a professora falava que era justo e tal e o resto da turma concordava com ela." Embora, conforme já mencionado por outros entrevistados, as salas costumam ter poucos estudantes negros, e na discussão em sala de aula estes estudantes brancos não discordam da necessidade das cotas raciais. Esse aspecto parece indicar a consciência dos estudantes de que, mesmo pertencentes à mesma classe social, o seu fenótipo branco os coloca em vantagem. Quanto à estudante negra achar que as cotas raciais não são necessárias ou justas, isso pode refletir um processo de autoincômodo, receio de que os colegas julguem que as cotas se fazem necessárias por falta de capacidade dos negros como prega o já discutido racismo científico (BETHENCOURT, 2018), (MOORE, 2020) ou como prega meritocracia, na qual que tudo é conseguido por mérito pessoal ignorando as condições de privilégios branco e desfavorecimento negro.

Dentro dessa temática, também, no processo de implementação da Lei 12.711, houve muita especulação quanto aos efeitos que a lei de cotas traria para as instituições. Especulava-se que os estudantes cotistas poderiam baixar a qualidade das universidades e dos cursos, que poderia haver um aumento da evasão e que as cotas raciais trariam a divisão da população brasileira, afirmativa baseada no mito da democracia racial. Nesse contexto, as cotas podem ser vistas por alguns negros e brancos como um demérito, como falta de capacidade e não como um direito. Lemos (2017 p.21) traz em seu artigo *Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade* que "as cotas raciais funcionam como um instrumento de acesso a bens simbólicos e materiais necessários a uma trajetória social de sucesso." Já em relação ao

desempenho dos estudantes cotistas, a autora narra que não se difere em nada dos estudantes não cotistas, embora os cotistas sofram sim preconceito racial dentro da universidade. Lemos (2017, p.23) conclui que "o racismo continua tão atuante e ao mesmo tempo difuso nas relações sociais contemporaneamente que não se pode concordar com a ideia de que as cotas poderiam gerar ou acirrar tensões raciais, tal como defendem certos críticos." Essas questões podem trazer aflição ao estudante negro que terá de lidar com duplo preconceito; por ser negro e por ser cotista.

A lei 10.639/03 é uma realização de décadas de reivindicação do Movimento Negro na área de educação (DOMINGUES, 2007) que visa a reconhecer que o Estado brasileiro deve muito da sua constituição as contribuições relativas ao trabalho e às tecnologias africanas como técnica de mineração, metalurgia, agricultura, criação de gado, as ciências, a medicina, a matemática, a engenharia etc. (NASCIMENTO, 2008) e para que isto aconteça necessita-se de um olhar cuidadoso e sensível dos gestores para que as novas diretrizes e práticas pedagógicas se façam presentes no cotidiano escolar. Levando em conta que a instituição escolar não está separada da sociedade e que seus profissionais fazem parte desta sociedade, além de formação, convencimento e sensibilização, tem de haver cobrança institucional e dos órgãos fiscalizadores. Por outro, há também de pensar caminhos para diversificar estes organismos públicos que dentro de um Estado democrático não pode ter estampado somente o rosto de menos da metade da sua população.

Nesta subseção, (4.3.6) Relevância da Lei 10.639/03, observou-se que a lei possui sim importância e a aplicabilidade da lei oportuniza aos sujeitos o acesso aos fatores sócio-históricos e culturais relacionados ao povo negro, como se viu no referencial teórico quando se tratou dos fatos e das legislações pertinentes a todo o processo de escravização e pós escravização do povo negro. Apurou-se também que embora a importância da lei seja indiscutível, a sociedade na qual a instituição está inserida dificulta o avanço das discussões, assim como o quadro de servidores predominantemente brancos. Acredita-se que embora haja mecanismos para mudar este quadro os resultados trazidos por estes são incipientes. Diante disto é preciso discutir a legislação e seus entraves sem melindres e que a instituição assuma de fato um posicionamento antirracista.

Esta seção, (4.3) Concepção dos sujeitos acerca da implementação da lei 10.639/03 no Campus Araquari, foi subdividida em seis subseções; na subseção, (4.3.1) Conhecimento da Lei 10.639/03; na subseção, (4.3.2) Formação docente para a educação das relações étnico-raciais na subseção, (4.3.3) Dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à

educação das relações étnico-raciais; na subseção, (4.3.4) Referência à Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no *Campus* Araquari; na subseção, (4.3.5) Casos de preconceito e discriminação e por fim na subseção, (4.3.6) Relevância da Lei 10.639/03. Destaca-se nesta seção o pouco conhecimento a respeito da lei 10.639/03, a falta de formação docente para trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana, a realidade social na qual o IFC está inserida dificulta a educação para as relações étnico-raciais. Em contrapartida os estudantes são estimulados a conhecer escritores negros e alguns componentes curriculares trabalham as questões raciais e algumas ações são desenvolvidas no *Campus* Araquari como a semana da consciência negra.

A seguir, apresenta-se os resultados das entrevistas com as lideranças das comunidades quilombolas.

4.4 PERCEPÇÃO DAS REPRESENTANTES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Segundo definição encontrada no Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003 e a Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. No art. 3º Entende-se por quilombos:

> I - os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, diretrizes para educação escolar quilombola, 2012)

Esta definição de quilombo rompe com uma visão de senso comum, na qual este território seria habitado por negros fugidos da escravidão ao estilo Quilombo dos Palmares. Estas comunidades não são comunidades isoladas, mas são espaços de resistência que preservam determinada cultura. Estas comunidades podem se originar de compra da terra por ex-escravizados, de heranças, de doações, de ocupação entre outras formas.

Como já explicitado ao longo da pesquisa, as comunidades quilombolas Areias Pequenas e Itapocu estão situadas no mesmo município que o Instituto Federal Catarinense *Campus* Araquari. Como faz parte da Educação Profissional e Tecnológica buscar "resposta à diversidade cultural, às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, à interação dos diferentes saberes [...]" (PACHECO, 2012 p.53) é necessário que se estabeleça o diálogo. Com esse diálogo, busca-se conhecer um pouco a realidade local, o funcionamento dessas

comunidades, para que ao final sejam pensadas possibilidades de interlocução em termos da realidade dessas comunidades e de seus sujeitos. É válido lembrar de que este se trata de um breve diálogo sendo necessário muito mais empenho institucional para que de fato venha a atender as concepções da EPT.

Assim sendo, apresenta-se em (4.4.1) questões levantadas em entrevista com a representante da comunidade quilombola Itapocu e na sequência em (4.4.2) questões levantadas em entrevista com a representante da comunidade quilombola Areias Pequenas.

4.4.1 Representante da comunidade quilombola Itapocu

Em conversa com a representante da comunidade quilombola Itapocu quanto à questão escolar, a comunidade do Itapocu conta com um Centro de Educação Infantil, escola de sexto a nono ano, ensino médio e educação de jovens e adultos. No diálogo procurou-se saber como funciona a questão das lideranças quilombolas, qual a função dessa liderança e como se torna liderança nestas comunidades. Nas duas comunidades, dialogou-se com mulheres. A liderança da comunidade Itapocu, CI-38 (2021), diz que:

> Então, eu sou uma das né? Porque nós temos mais lideranças, mas uma das mais novas sou eu, eu vejo essa liderança de suma importância porque existem documentações, existem tramitações legais que a gente precisa prestar conta, né? Seja o governo federal, governo estadual, municipal ou enfim, qualquer outra esfera que venha tá desenvolvendo alguma coisa na comunidade o que a gente tem que fazer, né? A última ação foi a questão da vacinação da comunidade remanescente quilombola. [...] A gente precisa fazer com que as políticas que são implantadas elas sejam efetivadas e para que elas sejam efetivadas, a gente precisa de algo, de um respaldo legal e surgiu assim de forma meio que espontâneo porque como a questão da comunidade é trabalhada a coletividade, a gente tá sempre envolvido alguma coisa seja ela de ordem religiosa, ou seja, ela de alguma ação a gente tá sempre envolvido. [...] No começo era assim: Ah tu recebe tal coisa, recebo, faz distribuição disso, coordena tal situação, ajeita tal espaço para a gente fazer uma conversa, assim dessa forma, começou a questão da liderança então a gente vai ocupando o nosso lugar, né? [...] É bem interessante em relação à questão da liderança, né do nosso Capitão do Grupo Catumbi que é o nosso, a liderança máxima e aí nós viemos não como uma sub liderança. Nós também somos, mas ele é o, o principal depois somos nós que fizemos parte da comunidade.

A entrevistada evidencia o trabalho coletivo da comunidade e a liderança que se faz de modo compartilhado.

Em termos, a gestão desta comunidade admite muitos líderes, sendo o principal líder o capitão do Grupo Catumbi, que embora não tenha sido explorado na entrevista, há trabalhos como o de Carvalho (2012), Silva (2020) que dissertam sobre o Grupo Catumbi e a Festa de Nossa Senhora do Rosário da comunidade de Itapocu. Carvalho (2012) afirma que

> O Grupo Catumbi de Itapocu é composto por homens, de quantidade indefinida, podendo ser a partir de dez e chegando a 30, e por duas mulheres, que apenas têm a função de levarem as bandeiras, enquanto os homens, em suas manifestações, cantam, dançam e tocam tambores, em honra a Nossa Senhora do Rosário, e são uma espécie de guardiões da Santa e mantenedores da igreja. (p.26) [...] O Grupo é composto por

> um capitão, duas porta-bandeiras, dois tamboreiros e dançantes, além do rei, da rainha e do capelão da igreja. (p.76)

Ainda segundo o mesmo autor a festa em homenagem à santa acontece em 25 de dezembro, mas os festejos iniciam-se em 29 de setembro, dia de São Miguel Arcanjo e, em algumas religiões como o Candomblé, homenageia-se Xangô.

Atualmente, segundo a entrevistada, residem na comunidade aproximadamente 200 pessoas, mas ela ressalta que:

> É porque a gente se vê assim, a nossa comunidade ela é ampla, mas nós somos, não que somos uma comunidade isolada. Mas nós somos uma quantidade de pessoas que se denominam quilombolas, né? Que se auto afirmam quilombolas [...] aqui é um lugar pequeno agora ela tá em fase de evolução e, e elas tiveram que ir para outros municípios pra trabalha porque aqui não tinha né? Não tinha que agora tá expandindo um pouco mais, então elas tiveram que ir pra Joinville, principalmente Joinville, então nós temos muitos dos nossos familiares lá, essas pessoas pertencem. Porque elas estão sempre aqui finais de semana, na festa da Nossa Senhora do Rosário ou então quando a gente precisa de alguma coisa deles que é de Joinville. O que é preciso aqui que tenha mais pessoas para ajudar eles vem se reúnem tem, por exemplo, as pessoas nas comunidades quilombolas e muita questão do "puxirão" que é o famoso, mutirão, então esses tempos eu até registrei uma, umas imagens o meu tio precisou fazer alguma coisa. E aí foi ligando para os conhecidos e eles fazem aquele mutirão final de semana, então por conta disso, que faz parte da comunidade faz parte da história, né, da identidade, então é o termo do pertencimento, pessoas pertencem por ações né? Por tarem ligadas, familiares também, pertencimento étnico mais com ações e costumes da nossa comunidade. (CI-38, 2021)

Fica claro que os quilombolas se expandem para além do território quilombola, muitos deixaram o território por falta de oportunidades de trabalho, isso porque, embora atualmente, haja muitas empresas no município de Araquari, nem sempre foi assim. A entrevistada aponta justamente o que trazem as Diretrizes que afirmam que o quilombola é aquele que se afirmar como tal, que compartilham trajetórias comuns e possuem laços de pertencimento.

Em se tratado de desenvolvimento laboral dentro da comunidade, CI-38 (2021), responde que:

> então na comunidade existem pessoas que por conta da ancestralidade produzem artesanatos, né? A minha mãe é uma delas. Minha mãe é artesã aí agora que se aposento é que ela tá trabalhando um pouco mais, tá estruturando mais um pouco essa questão, né?" (CI-38, 2021)

Ainda sobre as atividades laborais, sobre a pesca, a entrevistada fala que este tipo de trabalho sempre foi mais para a subsistência, mas que com a chegada de empresa de mineração "[...] gerou um certo desgaste no nosso rio, a produtividade de peixe enfim, mas ...é ... as outras pessoas que convivem, alguns aposentados, os griots, os mais velhos, os mais novos trabalham nessas empresas vizinhas e dentro da comunidade, né?" (CI-38, 2021). Embora conforme mencionado, empresas têm vindo para Araquari, e isso dá a possibilidade para as pessoas trabalharem próximas de suas casas e viverem em suas comunidades, por outro lado essas

empresas causam muitos danos ambientais e perda da qualidade de vida das pessoas que moram nesses locais.

No questionamento sobre trabalho vem à tona uma questão de estudo e renda que a entrevistada comenta:

> O que a gente estudou lá no Pró-jovem sobre a questão de economia solidária, a gente começa a consolidar um pouco mais, agora começa amarrar um pouco mais, agora que a comunidade ela já tem força, por si só, mas eu, eu acredito e a partir do que a gente ... que o governo do estado aceitou o programa, que é o programa, Pró-jovem Saberes da Terra. É... a gente conseguiu trabalhar esse programa desenvolver dentro de dois anos é que é um processo de escolarização, mas é voltada para a questão quilombola, para questão indígena, ribeirinha, cada uma dentro das suas especificidades. Então é, é quando chegou na economia solidária a gente se deparo...opa, mas aqui a gente tem fulano, que faz isso, entendeu? Tem fulano que faz aquilo e aquilo outro ... E a questão de compra o próprio produto das pessoas que aqui mesmo moram, né? Por exemplo crochê, tricô, qualquer, qualquer coisa que a pessoa desenvolva como algo para sustento ou enfim o como fonte de renda extra, a gente tem o hábito de valorizar o produto local a gente tá com essa, com essa questão ficou muito mais forte sabe? Pra qui a gente possa faze com que o outro produza aí e as coisas vão ficando um pouco melhor para todo mundo i também para salientar, ressaltar a importância do trabalho da comunidade.(CI-38, 2021)

A entrevistada revela que, por meio da educação, mais precisamente do curso Projovem Saberes da Terra, a comunidade passa a valorizar o que é produzido dentro da comunidade e os seus produtores, que também são vizinhos e parentes fazendo o dinheiro girar dentro da própria comunidade.

Em relação a essa prática de economia, Paul Singer (2002, p.114) aponta que

> A economia solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras, consumidoras etc., uma vida melhor. Vida melhor não apenas no sentido de que possam consumir mais com menor dispêndio de esforço produtivo, mas também melhor no relacionamento com familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, colegas de estudo etc.; na liberdade de cada um de escolher o trabalho que lhe dá mais satisfação; no direito à autonomia na atividade produtiva, de não ter de se submeter a ordens alheias, de participar plenamente das decisões que o afetam; na segurança de cada um saber que sua comunidade jamais o deixará desamparado ou abandonado.

Como se observa, há vantagens diversas para uma comunidade quando seus integrantes compreendem que existem outras possibilidades de desenvolvimento econômico, tal qual coloca a entrevistada que recorrer a esta economia pode ser uma forma de aproximar as pessoas da comunidade fazendo circular o dinheiro de modo a amparar os vizinhos, conhecidos e parentes, distanciando-se quanto possível das práticas do sistema produtivo atual de exploração da mão de obra do trabalhador, especialmente os com menor nível de escolarização.

O transporte coletivo onde a comunidade está instalada é bastante escasso, dificultando a mobilidade daqueles que não possuem condução própria. Segundo a entrevistada, até 2018, contavam com duas empresas de ônibus que faziam ligação entre as cidades vizinhas, porém, atualmente, contam apenas com o transporte intermunicipal o qual não atende de forma

satisfatória a comunidade, pois há poucos horários disponíveis. A entrevistada acrescenta que para chegar na cidade vizinha, Joinville, precisa pegar dois ônibus. Para a locomoção dos trabalhadores até seus locais de trabalho, as empresas da região têm transporte próprio, mas, como bem observa, "a gente na comunidade é mais do que mão de obra" (CI-38, 2021), ressaltando a necessidade de transporte para outros fins, como ir ao médico, por exemplo, pois, segundo ela, os médicos especialistas atendem na cidade vizinha.

Quando as atividades e atitudes para dar cumprimento à Lei 10.639/03 na educação básica de forma geral, CI-38 (2021), relata que:

> Eu vejo muito pouco. Eu vejo a movimentação para cumprir essa legislação, né? Porque é uma lei. Mas, eu vejo que a movimentação, na grande maioria, parte de nós negros. Como si a história fosse voltada só para nós, como que as outras pessoas não negras não tivessem que saber dessa história é até porque ela é grande. Maioria que nega que existiu... quer é negar que existe escravidão, que é negar que existem ainda, que nós remanescemos aqui, que apagar esse lado negro da história que é o maior lado, riquíssimo. Então a gente ainda tem que enfrentar muita coisa, sabe? Pra colocar a Lei 10.639 e a 11.645 de forma efetiva, né? Dentro da nossa grade curricular da matriz da educação escolar quilombola, a gente já consegue trabalhar muito bem a questão da africanidade, das comunidades remanescentes quilombola, do que é ancestralidade, do que é territorialidade, do que é oralidade. Então a gente já tá um pouco mais próximo, mas na Educação Básica no modo geral, eu acho ... eu tenho certeza, não é acha. Eu tenho certeza que ainda falta muito a si caminhá para chegar no que seria ideal no que se é ideal. As pessoas conhecerem.

A entrevistada, ratifica o que outros entrevistados já disseram, ou seja, o fato de a lei existir não faz com que ela seja cumprida efetivamente, a movimentação é no sentido de atender a legislação tão somente.

Em outras palavras, ter o conhecimento ou constar nos documentos oficiais e institucionais também não é garantia que de fato os conteúdos da lei sejam trabalhados de forma integral, muitas vezes ela aparece nos componentes curriculares das instituições escolares, mas não tem espaço efetivo nas práticas institucionais. A entrevistada também comenta sobre os tempos difíceis que se vive, quando todas as atrocidades cometidas contra povos negros e indígenas vêm sendo reiteradamente negadas, inclusive pelo representante máximo do Estado. Acrescenta ainda que são negadas que as maiores "contribuições" na cultura nacional vem de matriz africana e indígena inclusive a linguística. Comenta que muitas vezes a lei 10.639 é compreendida nos espaços escolares como "lei dos negros", que cabe somente aos professores negros desenvolver atividades que remetam a lei e que estas atividades muitas vezes são ligadas unicamente a datas "comemorativas".

Quanto ao relacionamento da comunidade com o instituto, CI-38 (2021), diz conhecê-lo e que conhece pessoas que estudaram lá nos anos 1990 e começo de 2000, quando ainda era escola agrícola, sendo que na comunidade há alguns técnicos agrícolas que foram formados na

instituição. No momento, são poucas as pessoas que estudam no instituto, a entrevistada menciona um estudante da graduação em TI que estagiou na escola em que ela trabalha, mas não soube dizer se no Instituto o estagiário teve contato com conteúdo de matriz afro-brasileira ou africana. A entrevistada lembra de que em algum momento o *Campus* Araquari esteve em contato com a comunidade, mas ela não sabe dizer se foi algum projeto que se concretizou ou não.

A pesquisadora lembrou à entrevistada que, em algum momento, alguém da comunidade esteve no Instituto dando uma palestra e apresentando o documentário do Grupo Catumbi, e, se a partir desse relato, ela lembraria de outras atividades desenvolvidas. Ela disse lembrar dessas atividades e de uma solenidade quando o Grupo Catumbi foi receber uma homenagem e uma placa, mas, salientou que o Instituto teria condições de oferecer muito mais a comunidade, embora ela também reconheça que a comunidade deva procurar o Instituto.

Nesta subseção, (4.4.1) Representante da comunidade quilombola Itapocu, os resultados revelaram que a comunidade de Itapocu tem em seu território, instituição escolar até o ensino médio. Há uma crítica da liderança quanto ao transporte público que não atende de maneira adequada os moradores e também a empresa que se instalou nas proximidades da comunidade e trouxe prejuízos ao modo de vida da comunidade. Quanto à educação e renda, a liderança disse que o curso Projovem Saberes da Terra possibilitou à comunidade uma nova alternativa de renda e o hábito de valorizar o que é produzido na localidade. No que diz respeito ao IFC *Campus* Araquari observa-se uma lacuna de aproximação e diálogo.

4.4.2 Representante Comunidade Quilombola Areias Pequenas

Em conversa com a representante da comunidade quilombola Areias Pequenas percebe-se que diferentemente da comunidade de Itapocu que conta com escola de ensino médio, a comunidade Areias Pequenas conta com creche e escola até o 5º ano, depois desse nível de escolarização, os estudantes precisam buscar a continuidade da escolarização fora da comunidade. Quanto à liderança na comunidade Areias Pequenas, dialogou-se com CAP-35 (2021), que conta como começa sua atuação como líder na comunidade:

> Então assim, eu iniciei em 2019, né? Quando a comunidade foi certificada, antes quem tinha essa contribuição na comunidade era o meu pai, né? Aí ele desapareceu no ano de 2016 e, em 2019, foi certificado, daí em conversa com a comunidade com [nome de outra importante líder quilombola], eles me convidaram para fazer parte da liderança da comunidade, eu já fazia alguns trabalhos voluntários né na comunidade em ajudas em ações beneficentes é para ajudar as pessoas que necessitam. Daí então eu aceitei, daí eu faço serviço social. Às vezes as pessoas doentes me pedem ajuda pra í ao hospital, leva no hospital esses tipos de trabalhos assim sabe?

Nesta comunidade, CAP-35 (2021), também é uma das lideranças, que conta com mais pessoas além dela. Ela substituiu o pai desaparecido desde o ano de 2016, quando ele saiu para pescar e não se soube mais notícias, sendo que somente sua embarcação e pertences foram encontrados. Acrescenta que foi contemplada em um edital da Fundação Palmares para desenvolver um documentário narrando a história e o legado do pai.

A entrevistada revela que, após a certificação da comunidade, foi pleiteado junto ao governo do estado a licenciatura em Educação Escolar Quilombola e comenta:

> Aí também, com a certificação da nossa comunidade, a gente conseguiu a inscrição para faculdade né lá na Univille, nós começamos em 42 acadêmicas, agora gente tá em 37 que teve algumas desistências aqui da nossa comunidade a gente tem 17 meninas, aí são do Tapera e do Itapocu e do Beco do Caminho Curto de São Francisco do Sul, que são comunidades quilombolas também, né? (CAP-35, 2021)

Esta graduação contempla todas as comunidades quilombolas da região, como afirma a entrevistada e, conforme consta em edital, contempla "professores atuantes nas regiões do Estado com presença de Comunidades Quilombolas ou professores atuantes nas áreas com escolas quilombolas" e professores de escola pública com interesse no tema e representantes do movimento negro. Esta graduação conta com bolsa de 100% do governo do estado.

Perguntou-se se esta graduação contemplava a lei 10.639/03 e se havia disciplinas exclusivas para o conhecimento da história africana, afro-brasileira e a história dos quilombos ao que responde que ainda não tiveram, mas terão nos próximos semestres. Sobre esse curso em questão, a pesquisadora não encontrou a grade curricular no site da instituição, mas o Parecer CNE/CEB nº. 16 de 20 de novembro de 2012, orienta que os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

> I - os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação; II - os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação; III - o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem; IV - os conteúdos curriculares da base nacional comum; V - o estudo do trabalho como princípio educativo; VI - o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; VII - a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola; VIII - as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição. (BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, p.51)

Quanto à formação inicial de professores, esse parecer ainda traz que o direito à terra e ao território devem ser estudados por docentes de todo o país, assim como o projeto político pedagógico deve ser discutido com as lideranças quilombolas. Além disso, todos os currículos dos cursos de graduação devem conter os avanços da luta quilombola e estudos críticos sobre

o tema a fim de superar visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a realidade dos quilombolas no Brasil.

Na comunidade quilombola Areias Pequenas vivem cerca de 200 famílias quilombolas, sendo que o trabalho desenvolvido dentro da comunidade é a pesca e os demais trabalhadores da comunidade atuam nas empresas do município ou municípios vizinhos. A entrevistada diz que nas proximidades da comunidade havia uma indústria de asfalto, mas por conta do cheiro, a comunidade reportou a Fundação Municipal do Meio Ambiente de Araquari (Fundema) e a empresa fechou. Quanto ao transporte público, segundo a entrevistada, não passa por dentro da comunidade, mas passa nas proximidades, na BR, da comunidade até o ponto leva-se 5 minutos.

Quanto ao conhecimento e proximidade com o Instituto Federal Catarinense *Campus* Araquari, CAP-35 (2021), diz que já estudou na instituição: "Eu fiz um curso de Informática, o nome do curso era Mulheres Mil[21], que era à noite, três meses de curso eu fiz, mas se eu não... se eu não tô bem enganada foi em 2013". A entrevistada comenta que além dela, mais uma sobrinha estudou na instituição no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na atualidade tem uma prima que estuda na instituição, mas a entrevistada não soube precisar o curso. Quanto ao diálogo entre a instituição e a comunidade parece não haver.

Na subseção, (4.4.2) Representante comunidade quilombola Areias Pequenas, indicam que há em seu território, uma instituição escolar que atende até os anos iniciais do ensino fundamental. A liderança evidencia que a certificação das comunidades permitiu cobrar do governo do estado uma graduação que atende as pessoas destas comunidades. Tal qual na comunidade de Itapocu a empresa que se instalou nas proximidades da comunidade trouxe prejuízos ao seu modo de vida. Quanto ao trabalho e renda, a entrevistada disse que os moradores vivem da pesca e vendendo sua força de trabalho às empresas dos municípios circunvizinhos. No que diz respeito à proximidade com IFC Campus Araquari é necessário maior aproximação e diálogo, uma vez que não há ensino médio na comunidade, os adolescentes de lá representam um possível público para os cursos de ensino médio integrado da instituição.

[21] O Programa Nacional Mulheres Mil foi criado em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), com o objetivo de promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Em 2011, amplia também seu escopo inicial de oferta de educação profissional e tecnológica. Além dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional, inclui em sua oferta os cursos de educação profissional técnica de nível médio. (PORTAL MEC.)

Esta seção, (4.4) Percepção das representantes das comunidades quilombolas, acerca de suas comunidades e do relacionamento destas com o IFC foi subdividida em duas subseções; na subseção, (4.4.1) Representante da comunidade quilombola Itapocu e na subseção, (4.4.2) Representante da comunidade quilombola Areias Pequenas. Os resultados revelaram que as comunidades compartilham entre si, além de outros aspectos, o impacto causado por empresas que se instalam próximas a estes territórios, parece que sem lhes trazer muitos benefícios ou compensação pelo dano causado. A certificação das comunidades tanto as do município de Araquari como de São Francisco do Sul lhes permitiu pleitear a graduação licenciatura em Educação Escolar Quilombola atendida pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Observa-se também que se faz necessário uma maior proximidade do IFC *Campus* Araquari com a comunidade em geral e se verifica que a comunidade Areias Pequenas por não contar com ensino médio contaria com público para ensino médio integrado da instituição, diante disso o *campus* poderia destinar vagas reservadas para quilombolas ou povos e comunidades tradicionais que abrangeria também as comunidades indígenas do município.

Neste capítulo, foram apresentados a descrição e análise prévia dos resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa: análise documental e entrevistas. Na seção (4.1) examinou-se os documentos institucionais sendo subdividida em quatro subseções: na subseção, (4.1.1) Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI; na subseção (4.1.2) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari; na subseção, (4.1.3) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari; na subseção (4.1.4) Projeto Pedagógico do Curso-PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Campus Araquari.

Ainda neste capítulo, a seção, (4.2) Perfil dos sujeitos entrevistados, foi subdivida em três subseções: na subseção, (4.2.1) Perfil do grupo I – gestão; na subseção, (4.2.2) Perfil do grupo II – estudantes e na subseção, (4.2.3) Perfil do grupo III – quilombolas.

Em seguida, na seção (4.3) Concepção dos sujeitos acerca da implementação da lei 10.639/03 no *Campus* Araquari, foi subdividida em seis subseções; na subseção, (4.3.1) conhecimento da Lei 10.639/03; na subseção, (4.3.2) Formação docente para a educação das relações étnico-raciais , tratou-se da formação docente para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais; na subseção, (4.3.3) Dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à educação das relações étnico-raciais; na subseção, (4.3.4) Referência a Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no Campus Araquari; na subseção,

(4.3.5) Casos de preconceito e discriminação e na subseção, (4.3.6) Relevância da Lei 10.639/03.

Para finalizar o capítulo, na seção (4.4) Entrevista com as comunidades quilombolas, foi subdividida em duas subseções; na subseção, (4.4.1) Representante da comunidade quilombola Itapocu e na subseção, (4.4.2) Representante comunidade quilombola Areias Pequenas.

Retomando o que foi apresentado neste capítulo, a análise dos documentos institucionais e as entrevistas realizadas com gestores, estudantes e a comunidade externa representada pelas lideranças das comunidades quilombolas percebe-se a necessidade de aproximação destes documentos entre si (PDI + PPC), pois parece que os PPCs avançaram mais que o documento estratégico da instituição. Embora a Resolução CNE/CES 23, de 5 de novembro de 2002 estabeleça eixos temáticos obrigatórios, a construção do PDI também orienta que a instituição exerça sua criatividade e liberdade no processo de sua elaboração, isto dá margem que para além da criatividade, outras orientações como as do PIDERER (2013) sejam consultadas e incorporadas ao documento. Por outro lado, o PDI propõe a inserção regional, o conhecimento das características regionais, o comprometido com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Porém, quando se entrevista a população local, neste caso, as comunidades quilombolas não parece que este item do PDI tenha ou venha atingindo este objetivo no *Campus* Araquari já que não parece haver muita integração entre estas comunidades e a instituição.

Parece que a meta de formação de professores competentes e comprometidos socialmente também não tem sido atingida já que os próprios gestores admitem não ter havido nenhuma formação na instituição para a educação das relações étnico-raciais, embora haja preocupação com a formação dos servidores e a previsão que todo servidor docente deve ser capacitado no ano corrente ao seu ingresso porém, não observa-se isto na fala dos gestores e são poucos os docentes que têm formação nas relações étnico-raciais. A fala de dois gestores aponta que alguns servidores não têm conhecimento da finalidade dos IFs e que alguns parecem desconhecer o ECA. Esses também relatam a discussão superficial sobre a lei 10.639/03 na instituição não houve um estudo da lei e de suas diretrizes para que de fato a implementação ocorresse, o debate foi no sentido de cumprir com a legalidade.

As unidades curriculares, além das ciências humanas, parece ter mais dificuldade de educar para as relações étnico-racial, um tanto por falta de conhecimento de como articular os conteúdos, porém conforme comentado pelo próprio gestor as questões raciais atravessam toda a sociedade, se atravessa a sociedade não tem como não estar presente dentro da escola e, portanto, permeando o currículo, porém é preciso que haja um novo olhar, um maior

aprofundamento sobre suas próprias áreas de ensino. Observou-se também que os projetos interdisciplinares têm grande potencial na formação integral dos estudantes, especialmente, pela prática da pesquisa como princípio pedagógico.

5 CAPÍTULO V - PRODUTO EDUCACIONAL

Esta pesquisa investigou as ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – *Campus* Araquari. Buscou-se, com esta investigação identificar as ações pedagógicas em práticas relativas a citada lei, que se traduz no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, compreender em que medida a lei é implementada e possíveis lacunas apresentadas.

Como se observou no capítulo anterior, pode-se afirmar que o pressuposto definido nesta pesquisa, aqui retomado, de que *ações pedagógicas relacionadas à aplicabilidade da Lei 10.639/03 desenvolvidas nos três cursos técnicos de Nível Médio integrados (Agropecuária, Informática e Química) do Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari, sejam apenas pontuais, não contemplando de maneira efetiva o que prega a lei e seus dispositivos complementare*s, foi confirmado.

Essa confirmação baseia-se, primeiramente, nos resultados da análise dos documentos institucionais, sendo que o PDI não traz referência ou atitudes concretas quanto à implantação ou implementação da Lei 10.639/03. Já os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do *Campus* Araquari mais atualizados fazem referência à lei, indicam os componentes curriculares que abordam a temática além de atualizar o perfil do egresso valorizando a formação integral dos sujeitos o que demonstra que o *Campus* tem avançado na educação para as relações étnico-raciais.

Por outro lado, os resultados das entrevistas com os sujeitos gestores apontam que as discussões para a implementação da lei 10.639/03 no *Campus* Araquari foram superficiais, não houve formação para as relações étnico-raciais e o cumprimento da lei 10.639/03, sendo que a busca por formação neste sentido, tem partido do interesse particular de cada sujeito. Há alguns componentes que educam para as relações étnico-raciais e o evento da semana da consciência negra foi lembrado pelos gestores.

Os resultados das entrevistas com os sujeitos estudantes indicam que a temática se faz presente na instituição, mas de forma tímida. Alguns componentes curriculares abordam a temática, alguns professores indicam escritores/autores negros para os estudantes conhecerem e também é lembrado pelos estudantes o evento da semana da consciência negra.

Por fim, com base no diálogo com as lideranças das comunidades quilombolas, os resultados demonstraram que o IFC pode ampliar as relações com as comunidades tradicionais da região de tal forma a qualificar os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Referente à educação para as relações étnico-raciais, Lei 10.639/03, ainda há muito que avançar, principalmente, na questão da formação dos servidores para que possam se sentir seguros e legitimados institucionalmente e tais questões possam ser abordadas abertamente.

Os discursos dos entrevistados apontam que, apesar de a lei existir há um tempo razoável, há um contra discurso social visível, buscando deslegitimar as propostas legais sobre a temática, nas quais subjazem ações para a transformação social. Tanto as bases teóricas trazidas ao longo do texto como as vozes dos sujeitos da pesquisa apontam para um desconhecimento social amplo acerca dos fatos históricos que envolvem a questão racial no Brasil, especialmente, aqui, quando se trata do processo legitimado pelas diferentes legislações brasileiras de exclusão do povo negro, gerando ao longo do tempo as questões de classe social e diferentes formas de discriminações, conforme se discutiu ao longo do texto.

Confirmado o pressuposto da pesquisa, segue, em (5.1), a descrição do processo de elaboração e, em (5.2), o processo de avaliação dos produtos.

5.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Assim, retoma-se que esta pesquisa inserida no mestrado profissional deve seguir o que está posto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou seja, como parte da pesquisa de mestrado e para a sua conclusão se faz necessário a elaboração de ao menos um produto educacional que possa ser aplicado socialmente. O Documento de área de 2013, preconiza que

> O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-los em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante. (BRASIL, CAPES, 2013, p.24-25)

Diante dessas observações, o produto educacional deve ser resultante do processo de uma pesquisa e servir para qualificar o contexto educativo e, de modo paralelo, a comunidade em geral. Em acréscimo, o documento Anexo ao Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (BRASIL, Anexo ao Regulamento,

2018) preconiza que produto educacional deve ser voltado para a Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, para o ensino médio integrado.

Com essa contextualização dos documentos norteadores, e, a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, desenvolveu-se como primeiro produto educacional o livro eletrônico *Personalidades Negras.* De acordo com o documento de Área-Ensino (BRASIL, CAPES, 2016, p.15), este produto educacional está na categoria *material textual* e na tipologia *livro,* versão eletrônica. Este livro tem por objetivo apresentar a biografia de algumas personalidades negras, homens e mulheres, das variadas profissões e épocas e suas muitas contribuições em diferentes áreas sociais como: cultura, trabalho, economia, saúde, política entre outras. O livro *Personalidades Negras é composto* por imagens, mostrando a personalidade biografada, sendo que, em cada minibiografia, traz as suas contribuições para a sociedade e algumas curiosidades.

Como segundo produto educacional, elaborou-se o livro eletrônico *Gritos de Liberdade.* De acordo com o documento de Área-Ensino (BRASIL, CAPES, 2016, p.15), este produto educacional está na categoria *material textual* e na tipologia *livro,* versão eletrônica. Este livro tem por objetivo elencar eventos, cujo propósito era a liberdade, protagonizados pelo povo negro no Brasil e em outros lugares do mundo. O livro *Gritos de Liberdade* traz relatos de lutas pela liberdade promovidos pelos povos negros. Os livros estão organizados de forma cronológica trazendo primeiro as personalidades negras mais velhas, assim como os eventos mais antigos.

Com o conteúdo dos livros, busca-se ressaltar, especialmente, a temática do trabalho que permeia a vida desses homens e mulheres negras ao longo da história e sua relevância para o desenvolvimento social em diferentes tempos e espaços, uma vez que esta pesquisa se insere no contexto de Educação Profissional e Tecnológica. Por essa razão, a contribuição é no sentido de trazer à luz mais um recurso pedagógico para reduzir a lacuna encontrada nos dados no que tange ao fato de muitos sujeitos desconhecerem as grandes contribuições desses trabalhadores para a sociedade.

Além disso, conforme posto no documento Anexo ao Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (2018, p. 24), “todos os produtos devem estar focados na melhoria dos processos de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, seja em seus ambientes formais e não formais. [...]”. Nessa direção, foi selecionado um estilo de linguagem acessível a qualquer membro da comunidade em geral,

podendo o livro ser utilizado tanto por professores, como pelos estudantes de qualquer nível de escolarização, de maneira especial, os estudantes do ensino médio integrado da EPT. Buscou-se, de modo geral, pesquisar fontes disponíveis na internet, as quais estão referenciadas dentro do respectivo capítulo, para que os leitores possam aprofundar-se nos temas, caso tenham interesse.

Em complemento, os produtos educacionais também possibilitam que diferentes áreas do saber possam colocar em pauta a temática das relações étnico-raciais dentro de seus componentes curriculares a partir dos feitos dessas personalidades e eventos apresentados. Os conteúdos podem contribuir para a desconstrução do que está posto no imaginário coletivo, que de modo geral, está ligado a sofrimentos e humilhações, como é o caso do tráfico de pessoas para serem escravizadas, sem ser discutido que esse povo sempre impôs resistência a esta barbárie.

Em termos de embasamento teórico, o resgate dessas personalidades e eventos históricos faz parte das reivindicações do movimento negro apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, DCNERER 2004). Esses eventos e personalidades, por não possuírem características “padrão” e por lutarem ao lado do oprimido, foram relegadas ao apagamento na história oficial. Os produtos educacionais também encontram embasamento na Lei n.º 10.639/03, que acrescentou a LDB/96 o artigo 26 A, que inclui no currículo a História e a Cultura da África dos afro-brasileiros e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, PIDCRER, 2013) e outros documentos relacionados a Lei 10.639/03.

A elaboração dos produtos educacionais também encontra amparo nas bases conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica com foco na formação humana integral, tomando como fundamentos o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, o que gera, de modo geral, o preceito da politecnia, discutidas nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); o conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentado no documento Políticas Públicas para a EPT (BRASIL, PPEPT, 2004) e no Documento Base de 2007 (BRASIL, DB, 2007) e na Lei n.º 11.741/2008 (BRASIL, Lei n.º 11.741, 2008).

Seguindo a orientação dos documentos orientadores, entre os quais está o Anexo ao Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (2018, p. 24), “o produto educacional deve ser planejado, desenvolvido e aplicado em

contexto, momento no qual deverá ser avaliado e analisado pelo mestrando.” Nesse sentido, passa-se a apresentar o processo de validação dos produtos educacionais.

5.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais, livros *Personalidades Negras* e *Gritos de Liberdade*, fazem o resgate histórico de homens e mulheres negros que lutaram e ainda lutam pela liberdade, atuando em diversas frentes sociais, políticas, culturais, saúde etc. É um material pedagógico pensado para ser usado dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, para a validação desses produtos, elaborou-se um formulário na ferramenta *Google Forms*, Apêndice E Avaliação de produtos educacionais -Ebook Personalidades Negras; Ebook Gritos de Liberdade, com quatro questões; 1ª para o perfil do sujeito; 2ª para qualificar o conteúdo dos livros; 3ª para qualificar o design dos livros e a 4ª questão para outras considerações. Sendo que na questão 1 o participante deveria assinalar a qual grupo de sujeitos avaliadores dos produtos educacionais pertence, enquanto as demais eram descritivas, sendo as questões 2 e 3 obrigatórias e a 4ª questão classificada como não obrigatória.

Foram convidados para a validação desses produtos educacionais os grupos de sujeitos que participaram da pesquisa de mestrado a saber: grupo gestor, composto pela DEPE e as coordenações de cursos do ensino médio integrado; grupo dos estudantes e as representantes das comunidades quilombolas Itapocu e Areias Pequenas. Também foram convidados para esta validação os integrantes do Neabi *Campus* Araquari e os representantes do Neabi institucional e outros membros da comunidade externa. O formulário foi encaminhado por e-mail no dia 7 de fevereiro de 2022 e permaneceu aberto por quinze dias. Não havendo manifestação do grupo gestor e das comunidades quilombolas, foi encaminhado e-mail novamente notificando que o formulário permaneceria aberto por mais 7 dias.

Ao final deste período, responderam a este convite 9 sujeitos, sendo um gestor, dois docentes, dois discentes, dois técnicos administrativos, um servidor que está cedido para a instituição e um membro da comunidade externa. Entre os respondentes, há membros do Neabi, mas como não tinha esta opção no formulário se enquadraram como docentes ou técnicos. Não houve manifestação das comunidades quilombolas, o que pode ser justificado com os dados apresentados nesta mesma pesquisa, na qual se evidencia que a instituição não tem dialogado com estas comunidades.

Para a análise das respostas dos avaliadores obtidas por meio do formulário Google Forms, Apêndice E Avaliação de produtos educacionais -Ebook Personalidades Negras; Ebook Gritos de Liberdade, são usados os seguintes descritores: G1 para o respondente da gestão, D1

e D2 para os docentes, TAE1 e TAE2 para o técnico administrativo, E1 e E2 para os estudantes, SC1 para o servidor que está em colaboração com o IFC *Campus* Araquari e CE1 para o respondente da comunidade externa.

Para a questão (2); *Você considera que o conteúdo dos livros "Personalidades negras" e "Gritos de liberdade" dá conta do objetivo proposto? Você teria alguma sugestão para qualificar o conteúdo?* Para o primeiro questionamento, todos os respondentes consideram que sim, que os produtos educacionais dão conta do objetivo proposto. Entre as respostas mais relevantes estão a de G1(2022) que fez a seguinte consideração: "Em termos de conteúdo o produto é muito interessante. Realmente traz um material muito significativo para o debate com uma sistematização excelente de conteúdos necessários para a Escola". D1(2022) analisa que "Sim, o livro dá conta do objetivo de maneira didática e clara. A seleção de personalidades abrange diferentes contextos históricos e geográficos, e será extremamente útil para sala de aula, quando for disponibilizado". D2 (2022) responde que:

> Penso que os materiais, que são propostos para auxiliar o docente a adquirir mais conhecimento da história da cultura afro-brasileira para usar em sala de aula, dão conta dos objetivos. Faço uma ressalva que esse material é muito bom para disponibilizar aos alunos também como ponto de partida para a discussão sobre a cultura afro-brasileira. Ele traz uma explanação breve, porém rica, com as fontes para aprofundamento. A linguagem é clara e não muito rebuscada, o que atinge um público maior. As personalidades e fatos escolhidos são bem interessantes, abrangendo inclusive a atualidade, o que desperta maior interesse.

O sujeito D2 (2022), também respondeu que não tem sugestões para a melhoria dos conteúdos.

Para a mesma questão TAE1 (2022) reflete que "Sim, ambas as obras trazem conteúdos para serem trabalhadas de forma multidisciplinar em sala de aula". O sujeito SC1 (2022) aponta que "Definitivamente! O conteúdo de ambos livros possui informação valiosa e totalmente relevante para os objetivos propostos". Para o livro *Personalidades negras* destaca "[...] a escolha de personalidades com altos valores sociais, comprometidas com ideais de justiça e igualdade". No tocante ao livro *Gritos de Liberdade*, salienta que "[...] seu valor é imenso, pois mostra que a luta e resistência do povo afrodescendente pela liberdade e igualdade social é de sempre". E acrescenta que, "material como este deve adquirir caráter de obrigatoriedade nos programas de ensino fundamental, médio e superior nem só no Brasil, mas no mundo inteiro". O sujeito CE1 (2022) considera que "Sim, após ler o livro conclui que o conteúdo dos livros vai muito além dos objetivos propostos". Dessa forma, no que se refere ao conteúdo e os objetivos, os livros estão de acordo com o esperado.

Ainda no que se refere a mesma questão foi feita uma única sugestão de G1 (2022) que dizendo que:

> Como professor, faria a inclusão de sugestões de abordagem. Muitas vezes boas ideias de como trabalhar conteúdos em sala de aula podem ser muito interessantes. Para isso inclusive, talvez colocaria algumas fontes primárias. Cartas, textos, poesias, indicação de filmes, etc. que poderiam ser utilizados para abordar os personagens ou as situações. Esse formato com perspectiva de aplicação atrai ainda mais o público docente.

Considera-se a sugestão bastante válida, porém, para sistematizar abordagens de como trabalhar esses conteúdos em sala de aula nas diversas áreas do conhecimento, demandaria de mais tempo para uma análise criteriosa da essencialidade das unidades curriculares a serem trabalhadas. Acredita-se que nas bibliografias consultadas para a construção dos produtos educacionais existam materiais que possam ajudar no aprofundamento de cada personalidade ou eventos históricos abordados nos livros.

Quando a questão (3), *Quais são as suas sugestões para melhorar a linguagem, o design ou outro aspecto dos livros "Personalidades negras" e "Gritos de liberdade"?* O sujeito G1 (2022) aponta que “Em relação a linguagem diria que o material é acessível aos alunos do ensino médio, sendo muito bom nesse aspecto”. Já no que se refere ao design G1 (2022) argumenta que

> [...] eu cuidaria um pouco mais do trabalho com as imagens (fotos) porque algumas aparecem distorcidas em proporção. Também criaria um padrão de página que fosse mais atrativo. Fontes (estilo de letra) que fizessem referência a temática, talvez também colocaria um padrão mais bonito para página, com uma marca d'água ou cabeçalho ou rodapé mais correlacionado. As capas estão bonitas.

Na mesma linha dos apontamentos de G1(2022), o sujeito D1(2022) também considera que “A linguagem está ótima, bastante acessível…” e sugere “acrescentar ilustrações ao ebook "Gritos de Liberdade", caso ele seja usado para trabalho em sala de aula com adolescentes.” E pondera que “[...] se ele (ebook Gritos de Liberdade) vai ser destinado a ser material de referência para servidores, não seria necessário.” D2 (2022) propõe o “[...] uso maior de imagens, como mapas e outros, para contextualizar. Além disso, o material poderia trazer sugestões de literatura, séries e filmes que o docente pudesse utilizar em sala para abordar o assunto”. SC1 (2022) considera “importante solicitar mais revisores do texto, que ajudem a encontrar inconsistências e outros erros menores". Também considera que “os capítulos dos livros são muito abreviados. Acredito que seja possível ampliar os conteúdos adicionando mais eventos, para assim brindar uma maior contextualização”.

Para a mesma questão E2 (2022) respondeu: “Gostei bastante do design de gritos de liberdade, mas não entendi muito bem o que o livro personalidades negras quer trazer”. Acredita-se que a estudante não entendeu muito bem a referência trazida na capa do livro, por essa razão, acrescentou-se um parágrafo explicativo ao final da apresentação do livro

Personalidades Negras contextualizando a capa. CE1(2022) manifesta: "Não tenho sugestões em relação à linguagem nem design dos livros", e acrescenta que "[...] em relação ao livro "Personalidades Negras", eu gostaria que o livro abrangesse mais personalidades. O "Gritos de Liberdade" está perfeito. Nota 1000. A autora comunga o mesmo desejo da respondente, gostaria de ter uma personalidade negra para cada dia do ano, porém, dentro do tempo de mestrado se torna impossível um trabalho desta magnitude.

Na mesma questão e linha de pensamento de CE1 (2022), o sujeito TAE1 (2022) acrescenta: "A única sugestão que dou é a inclusão do poeta Cruz e Souza no livro das personalidades negras. A linguagem e o design do livro e também a forma como eles estão estruturados estão perfeitos". Como a sugestão de TAE1 (2022) se refere a inclusão do poeta Cruz e Sousa e sendo este um catarinense de grande relevância a sugestão foi acatada, incluindo o poeta no livro *Personalidades Negras*. Além disso, o mesmo respondente captou muito bem a intenção da capa do *ebook Personalidades Negras*, acrescenta "Gostei muito da capa por trazer imagens que remetem a nossa ancestralidade e como viemos para o Brasil. O ebook permite ser trabalhado em sala de aula desde a sua capa". Era esta mesma a intenção da capa, enfatizar a ancestralidade africana, nos dizeres de Jurema Werneck, "nossos passos vêm de longe", como os descendentes de africanos chegaram a este continente, além do adinkra Sankofa que nos lembra que é preciso resgatar o passado, para ressignificar o presente e construir um novo futuro.

Em outras considerações o respondente G1 (2022) diz que "Considero que esse material tem muito potencial para ser uma excelente ferramenta para debate com os alunos em sala de aula. Merece o investimento e esforço empregados". O sujeito D2 (2022) considera que

> O relato da única aluna negra que aprende sobre a falta de coragem dos seus ancestrais é comovente. O exercício da docência precisa ser pautado nos fatos e não na replicação de narrativas dominantes num determinado período de forma acrítica. É preciso, é urgente munir os profissionais da docência com os dados históricos revisados com a responsabilidade da pesquisa historiográfica. Esse material vem ao encontro dessa urgência. É preciso, no entanto, além da publicação deste material, que haja oficinas e engajamento dos docentes na aquisição deste conhecimento. Isso só acontecerá através da gestão escolar e das políticas públicas governamentais. Podemos começar no IFC!

Essas considerações vêm ao encontro do que a pesquisadora evidencia em sua escrita, a necessidade e urgência da formação dos servidores, especialmente, dos docentes e esta formação deve ser fomentada e apoiada pela equipe gestora da instituição.

Finalizando as considerações desta última pergunta, o sujeito TAE1 (2022) parabeniza o trabalho e vai um pouco além "Parabéns pela construção deste material. Espero que eles sejam divulgados para todas as instituições de ensino no país". Em resposta a esta consideração

afirma-se que estes produtos educacionais após avaliados pela comunidade e validados pela banca de defesa do mestrado estarão qualificados para a publicação e serão publicados no portal EDUCAPES. O sujeito TAE2 (2022) sugere que “Caso pense em ampliar o trabalho, faça um livro desse por área de atuação”. Já o sujeito SC1 (2022) parabeniza e agradece os conhecimentos compartilhados nas obras e acrescenta que “Através delas conheci um pouco mais da minha própria história”.

Apresentou-se neste capítulo, produto educacional, os fundamentos e o processo de validação dos produtos educacionais. Assim na subseção, (5.1) Elaboração do produto educacional, expõe-se os fundamentos dos produtos educacionais desenvolvidos e as bases teóricas que amparam sua criação. Na subseção, (5.2) Processo de validação do produto educacional, descreveu-se as questões elaboradas para a avaliação os produtos, os procedimentos de envio e os relatos dos resultados, sendo que os produtos foram avaliado por gestor, docentes, técnico administrativo e discentes na instituição e também pela comunidade externa. Realizou-se também a descrição dos processos de avaliação dos produtos educacionais, introduzindo as sugestões feitas pelos avaliadores participantes.

Apresentados os aspectos relacionados ao processo de elaboração e avaliação dos produtos educacionais seguindo as normatizações do programa ProfEPT, no próximo capítulo apresenta-se as considerações finais desta pesquisa.

6 CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – *Campus* Araquari. A investigação buscou identificar as ações pedagógicas teóricas e práticas implementadoras do posto na citada lei, que se traduz no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O pressuposto assumido nesta pesquisa foi o de que ações pedagógicas relacionadas à aplicabilidade da Lei 10.639/03 desenvolvidas nos três cursos técnicos de Nível Médio integrados (Agropecuária, Informática e Química) do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari, sejam apenas pontuais não contemplando de maneira efetiva o que prega a lei e seus dispositivos complementares. Para a construção desta pesquisa selecionou-se como referencial teórico as bases conceituais de educação profissional (EPT) que tem uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, significando que o trabalho é um princípio educativo e a pesquisa um princípio pedagógico. Discutiu-se a mobilização do Movimento Negro para o desencadeamento nas políticas de ações afirmativas, o processo histórico que desencadeia o que hoje se chama de racismo e o processo de invenção do conceito de raças, procurou-se explicitar o conceito de racismo e conceituar a branquitude. Em termos metodológicos, definiu-se como pesquisa principal o estudo de caso, examinando-se os documentos institucionais PDI e PPCs dos cursos integrados de ensino médio e entrevistas com o grupo gestor, grupo de estudantes e as comunidades quilombolas, gerando o *corpus,* cujos dados foram abordados qualitativamente.

Para alcançar o objetivo geral estabelecido para a pesquisa e comprovar o pressuposto definido para a investigação, definiu-se dois objetivos específicos, os quais são retomados aqui: a) *identificar pela análise de documentos (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos três cursos integrados, de Química, de Agropecuária e de Informática) ações pedagógicas que atendam a Lei 10.639/03*. b) *compreender, via aplicação do instrumento entrevista, a concepção de diferentes grupos de sujeitos (gestores, discentes e comunidade quilombola) acerca da aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto educativo em estudo.*

Ao se retomar de forma sintética os resultados do objetivo (a), observou-se que o PDI falha em não esclarecer como a instituição está comprometida em discutir as relações étnico-raciais, já que não traz como objetivo fomentar formação de seu quadro de servidores para o

enfrentamento ao racismo institucional (ALMEIDA, 2019) e também não apresenta no texto como ocorre o questionamento aos privilégios de herança, conforme discussões trazidas com base em Bento (2016). De toda forma, considerando os dados de pesquisa de Rocha (2015) sobre a análise do PDI (2014/2018) da instituição, observa-se que o conteúdo desse documento evoluiu muito pouco. Já os PPCs dos cursos integrados de ensino médio que dizem respeito somente ao *Campus* Araquari avançaram em relação às bases conceituais da EPT ao se tratar da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, conforme discutido por Araújo e Frigotto (2015), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ramos (2014). Esses princípios são observados, principalmente, no objetivo geral dos cursos e no perfil do egresso, como também ao que se refere à inclusão da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros nesses documentos. Porém, ações pontuais não fazem da instituição um ambiente antirracista, é preciso empreender muito esforço e tornar esta pauta uma política institucional.

Considerando as principais ações a serem desenvolvidas dentro da EPT, as quais constam no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013), percebe-se que a educação para as relações étnico-raciais ainda não pode ser considerada uma política institucional no IFC, haja vista a existência de lacunas em relação ao seu cumprimento. Retoma-se as ações propostas no plano e aponta-se o que ainda precisa e pode ser realizado. A primeira ação prevê o incentivo a mecanismos de financiamento que possibilitem a expansão do atendimento, em especial dos pretos e pardos, a esta modalidade de ensino. Hoje este quesito é atendido na instituição por conta da já citada lei de cotas (BRASIL, Lei 12.711, 2012) que reserva vagas para este público advindo da escola pública, mas, a instituição possui autonomia dada pela sua lei de criação (BRASIL, Lei 11.892, 2008) para organizar políticas específicas de ações afirmativas, como instituir reservas de vagas suplementares. Para que essa realidade seja modificada, se faz necessário que o governo federal, conforme orientado no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013) aumente os repasses financeiros para as instituições, e, de forma paralela, que os gestores tenham ciência do que está posto nos documentos, a fim de se investigar tudo o que pode ser realizado mesmo com verbas reduzidas.

A segunda ação prevista no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013 p.57) diz respeito a criação de “núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e políticas de ação afirmativa”. Percebe-se que para este fim o IFC conta com o Neabi previsto no PDI (IFC, PDI, 2019) e apresentado pela primeira vez no PCC de Química (IFC, PPC Química, 2019); entende-se que o Neabi é o núcleo que deve se preocupar em acompanhar estas questões na instituição, mas é preciso que se tenha

compromisso institucional para que as pessoas que se dispuseram a fazer parte destes núcleos tenham formação para desenvolver essas questões e tenham legitimidade para apresentar e implementar estas políticas dentro da instituição. Este núcleo também demanda de locais apropriados, equipamentos e horas disponíveis para trabalhar com dedicação para desenvolvimento destas questões.

Ainda referente a segunda ação é preciso de que a instituição conte com programas e projetos de iniciação científica e que tenham como um de seus critérios o recorte racial para garantir que esses jovens cotistas sejam engajados como bolsistas em pesquisas, pois é possível que alguns desses estudantes, pelo próprio processo de exclusão social, adentrem a instituição com baixo nível de letramento da cultura da língua escrita mais formal, não sendo acolhidos/escolhidos para a iniciação científica, pois os docentes orientadores tendem a escolher estudantes com maior habilidade linguística e tecnológica, como apontaram os estudos de Felippe (2019) na sua dissertação de mestrado ProfEPT ao investigar um grupo de docentes do IFSC acerca da aplicabilidade da pesquisa nas suas práticas pedagógicas e a escolha de bolsistas para os editais de pesquisas.

A terceira ação prevista no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013) incentiva o diálogo permanente entre fóruns de educação e diversidade e as instituições das redes EPT. Não se verificou nos documentos institucionais nem na fala dos entrevistados esta interligação entre instituições, portanto, não se pode afirmar se a instituição dialoga ou não com outras instituições ou fóruns de educação e diversidade.

A quarta ação prevista no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013) indica que as ações deste plano sejam integradas aos documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas para o Ensino Médio e o Ensino Superior. Neste quesito observa-se que, embora o PDI se oriente na Lei de Diretrizes e Bases, não é citado o artigo 26-A e não há referências ou atitudes concretas quanto à implantação ou implementação da Lei 10.639/03. Já nos PPCs integrados do *Campu*s Araquari, há a indicação em alguns componentes curriculares da presença da história e cultura africana e afro-brasileira e observou-se que esses PPCs foram se aprimorando com o passar dos anos, porém a fala dos gestores revelam que os documentos nem sempre representam a realidade, visto que essa abordagem presente nesses documentos parte mais de indivíduos interessados na temática do que de uma política institucional.

Ainda dentro dessa ação, na qual, prevê que além da mudança nos documentos norteadores de currículos, haja também mudança na postura, esses mesmos gestores narram que na instituição há discriminação racial, dificuldade de aceitação do orgulho da estética negra e uma crença de que os estudantes negros são privilegiados em função das cotas e da

obrigatoriedade da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros no currículo. Novais (2011) também chega a estes resultados no Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste no qual os servidores que ocupam cargos de direção e ou coordenação na instituição não fiscalizam e não cobram a implementação da legislação e alguns a desconhecem, além dos estudantes e professores relatarem terem presenciado "piadas" de cunho racista na instituição. A crença de que os negros são privilegiados por cotas ou legislação que inclui a história negra no currículo revela a convicção de que se vive, conforme as discussões de Bento (2016), em uma democracia racial, sem conflito racial, quando, socialmente, vê-se que os sujeitos não brancos quase sempre estão em trabalhos subalternizados e demonstrando que são estes que perdem os empregos primeiro e são admitidos mais tarde.

Também deve-se apontar que as desvantagens e perdas dos não brancos são os privilégios e ganhos dos brancos que são vistos como os seres universais e nem sempre enxergam a si como sujeitos racializados e não fazem a crítica que mesmo ocupando as classes baixas da sociedade estão em vantagens em função do fenótipo (SCHUCMAN, 2020). Essa visão de mundo historicamente constituída permeia os discursos dos estudantes, criando nos espaços escolares casos de discriminação, por essa razão, também deve-se indagar aos gestores da instituição quais as providências tomadas para que isto não venha a acontecer e quando acontecer quais são os procedimentos adotados e convém registrar que discutir as questões raciais abertamente pode não ser uma saída para superar as discordâncias e conflitos, uma vez que diferenças não necessariamente devem ser traduzidas em desigualdades. Conforme afirma Regis (2019), o ensino de História é um importante elemento para a ampliação da consciência histórica dos estudantes e acrescenta-se que também pode ampliar a consciência histórica de todos os servidores, principalmente dos docentes.

A quinta ação prevista no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013 p.57) "incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência". Não está previsto no PDI nenhuma formação para os servidores que digam respeito à temática educação para as relações étnico-raciais, nem formação continuada, nem programas de pós-graduação. Silva (2019) considera que a formação para a diversidade étnico-racial brasileira para a docência, na qual, lida-se com sujeitos diversos e de distintos lugares sociais é de fundamental importância.

A sexta ação prevista no PIDCRER (BRASIL, PIDCRER, 2013) que os institutos federais devem pesquisar e publicar materiais de referência, no tocante à educação das relações étnico-raciais, para professores e materiais didáticos para estudantes contribuindo com sua rede

e outros sistemas de ensino. Neste sentido, conforme comentado acima, é necessário que os editais de pesquisa e extensão tragam recorte racial. Nesta última ação encaixam-se os produtos educacionais desenvolvidos nesta pesquisa, que podem servir de material de referência para os professores, como também de material de consulta, pesquisa e ou conhecimento para os estudantes e comunidade em geral.

Como se observa, há a possibilidade de assumir institucionalmente ações que desvelam que o Brasil nunca foi uma democracia racial, como revela os estudos de Hasenbalg (1996) e não será até que histórico racial e racista constituído pela elite e com a participação efetiva do Estado brasileiro sejam debatidos e combatidos. Recorda-se a lei de terras que no limiar da abolição da escravatura impossibilita que negros sejam donos da terra e produzam suas vidas de forma autônoma (GADELHA, 1989) enquanto facilitava a compra de terras para estrangeiros (SEYFERTH, 1996). Assim como os postos de trabalho livre e remunerado que passam a ser ofertados para os estrangeiros europeus em detrimento dos trabalhadores negros (KOWARICK, 2019). As muitas interdições a escolarização para negros até que o ensino passa a ser ofertado em 1878 pelo Decreto n.º 7.031-A para ser disciplinados segundo a norma de civilidade e moralidade vigente (PERES, 2002). Nos dias atuais, ainda se faz necessário combater discurso de cunho religioso ideológico no qual o fenótipo negro seria uma maldição (MOORE, 2020). Enfim, a verdadeira história da sociedade precisa ser discutida e encontra amparo legal na lei 10.639 (BRASIL, lei n.º 10.639, 2003) e também na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, Lei n.º 9394, 1996).

Quanto ao objetivo (b) compreender, via aplicação do instrumento entrevista, a concepção de diferentes grupos de sujeitos sistematizou-se os dados nos seguintes grupos temáticos: conhecimento da Lei 10.639/03; a formação docente para a educação das relações étnico-raciais; dificuldades encontradas no âmbito institucional referente à educação das relações étnico-raciais; referência à Lei 10.639/03 nos PPCs dos cursos e atividades desenvolvidas no *Campus* Araquari envolvendo a temática; possíveis casos de preconceito e discriminação que possam ter ocorrido na instituição; relevância da aplicabilidade da Lei 10.639.

Quanto ao resultado levando em conta as opiniões e percepções dos sujeitos da pesquisa, ao se tratar do conhecimento da Lei 10.639/03, os resultados demonstraram que os servidores têm pouco ou nenhum conhecimento da lei e que, embora em algum momento a lei já tenha sido discutida na instituição, esta discussão foi apenas superficial. A falta de formação desses sujeitos tanto na instituição como fora dela para as relações étnico-raciais também chama

atenção nos dados analisados. Além disso, os resultados indicam que nem todos os servidores da instituição tem o conhecimento das bases conceituais da EPT, ademais existem dificuldades que se referem a região onde a instituição está instalada que prejudicam um melhor desenvolvimento da temática. Pois há um apagamento histórico dos negros e indígenas na região e uma forte crença local de que se é europeu uma vez que houve um grande incentivo governamental, conforme aponta Seyferth (1996), para a colonização do estado, principalmente, por italianos e alemães.

A não formação inicial e continuada dos servidores, principalmente formação docente, para as questões étnico-raciais não é exclusividade do IFC, visto que Pinotti (2017) se referindo aos docentes do município de Nova Andradina (MS) nas três esferas educacionais não tiveram formação para trabalhar a educação étnico-racial na graduação, mesmo aqueles que se formaram após a existência da lei 10.639. A autora ainda comenta que o contato desses docentes com conteúdos referentes à história da África se deu por busca na internet e projetos de pesquisa. Nesse sentido, Silva (2019), também relata que os licenciandos em Geografia do IFMG *Campus* Ouro Preto também não adquiriram conhecimento da lei 10.639 e não se sentem preparados para lecionar levando em conta a diversidade cultural e étnico-racial das escolas. Esses dados convergentes em relação às lacunas na formação dos servidores convergem com Hooks (2017) afirmando que a escola e a universidade limitaram os educandos a pensar de forma única desconsiderando a multiculturalidade e as referências múltiplas. Diante dessa realidade é necessário rever, pensar e repensar em formações continuadas que levem em conta as concepções e diretrizes para uma formação integral, da qual faz parte a educação para as relações étnico-raciais.

Esses dados apontam para a necessidade da instituição cumprir com o que diz o Art. 40 da Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, Res. CNE/CEB n.º 6, 2012) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no qual é direito do docente não licenciado "participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica" (p.12) além do que, também está previsto no PDI da instituição que esta formação ocorrerá no ano de ingresso do docente na instituição.

Apontada como uma dificuldade para a discussão para as relações raciais está o fato dos estados do Sul buscarem para si uma identidade europeia que se reflete em discursos em sala de aula e, indo além, produzindo uma branquitude acrítica (CARDOSO, 2017) capaz de em alguns casos compactuar com ideias neonazistas, conforme dados trazidos por Dias (2007). No estudo da branquitude, Schucman (2020) julga que é uma patologia dos brancos brasileiros

negarem a sua ancestralidade negra em detrimento de uma identidade branca da qual não fazem totalmente parte. Na região Norte do Estado de Santa Catarina, na qual está localizado o IFC, conforme já mencionado, houve inúmeros ataques a eventos virtuais e em redes sociais, inclusive com ameaças de morte. Talvez um dos recursos para acabar com esta patologia seja romper com a etiqueta e regra implícita de convívio social que evita falar do racismo, nas palavras de Hasenbalg (1996) e promover uma convivência não hierarquizada, nas palavras de Schucman (2020), entre os diferentes. Corroborando com esses apontamentos, Regis (2019) manifesta que o ensino de história, debatendo o racismo, se faz necessário para a compreensão das relações humanas e amplia a consciência histórica dos estudantes. Tudo isso passa pela educação, mas para que isso ocorra todos os servidores devem ter formação sobre o processo sócio-histórico e cultural que constitui a realidade dos negros no Brasil, só o conhecimento das verdadeiras causas da exclusão, pode-se criar as condições para construir uma sociedade mais justa e democrática.

Quando a referência a Lei 10.639 nas PPCs e atividades desenvolvidas no *Campus* Araquari que envolvam a educação para as relações étnico-raciais, encontrou-se nos PPCs os autores negros como Milton Santos e Renato Emerson Nascimento dos Santos. Os docentes incentivam a leitura de referências negras como Frantz Fanon, Nelson Mandela entre outros. A atividade mais lembrada foram os eventos realizados em novembro em referência ao dia 20, dia nacional da consciência negra, que contemplam o art. 79B da LDB (BRASIL, LDB, 1996). Embora esses eventos sejam muito importantes, alerta-se (BAKKE, 2011) que a educação para as relações étnico-raciais não pode resumir-se à pedagogia do evento, com ações pontuais e aligeiradas.

Em uma sociedade que se estrutura no racismo (ALMEIDA, 2019) a existência de casos de preconceito e discriminação certamente acontecem, mas cabe as instituições adotarem políticas internas com vistas a combater este mal social abrindo espaço para o diálogo e acolhendo os conflitos raciais e de gênero, caso contrário, não se concretizam as bases conceituais da EPT (BRASIL, DBEPT, 2004, 2007) para uma formação inteira. Quando não há espaço nas instituições para as discussões (ALMEIDA, 2019) estas transformam-se numa correia de transmissão de privilégios para uns e violências racistas para outros. Os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (BRASIL, CF, 1988) no seu art. 3º, também diz que deve-se promover o bem de todos livres de preconceitos e discriminações. Nesse ponto a lei 10.639/03 pode ser apontada como relevante para atingir os objetivos da Constituição Federal (1988), pois oportuniza aos sujeitos o acesso aos fatores sócio-históricos e culturais relacionados ao povo negro (REGIS, 2019), mas para que isto aconteça, necessita-se de um

olhar cuidadoso e sensível dos gestores para que as novas diretrizes e práticas pedagógicas se façam presentes no cotidiano escolar.

Com base nos resultados apontados e discutidos ao longo desta pesquisa, reforça-se a necessidade de a gestão do IFC estar mais esclarecida para se comprometer mais amplamente com a formação integral dos estudantes e isso começa pela formação continuada de seus servidores tanto para a educação das relações étnico-raciais como para as bases conceituais presentes nos documentos norteadores da EPT (BRASIL, DBEPT, 2004, 2007), as Diretrizes da Educação Básica (BRASIL, DCNGEB, 2013) entre tantos outros, mesmo que muitos aspectos dessa proposta educacional tenha sido desconstruída pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017), em mais um movimento de contrarreforma, a qual propõe itinerários formativos para Ensino Médio. Diferentemente do que está posto nessa proposta de 2017, reforça-se que a educação seja ampla com intercâmbio permanente com a comunidade local, com as questões raciais, de gênero e sexualidade e o atendimento das pessoas com deficiência, sejam lidos, relidos e discutidos para que as decisões tomadas não sejam para um universal que não atende a toda população.

O *Campus* Araquari não tem a proximidade esperada com a comunidade local que é bastante diversa composta pelas "três vertentes" que formam o povo brasileiro. É preciso que a instituição repense como garantir, além do ingresso, que os estudantes pretos e pardos possam sentir-se acolhidos e pertencentes a esta instituição que se faça um trabalho a evitar que a vivência escolar desses adolescentes seja marcada por discriminações e preconceitos. Nesse sentido, os produtos educacionais desenvolvidos procuram subsidiar os docentes com personalidades e eventos diversos que possam de algum modo nortear (ou sulear) seu fazer pedagógico contando também com a bibliografia consultada que traz filmes, podcast, vídeos, textos e livros para aprofundar as questões apresentadas. Mas este é só um pequeno passo que precisa se agigantar para dar conta de uma formação que se sonha inteira.

Após todo esse processo de investigação, descrição e análise dos resultados, conclui-se que, de forma muito tímida, o *Campus* Araquari está no caminho para a implementação da lei 10.639/03, já que ao menos nos PPCs dos cursos médios integrados há conteúdos direcionados com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como ações e atividades que remetem ao cumprimento da lei. Apesar de não estarem nos PPCs, alguns importantes autores têm sido indicados pelos docentes para aprofundar o conhecimento dos estudantes. Porém, o *Campus* necessita aproximar-se da comunidade, desenvolver pesquisa e extensão que contemplem a temática, projetos que integrem mais componentes curriculares e que envolvam

as diferentes áreas, maior atuação dos Neabis para provocar discussões e subsidiar os servidores de modo geral, mas principalmente os docentes. Ademais para que o *Campus* possa percorrer um pouco mais por este caminho necessita ainda de ações realizadas a nível institucional como um programa acompanhamento de acesso, permanência e êxito dos estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas, previsão de cursos de pós graduação e formação continuada para os seus servidores dentro da temática, manter-se vigilante as atitudes e comunicação para não reprodução do racismo e tolerância zero a todas as formas de preconceito e discriminação, enfim, seja agente para combater o racismo institucional.

Dessa forma, e como apontam todos os dados, reforça-se que somente as políticas de acesso e inclusão da temática nos documentos institucionais não garantem a permanência e êxito dos estudantes, como também não garantem um ambiente seguro e acolhedor livre de racismo e outras formas de discriminação para os estudantes e para os próprios servidores. É preciso de que haja diálogos permanentes sobre essas temáticas e que se tornem políticas institucionais, reforça-se também que os núcleos inclusivos sejam apoiados e fomentados para melhor desenvolver suas atividades e que sejam observados as concepções e princípios da EPT para que de fato formem-se cidadãos e profissionais comprometidos com a dignidade humana.

Para a continuidade da temática relacionada ao objeto de estudo, sugere-se que os demais *Campi* da instituição reproduzam a investigação dentro da realidade que se encontram; que se faça o levantamento de quantos indivíduos têm entrado pela ação afirmativa escola pública pretos, pardos e indígenas; quantos evadiram e motivos pelos quais evadiram; quantos têm obtido êxito; quantos verticalizaram no processo de ensino e aprendizagem. Sugere-se também que esta investigação seja estendida à formação de professores, licenciaturas, e compreenda melhor o quanto os licenciandos se sentem ou não preparados para lecionar levando em conta as diversidades étnicas e raciais dos sujeitos; se é/foi lhes dado subsídios para trabalharem dentro de sua área de formação com a história e cultura africana e afro-brasileira.

Ressalta-se que o desenvolvimento desta pesquisa se defrontou com algumas limitações, a principal delas foi o contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da doença Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 que obrigou a modificação dos instrumentos de pesquisa previsto para ser presencial, para a forma remota, de certa forma dificultando o contato com os sujeitos da pesquisa, principalmente com os estudantes, neste ponto foi possível contar com a contribuição do Grêmio Estudantil.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Apresentação. *In*: ALMEIDA, Silvio Luiz de (org.). **Marxismo e a Questão Racial**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 5-6.

ARAQUARI. **Decreto nº 90/2018**. Declara como Patrimônio Imaterial Cultural ou Intangível do município de Araquari a manifestação conhecida como celebração do Catumbi. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a2/sc/a/araquari/decreto/2018/9/90/decreto-n-90-2018-declara-como-patrimonio-imaterial-cultural-ou-intangivel-do-municipio-de-araquari-a-manifestacao-celebracao-do-catumbi. Acesso em: 20 jun. 2021.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p.61-80, maio 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723/. Acesso em: 18 fev. 2020.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639, 2011. Orientador: Vagner Gonçalves da Silva. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo,2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php. Acesso em: 18 fev. 2020.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do xix. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. p. 27-64.

BESTER, Gisela Maria. Principiologia constitucional e ações afirmativas em prol da inclusão das pessoas idosas no Brasil: de Chronos a Kairós. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 7, n. 2, p.115-146, jul./dez. 2006. Semestral. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br /espacojuridico/article/view/8792/4830. Acesso em: 10 jan. 2020.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das Cruzadas ao século XX. Brasil: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. **Constituição Politica do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,D.&text=4%C2%BA%20As%20escolas%20ser%C3%A3o%20do,que%20for%20poss%C3%ADvel%20estabelecerem%2Dse. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 1 de 1837 e o Decreto nº 15 de 1839.** Sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf. Acesso em 20 jan. 2020. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.

BRASIL. **Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 2.040 de 1871**. Lei do Ventre Livre. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/norma/543813. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.031-A de 6 de setembro de 1878**. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 3.270 de 28 de setembro de 1885**. Lei do Sexagenário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL, **Decreto n.º 528 de 28 de junho de 1890**. Regularisa o serviço da introducção e localisação de immigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Codigo Penal. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 97 de 5 de outubro de 1892**. Permitte livre entrada no territorio da Republica de immigrantes de nacionalidade chineza e japoneza. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-97-5-outubro-1892-541345-publicacaooriginal-44841-pl.html#:~:text=Art.,para%20trabalhos%20de%20qualquer%20industria.. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.127 de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 7.967 de 18 de setembro de 1945**. Dispõe sôbre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del7967.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 4.024 de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 23 de 5 de novembro de 2002**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces2302.pdf?query=162/1997-CEE/MS. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=D4887&text=DECRETO%20N%C2%BA%204.887%2C%20DE%2020,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias.. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, out. 2004. Disponível em:

https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação.**Lei nº 11.645 de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 16 de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162010.pdf?query=Sistema%20Estadual%20de%20Ensino%20de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/pareceres_cne/pceb011_12.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 8 de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-

rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 16 de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Notícias STF.** 2012. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&caixaBusca=N. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Mec, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-novapdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área.** 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área-Ensino.** 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mestrado Profissional em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. 2019. Anexo ao Regulamento. Disponível em: https://ifg.edu.br/attachments/article/9434/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

CARDOSO, Lourenço. A Branquitude Acrítica Revisitada e as Críticas. *In*: MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 30-45.

CARVALHO, Aldair Nascimento. **Catumbi & Senhora do Rosário Sinhô Rei e Rainha Ô... O Recebe A Coroa Ô...As representações sociais do Grupo Catumbi e da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Itapocu sob o olhar das comunidades negras de Araquari e entorno.** 2012. Orientador: Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes. Dissertação (Mestrado) - Curso Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/mestradopcs/VirtualDisk.html/downloadDirect/525877. Acesso em: 27 mar. 2020.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p.187-205, 18 abr. 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

CORD, Marcelo Mac; SOUZA, Robério. Trabalhadores livres e escravos. *In*: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 410-418.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: Jeruse Romão (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005. p. 21-34. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2000.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil - 1917 - 1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. **Anacronautas do teutonismo virtual**: uma etnografia do neonazismo na Internet. 2007. Orientador: Suely Kofes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2013/sociologia_artigos/dias_dissertacao.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

DIEESE. Boletim Especial 03. **Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia**. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html. Acesso em: 12 abr. 2021.

DIOP, Cheick Anta. Origem dos antigos egípcios. *In*: MOKHTAR, Gamal (ed.). **História geral da África, II:** África antiga. Brasília: Unesco, 2010. p. 1-36. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2010/12/volume_II.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-77042007000200007.Acesso em: 18 fev. 2020.

FELIPPE, Bárbara Colossi. **A Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: um Estudo de Caso com docentes participantes do Edital 20/2017/PROPPI/DAE do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Orientadora: Salete Valer. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1138?show=full. Acesso em: 12 mar. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições, São Paulo: Cortez, 2005.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. **Revista de História**, São Paulo, 120, p. 153-162, jul. 1989. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18599/20662. Acesso em: 6 mar. 2021.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. Núcleo de Estudos da UFMG. **Unisinos**, Belo Horizonte, n. 2, set 2000. Disponível em: http://www.anped. org.br/reunioes/23/textos/0904t. PDF. Acesso em: 27 ago. 2020.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 26 nov. 2017.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura(Orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. p. 331-353.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado-I. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 24, p.9-36, jan. 2007. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo212artigo1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD), 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=Das%2050%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos. Acesso em: 27 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tabela 2094** - população residente por cor ou raça e religião. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado. Acesso em: 27 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Edital n.º 048/2015 – Concurso Público Docentes**. Disponível em: https://trabalheconosco.ifc.edu.br/edital-0482015-concurso-publico-docentes/. Acesso em: 27 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Edital n.º 139/2016 – Concurso Público Docente**. Disponível em: https://trabalheconosco.ifc.edu.br/concurso-publico-docente/. Acesso em: 27 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Edital n.º 140/2016 – Concurso Público TAEs**. Disponível em: https://trabalheconosco.ifc.edu.br/edital-no-1402016-concurso-publico-taes/. Acesso em: 27 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES), Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Anexo ao Regulamento**. jun. 2018. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

JESSÉ de Souza explica Gilberto Freyre. **YOUTUBE**: Editora 247 Ltda, 2020. Colorido. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g52-voRlrA0&ab_channel=TV247. Acesso em: 23 mar. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: **e**pisódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e Vadiagem:** a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2019.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 7 dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TPWvbP54rbVxqnDs5WVvcgz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jul. 2021.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?lang=pt. Acesso em: 27 dez. 2021.

MACHADO, Diego Finder. Nós difíceis de desatar: reaberturas do passado e sobreposições de narrativas patrimoniais sobre a presença negra em Joinville (SC). **Revista Confluências Culturais,** [S.I.], v. 7, n. 1, p. 21-35, mar. 2018. Disponível em: http://periodicos.univille.br/index.php/RCC/article/view/246. Acesso em: 6 ago. 2021.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a Politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Pará, v. 8, n. 2, p. 85-110, mar. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5531/553159852005/html/. Acesso em: 18 jul. 2020.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: autores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 12, p. 1480-1511, out. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904004.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARTINO, Marcio Constantino. Resenha do livro Primórdios da educação no Brasil: O período heroico (1549 a 1570). **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200009. Acesso em: 19 ago 2020.

MATOS, Mauricio; BISPO, Ana Mary ; LIMA, Elane Andrade Educação antirracista e a Lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. **Holos**, Natal, v.2, p. 349-359, 2017.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In*: BRASIL. Sales Augusto dos Santos. SEDAC/Mec (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Mec, 2005. p. 121-140. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000377.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 3. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NIEROKTA, Rosileia Maria; TREVISOL, Joviles Vitório. **Ações afirmativas na Educação Superior**: uma experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: UFFS, 2019.

NONAKA, Alvaro Itiê Febrônio; SANTOS, Eugênio Mesquita Higgins Azevedo dos; ZUFFO, Leandro Lopes; CRUZ, Rafaél Antônio Nascimento. Entrevista com Silvio de Almeida. **Humanidades em Diálogo**, São Paulo, v. 0, n. 0, p.21-36, 02 mar. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/humanidades#pkp_content_main. Acesso em: 27 mar. 2020.

NOVAES, João Valci dos Santos. A (re)contextualização do navio negreiro no rap de Slim Rimografia. **Litterata**, Ilhéus, v. 7, n. 1, p. 21-38, 2 out. 2017. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/1345. Acesso em: 27 jul. 2021.

NOVAIS, Luciane Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste e seu Trabalho nas Questões Étnico-Raciais no Âmbito da Lei 10.639/2003. 2011**. Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2738/18/2011%20-%20Luciane%20Aparecida%20Novais.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 29, p. 153-162, dez. 2003. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVA, Anderson. Uma história esquecida, a abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). **Em tempo de Histórias**, Brasília, v. 0, n. 12, p. 184-200, out. 2008. Disponível em: http://ojs.bce.unb.br/index.php/emtempos/article/view/2601. Acesso em: 6 jul. 2021.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio:** proposta de diretrizes curriculares nacionais. Brasília: Moderna, 2012. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.I], v. 0, n. 4, p. 75-102, dez. 2002. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38723/20252. Acesso em: 18 mar. 2021.

PINOTTI, Melina Lima. **Ações afirmativas e ensino de História**: temáticas africanas e afro-brasileiras entre saberes e práticas. 2017. Orientador: Fernando Perli. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Melina-Lima-Pinotti-Enviar-para-a-gr%C3%A1fica.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

PORTAL Geledés. **'Perdemos o medo de pôr o dedo na ferida', diz Conceição Evaristo**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/perdemos-o-medo-de-por-o-dedo-na-ferida-diz-conceicao-evaristo/#:~:text=Na%20ocasi%C3%A3o%2C%20a%20escritora%20protestou,cidadania%20l%C3%BAdica%20n%C3%A3o%20nos%20interessa.%E2%80%9D. Acesso em: 12 jan. 2021.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional.** Curitiba: IFPR-EaD, 2014. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%Adtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

RAMOS, Jair de Souza; MAIO, Marcos Chor. Entre a riqueza natural, a pobreza humana e os imperativos da civilização, inventa-se a investigação do povo brasileiro. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça como questão**: história, ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. p. 25-50.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

RAMOS, Jair de Souza. Dos males que vem do sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. p. 79-113.

RÉGIS, Leandro. **A Contribuição do Ensino de História para a Formação dos Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Química e de Informática do IFSC-Câmpus Gaspar**: o racismo em debate. 2019. Orientador: Adriano Larentes da Silva . Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação em Rede Nacional (ProfEPT). Centro de Referência em Formação e EAD, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1144. Acesso em: 5 mar. 2021.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. **A Implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. Orientador: Marcus Vinícius Fonseca. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5695. Acesso em: 7 fev. 2020.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua História do ensino industrial no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 47-74, fev. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38722. Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTOS, Mariana Fernandes dos; VALADARES, Flavio Biasutti; MACEDO, Yuri Miguel. (Des)encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 204 – 231, 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1010. Acesso em: 8 mar. 2021.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p.289-317, dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A Invenção do Ser Negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade do negro. São Paulo: Pallas, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **Faculdade de educação da UNICAMP**, São Paulo, 2006. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn8. Acesso em: 26 mar. 2021.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YVqy7CBts4HkkhmxhkJnZRx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. p. 52-78.

SILVA, Heloiza Henê Marinho da. Subsídios para a elaboração do projeto político-pedagógico. *In*: ALMEIDA, M. D. de. **Projeto Político-Pedagógico**. 2.ed. Natal: UFRN, 2004. p.33-44. Disponível em: http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1412105&key=a7e2bfa2f68d0b4a820eeabb59cd1f6d. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. Diversidade étnico-racial e formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto (IFMG/OP). **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p.1-12, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4494/pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. 183 p.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005. p. 65-78. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Ana Paula da. **Alma na voz e mãos no tambor**: Catumbi de Itapocu - Uma fonte de criação musical. 2020. Orientador: Luiz Henrique Fiaminghi. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina,

Florianópolis, 2019. Disponível em: https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000084/00008471.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Orientador: Paulo Cesar Rodrigues Carrano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040656.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, Ricardo Alexandre Santos de. **Agassiz e Gobineau**: as ciências contra o Brasil mestiço. 2008. Orientador: Lorelai Brilhante Kury. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História das Ciências e da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.ppghcs.coc.fiocruz.br/images/teses/dissertacaoricardoalexandre.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. A Revolução de 1930: Política e educação. *In:* CARDOSO, Antônio Dimas; PEREIRA, Laurindo Mekie (orgs). **Intelectuais e a modernização no Brasil: os caminhos da Revolução de 1930**. Monte Claros: Unimontes, 2020. Disponivel em: http://www.editora.unimontes.br/images/PDFcriptografado/06-01-2021-Verso-web---Intelectuais-e-a-modernizao-no-Brasil-os-caminhos-da-Revoluo-de-1930-VERSAOFINAL.pdf . Acesso em: 20 dez. 2021.

ZOTTI, Solange Aparecida. A educação jesuítica no projeto colonial de Portugal no Brasil. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**: A Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização. Cascavel: Unicamp, 2013. p. 1-18.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sujeito Direção de Ensino Pesquisa e Extensão-Roteiro entrevista-Descrição dados ……172

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sujeito Coordenadores de curso-Roteiro entrevista-Descrição dados …….....184

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sujeito Estudante-Roteiro entrevista-Descrição dados ……200

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sujeito Membro Comunidade Quilombola-Roteiro entrevista-Descrição dados ……...223

APÊNDICE E - Formulário para avaliação dos produtos educacionais ……240

APÊNDICE F - Produto Educacional livro Personalidades Negras

APÊNDICE G - Produto Educacional livro Gritos de Liberdade

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Roteiro entrevista, Descrição dados

Prezada Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC *Campus* Araquari

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Ações Pedagógicas com Foco nas Questões Étnico-Raciais (Lei 10639/2003): Um Estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari", desenvolvida pela pesquisadora Cynara de Oliveira Geraldo, sob orientação da Professora Doutora Salete Valer, para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – Campus Araquari. Busca-se, ter um panorama das ações pedagógicas relativas a citada lei, que se traduzem no Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e, assim, perceber em que medida a lei é cumprida e as possíveis lacunas apresentadas.

Este projeto foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer número 4.106.494. CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas informações de contato são: Prédio Reitoria II, 4ºandar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Homepage: http://cep.ufsc.br/ Telefone: (48) 3721-6094.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso desta pesquisa, o risco é mínimo. Alguma questão específica da entrevista ou do questionário pode, eventualmente, causar algum mal-estar no momento de respondê-los. Para evitar esse risco, não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça acessar a pergunta seguinte. Outros riscos que podem ocorrer são: cansaço, fadiga e aborrecimento ao longo da pesquisa. Para refrear esses riscos, você poderá interromper a entrevista, sempre que sentir necessidade. Você também tem a liberdade de se recusar a participar ou de desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa.

Caso, involuntariamente, a pesquisa gere algum tipo de dano, material ou imaterial, devidamente comprovado em decorrência desta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente.

Reforçamos ainda que, conforme previsto na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, todo participante fica resguardado pelos seguintes direitos:

I - ser informado sobre a pesquisa;

II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
III - ter sua privacidade respeitada;
IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral, de forma presencial, a qual será gravada em áudio pela própria pesquisadora, respeitando os direitos acima listados. As informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme uma das indicações abaixo:

( ) Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos;

( ) Não autorizo a minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Garantimos também que os resultados da pesquisa serão de livre acesso aos participantes, respeitando a preservação da identidade ou divulgando-a conforme manifestado pelo participante. Garantimos ainda que você será acompanhado pela pesquisadora responsável durante todas as etapas da pesquisa e terá toda a assistência necessária. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, pois a pesquisa será realizada em seu local de trabalho/estudo e/ou moradia, não gerando gastos. No entanto, caso você venha a ter algum gasto com transporte ou alimentação em decorrência desta pesquisa, suas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora.

Esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, uma vez que há exigência que, ao final do curso, os mestrandos elaborem um produto educacional. Nesse sentido, pretende-se como principal produto educacional desenvolver um calendário virtual interativo relacionado ao que remete a Lei 10.639/03. Esse calendário trará datas comemorativas de personalidades africanas e afro-brasileiras, além de datas de lutas e resistência. Ao clicar na data comemorativa, abre-se um link que remete a uma página com conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada. O conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada poderá vir em forma de texto, vídeo ou podcast. Outros produtos secundários poderão ser pensados e desenvolvidos no decorrer da pesquisa a partir dos resultados encontrados na análise dos documentos institucionais e pela aplicação das entrevistas.

Quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes, a não ser que seja de seu desejo identificar-se conforme opção supracitada.

Informamos ainda que você receberá uma via, de igual teor deste documento, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora, que será rubricada em todas as páginas por ambos.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para a participação nesta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, mestranda Cynara de Oliveira Geraldo, pelo telefone (48) 99114-9221, e-mail

cynarageraldo@hotmail.com ou com a pesquisadora responsável, orientadora, Profa. Dra. Salete Valer, pelo telefone (48) 996089308, e-mail salete.valer@ifsc.edu.br, ou nos endereços listados abaixo.

Araquari, __ de _____ de 2020.

_____
Pesquisador principal

_____
Participante da pesquisa (ou representante legal)

Nome da Pesquisadora principal: Cynara de Oliveira Geraldo
Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari
Rodovia BR 280, km 27, Araquari - SC
CEP: 89245-000 - Araquari - SC
Telefone: (47) 3803-7222
Setor: Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE)

Nome da Orientadora (Pesquisadora responsável): Professora Salete Valer, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis-Continente
Rua 14 de julho, 150, Coqueiros
CEP: 88075-010 - Florianópolis - SC
Telefone: (48) 3877-8400
Área/setor: Linguagem e Comunicação

Roteiro para Entrevista

1 Idade

2 Sexo

3 Qual sua cor/raça?

4 Qual sua formação?

5 Há quanto tempo atua no IFC?

6 Quais experiências profissionais você teve anteriores na EPT?

7 Há quanto tempo está em cargo de gestão?

8 O que você sabe sobre a Lei 10.639/03?

9 Você já participou de alguma formação para implementação da Lei 10.639/03?

10 Como gestor, você já propôs ou pretende propor formações relacionadas ao conteúdo proposto pela Lei 10.639/03?

11 Se propôs formações, foi satisfatória?

12 Caso ainda vá propor, qual seria sua proposta de formação?

13 Existe um trabalho coletivo relacionado à lei 10.639/03 na instituição?

14 Houve alguma orientação institucional/reitoria para a aplicabilidade da lei 10.639/03 no âmbito escolar?

15 A Instituição recebeu materiais didáticos sobre a temática?

16 Qual a relevância da aplicação da Lei 10.639/03 no processo de ensino e aprendizagem na EPT para a formação integral dos sujeitos pensando-se na questão histórica da exclusão do sujeito afrodescendente?

Descrição dos dados

Entrevista DEPE

00:02:21 **Entrevistadora**
A primeira coisa que eu queria saber então de você já é a sua idade

00:02:27 **G1-F-47B (2021)**
minha idade, 47 anos.

00:02:33 **Entrevistadora**
Qual a sua cor, sua raça levando em consideração as... como é que é o... IBGE as classificações do IBGE você se declara?

00:02:54 **G1-F-47B (2021)**
Me Declaro Branca.

00:02:56 **Entrevistadora**
Qual o seu curso de formação inicial... i qual a sua titulação atual.

00:03:05 **G1-F-47B (2021)**
Então, meu curso é Engenharia Química, i eu sou doutora nessa, nessa mesma área.

00:03:19 **Entrevistadora**
Bacharelado, né?

00:03:21 **G1-F-47B (2021)**
Bacharelado, não sou licenciada

00:03:23 **Entrevistadora**
Tem alguma outra formação? complementação pedagógica? ou...

00:03:28 **G1-F-47B (2021)**
Então, na verdade complementações de curta duração, né? I o ano passado eu ingressei na especialização...é em educação profissional e tecnológica. Porque, apesar de ter feito sempre complementações na área de educação, desde que ingressei né? É ...desde que eu entrei na minha vida Acadêmica, né? Porque quando a gente... quando eu decidi né, que o que eu gostaria de complementar e seguir no âmbito da minha carreira não, não deveria ser, área industrial, o área de produção i sim uma área mais voltada, pesquisa e desenvolvimento de pessoas, né? É... então tanto no mestrado quanto no doutorado eu acabei, ãn, buscando disciplinas né? Ãn fazendo estágios, depois professora substituta e sempre na minha carreira ao longo do ano seguindo com formações continuadas de curta duração. Porém é na medida que eu, que eu acabei me envolvendo na Instituição também com cargos relativos a gestão do ensino, eu compreendi que seria mais relevante ainda não que não fosse como professora porque o incentivo né todos os colegas para que o façam né? E não seria diferente ãn pensando a minha carrera, né? Que

faça essa complementação...é a licenciatura, uma especialização, que sigam né nessa nessa os seus estudos no âmbito da educação, a... mas enfim. Quando eu segui né? Essa, essa enfim esse lado da minha carreira voltada à gestão do ensino eu senti mais ainda essa necessidade, né? O ano passado eu me interessei então nessa proposta de especialização da educação profissional e tecnológica. Precisei é trancar porque é por conta da pandemia a gestão toda do ensino, eu ainda como docente é eu entendi que eu não conseguiria me dedicar com qualidade, né? Então eu ainda pretendo seguir e concluir os meus estudos. Também voltados para a área di educação porque antes de ingressar né na minha vida profissional a minha formação foi muito voltada para a área científica é... tecnológica e não necessariamente voltada para educação. Eu preciso complementar

00:06:14 **Entrevistadora**
Certo. Há quanto tempo você atua na,no IFC, como um todo desde que você começou nu IFC?

00:06:23 **G1-F-47B (2021)**
Vão fazer 15 anos.

00:06:24 **Entrevistadora**
15 ano? Começou, então na escola agrícola?
00:06:27 **G1-F-47B (2021)**
Escola agrícola, eu vivi Escola Agrícola aqui.

00:06:33 **Entrevistadora**
Bom, quais as experiências profissionais estão você teve anteriores a EPT? Ou seja, anterior a você começa no Instituto, né? Porque aí sempre foi essa questão di da profissionalização pelo menos né, agora virou Instituto. Antes disso...

00:06:55 **G1-F-47B (2021)**
Também já era voltado, né prum...prum ensino técnico agrícola, né? Anteriormente eu fui professora substituta... na, na Federal do Paraná em disciplina é em disciplinas ligadas a graduação da própria engenharia também dei aula numa universidade privada também com disciplinas ligadas à Engenharia Química né? Ligadas à minha formação é... como substituta acho que foram dois anos e e como... paralelo, né? Eu também era professora na universidade privada essa não lembro se foi um ano, um ano e pouco, né? Mais além disso por conta de mudança de local de trabalho, né naquele período eu dava aulas então é... ali em Curitiba, né? Onde eu estava... onde eu finalizei o meu a minha pesquisa de doutorado e acabei, então... as minhas primeiras experiências foram ali né ligadas a graduação e a minha área ãn é de conclusão, né do doutor. E aí por conta de mudança de localidade. Eu acabei indo morar em São Paulo com meu marido i não fica parada eu fui buscar algo né na região e nessa busca por atuação, por emprego acabo surgindo uma oportunidade é ...na escola do meu filho eu trabalhava não eles estavam sem professores di... sem professor de química e biologia né i de ciências de nono ano e eu acabei indo lá me ofereci levei meu currículo e foi fantástico, né? Porque acho que aí que eu me encantei mesmo com o universo da educação, porque eu pude mergulhar um pouco mais né? Porque quando você tá dando não que não seja nobre né mais você perceber a curiosidade das, destes adolescentes isso foi encantador, né? E aí então eu tive essa oportunidade acho que durante 1, 2 anos de trabalhar então no nono ano e primeiro segundo e terceiro a isso me deu base folego, pra que eu fizesse o concurso aqui e daí eu ingressei na, no Instituto Federal então eu tive diversas oportunidades, né? desde a educação básica é e também área profissional di graduação antes de entrar no instituto, né? Agora, o, o instituto foi algo realmente uma oportunidade di é... transformadora porque eu vivi o IF em toda a sua concepção, né? I, i essa participação eu, eu entendo que eu aprendi, cresci muito, junto cum o Campus né? nesse sentido

00:10:17 **Entrevistadora**
Quanto tempo você está no cargo de gestão...?

00:10:24 **G1-F-47B (2021)**
Então, ... é, eu, eu desdi que o Instituto Federal iniciou a sua constituição, é... eu acabei sempre me envolvendo de alguma forma em alguma contribuição, é mas mais vinculada sempre ao olhar da pesquisa que era o que eu entendia que eu tinha maior experiência i "Know-how" para contribuir cum Instituto, né? Então desde é ... a... concepção do do IF eu vim participando então da construção das políticas i, i de cargos ligados primeiro a pesquisa né primero cargo, né? Enquanto gestão aqui no Campus ou de coordenação de pesquisa e nesse cargo também pode participar ativamente da pró-reitoria de pesquisa na época, né? Que foi ...que estava iniciando seus trabalhos, porque os coordenadores de pesquisa né acabaram trabalhando muito ativamente com o então nomeado pró-reitor que estava iniciando suas atividades ... na organização da instituição nesta linha né i aí então justamente por conta deste cargo, i desta contribuição né... isso na primeira gestão do IF, né. Na primeira gestão, da, do primeiro reitor né. quando o

professor ... no início da segunda gestão né assumiu, ele acabou me chamando para ir para Reitoria. E lá eu tive oportunidade também de contribuir é ...em diversas funções lá na reitoria, né? Funções então mais ligadas, inicialmente o que ele me chamou foi para pesquisa institucional, ela trabalhava com dados levantamento de dados e a organização institucional dos censos. Então eu consegui viver essa, esse início de organização dos dados e publicização porque naquele período a gente não conseguia nem ter a informação pública de quantos alunos cada Campus tinha, quantos servidor. Então eu consegui vive essa parte e depois também tive outras experiências, acho que cabe relatar depois ser necessário ou não, né? Mas vivenciei também um cargo durante pouco tempo na, na gestão de ensino também na pró-reitoria de ensino na diretoria de cursos de graduação, porque meu cargo relacionado a pesquisa institucional ele era muito vinculado ao início do cadastramento dos cursos de graduação pra reconhecimento no MEC i i aí por vezes eu acabava também atuando muito fortemente nesses cursos de graduação né i aí por um tempo eu acabei atuando também na, é, mais voltada nessa direção de ensino por questões pessoais eu acabei trocando, né di pró Reitoria lá na nesse momento de gestão e foi pra pró Reitoria de desenvolvimento institucional é na que naquele momento a gente tinha pró Reitoria de desenvolvimento humano, né também ligado então eu tive a oportunidade de ser pró reitora substituta i i também trabalhar fortemente nas políticas de desenvolvimento dus servidores né, então, participei da construção di, di diversos políticas editais ligados então a formação dos servidores né também tive oportunidade de coordenar o Pronatec. Não sei se você conhece o Pronatec? É enquanto eu estava né momento nesse cargo da Reitoria né eles precisavam de alguém que coordenasse isso no IF. Então eu fui a coordenadora institucional, né? E além da... ãn... Isso me deu muito contato com Brasília e eu aí que eu mergulhei nas políticas do que é u Instituto Federal, qual é o papel? Acabei me encantando as publicações do Eliezer Pacheco entende a concepção dos Institutos Federais. Porque até então i aí eu ouso dizer que não somente eu ... mais os meus colegas também nós é ingressamos no Instituto Federal por uma...é ... uma proposta ...é de fortalecimento da rede Federal, mas não necessariamente conhecíamos toda a proposta do Eliezer Pacheco né quando pensou a, a enfim né. Quando pensou concepção é... dessa, dessa formação de educação profissional, desde a base integração entre os diversos níveis né a proposta di di ter a pesquisa vinculada onde nós temos os dados. Então fantástico a partir dessa oportunidade que inicialmente eu nem tinha Ciência eu entendi que ter muito mais de organização né E aí você pode perceber que justamente devido a minha formação. Acho que de engenharia eu gosto muito dessa questão da gestão, então eu acabei me envolvendo e articulando os Campi todos nessa proposta e acabei conhecendo muito mais do que era Instituto Federal Proposta o que nós ainda não estávamos atendendo, né? Porque iniciar vamos todos os colégios agrícolas cum cursos agrícolas. E aí todos naturalmente pensando na proposta agora vamo monta cursos de graduação né a precisamos ah precisamos colocar uma licenciatura, ai cada um vai colocar um licenciatura mas a grande maioria queria seguir é... pra graduação na área de agrárias né originalmente os cinco Campi e depois mais Videira que também ingresso i aí eu pude mergulhar um pouco mais nessa linha voltando para o campus na gestão da [nome de colega] é ...cum pouco tempo de retorno. Eu voltei para o cargo de pesquisa que é um de eu tinha maior propriedade, né e permaneci nesse cargo acho que por 1 anu até que o [nome de colega] disse que precisava que eu assumisse né uma frente também no ensino que devido a minha experiência entendia que que seria necessário assumir a coordenação geral de cursos técnicos e acho que também não mi lembro foi muito rápido. Acho que eu fiquei um ano nessa coordenação de cursos técnicos e por conta de uma saída, do [nome de colega] eu acabei aceitando quando o [nome de colega] pediu para que eu o substituísse até o final da gestão dele, né? Até o final da gestão do Professor [nome de colega] eu acabei substituindo né? O [nome de colega] porque eu já conhecia o encaminhamento, né do ensino ali e e esse ano então, ano passado, fui convidada para ingressa na gestão do [nome de colega], eu tenho uma vivência é, é grande de Campus né de IF e de conhecimento do que acontece e de como tudo foi construído, né? I enfim é isso que eu tenho para te dizer então vai ter uma grande experiência em gestão, no IF a mais desafiadora de todas sem dúvidas é ... foi esta gestão de ensino pesquisa e extensão porque é é ela é o cerne do encaminhamento nada das propostas todas institucionais. Então realmente é a mais desafiadora e vou te confessar que quando ãn... eu não tinha ciência desta amplitude toda é claro que com o nome do cargo a gente tem mais é principalmente né eu que vive muito ãn forte a minha vivência de gestão e muito mais relacionada a organização i a parte administrativa e a parte de pesquisa a a esse cargo vai para além disso ne i é fundamental nesta parceria essa proximidade com as coordenações com o núcleo pedagógico com a equipe que pensa o desenvolvimento pedagógico é fundamental né só isso.

00:19:22 **Entrevistadora**
Por isso qui eu pensei na Depe para entrevistar e não na direção-geral entendo que a direção-geral ela toma mais conta da parte administrativa, né? E a Depe seria essa ligação entre a parte administrativa e a parte pedagógica, né? Não sei si eu ...Então pois é [nome de entrevistado], você participou de alguma formação que diga o dizia respeito à implementação da 10.639?

00:19:55 **G1-F-47B (2021)**
Não

00:19:57 **Entrevistadora**
Certo. Ãn...i... como é que funciona com a gestão, essa é... comu é que é ...essa parte de quem? de onde parte de quem parte a necessidade da da formação? há sempre todo ano, né uma pergunta um questionário para gente responder sobre essas questões di formação, né? Mas Quem gesta esta formação de quem parti esta questão de não isso é o que mais precisa nesse Campus é o que mais precisa na Instituição como funciona seria da Depe ou não?

00:20:44 **G1-F-47B (2021)**
Eu vou te trazer uma complementação que eu tive oportunidade de, de escrever a política de capacitação. Lá quando eu estava na Pró DHS né que era para Reitoria de desenvolvimento humano e social naquele momento nós compreendemos que a instituição trabalhava de forma diferente com relação à formação de docentes e técnicos administrativos i eu i minha equipe é... nós compreendemos que a gente deveria ter uma política unificada para todos os servidores, né? E nós trabalhamos um ano escrevendo aquela política ou mais até eu acho né? E a proposta então eu te dar a proposta da resolução institucional e ti dizer que hoje aqui na base não necessariamente é fácil de implementá-la da forma como nós construímos lá na Reitoria então no âmbito daquela construção nós compreendemos que a política de necessidade de capacitação ela deveria surgir basicamente de duas linhas vontade do servidor i necessidade da gestão então a política foi construída desta forma e dentre os, os segmentos que agora não recordo mais se são 6 linhas 5 o 6, não mi recordo mais faz tempo, né? É ...Nós temos também segmentos em que o servidor é liberado para fazer i busca fora e oportunidades também an em que a gestão oferta internamente né então tínhamos proposta de Formação também em serviço ou com liberação propostas de capacitação curta duração como propostas de incentivo a formação an mais completa, inclusive com liberação, que é que essa que você hoje faz uso né? bom, essa é a política Global naquele momento porque a gente acabou puxando pra Pró DHS que a gente vivenciava e, e hoje eu vou te dizer que eu já penso um pouco diferente do que naquele momento, naquele momento nós compreendíamos que a Pró DHS deveria concentrar toda a capacitação e que a di docentes era feito via pró-reitoria de ensino e Depes né na época DDEs né i ainda porque nós organizamos essa política porque tinha Campus que tinham essa prática e Campus que nunca tinham ofertado nada pra nada a aos seus servidores, né? I eu tive a oportunidade, né? I o prazer você também de estar num dos Campus que sempre privilégio isso então na época era [nome de colega] a DDE i hoje ela é pró-reitora de ensino, mas quando ela era DDE nós já tínhamos promoções aqui no Campus, né? I antes dela também né então não foi a [nome de colega] que instituiu, mas a gente já tinha por que nós éramos vinculados à UFSC e a UFSC já tinha essa política essa proposta e nós aqui também tínhamos então desde o estágio probatório. ãn enfim ...Então nós já tínhamos essa política e ela foi seguida. E aí conhecendo demais Campi, é... a gente percebeu que outros não estavam fazendo e a proposta foi unifica. E aí a DGP ela trazia muitos pacotes de formação para os TAEs aquelas...ãn...é... Enap e eram cursos para os técnicos né i eram desvinculadas algum programa maior a gente acabo unificando. Enfim, então eu acabei até inclusive trocando algumas informações para [nome de colega] teve um momento que ela foi extremamente contrária a ideia de levar pra Pró DHS e tira da pró reitoria de ensino e levar pra Pró DHS porque ela compreendia aqui o eixo do ensino teria maior articulação para pensar a formação, né? I Enfim e hoje estando aqui na base como Depe né eu compreendo qui é importante que as políticas e o start seja promovido ou provocado pela reitoria, mas o encaminhamento do ensino traz demandas e vivências, né então hoje como e como se dá temos um o Nupe núcleo de suporte, apoio pedagógico da instituição e no Regimento foi aprovado esse ano início desse ano que nós estivermos concluindo no ano passado nu ano retrasado trouxe então como atribuição do núcleo essa articulação de formação é para os servidores com olhar de formação pedagógica, né? E com articulação com a Depe também. Tô ti trazendo esse olhar todo de organização institucional.

00:25:57 **Entrevistadora**
Uhum.

00:25:58 **G1-F-47B (2021)**
O olhar de implementação nós precisamos ajusta né inclusive tivemos uma reunião essa semana vamos continuar essa organização e articulação porque ainda não estamos 100% nessa, nessa proposta, né? Então como até então vinha a gente tinha questionário, formulário que levantava quais as demandas quais as necessidades, né i em articulação a gestão ali do ensino mais propriamente de quem estaria mais à frente conversar que seria a Depe substituto de Depe alguém ali da articulado com a Depe nós levantávamos demandas então com a pró-reitoria e surgiram temáticas que em algum momento eram trabalhadas no âmbito institucional e todos os Campi e algumas trabalhadas também ofertados local de forma local, mas sempre muito vinculada a aquela a uma primeira semana de recepção formação e planejamento não que ela não seja uma proposta excelente a gente para pensa forma planeja aquela semana Inicial, mas nós entendemos que ela é uma formação continuada ela deve acontecer não somente no início do ano uma palestra no ano seguinte mais uma palestra mais continuada com ar de continuidade ao longo do ano e com acompanhamento da equipe a equipe do núcleo pedagógico porque hoje é que nós somos poucos, né e uma grande responsabilidade a gente trazer algumas pessoas, né? Então para o núcleo e para a gestão do ensino pensa esta continuidade, tá. Acho que é isso é importante que você tem essa noção Global, desde que

você entregou você pouco ficou conosco, né? Então eu queria te dizer que toda essa proposta i política. Ela tem sido muito bem pensada, mas a rotina a prática do rodar em cima, às vezes nos consome e apesar di ...eu vou trazer aqui, depois enfim você...acho que tem problema eu ia citar o nome do colega, mas nem precisa enfim, de um colega muito próximo que, que falou comigo durante esse tempo todo que esteve muito próximo da gestão do ensino. Inclusive provocou em alguns momentos, né? Porque a gente responde todo ano relatório de gestão que nós fizemos com relação à formação e a capacitação em alguns momentos quando a gente vai preencher esse relatório. Nossa alguém que pensou aquela política maravilhosa lá é... tinha que tá fazendo mais aqui no Campus, né, mas em alguns nós somos consumidos pela rotina por fazer rodar e uma das propostas e qui este ano que a gente tenha mais fôlego para seguir com este olhar, tá... Desculpa falo muito né?

00:28:56 **Entrevistadora**
Então hoje essa questão, essa questão da formação vai ser uma parceria quando já, ta sendo...
00:29:05 **G1-F-47B (2021)**
Depe, Nupe.

00:29:07 **Entrevistadora**
Certo. E foi proposta...

00:29:09 **G1-F-47B (2021)**
Deixa eu só reforçar que é... essa parceria Depe cum Nupe, ela já era na época da [nome de colega], né já era algo muito fortemente pensando u ensino e por conta de outros encaminhamentos nós éé né? Implementação daquela política em alguns momentos. Nós voltamos a vincular mais a gestão de pessoas e qui com o Regimento que acabou de ser aprovado então agora voltou essa legitimidade é não que a política não...não esteja destoando ou divergindo né a gente compreende que ela é faz parte que é uma das linhas da política como um todo né? E que pode ter uma gestão Global, mas que o olhar da formação mais voltada a parte pedagógica precisa ser pensado né i eu acho que essa maturidade eu tive na gestão de ensino mesmo, né?

00:30:18 **Entrevistadora**
Partindo deste princípio então, algumas, alguma formação foi pensada relativa ao conteúdo da proposta da lei 10.639, pra... que já tenha ocorrida o que pensa em ocorrer ãn futuramente?

00:30:36 **G1-F-47B (2021)**
Então de forma específica não tá? Eu acho que é isso que você precisa levantar, né? E gostaria de saber e na verdade assim eu eu [fala o próprio nome] tive ciência né dessa implementação logo que eu entrei na gestão... na coordenação de ensino técnico com relação a alterações do PPC e a organização né do projeto político-pedagógico para contemplar né a legalidade e repensar então a nossa proposta temática transversal ãn i identificação então nas propostas di...é... nas nossas propostas pedagógicas a identificação desta, deste atendimento, né? Só gostaria de refazer minha fala que aqui no Campus, mas quando eu estive...e aí agora. Desculpa o meu desconhecimento, eu não sei se se essa lei ela disse ela é correlacionado ao âmbito somente no ensino básico ou se de alguma forma. Ela traz alguma recomendação pra graduação, mas eu vou te trazer qui eu lembro né que no momento que nós estávamos cadastrando reconhecimento de curso e dos cursos de graduação, quando eu fazia parte da é dessa atribuição na, na Reitoria, é nós tínhamos sim a preocupação com o atendimento a legislação de todos os temas transversais, tá. E hoje eu ti reforço que eu não recordo eu conheço bem e sei da implementação do ensino básico, mas eu não me recordo se na graduação também traz essa, essa necessidade da implementação.
00:32:38 **Entrevistadora**
O documento de 2013... Ele traz essa, esse adendo também para ensino superior, né? Porque faz todo sentido, né? Como que a gente vai sair licenciado? Tendo que trabalhar uma temática que você não aprendeu anteriormente, né? Então acho que o fez todo sentido eles trazerem isso no plano.

00:33:03 **G1-F-47B (2021)**
Perfeito. E aí eu só ti ...eu reforço até porque eu concordo plenamente com essa fala né eu estive só para você entender a temática, eu sei que a legislação veio mudando ao longo dos anos e a gente percebe vivência, né? A maturidade ...é ...eu espero que continue né enfim, mas a maturidade que nós temos nas políticas né com relação a diversas frentes i, i só para você entende a localidade né eu fui justamente 2011 e então naquele e foi o início desde a política de cotas, então foi tudo muito complexo naquele início, né. E aí realmente, eu não lembro tá? Então, talvez pudesse não teve. Depois passou a ser implementado, é eu ainda só gostaria de pensar que eu não comentei com você que eu cheguei a ser coordenadora do curso de licenciatura aqui foi a primeira a coordenadora do Liqui (licenciatura em Química) em 2009 foi a implementação dos Institutos foi no de início de 2010 né então eu iniciei por seis meses e eu participei por 6 meses. Então não escrevi o PPC porque eu estava afastada por licença maternidade i assim que retornei assumi essa coordenação. Então, é por seis meses eu também fui coordenadora

da licenciatura e não me lembro. Por isso que eu tô te questionando, né que lá em 2010 eu não lembro de na nossa organização no check list de abordar essa temática. I que é extremamente relevante a gente precisa aborda

00:35:05 **Entrevistadora**
Deu uma cortadinha...por isso deu uma paralisadinha , mas tudo bem. Ãn ...existe algum trabalho coletivo hoje no Campus que diz a respeito então a lei 10.639?

00:35:23 **G1-F-47B (2021)**
Focado na lei não nós temos, temos núcleos diversos núcleos na instituição que foram organizados né para mobilizar a discussão em diferentes frentes e temáticas necessárias no Campus né ...i ...uma das propostas é que estes núcleos também nos deem suporte, né? Porque são pessoas que estão focadas a mergulhar é nos assuntos e nas temáticas respaldar a gestão com relação ao desenvolvimento das diversas frentes né i hoje sim. Temos um grupo que pensa provoca as discussões tivemos no ano passado diversos eventos e lives né? Esperamos que que a gente pode continuar com essa, com essa discussão i não somente... I aí eu vou te trazer depois enfim a gente ver como você vai colocar na, na e também não tem problema de leva, mas o que eu percebo é que o início foi muito automático de atendimento a legislação né? Sem te muito tempo para reflexão do porquê então assim foi muito mais burocrático, né? Não que a implementação ou atuação no PPC, mas a urgência com que a legislação trás. I por outro lado também, eu entendo que de alguma forma essa proposta, traz, traz a legalidade as pessoas vão reorganizar suas propostas por conta do atendimento à legalidade, né? E a sua implementação vai provocar o estudo e o entendimento compreensão né? Agora o Instituto foi extremamente feliz nessa organização dos núcleos de promoção, porque aí eu compreendo que fortalece o conhecimento e força o pensar a discutir, né? Mas realmente eu ti... eu entendo que antes e aí é estranho dizer isso porque traz a pessoalidade mas antes de termos os núcleos né ou de ter uma pessoa que faz parte dos núcleos na gestão do ensino então hoje nós temos [nomes de 3 colegas] que estão diretamente ligadas a Depe né então fora obviamente o núcleo pedagógico e os colegas né do núcleo que que provoca as temáticas pedagógicas mas antes de termos então é... essas pessoas que estão nos núcleos trazendo essa discussão essa proposta de discussão de temática não tinha surgido como tema de proposta para formação como é que a gente faz levantamentos não que eu tivesse conhecimento pode até no pente fino dos questionários quem sabe por quê E aí eu vou te dizer que eu como gestora eu acabo recebendo a planilha com as temáticas mais abordadas né quando a gente faz um levantamento você acaba olhando os pontos mais solicitados para você escolher dentre uma ou duas frentes, né? A gente pode poderia ter em algum momento se você precisa pra sua pesquisa mergulhar nesses formulários para ver se em algum momento alguém sugeriu né se alguém trouxe, mas de formalização eu gestão, não recebi demanda i fiz essa exceção porque nós temos tanto o [nome de colega] quanto [nome de colega] cada um na frente de participação dos seus núcleos i di interação que provocaram a Depe com demandas próprias dos núcleos em que eles participam é u [nome de colega] mais ligado ao Napne e demandas do Napne, o [nome de colega] demandas mais voltadas também do Neabi . Mas até então alguém que viesse com essa provocação para inclusão não tínhamos é recebido e a formalmente né no levantamento institucional quando nós preenchemos relatório de Gestão né nós é nós levantamos né ano passado tivemos ações do Neabi e pra este ano o [nome de colega] inclusive sugeriu. Que que nós pensássemos no corpo do planejamento né da não uma exceção ele foi para o relatório, mas não tava no plano no planejamento inicial, né? Foi uma ação que o Núcleo desenvolveu i qui acabou indo para o relatório de gestão e a provocação é que passamos a ter também o levantamento com planejamento, né, acho qui é isso, mas não chegamos às coordenações tá é provável que as condenações né e os docentes ainda não vivenciem né enfim não ainda não percebam, né? Essa organização porque nós ainda estamos no âmbito da gestão fazendo essas alterações, né? E a comunidade ainda não necessariamente recebeu de uma forma Global, né? Porque ação do Neabi ela foi como convite nós divulgamos ou então nós tivemos a participação de todo aquele evento, mas as pessoas interessadas e não como um reflexo de gestão para todos né? Que é isso um pouco que o [nome de colega] cobra.

00:41:59 **Entrevistadora**
Bom. A instituição recebeu o material didático do MEC das CPTEC, né? Que a gente faz

00:42:09 **G1-F-47B (2021)**
Setec.

00:42:09 **Entrevistadora**
Setec ... recebeu algum material didático relativo...a trabalhar estas questões?
00:42:17 **G1-F-47B (2021)**
Então, agora você me pegou porque nós estamos no momento agora de, de levantamento de recebimento de escolha dos livros didáticos, né? E eu não tive oportunidade pra visualizar o novo material, né anteriormente nós tínhamos materiais muito ligados cada qual a sua, o seu componente a sua disciplina i aí quando a ...como coordenação de ensino técnico nessa organização de distribuição de livros e o só vivenciei é o repasse das disciplinas em questão.

Eu não sei se o conteúdo dentro da porque realmente isso eu não tive essa ciência se o material que veio do MEC aborda ou se a nossa abordagem. Aí talvez a gente pudesse conversar com professor alguns professores e aí o que que eu digo alguns nada que a gente precisaria resgatar nos PPCs quais disciplinas trouxeram, né? A ...Por que apesar de da proposta que essa temática seja abordada de forma transversal na e por diversos componentes não necessariamente são todos os professores que que trazem né? Essa discussão então, inicialmente a gente poderia verificar se esses professores dentro dos seus livros didáticos, tiveram alguma abordagem ou se realmente partiu do próprio professor a busca e o preparo de material algo específico, eu não recordo, tá? Talvez a gente pudesse conversar com o [nome de colega] que também esteve...é meu substituto esteve próximo a Depe ir para verificar se ele recebeu algum material específico, né para fazer algum encaminhamento i eu só fiz essa referência, porque esse ano nós começamos a receber mais materiais, eu não estou aqui dizendo que eles são melhores porque eu não, não tenho ciência infelizmente uma forte crítica contra esses materiais também então crítica dos profissionais ligados ao ensino com relação aos materiais que nós estamos recebendo né? Mas neste momento o governo encaminhou também mais materiais complementares né não somente para dar conta de cada componente mas materiais de discussão de áreas projetos com também propostas de temáticas integradoras né então nós temos colegas no IF que estão discutindo ... Lendo esses materiais entendendo que eles são rasos né com relação as abordagens i a profundidade ... aqui no Campus, nós compreendemos qui iremos solicitar os materiais pra todos os professores que solicitassem entendendo qui os nossos professores ...é ...tem formação e conhecimento para ir para além né nesse momento principalmente de atividades remotas seria importante u estudante ter um material mesmo que não profundo não, não adequado, né? Se for assim entendido, mas que poderia receber como material de origem de ponto de partida e os professores têm a liberdade aqui no Campus pra aprofundar trazer outros né? Mas então eu sei que o MEC tem caminhado. E aí dentri as diversas temáticas eu acredito que tenha por que eu não li não abre todas as, as propostas do de todos os materiais integradores, né? Mas para [inaudível] é possível que nós tenhamos sim, porque nesses projetos integradores temáticas diversas [inaudível] que foram tratadas e o material sim, ..., mas eu ainda não tive oportunidade di lê ne? porque o que nós recebemos na verdade foi o material pra aquela propaganda, né o material para seleção e e eu como gestão, né? Na verdade, a gente articulou encaminhou os docentes na e eu não fiz essa leitura do material como um todo.

00:47:06 **Entrevistadora**
Esse ano, ano passado, né? Esses materiais ou...

00:47:10 **G1-F-47B (2021)**
Nessa remessa agora, extremamente recente algo assim di nem dois meses.

00:47:18 **Entrevistadora**
Então eu queria voltar um pouquinho mais... que teve uma né que o MEC fez, uma tradução junto com uma Universidade que agora eu vou esquecer o nome, de 8 volumes da História Geral da África sobre esse material tu sabe se o Instituto chegou a receber alguma coisa?

00:47:39 **G1-F-47B (2021)**
Não, não recordo. Não e não tive acesso. No momento da implementação da lei será lembra o ano?

00:47:50 **Entrevistadora**
Acho que di 2010 para cá. Seria...

00:47:57 **G1-F-47B (2021)**
É... Não sei se recebemos né? Porque enfim naquele momento dessa implementação e vou fazer um parentesis, né? Porque temos uma colega a professora [nome da professora] que fez um trabalho fantástico ano passado correlacionando química né com, com diversas outras áreas humanas né qui mi é fez repensar, inclusive né? Em alguns momentos quando a gente organizava que eu tô te dizendo isso porque nesse momento 2010 eu era né estava eu atuava como professora de química e a minha interação cum materiais quando vinha essas propostas integradoras a minha interação era com materiais ligados ao meio ambiente que a minha grande área de atuação né eu sempre tive a minha ...o meu tema transversal i, i não são mais transversal da minha formação pra abordagem com os com os alunos em sala a temática que eu buscava sempre foi meio ambiente, né? Porque que eu te digo isso porque pode ser que alguns colegas tenham recebido e trabalhado nesse material, né? E colegas i aí provavelmente relacionados a língua portuguesa a história enfim as demais disciplinas da área de humanas e eu só fiz essa ressalva, né? Porque a professora [nome da professora] ano passado eu assisti uma proposta de trabalho dela fantástico interdisciplinar correlacionando cum as humanas também, né? E que até então ...é ...eu não tinha tido uma oportunidade então, então enriquecedora de verificar química correlacionada com a com a área de humanas, né de forma tão assertiva como ela trouxe, né? I eu acho que isso também quebra um pouco esse, esse

paradigma di entende que as disciplinas ligadas as Ciências da Natureza interagem entre si os da área de humanas interagem entre si, né? E aí esse núcleo pode ter recebido, mas eu não vi tá não conheço.

00:50:23 **Entrevistadora**
A última pergunta pra gente terminar então... Você vê que a aplicação da Lei 10.639, no ensino- aprendizagem ela é capaz ou talvez ela possa promover uma maior... lucidez dos alunos e também dos professores e todos involvidos quanto a exclusão e também a discriminação que existe por parte da sociedade, principalmente de poder né? Quanto a exclusão e discriminação da população afro-brasileira e como você ve essa proposta, ela pode melhorar essa situação, ou talvez não só melhorar mais mudar a situação como o negro é visto diante da sociedade brasileira que eu entendo que a gente tem uma sociedade brasileira o negro e o índio não sei se tu vê dessa forma também que a gente tem a sociedade brasileira, a gente tem o negro e o índio que parece que ficou meio dislocado dessa sociedade então olhando para essa lei. Você acha que ela tem algum potencial de mudar essa essa questão se é que você também acredito nisso, não sei qual a sua visão quanto a isso, mas...

00:51:49 **G1-F-47B (2021)**
É eu já iniciei a minha a minha fala anteriormente né? Dizendo que eu entendo que a lei é ponto de partida mais tendo em vista enfim tantos anos de não de não abordagem correta é eu entendo que ainda é pouco eu não estou fazendo pouco da lei. Mas eu entendo que ela não garante por si, só porque ainda a ideia do atendimento a lei ela pode ficar rasa na legalidade numa pincelada e eu entendo que discussões mais profundas precisam ser promovidas e não somente no âmbito de aplicação da Lei, mas sim na formação dos professores, né? Porque eu compreendo que é diferente a gente enfim ter ciência pensar em aplicar e passar um material para um professor ler i trabalhar do que esse professor ter na sua base de formação uma discussão mais aprofundada e que dê muito mais suporte pra este trabalho. Ah então eu entendo que o meu olhar na minha visão que o ponto essencial né seria justamente melhorar a formação enriquecer a formação dos professores pra desde as séries iniciais esses profissionais já...a... trazerem com maior propriedade a profundamente então a aplicação né da lei não que eu não entendo esse tenha sido um bom início tá? de alguma forma precisa inicia, nós precisamos infelizmente, né? Nós precisamos de um ponto de partida que nem deveria ser necessário né e só para reforçar a [nome da entrevistadora] além di gestora di professora eu sou mãe e acompanho então hoje o meu filho tem oportunidade tá numa escola maravilhosa, né? E eu percebo assim na formação dele, porque eles falam na escola, apesar de ser uma escola de que vem de origem franciscana ela não é uma escola ...é uma escola laica não é uma escola que traz o vínculo, né franciscano, enfim, mas eu entendo que muitas virtudes dessa proposta eu consigo perceber na, na proposta e produção do material, sabe? E eu percebo quando bem faz né faz né na vida para o meu filho tá nas séries iniciais, né? Quando eu percebi ele primeiro quarto quinto ano e quanto é rico a uma criança que segue uma proposta que permite a discussão de todas as religiões de todos os gêneros de uma proposta inclusiva e que nem percebe essa divisão toda de categorias de raças enfim de de gênero de religião é maravilhosa a escola onde ele está. E por que que eu só complemento, né? E eu entendo que ela vem muito ao encontro do que a proposta dos Institutos Federais, né? É quando a gente tem na base a formação das crianças então o que que eu percebo que as pessoas professores que estão trabalhando com o meu filho são pessoas que já trazem é, é sua essência esse conhecimento e na verdade é uma criança aqui para frente quando viver em sociedade nem necessidade, porque meu tiveram que fazer uma lei para pedir isso para as pessoas então eu entendo que é uma geração que dá esperança, né pru futuro do país e eu espero que a gente possa seguir nesse caminho, né? Apesar de ter algumas controvérsias, né? Algumas discussões contrarias... e só para finalizar a eu gostaria de trazer e eu percebo o impacto da diferença de gerações o qual por exemplo é complexo a gente pensar um Instituto Federal hoje né? que tenta traz essa proposta tenta ser inclusivo nas mais diversas áreas e o quão difícil é esta Implementação quando a gente fala para dentro de educação especial porque nós precisamos convencer gestores que isso é necessário a gente precisa brigar profissionais. Então apesar di o Instituto Federal ter uma proposta maravilhosa, nós ainda esbarramos em recursos, esbarramos em equipe, pessoal pra poder implementar de forma ampla proposta dos Institutos né? Mas de alguma forma nós já estamos aí trazendo uma contribuição para sociedade, única ne é... que eu espero que ela que enfim que transborde, né e não seja mais o Instituto Federal que tem essa proposta, mas que pudéssemos ter inúmeras instituições que tragam esse olhar di, di educação e uma formação humana, cidadã e de inclusão social educação para todos mais implementado em toda a sociedade, né? Tem acho que é isso [nome da entrevistadora] e eu só fiz esse complemento dá para trazer para você, fala porque pensa que eu tenho como mãe né porque eu entendo que a sociedade seria muito diferente se nós tivéssemos tido na formação com essa né? na base e que traz um olhar de encantamento i curiosidade. Por exemplo quando meu filho traz uma curiosidade com relação a uma religião do outro lado do mundo encantado com alguma proposta, né? E não olhando como ai que diferente ai não não se sentindo parte, né disso, mas sim, com um olhar receptivo né? a as diferenças então, eu entendo como seria diferente, por isso a implementação tão a necessidade de fortalecimento da formação de professores, né? E que nós IF também temos um pouco esse papel, né? Apesar das nossas licenciaturas não serem voltadas para as séries iniciais né mais nós já começamos a promover essa discussão de formação de professores é pelo menos no âmbito né da do ensino básico no âmbito do ensino médio, né? Não do fundamental. Que que não é a nossa a nossa proposta.

00:59:38 **Entrevistadora**
Foi muito esclarecedor muito bom falar contigo, agradeço.

00:59:45 **G1-F-47B (2021)**
Obrigada! Espero ter ajudado.

00:59:49 **Entrevistadora**
Ajudou muito.

APÊNDICE B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Coordenador de Curso.

Prezado(a) Coordenador(a) de Curso do IFC *Campus* Araquari

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Ações Pedagógicas com Foco nas Questões Étnico-Raciais (Lei 10639/2003): Um Estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari", desenvolvida pela pesquisadora Cynara de Oliveira Geraldo, sob orientação da Professora Doutora Salete Valer, para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – Campus Araquari. Busca-se, ter um panorama das ações pedagógicas relativas a citada lei, que se traduzem no Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e, assim, perceber em que medida a lei é cumprida e as possíveis lacunas apresentadas.

Este projeto foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer número 4.106.494. CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas informações de contato são: Prédio Reitoria II, 4ºandar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Homepage: http://cep.ufsc.br/ Telefone: (48) 3721-6094.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso desta pesquisa, o risco é mínimo. Alguma questão específica da entrevista ou do questionário pode, eventualmente, causar algum mal-estar no momento de respondê-los. Para evitar esse risco, não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça acessar a pergunta seguinte. Outros riscos que podem ocorrer são: cansaço, fadiga e aborrecimento ao longo da pesquisa. Para refrear esses riscos, você poderá interromper a entrevista, sempre que sentir necessidade. Você também tem a liberdade de se recusar a participar ou de desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa.

Caso, involuntariamente, a pesquisa gere algum tipo de dano, material ou imaterial, devidamente comprovado em decorrência desta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente.

Reforçamos ainda que, conforme previsto na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, todo participante fica resguardado pelos seguintes direitos:

> I - ser informado sobre a pesquisa;
> II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;

III - ter sua privacidade respeitada;
IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral, de forma presencial, a qual será gravada em áudio pela própria pesquisadora, respeitando os direitos acima listados. As informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme uma das indicações abaixo:

( ) Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos;

( ) Não autorizo a minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Garantimos também que os resultados da pesquisa serão de livre acesso aos participantes, respeitando a preservação da identidade ou divulgando-a conforme manifestado pelo participante. Garantimos ainda que você será acompanhado pela pesquisadora responsável durante todas as etapas da pesquisa e terá toda a assistência necessária. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, pois a pesquisa será realizada em seu local de trabalho/estudo e/ou moradia, não gerando gastos. No entanto, caso você venha a ter algum gasto com transporte ou alimentação em decorrência desta pesquisa, suas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora.

Esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, uma vez que há exigência que, ao final do curso, os mestrandos elaborem um produto educacional. Nesse sentido, pretende-se como principal produto educacional desenvolver um calendário virtual interativo relacionado ao que remete a Lei 10.639/03. Esse calendário trará datas comemorativas de personalidades africanas e afro-brasileiras, além de datas de lutas e resistência. Ao clicar na data comemorativa, abre-se um link que remete a uma página com conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada. O conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada poderá vir em forma de texto, vídeo ou podcast. Outros produtos secundários poderão ser pensados e desenvolvidos no decorrer da pesquisa a partir dos resultados encontrados na análise dos documentos institucionais e pela aplicação das entrevistas.

Quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes, a não ser que seja de seu desejo identificar-se conforme opção supracitada.

Informamos ainda que você receberá uma via, de igual teor deste documento, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora, que será rubricada em todas as páginas por ambos.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para a participação nesta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, mestranda Cynara de Oliveira Geraldo, pelo telefone (48) 99114-9221, e-mail cynarageraldo@hotmail.com ou com a pesquisadora responsável, orientadora, Profa. Dra.

Salete Valer, pelo telefone (48) 996089308, e-mail salete.valer@ifsc.edu.br, ou nos endereços listados abaixo.

Araquari, __ de _____ de 2020.

_____
Pesquisador principal

_____
Participante da pesquisa (ou representante legal)

Nome da Pesquisadora principal: Cynara de Oliveira Geraldo
Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari
Rodovia BR 280, km 27, Araquari - SC
CEP: 89245-000 - Araquari - SC
Telefone: (47) 3803-7222
Setor: Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE)

Nome da Orientadora (Pesquisadora responsável): Professora Salete Valer, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis-Continente
Rua 14 de julho, 150, Coqueiros
CEP: 88075-010 - Florianópolis - SC
Telefone: (48) 3877-8400
Área/setor: Linguagem e Comunicação

Roteiro para Entrevista

1 Idade

2 Sexo

3 Qual sua cor/raça

4 Qual sua formação?

5 Há quanto tempo atua no IFC?

6 Você teve experiências anteriores na EPT? Quais?

7 Há quanto tempo está em cargo de gestão?

8 Além de coordenador, você atua como professor em alguma unidade curricular? Se sim. Quais?

9 O que você sabe sobre a Lei 10.639/03?

10 Você teve no IFC ou em experiências anteriores, formação para trabalhar com as questões relacionadas a essa lei?
11 Dentro do curso no qual que você atua como coordenador, quais ações relacionadas à Lei 10.639/03 são implementadas?
12 Nas ementas do projeto pedagógico do curso, há indicação de referências bibliográficas sobre a temática da Lei 10.639/03?
13 Qual a relevância da aplicação da Lei 10.639/03 no processo de ensino e aprendizagem na EPT para a formação integral dos sujeitos pensando-se na questão histórica da exclusão do sujeito afrodescendente?

Descrição dos dados

Entrevista Coordenação do curso Técnico Integrado em Agropecuária

00:00:05 **Entrevistadora**
Olá, professora [nome dx entrevistadx], tudo bem com você?

00:00:10 **G2-F-42N (2021)**
Comigo sim, espero que você também.

00:00:13 **Entrevistadora**
Na medida do possível, estamos fortes aí, né? Então professora é vou fazer umas perguntas para você, acho que você não se sente confortável de responder você pode dizer que não sente confortável e a gente vai para próxima. Ok?

00:00:29 **G2-F-42N (2021)**
Tá bom.

00:00:30 **Entrevistadora**
Eu vou começar perguntando a sua idade.

00:00:34 **G2-F-42N (2021)**
Eu tenho 42 anos.

00:00:38 **Entrevistadora**
Considerando os critérios do IBGE. Qual a cor ou raça que você se declara?

00:00:45 **G2-F-42N (2021)**
Eu me declaro preta.

00:01:02 **Entrevistadora**
Quanto tempo você é professora no IFC, servidora no IFC?

00:01:08 **Entrevistadora**
É contando o período de substituta também ou só como efetiva?

00:01:14 **Entrevistadora**
Atuando como substituta, depois você já continua como efetiva?

00:01:18 **G2-F-42N (2021)**
Foi um ano como substituta. E o restante como efetiva.

00:01:23 **Entrevistadora**
Então conte todo o Período.

00:01:25 **G2-F-42N (2021)**
Então eu comecei em 2005 no Campus né, eu trabalhei um ano como substituta, aí no mesmo ano teve concurso. E aí a partir de 2006 eu já, já tava com uma efetiva.

00:01:38 **G2-F-42N (2021)**
Então são 15 anos já, não, 16 anos já no Campus.

00:01:45 **Entrevistadora**
E quanto tempo você está no cargo de Gestão?

00:01:49 **G2-F-42N (2021)**
Assim, a coordenação de curso não é bem cargo de Gestão, né? Um cargo mais operacional, gestão, são as coordenações gerais de curso técnico ou superior, Depe, tal, mas na, na coordenação de curso eu tô desde 2019, não desde dezembro de 2018, isso.

00:02:12 **Entrevistadora**
Você teve experiências anteriores de entrar no IFC, ãn, com a educação profissional e tecnológica ou no IFC...

00:02:21 **G2-F-42N (2021)**
Não, no IFC é meu primeiro emprego, eu saí do mestrado em maio, em fevereiro de 2005. Eu tava trabalhando no Campus.

00:02:31 **Entrevistadora**
Qual sua formação Inicial?

00:02:35 **G2-F-42N (2021)**
Tá. Eu sou bióloga, é, a minha graduação eu dei ênfase a meio ambiente, aí eu tanto meu mestrado, quanto meu doutorado eu, eu trabalhei cultivo de organismos aquáticos, que a gente chama de aquicultura. A minha especialidade é reprodução de camarões marinhos.

00:02:57 **Entrevistadora**
Então a sua titulação é doutorado, ne?

00:03:03 **G2-F-42N (2021)**
Isso sou doutora.

00:03:06 **Entrevistadora**
Certo. Além de coordenadora você também atua como professora, né?

00:03:10 **G2-F-42N (2021)**
Sim, eu sou docente, eu dou aula pra os primeiros e terceiros anos, né? No ensino médio é... e também tem algumas disciplinas do bacharelado de medicina veterinária.

00:03:21 **Entrevistadora**
No ensino médio, quais são as unidades curriculares que você atua?

00:03:26 **G2-F-42N (2021)**
Eu trabalho na disciplina de biologia, tanto no primeiro, quanto no terceiro ano.

00:03:32 **Entrevistadora**
Você já conhecia a lei 10.639? Já tinha ouvido fala?

00:03:41 **G2-F-42N (2021)**
Já tinha ouvido fala, né? Acompanhei, é eu acompanhei algum debate sobre ela na ocasião em que os institutos foram estabelecidos. Eu entrei no Campus antes de ser Instituto, né? Ainda era colégio agrícola, então, quando os institutos começaram, a vir lei tudo, isso foi uma das coisas que foi debatida, mas, eu enxergo que hoje é mais

debatido do que na época. Na época foi mencionado tipo: Ah, tem que fazer mas alguma coisa assim muito superficial, hoje é a, a eu vejo mais, a gente tem conhecimento de causa um pouco maior, eu vejo uma maior implementação da lei assim.

00:04:27 **Entrevistadora**
Assim, dentro du, du, curso que você atua como coordenadora, né? Qual é? A, as atividades, ou as ações relacionadas a lei, que você poderia elencar, ou você que percebe dentro do curso.

00:04:45 **G2-F-42N (2021)**
É, a gente tem a semana né? Do negro e tal, que ocorre em novembro, né que faz referência ao dia 20 de novembro, que é que foi falecimento de Zumbi dos Palmares, né? Então o que eu vejo de ação mais significativa é essa semana que tem né? Que ocorre uma série de debates e tudo eu sei também, e também nas disciplinas de artes, história também é incluído, faz parte do ementário os estudos da história, da cultura Negra e indígena, quilombola e tudo mais eu percebo de forma mais significativa essa semana que ocorre em novembro.

00:05:30 **Entrevistadora**
Aí dentro das ementas, né? Você já falou um pouco, a gente encontra dentro das imentas do projeto pedagógico do curso, referências bibliográficas referentes a autores negros ou...

00:05:47 **G2-F-42N (2021)**
Sim, existem, só que a meu ver e não por... eu acho que esses estudos deveriam ser aprofundados, mas eu vejo a longo prazo sim, né? Eu não vejo isso só como responsabilidade do Instituto. Eu penso que existe ainda muito a ser feito. Acho que... é, é ainda estão devendo muito ações de reparação e conhecimento histórico em relação à cultura e ao ser negro, né, mas sim, eu enxergo na, no ementário da, das disciplinas do curso, a gente tem referências negras. Tem a debate sobre isso, né? Mas eu, eu como pessoa preta, vejo que ainda existe um caminho muito longo a ser percorrido muita coisa a ser feita.

00:06:43 **Entrevistadora**
Você poderia elencar assim a relevância da gente te a Lei 10.639 e a relevância da ser aplicada no ensino médio, ãn, técnico no caso, né, dentro da EPT poderia falar um pouco mais?

00:07:03 **G2-F-42N (2021)**
Acho que essa lei é, é, a gente reconhecer... é porque a impressão que dá é que existe o, o brasileiro e existe o negro, parece que são coisas separadas e não são, né? É tudo uma coisa só... então eu penso que é implementa ...que a real implementação dessa lei é uma forma de finalmente reconhecer que é... Que o preto faz parte da sociedade faz parte da nação sabe? Eu com pessoa preta, eu honestamente eu me sinto cansada de ser vista de uma forma diferente assim. De sofrer comparações e não tem por que ...Se isso entendi? Então essa lei, a meu ver primeiro é uma forma de tentar fazer uma reparação de algo que vem acontecendo ao longo de toda a história do nosso país i, inseri o preto na sociedade de uma forma igual, né? Que não é não é isso que acontece hoje, eu acho que o principal ...a principal relevância desse tipo de ação, que acha que essa não deve ser a única tem que ser outras, né? É nos colocar em pé de igualdade com os demais, porque no fim das contas a relevância é a mesma, a gente faz parte do mesmo, da mesma sociedade a gente faz parte de uma mesma população.

00:08:44 **Entrevistadora**
Só pra terminar então... professora, como professora não como coordenadora, mas como professora, você percebe nos seus alunos, ãn, negros eles assumindo a sua identidade negra ou alguma coisa ainda que percebe que a pessoa não, não se assume enquanto pessoa negra dentro da, da sociedade.

00:09:10 **G2-F-42N (2021)**
Interessante de já está no Campus a tanto... ah tá bom tempinho é a gente observar, a gente poder ter essa percepção né? E hoje felizmente, e eu acho que eu até me incluo nisso, hoje eu enxergo as pessoas se se vendo como pessoas pretas mesmo e, principalmente, tendo orgulho disso, né? Porque até um tempo atrás é, é, a, a os nossos, os nossos alunos que eram pretos eles ou não se enxergavam como preto ou se sentiam constrangidos em se enxergar como pessoas pretas, né? E.

00:09:51 **G2-F-42N (2021)**
Hoje eu vejo uma mudança muito significativa assim, eu já vejo essas pessoas se enxergando como pessoas pretas, o que falta um pouquinho ainda falta eu ver os demais reconhecendo isso e não de uma forma não discriminatória assim sabe? Acho que ainda falta um pouco, isso existe bullying, né dentro do nosso, não só do nosso Campus, em tudo quanto é lugar, ainda existe bullying por causa disso, mas uma coisa que me deixa particularmente

satisfeita é ver que eu enxergo. Hoje os nossos alunos sim se vendo com pessoas preta. E não tendo constrangimento em relação a isso, isso para mim já é uma coisa... não é 100%, tá? mas eu já, eu já consigo perceber isso dele se enxergar como pessoas pretas que até um tempo atrás isso não acontecia.

00:10:53 **Entrevistadora**
Então era isto, professora, são estas as perguntas que eu tinha pra ti fazer, agradeço de coração...

00:11:01 **G2-F-42N (2021)**
Nossa, imagina eu que agradeço o convite a confiança, né para participar desse eu li o seu projeto. Achei ele bastante interessante, assim, muito bem escrito.

Entrevista coordenação do curso Técnico Integrado em Informática

00:00:04 **Entrevistadora**
Pode ficar à vontade. Então [nome da pessoa] eu só preciso saber algumas coisas pessoais assim, tipo a tua idade

00:00:13 **G3-F-41I (2021)**
Eu tenho 41 anos. É mais o que eu preciso saber? O nome todo?

00:00:34 **Entrevistadora**
Qual a cor que você se declara cor ou raça que você se declara?

00:00:40 **G3-F-41I (2021)**
Eu sempre me declaro indígena.

00:00:43 **Entrevistadora**
E a tua formação Inicial?

00:00:46 **G3-F-41I (2021)**
Na graduação é letras.

00:00:52 **Entrevistadora**
Quanto tempo você atua aqui no IFC?

00:00:58 **G3-F-41I (2021)**
Desde 2015.

00:01:00 **Entrevistadora**
Você já teve experiências anteriores na EPT ou não essa primeira vez que você trabalha com a EPT?

00:01:07 **G3-F-41I (2021)**
Não, já tive experiências e outros Institutos Federais também, é...escola pública também, trabalhei no estado do governo, né? Fui funcionária pública do Estado durante tempo e na rede particular também.

00:01:24 **Entrevistadora**
Nestas Instituições você também trabalhava com a educação profissional e tecnológica?

00:01:34 **G3-F-41I (2021)**
No Particular, sim.

00:01:41 **Entrevistadora**
Quanto tempo você tá no cargo de gestão aqui no IFC?

00:01:46 **G3-F-41I (2021)**
Desde 2017.

00:01:49 **Entrevistadora**
Sempre foi coordenadora da informática? Da informática que você é né?

00:01:54 **G3-F-41I (2021)**
É da informática.

00:01:57 **Entrevistadora**
Além da Coordenação, você também atua como professora em alguma unidade curricular nesse curso? ou...

00:02:06 **G3-F-41I (2021)**
Sim. É atuo com Língua Espanhola e Língua Portuguesa.

00:02:15 **Entrevistadora**
E você tem conhecimento sabe alguma coisa sobre a Lei 10.639?

00:02:20 **G3-F-41I (2021)**
Não. Falando assim pelo número não, né?

00:02:29 **Entrevistadora**
Você chegou a trabalhar com... Você teve alguma formação... então, assim, a lei 10.639 ela fala da Educação de... da história e cultura afro-brasileira. Você chegou a tê alguma formação para trabalhar essas questões da lei? O IFC possibilitou alguma formação pra esse trabalho?

00:02:54 **G3-F-41I (2021)**
Não. Inclusive quando, até na minha formação mesmo na Faculdade de Letras. É eu me formei em dois mil ... e... já em 2004, 2003/2004 não tinha ainda é ... a gente chegou, cheguei a fazer uma optativa da história da África, que eu me interesso tal, mas é não, não tive assim, na época, né? Ãn ... O curso de letras não tinha essa formação. Aí, depois eu como professora, não sei, que se é essa lei. Mas aí eu peguei a questão da obrigatoriedade de trabalha, a... a questão a afro né? Dos afrodescendência, questão indígena, trabalha, principalmente ali... um tema transversal e também na, na em algumas disciplinas específicas, né? É como na língua portuguesa, também. E aí que... foi mais como professora, mas formação no Instituto Federal, também não nunca tive, uma formação, curso.

00:04:06 **Entrevistadora**
Foram coisas que você buscou para colocar dentro da sua disciplina, nunca foi disponibilizado, então, para você é uma formação? Nem na formação inicial e nem como uma formação dentro do Instituto?

00:04:23 **G3-F-41I (2021)**
Não, não, não mesmo.

00:04:27 **Entrevistadora**
Dentro do curso que você é coordenadora, hoje, você sabe se tem algumas ações sendo desenvolvidas que contemplem a lei 10.639?

00:04:42 **G3-F-41I (2021)**
Olha sim, né? Porque já com projeto da nuvem era um dos temas transversais, não sei se na ocasião você já trabalhava aqui no Instituto quando a gente fez a nuvem presencial e um dos temas né? É sei que o professor, alguns professores trabalham também, professora portuguesa do terceiro ano a [nome da professora] us professores de história também [nome dos professores] então são os que estão agora na minha cabeça, né? É trabalham com a questão da África.

00:05:22 **Entrevistadora**
U Projeto nuvem ele era um projeto ele tá vigente ainda? Pode falar um pouquinho mais sobre este projeto

00:05:32 **G3-F-41I (2021)**
Foi interrompido por causa da pandemia né? Mais ele ta vigente,ta no calendário acredito se volta no presencial, a gente vai consegui faze. Mas eles são temas transversais aí entra também a questão do Idoso, né? São aqueles temas obrigatórios, né? É e outros também questão da violência de gênero, educação do trânsito, então é... eles tratam de, dessa questão sim. E até eu mesmo na, na minha quando eu posso né? Quando o tempo permite e a possibilidade de intercessão com essa temática interessante eu trago também, né? Eu geralmente é... atuo em Língua Portuguesa para o 2º ano, e ali no segundo ano. A gente tem uma parte que vai trata é ... da 3º fase romântica,

do Romantismo, né? Que vai trata é..., principalmente, da questão abolicionista, né? Ah u início di tudo vamo dize assim, e aí a gente trabalha com o poeta Castro Alves, trabalha com o poema navio negreiro. E aí a gente consegue retomar coisas ali, né? Início e faze assim esse paralelo pouco da, da história...outro né? Do que foi, um pouquinho, né? Da história, vamos ver assim do negro, mas não tratando como a gente gostaria como a gente tivesse tempo né [nome da entrevistadora]. Eu falo é ... o ideal era que a gente trabalhasse com autores africanos, que a gente pudesse trabalha com poesia africana é para fazer o comparativo, mas aí a gente acaba é trazendo a questão da África através, infelizmente do colonizador, do homem branco. E aí é algo ruim também, mas infelizmente a gente acaba esbarrando, também nesse, nessa questão do tempo que aí tem o conteúdo, as coisa que a gente dá. Mais é, é algo que seria muito interessante. Se a gente pudesse ter mais tempo, mais projetos para a gente poder aprofundar e ter um outro olhar na história da África é e da participação da África no Brasil desde di outras vozes a parti de outras vozes que acaba a a voz a partir do, vamos dizer assim do brasileiro, né? Aí quando vai é ruim. É isso.

00:08:32 **Entrevistadora**
Não. Eu entendi seria sair um pouco mais desse só do que a gente estuda enquanto o Brasil de atores brasileiros para expandir para os atores também africanos, seria isso né expandir um pouco mais.

00:08:48 **G3-F-41I (2021)**
O ideal [nome da entrevistadora] seria que si nós pudéssemos trazer autores para poder fala, autores de países da África que passa essa temática que seria melhor que eles eu acho que não tem né, pô, mas aí acaba que não infelizmente não dá a gente, né? Não, não proporciona isso para os estudantes.

00:09:19 **Entrevistadora**
Concordo contigo, só que assim dentro da ementa do projeto pedagógico teria essa indicação de referências bibliográficas dentro do curso do projeto do curso teria essa indicação de referências biográficas sobre a Lei 10.639 ou 11.645. Foi previsto isso na ementa do projeto ou...

00:09:48 **G3-F-41I (2021)**
Sim. Agora eu posso até verifica ele ficar ali no PPC do informática para internet, né foi o mais fresco que tá agora é...e ti fala ali certinho que, que foi contemplado de que manera é eu não participei da composição das ementas foi a [nome das professoras] e possa averigua a questão bibliográfica é o que que foi, mas pode se que eu esteja enganada mais com certeza foi contemplado alguma coisa, mas é que eu te falei de uma forma muito superficial né. Não da maneira que a gente gostaria que fosse sabe, mas eu posso isso daí eu posso te falar si mi dê um tempo, aí depois eu abro o arquivo e vejo que foi. Isto é obrigatório, né? Então com certeza tá lá.

00:10:44 **Entrevistadora**
Depois tiver um tempinho ou a gente se quiser me mandar por e-mail, depois também alguma coisa...

00:10:51 **G3-F-41I (2021)**
[inaudível] tá no informática, o PPC ta lá informática para internet. Mais aí eu olho

00:10:57 **Entravistadora**
Esse é novo? É um...

00:10:59 **G3-F-41I (2021)**
É o curso que tá começando agora.

00:11:01 **Entrevistadora**
Ah tá. Vai começar este ano. Daí ele substituiu, esti que tá em vigência agora ou não?

00:11:07 **G3-F-41I (2021)**
Acaba o informática, integrado em informática, e a gente fica só com o integrado informática para internet.

00:11:14 **Entrevistadora**
Ah ta então ta acabando um agora que já tem um projeto... esse ano tá começando esse daí da internet.

00:11:29 **G3-F-41I (2021)**
Isso.

00:11:31 **Entrevistadora**
Então, mas de qualquer maneira eu dou uma olhadinha... nesse ele já tá disponível na página?

00:11:37 **G3-F-41I (2021)**
Todos, os dois: o PPC antigo do informática, eu ti mando o link aqui ...

00:11:44 **Entrevistadora**
Tá eu do uma olhadinha então ... Daí eu acho que é a última perguntinha que eu tenho aqui para ti, seria...Tu acha relevante para o projeto então de ensino e aprendizagem da EPT, na formação, considerando a formação integral, né? Que os sujeitos tenham essa questão que eles... tenham ... pense para esse sujeitos que a questão histórica da exclusão, do sujeito afrodescendente que eles tenham conhecimento ou... como é que eu vou dizer di melhor forma... a lei ela possibilitaria que os estudantes e também o servidor, se eles tivessem uma maior consciência histórica da exclusão dos afrodescendentes, no caso, eu tô falando agora dos afrodescendentes que eu só tô trabalhando com a lei 10.639. Mas também no caso dos indígenas se eu tiver trabalhando com a lei 11.645. Tu acha que essas lei elas possibilitam essa consciência histórica e conseguem mudar u nosso jeito, de alguma forma?

00:12:59 **G3-F-41I (2021)**
Ah eu acho que ajuda bastante, né? Eu acho que é, é a gente os três anos que eles passam ali com a gente ajuda muito né? Que haja esta obrigatoriedade, é, mas eu vou falar assim, né? Eu acredito muito, eu acho que tem que se, mais vai muito du da formação cidadã que ele tem também fora, né? Acaba que a gente que ensina que mostra muita coisa pro estudante mostra texto, mas ele vem com uma visão pré-concebida de muita coisa que é complicado da gente tira e acaba causando muito debate, né? Eu tenho relatos maravilhosos ali de trabalhar, né? Principalmente nessa região nossa que é, é muito da Europa, né? E quando fala ali da, vamos dizer assim, entre aspas da descoberta do Brasil, né? Que aí quando a gente vai trabalhar no segundo ano que é o Brasil já existia, já existia sua raça, sua cultura i aí é, é aí eu falo que a nossa origem não é, prum branco, né, principalmente choca, a nossa origem é indígena, é africana choca fala isso numa sala de aula onde a sua grande maioria é branca ainda mais eu tendo uma raiz indígena, né? E aí de certa forma é um embate, sabe? [nome da entrevistadora] i aí você tem que ter muita propriedade, muito pulso firme e muita confiança do que tá falando porque também é tem que ter empatia por que o tempo todos eles eles falam que são de origem alemã que sobrenome alemão então por isso que a gente gasta tanto tempo ali querendo mostrar isso, né? Que, que não é uma questão sobre cultura imposta, por que na verdade a origem não é da pele né? Não é da cor da pele i a gente gasta muito tempo, eu, o professor de história, né o professor de geografia e a gente são aulas e aulas de debate. Então eu tenho relatos, ai voltando pro que eu tava falando, de conseguir desconstruir muitas pessoas assim, muitos estudantes, que passaram a ter uma perspectiva diferente, mas é muito difícil é um processo muito difícil, porque aí ele chega em casa ele ouvi outra coisa, ele ... mas mesmo assim eu acho que é lei, ela ajuda porque ela a partir do momento que ela obriga principalmente, de repente o docente ou gestor como um todo que não tem consciência essa consciência que a gente tem obriga de certa forma. Mais aí o ideal é que a gente nem trabalha essa questão da, da, do sujeito, né do sujeito se vê como como alguém não é de origem europeia, né? Só ele é indígena, ele é negro não é fácil. A gente tem que passa por essa coisa Inicial. Se isso já fosse desconstruído a gente já poderia trabalhar com a literatura africana, porque assim de cara a gente pegar e já trazer uma literatura africana ou trazer um texto do Mia Couto pra poder falar alguma coisa, eles não vão entender o porquê disso tão claro nós, mais eles também não, não tem culpa eles vivem numa sociedade, numa região ... e ele cresceu dizendo que ele é Polaco ele alemão ele é tudo, mas ele não nasceu dizendo que ele é africano, então é algo que eu trabalho bastante na sala de aula, bastante na conversa é com eles, né, mas não é fácil, mas eu gosto eu gosto desconstruir é bom, né?

00:17:14 **Entrevistadora**
Aproveitando esse gancho qui tu falo tudo essas coisas. Eu quero te alugar mais uns minutinhos mais eu sei que tá quase na hora, mas assim ó já tu falou que já percebeu na sala algumas mudanças, tu poderia assim conta brevemente alguma história que aconteceu e também já aproveitando o gancho os alunos quando eles são ascendência indígena ou de ascendência negra eles conseguem se perceber e se aceitar enquanto indígena enquanto negro ou uma certa negação da identidade dos alunos como tu percebi?

00:17:53 **G3-F-41I (2021)**
Olha bem difícil né? A gente poderia ser trabalhar juntas e fazer alguma coisa. Mais eu vou falar muito no achismo numa coisa bem... tô um pouquinho... mas eu não vejo dificuldade é deles se autoafirmar dum contexto é ... branco, da branquitude então é muito complicado, por exemplo, numa sala onde tem um ou dois negros então é difícil ter um aluno quando a gente está debatendo disso ele, ele sabe até que ele é negro ele não ... mas para ele levantar a voz e falar debate qui o lugar de fala é dele é isso que eu tenho vontade ... assim tento fomenta para empoderar. Então um caso de um aluno assim que foi brilhante, eu não sei se você conheceu, foi um aluno que já se formo um ano, do... não foi ano passado né, mas é o estudante [nome do estudante], que é um estudante negro, que na eleição pro grêmio estudantil u auditório cheio é...o [nome do estudante] né claro, não falei mas ele foi meu aluno mas depois formação do nosso grupo de professores né [nome do estudante] é o menino que além de ser negro, tinha

muita dificuldade de aprendizagem, mas mesmo assim o menino altamente comunicativo né ? E houve, na ocasião, naquela fala no debate ali do Grêmio para ver a chapa que ia falar no momento, houve uma, um comentário racista da chapa contraria a dele né no qual um menino, né de branco de olho claro falo: a é eu eu não vejo, eu lembro certo, certo, que é, mas eu sei que algo, como o negro... é ... da cor da pele, né? Aí é fácil vocês protegidos alguma coisa assim que ele falando, né? E aí o menino em questão [nome do estudante], ele virou e falou assim, ó, aí ele pegou se impodero num auditório cheio que eu mesmo tenho vergonha de fala alí... ele falou: Olha você não pode falar o que ser negro... Você não pode falar o que se senti negro dentro de uma escola onde a maioria branca. Então é por mais que você fale aqui que eu sou coitado, eu não sou coitado, né? Até porque você nem sabe o que é ser coitado e ser negro. Então foi toda essa fala [nome da entrevistadora]...e eu fiquei muito orgulhosa na ocasião, ele chorou, mas choro não di humilhado, ele chorou de emocionado qui ele ainda falo: você fica quieto, porque tu não é negro tu não sabe o que que é... sabe e ele falou discurso bem impoderado enfim é muito bacana vê isso é muito bom ... casos assim que a gente sabe que é fruto ali da nossa formação, da nossa escola qui qui de uma certa maneira é com as suas leituras, com suas reflexões, com seus questionamentos, consegue trazer ainda é um espaço de fala para ele para essas pessoas, né? Que geralmente são oprimidos, em função do lugar que elas estão ocupando naquele momento. Então é bem, isso né?

00:21:43 **Entrevistadora**
Adorei [nome da entrevistada] é essas as pergunta que eu tinha pra ti fazer e daí eu queria ver assim...

00:21:51 **G3-F-41I (2021)**
Obrigada querida é pena está mergulhada na coordenação vai espero quando eu saio da Coordenação, eu posso me dedicar mais aos núcleos volta ao Neabi vo voltar mais, né? Que eu gosto de trabalhar e atuar né em certa medida se exemplo pros nossos estudantes como pessoas ... podem nós na nossa sociedade, podemos ser vamos ser pelo menos compreendidas e ter um impoderamento na fala partir quando a gente tem conhecimento, né? Quando a gente pode falar a gente segue os espaço da fala, não é eu tenho que parabenizo a tua pesquisa e espero que você possa trazer frutos interessantes aí para nossa Instituição. Porque a gente merece, tá bom querida... Espero que a tua pesquisa disperti também em outros servidores essa necessidade, né de não a gente não tá ali na na disciplina é para falar no momento, mas a gente tá muito em contato com o aluno contato muito constante com eles. E aí a gente consegue abordar até nessas conversas certas questões e deixar esse, esses estudantes mais seguros pra continua esses estudantes que tem essa dificuldade de reconhecimento de identidade de necessidade de se reconhecer como negro às vezes tem a pele branca, enfim, porque a gente tem também né? Muito dos nossos estudantes que às vezes ele é branco, mas a mãe é negra e aí coitado ele ele vive ainda, né nessa contradição, então é muito, questão também já de quando eles entram de trabalhar a questão de identidade, quem eu sou? de onde eu vim, entendeu? Eu quero né? Eu quero muito dos nossos estudantes possam ter essa, essa visão.

00:24:30 **Entrevistadora**
Eu também quero [nome da entrevistada] te agradeço muito. Muito obrigada... Obrigado pelo teu tempo...

Entrevista coordenação do curso Técnico Integrada em Química

00:00:03 **Entrevistadora**
Agora sim. Boa tarde, já quase boa noite então. Espero que você esteja bem, né, dentro das circunstâncias. E eu já gostaria de começar, então, perguntando para você ah...: Qual a sua idade?

00:00:20 G4-M-33B (2021)
Eu tenho 33 anos. Então: boa noite, também né. Obrigado pelo convite. Espero poder contribuir no que for possível com o seu projeto, aí, de Mestrado. Tenho 33, né, prestes a fazer 34.

00:00:36 **Entrevistadora**
Muito bem. Considerando as premissas, aí, do IBGE, quanto a cor e raça, qual que você se considera?

00:00:47 G4-M-33B (2021)
Branco.

00:00:48 **Entrevistadora**
Branco, certo. Qual a sua formação... seu curso de formação inicial, professor, e qual a sua titulação atual?

00:00:59 G4-M-33B (2021)
Meu... Minha formação inicial é de Bacharel em Química. Eu... tenho Mestrado e Doutorado em Química. Mas, recentemente, eu fiz uma... forma... Complementação Pedagógica, Formação Pedagógica para ter o equivalente a Licenciatura. Não é o... aquela... (UNFC) [00:01:16], aquele... eh... aquela Especialização em Educação, não é aquele mesmo. É uma Formação Pedagógica (pra dar) [00:01:24] Licenciatura, recentemente. Então posso dizer que sou bacharel e licenciado nesse momento. Apesar de não ter recebido nenhum diploma, tenho já o certificado de conclusão.

00:01:34 **Entrevistadora**
Quanto tempo você atua no IFC? Quanto tempo você está servidor no IFC?

00:01:34 G4-M-33B (2021)
Cinco anos.

00:01:44 **Entrevistadora**
Cinco anos. Ah... Nesse eh... tempo, essa é a sua primeira... experiência na EPT ou você tem experiências anteriores na Educação Profissional e Tecnológica?

00:01:54 G4-M-33B (2021)
Primeira. Primeira experiência.

00:01:57 **Entrevistadora**
É sua primeira experiência como professor ahn... da 'vida' ou você tem outras anteriores que não sejam na EPT?

00:02:06 **G4-M-33B (2021)**
Hum... Dei aula particular, mas como... professor contratado, com contrato de trabalho, é a primeira. Nunca tinha tido turma, nada nesse sentido. Então como emprego formal, eh... é a primeira.

00:02:26 **Entrevistadora**
Ah... Quanto tempo você tá no cargo... – agora que eu compreendi, eu entendi que Coordenação não é um cargo de Gestão, né? ele é um cargo de organização, seria isso? - ...então... nesse cargo de Gestão, organização...?

00:02:43 **G4-M-33B (2021)**
É... É que na verdade o IFC tem uma estrutura mais parecida com as Universidades, né... com a Rede Federal, né. Mas, quando você pega... uma Escola, uma outra Instituição; a Coordenação de curso, ela é uma Coordenação Pedagógica, ela não é uma Coordenação Administrativa. Então, eh... nesse sentido... É claro que eu não sou um Coordenador Pedagógico como é na Educação Infantil, no Ensino Médio, mas ele é um cargo de Coordenação Pedagógica. Esbarra ... Como a estrutura do Instituto é diferente, ele esbarra em aspectos Administrativos, também. Porque a Instituição tem autonomia Administrativa, que é o que não acontece, por exemplo, com uma Escola Estadual ou uma Escola Particular, né, em outros Redes de Ensino, né, em outros Sistema de Ensino. Mas, eh... eu não faço parte da Gestão Administrativa, né, não sou um gestor eh... sob perspectiva de responsabilização eh... – como posso dizer? –. É diferente do cargo da Coordenação Geral de Curso, porque ela é uma chefia. Então, por exemplo, uma Coordenação de Curso não é chefia de docente. Então, nesse sentido, o meu cargo é um cargo de gestão administra... gestão administrativa, não, pedagógica. Tem aspectos administrativos, mas o principal é gestão pedagógica do curso.

00:04:02 **Entrevistadora**
Compreendi.

00:04:03 G4-M-33B (2021)
E eu estou há um ano, então... Um pouquinho mais de um ano, um ano e um mês.

00:04:06 **Entrevistadora**
Isso aí eu ia perguntar também. Então tá certo. Já me respondeu que já está um pouquinho a mais de um ano nesse cargo, né. Bom. Eu já tinha perguntado, a gente só contextualizou o que seria o cargo de Coordenador, né. Bom. Além de Coordenador, você também atua como professor, né. Quais as unidades que você... as unidades curriculares a quais você leciona?

00:04:30 G4-M-33B (2021)

Hoje eu atuo nas quatros turmas do curso Técnico em Química. Então eu atuo na Disciplina de Prática Profissional Orientada em Química que é na turma do Primeiro Ano. Atuo na disciplina de Físico-Química, que é no Segundo Ano. Atuo na Disciplina de Físico-Química II, que é no Terceiro Ano do Curso. A do Segundo ano, agora, se chama Físico-Química, porque é uma matriz nova. Então, primeiro e segundo ano estão na matriz de três anos, né. A turma de terceiro e quarto ano estão na matriz antiga de quatro anos. Então, eu dei a Disciplina de Físico-Química II no Terceiro Ano e a Disciplina de... Projeto Integrador na... turma do Quarto Ano. E eu, aí,... nesse ano, não estou cobrindo uma turma de outros cursos, mas eh... normalmente, quando há necessidade dependendo da distribuição das Disciplinas, eu normalmente atuo no segundo ano, ou do técnico em Informática ou do técnico em Agropecuária quando há necessidade. Já atuei nos dois cursos, não simultaneamente, né. Mas, por exemplo, ano passado eu atuava também no segundo ano do técnico em Agropecuária e esse ano não atuo no Agropecuário, só no técnico em Química.

00:05:37 **Entrevistadora**
Tá. O curso de Química então, agora, a partir desse ano, essa e a primeira turma que entra no... curso de três anos? É isso ou ele começou ano passado?

00:05:44 G4-M-33B (2021)
Não. Ano passado. São duas turmas no... a primeira e segundo ano estão na matriz de três anos. O terceiro e quarto ano estão na matriz antiga de quatro anos. Então, ano que vem, a princípio a gente a formatura do terceiro ano da matriz de três anos e a do quarto ano da matriz de quatro anos. Apesar de ter uma entrada só, será de um ano de dupla formatura.

00:06:10 **Entrevistadora**
Eh... Professor. Então você leu um pouco do Projeto, né, você já sabe o quê que seria a Lei 10.639. Você já tinha conhecimento dela? Como é que você vai teve na sua... você fez agora brevemente, né, uma... Complementação Pedagógica. Você ouviu falar dessa Lei, teve alguma disciplina que contemplasse essa Lei?

00:06:37 G4-M-33B (2021)
Confesso assim, é a... Formação Pedagógica que eu fiz é algo que você vê mais ao longo no curso. Não foi tão aprofundado como gostaria, particularmente, assim, eh... Acho que... Eu também em virtude da minha... Nas atividades remotas, assumir a Coordenação de Curso também, tivemos um tempo também bem comprometido em relação a minha dedicação ao curso também, né. Não posso colocar tudo culpa do curso, não é? Mas é... não tive muito assim, eu conheço a Lei muito por alto, muito,né? ... quase como leigo mesmo do que de fato de conhecer muito bem e de tratar... saber eh... muitos detalhes, né: 'como que ela se articula com outras legislações?'. Não tenho tanto conhecimento assim. Até eh... E como coordenador de curso acaba não tendo nenhuma formação especifica pra tratar disso. Na área de Ciências da Natureza, a gente acaba não tratando muito; porque a gente trata muito mais do conhecimento mais técnico da disciplina, né, trabalha com alguns temas transversais. Mas não acaba contemplando tanto assim, então não tenho muitos conhecimentos pra ser honesto.

00:07:54 **Entrevistadora**
Bom. Ah... Então você fala aqui, né, que na sua formação: "a gente não tem teve", que seria a próxima pergunta. Então: Você, nessa sua contemplação pedagógica e ao longo da vida acadêmica, você não teve muitas experiências com essa Lei, com a... Enfim, com a história, cultura afro-brasileira e africana e também, assim, dentro da Instituição não houve uma formação pensando nessas questões?

00:08:27 **G4-M-33B (2021)**
Eh, assim, eu acho que a formação é deficitária nesse sentido, por assim dizer. Tanto sob perspectiva quanto a formação pedagógica que eu tive depois, até por um curso EaD. Então tem aí suas limitações e acho que... Como uma Instituição privada também, eh... o currículo é enxuto ao máximo possível. Então, é uma realidade dos cursos, principalmente de segunda graduação e no formato EaD. Então é... extremamente enxuto, assim, passa-se por cima; não se aprofunda em muitos aspectos. Eh... O currículo novo do curso técnico tem alguns aspectos mais voltados na discussão de diversidade étnico-racial; existe aí, sim, alguns elementos. É claro que isso é muito mais eh... tem um enfoque muito maior nas disciplinas das Humanidades. Então, talvez, eh... um contato, por exemplo, com os professores de História, de Sociologia, esses sistemas certamente são abordados de forma mais profunda e discutindo de forma mais ampla. Mas eh... na minha área, eu sou químico, área de Química, a gente não tem tanto desse... dessa formação. Isso ainda não é uma discussão tão... tão em evidência. Então eh... ah, tão aprofundada ainda. Ainda é algo mais tênue, que permeia muito mais por iniciativas individuais, por interesses, às vezes, por alguns docentes do que de fato por uma política institucional que favoreça algo desse tipo, na minha opinião.

00:10:13 **Entrevistadora**
Bom. Então, dentro do curso o qual você é coordenador, atua como coordenador e também professor. Você percebe que algumas coisas... você citou ali talvez o professor de História; mas você percebe que há uma articulação nesse sentido de trabalhar essa legislação ou pelo menos em alguns docentes ou... como que você sente isso, assim? Se algum docente trabalha mais, se vocês...?

00:10:42 **G4-M-33B (2021)**
Eh... Quando a gente permeia diversidades, as relações étnico-raciais, diversidade como um todo, inclusão, esses temas. A gente vê, sim, iniciativas mais individuais, como eu disse, aí dependi muito do docente eh... nesse sentido. O que eu enxergo é que a gente também não tem um quadro docente eh... que é muito diverso em termos eh... de diversidade étnico-racial. Então a gente aí, muito embora Santa Catarina também não seja um dos Estados que tenha maior população negra, ainda nem assim a gente chega perto de ter a proporção da população, então, no quadro docente e isso sem sombra de duvidas gera um... desdobramento do curso, né. Então, porque eh....

00:11:43 **Entrevistadora**
Professor, me ouve? Caiu?

00:11:48 G4-M-33B (2021)
Ah... Deu uma...

00:11:50 **Entrevistadora**
Deu uma... Eu não sabia se era eu que tinha caído ou era você o... travado.

00:11:54 G4-M-33B (2021)
Eh... Acho que a minha internet que deu uma oscilada. Tá. Eu tava falando... Qual que foi a parte que cortou?

00:12:02 **Entrevistadora**
Nós estávamos falando de isso não tem um grande desdobramento nos cursos, né; que essa temática não tem muitos desdobramentos nos cursos também em virtude da baixa quantidade de professores etnic... ah... diferentes etnicamente. Eh, no caso...

00:12:17 G4-M-33B (2021)
Eh... População negra ou indígena. Até onde eu saiba não há nenhum docente no campus Araquari que seja indígena. Então quando a gente fala em diversidade étnico-racial, também é um aspecto. Populações indígenas, mesmo pros docentes que auto identifiquem como... da população preta ou parda; preta, principalmente, né. Eh... Não há muitos há... acho que com a mudança da Legislação pra que tenha ali nos concursos públicos eh... ah... reserva de vaga, né, pra população negra. Tem melhorado, mas ainda não é uma realidade, infelizmente. Enquanto de iniciativas individuais, então, acho que existe. Mas ainda é algo muito... inicial, assim. Existe um crescente... Não... Falo. Claro que a diversidade ajuda porque é mais eh... o fato de ter mais pessoas negras favorece que a discussão ocorra com maior frequência. Mas eh... ainda é algo muito pontual, assim, a gente até ouve algumas atividades integradas. Então até com docentes que não fazem parte desse, nesse grupo, né; mais diversidade tal, mas que trazem essa temática, né. É mais ainda se entrado na área de Humanas, algum outro docente da área de formação técnica. Em dados, muitos trabalham em algumas coisas, mas de uma forma muito específica sobre aspecto da História e da cultura – porque também foge do domínio do docente -. Mas trazem elementos da importância diversidade, eh... algumas discussões que são mais voltadas para o papel da mulher... Não entra exatamente nisso, se pensar um pouco em Interseccionalidade, também há. Mas não é diretamente, mas também existem algumas iniciativas sobre o papel da mulher, algo que já mais consolidado em termo dessas discussões, né, de inclusão. Mas, da população negra, tem algo muito... inicial por assim dizer.

00:14:26 **Entrevistadora**
Quantas ementas do curso você vê alguma referência negra? Não sei se você participou da elaboração do PPC do curso, não participou?

00:14:39 G4-M-33B (2021)
Eh. Eu não participei e termo das ementas, elas foram... em algumas funções elas foram centradas pelas áreas do conhecimento. Então, mesmo a... eu tava afastado no momento da criação do curso, né, dessa formação do PPC e o PPC antigo eu não era docente da Instituição, o curso já existia quando eu entrei. Eh... Essas, as emendas elas foram segmentadas pelas áreas, né. Então a gente discutiu... eu até participei de uma outra discussão, mas muito voltada para disciplinas de formação técnica. Até porque como era técnico em Química, fica muito evidente isso, né: da gente discutir mais a parte técnica. E ae... não sei com muito detalhe, eu sei que tem elementos no PPC e

nas disciplinas de Humanas, acredito que mais em História e talvez em Sociologia, nem que seja tratado isso. Mas eh... não sei dizer, assim, 'em quantas disciplinas'; eu teria que, por exemplo, ainda olhar com mais calma o PPC do curso pra encontrar essas informações.

00:15:44 **Entrevistadora**
Bom. Então a última pergunta, pra terminar: Qual a relevância que você acha que tem essa Lei ahn... ela sendo aplicada dentro da Instituição e qual os reflexos isso também traz para a Sociedade, né? Ahn... Considerando aí então as questões históricas, de exclusão dos afrodescendentes, dos povos originários. Qual é essa... Como você vê isso e como você acha que isso 'ajuda', 'não ajuda', 'talvez'... Qual a sua opinião?

00:16:19 G4-M-33B (2021)
Eu acho que... a Lei é fruto de uma consequen... de uma série de ações, né, pra garantir condições de representatividade. Então a gente pega hoje, claro que isso deve ter alguma variação em relação a regiões do país, né. Mas eh... a gente pega, ainda há muito... Pelo menos no Estado de Santa Catarina, é uma opinião pessoal minha. Mas há ainda muito a questão do mito da Democracia Racial, porque miscigenado: "ah, que mundo maravilhoso"; e não é assim que as coisas de fato é realidade. Então, assim, a Lei ela é fruto de uma luta de representatividade e é de suma importância, assim. A gente tenta, quanto... até tava tentando lembrar algumas ações, algumas coisas que a gente faz. Eh... Ano passado saiu um artigo, se não me engano... de uma revista, na verdade, da Ciência USP sobre a questão do DNA mitocondrial que a gente carrega o DNA das nossas mães, né. Então, eu tenho o DNA mitocondrial o mesmo da minha mãe. E aí isso mostra, por exemplo, o DNA mitocondrial da população brasileira é majoritariamente, população preta ou indígena. Enquanto que o DNA eh... quando a gente faz um mapeamento dos homens, na verdade, ele é principalmente europeia que reforça, na verdade, o Brasil nasceu do estupro; todo eh... toda essa construção social do Brasil. Então eu acho que ela é de extrema importância e eu acho que ela é ainda eh... engatinha em virtude de aspectos sociais, do contexto que a gente tá inserido também. Porque a Escola é plural e a gente vive numa... região em que o conservadorismo é maior, que o aspecto religioso – principalmente cristão – é muito acentuado e isso, muitas vezes, eh... ainda impede a gente ter discussões mais amplas, mais profundas sobre esses temas e... então, é muito comum a gente parar pra pensar sempre – principalmente, por exemplo, quem é de fora de uma área... Por exemplo, sou professor de Química, eu discuti sobre diversidade étnico-racial, muita gente enxerga o professor de Química falar sobre isso como algo eh... ah, fora da área de atuação dele, sendo que não. Por exemplo, a gente pode... tem argumentos científicos, como acabei de mencionar que corroboram no discurso de que o Brasil nasceu da exploração da população negra, até porque o estupro propriamente dito. E além de outros aspectos, né, enquanto só que vem isso aí, né, a gente tem que pensar na onde que a gente tá inserido. Então, num Estado extremamente conservador, extremamente acho que talvez... – mais uma opinião minha -, mas é um Estado conservador. Um Estado que eh... que tem esse aspecto religioso muito forte, pelo menos a região onde o Instituto eh..., a cidade de Joinville tem muitas igrejas. Você anda na rua, você mais vê igreja e farmácia, e... então há esse aspecto. E... eu acho que isso ainda faz com que as Instituições engatinhem nesse aspecto e, assim, a própria... o próprio... cultura Institucional, servidores, se a gente pega ah... muitos servidores não são do Estado de Santa Catarina, no caso os docentes, principalmente, então que tem aí uma visão diferente. Mas ainda assim a formação acadêmica é levada em que a população negra ainda é muito mal representada. Então as políticas informativas pra levar a população negra até os cargos de docente ainda são ínfimas. Se a gente pegar a Lei que garante o vaga em concurso, a partir de 2015, foram uns dos primeiros concursos, salvo engano em 2014, por aí. Que tem então, eh... é uma Lei importante mas extremamente recente em que o reflexo, por exemplo, num quadro de um servidor de uma Instituição de Ensino, como é no IFC ou numa rede federal como um todo, ela vai ter efeitos que vão demorar pra chegar. E aí esses efeitos demoram pra chegar na sala de aula, eles demoram também para virar numa realidade institucional, né. Então, eh... a gente convive muitas vezes com discursos em órgãos, em colegiados, com discursos que estão aquém até da Legislação da Educação, porque é esse conservadorismo, essa visão ainda de democracia racial ou de outras visões que não são pautadas, muitas vezes, nem pelo ECA, né, pela gente estar tratando de menor no caso Ensino Médio e Técnico. Então que isso ainda faz que seja muito devagar e... muito ainda de iniciativas individuais. Porque embora, certamente se eu olhar no PPC do curso com detalhe, vai tá lá, vai ter ementa, vai... Mas, ainda não é algo que a gente olha e que fala: "nossa", salta aos olhos que isso ocorre, que é uma política Institucional. Então eu acho que é importante mais ainda, muito lento de ser aplicado.

00:21:24 **Entrevistadora**
Show. Adorei entrevistar você. Adorei te ouvir. Mas são essas as considerações, assim, inicial; são essas as perguntas. Eu posso, sim, me (provalecer) [00:21:40], caso eu tenha esquecido alguma coisa, eu te perguntar por e-mail? Assim, só...

00:21:45 G4-M-33B (2021)

Pode, sem problemas. Eu tinha achado que seria, tipo, uma hora, assim. Eu tinha separado um tempo, assim, razoável. Se tiver outro dia, se precisar de uma conversa de uns 15, 20 minutos é bem tranquilo, assim. Eh... Se algo nesse sentido, assim, sem sombra de dúvidas, estou a sua disposição, sem problema algum.

00:22:05 **Entrevistadora**
Então, tá bom. Muito obrigada. Parar então a gravação...

APÊNDICE C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Estudante

Prezado (a) Estudante do IFC *Campus* Araquari

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Ações Pedagógicas com Foco nas Questões Étnico-Raciais (Lei 10639/2003): Um Estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari", desenvolvida pela pesquisadora Cynara de Oliveira Geraldo, sob orientação da Professora Doutora Salete Valer, para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – Campus Araquari. Busca-se, ter um panorama das ações pedagógicas relativas a citada lei, que se traduzem no Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e, assim, perceber em que medida a lei é cumprida e as possíveis lacunas apresentadas.

Este projeto foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer número 4.106.494. CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas informações de contato são: Prédio Reitoria II, 4ºandar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Homepage: http://cep.ufsc.br/ Telefone: (48) 3721-6094.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso desta pesquisa, o risco é mínimo. Alguma questão específica da entrevista ou do questionário pode, eventualmente, causar algum mal-estar no momento de respondê-los. Para evitar esse risco, não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça acessar a pergunta seguinte. Outros riscos que podem ocorrer são: cansaço, fadiga e aborrecimento ao longo da pesquisa. Para refrear esses riscos, você poderá interromper a entrevista, sempre que sentir necessidade. Você também tem a liberdade de se recusar a participar ou de desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa.

Caso, involuntariamente, a pesquisa gere algum tipo de dano, material ou imaterial, devidamente comprovado em decorrência desta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente.

Reforçamos ainda que, conforme previsto na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, todo participante fica resguardado pelos seguintes direitos:

I - ser informado sobre a pesquisa;
II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
III - ter sua privacidade respeitada;
IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral, de forma presencial, a qual será gravada em áudio pela própria pesquisadora, respeitando os direitos acima listados. As informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme uma das indicações abaixo:

( ) Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos;

( ) Não autorizo a minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Garantimos também que os resultados da pesquisa serão de livre acesso aos participantes, respeitando a preservação da identidade ou divulgando-a conforme manifestado pelo participante. Garantimos ainda que você será acompanhado pela pesquisadora responsável durante todas as etapas da pesquisa e terá toda a assistência necessária. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, pois a pesquisa será realizada em seu local de trabalho/estudo e/ou moradia, não gerando gastos. No entanto, caso você venha a ter algum gasto com transporte ou alimentação em decorrência desta pesquisa, suas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora.

Esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, uma vez que há exigência que, ao final do curso, os mestrandos elaborem um produto educacional. Nesse sentido, pretende-se como principal produto educacional desenvolver um calendário virtual interativo relacionado ao que remete a Lei 10.639/03. Esse calendário trará datas comemorativas de personalidades africanas e afro-brasileiras, além de datas de lutas e resistência. Ao clicar na data comemorativa, abre-se um link que remete a uma página com conteúdo relativo a história do personagem e ou luta comemorada. O conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada poderá vir em forma de texto, vídeo ou podcast. Outros produtos secundários poderão ser pensados e desenvolvidos no decorrer da pesquisa a partir dos resultados encontrados na análise dos documentos institucionais e pela aplicação das entrevistas.

Quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes, a não ser que seja de seu desejo identificar-se conforme opção supracitada.

Informamos ainda que você receberá uma via, de igual teor deste documento, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora, que será rubricada em todas as páginas por ambos.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para a participação nesta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, mestranda Cynara de Oliveira Geraldo, pelo telefone (48) 99114-9221, e-mail cynarageraldo@hotmail.com ou com a pesquisadora responsável, orientadora, Profa. Dra. Salete Valer, pelo telefone (48) 996089308, e-mail salete.valer@ifsc.edu.br, ou nos endereços listados abaixo.

Araquari, __ de _____ de 2020.

_____
Pesquisador principal

_____
Participante da pesquisa (ou representante legal)

Nome da Pesquisadora principal: Cynara de Oliveira Geraldo
Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari
Rodovia BR 280, km 27, Araquari - SC
CEP: 89245-000 - Araquari - SC
Telefone: (47) 3803-7222
Setor: Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE)

Nome da Orientadora (Pesquisadora responsável): Professora Salete Valer, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis-Continente
Rua 14 de julho, 150, Coqueiros
CEP: 88075-010 - Florianópolis - SC
Telefone: (48) 3877-8400
Área/setor: Linguagem e Comunicação

Roteiro Entrevista

1 Idade

2 Sexo

3 Qual seu curso e ano que frequenta?

4 Qual sua cor/raça?

5 O que você sabe sobre a Lei 10.639/03?

6 Há ações desenvolvidas na IFC que tratam das questões propostas na Lei 10.639/03, como exemplo, 20 de novembro Dia da Consciência Negra, 21 de março – Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial?

7 Se sim, como elas ocorrem?
8 Algum professor recomendou referências dessa temática ou autores negros? Como foi a aceitação da atividade?
9 Tem-se tratado no processo de ensino e aprendizagem sobre as situações de desigualdade e discriminação étnico-raciais presentes na sociedade?
10 Você já presenciou algum ato de discriminação na escola relativa à raça/cor da pele ou outras formas de discriminação? Se sim, como agiu? Caso tenha levado o problema a algum servidor, qual foi a reação/atitude desse servidor?
11 A instituição promove ações para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica?

Descrição dos dados

Entrevista estudante curso Técnico Integrado em Agropecuária.

00:00:06 **Entrevistadora**
Oi [nome do entrevistado]. Então: Boa tarde.

00:00:09 **E-A-M-B**
Boa tarde.

00:00:10 **Entrevistadora**
Primeira coisa que gostaria de saber: então, é a tua idade?

00:00:13 **E-A-M-B**
Tenho 18 anos.

00:00:17 **Entrevistadora**
18 anos. Que bom.

00:00:43 **Entrevistadora**
Qual é o curso e o ano que você está frequentando [nome do entrevistado]?

00:00:50 **E-A-M-B**
Estou no terceiro ano do ensino médio do técnico em Agropecuária.

00:00:56 **Entrevistadora**
Certo. Quanto a sua cor e a sua raça, segundo os critérios do IBGE, como você se declara?

00:01:03 **E-A-M-B**
Minha cor?

00:01:05 **Entrevistadora**
Isso, é: “branco, preto, pardo...”.

00:01:06 **E-A-M-B**
Sou branco.

00:01:07 **Entrevistadora**

Branco. Certo. Você já ouviu falar da Lei 10.639? Sabe do que ela… do que ela… do que ela fala? Qual é ah... o intuito da Lei 10.639?

00:01:21 **E-A-M-B**
É sobre 'libertação'?

00:01:24 **Entrevistadora**
Não. Não. Essa Lei é... de 2003, isso, e ela fala sobre a história e a cultura do povo afro-brasileiro e africana nos currículos escolares. Que depois, em 2008, né, ela foi revista e foi incluso também no currículo a história e a cultura do povo indígena.

00:01:50 **E-A-M-B**
Não conhecia.

00:01:50 **Entrevistadora**
Certo. Ah… Como a contextualização, tu percebe no Instituto, dentro do teu curso, essas questões sendo tratadas dentro das disciplinas ou de forma mais abrangente dentro da Universidade… dentro da… do campus?

00:02:10 **E-A-M-B**
Digamos que um pouco. Tipo, não é muito assim, tipo, eles não abrangem tanto assim. Pelo menos que eu vejo assim. Mas tipo… é bem presente; digamos assim.

00:02:23 **Entrevistadora**
Ah… Tipo, tu pode citar se alguma… se teve alguma comemoração ou algumas disciplinas que trabalham essas questões que você lembre?

00:02:35 **E-A-M-B**
Eu não tenho uma memória muito boa. Mas eu lembro que em Sociologia, no primeiro ano, a gente… - não lembro qual o dia que foi em si –, mas eu lembro que houve uma comemoração que a gente fez vários trabalhos, que inclusive foi um dia bem legal assim…, mas eu não me lembro que dia foi, mas lembro que foi uma comemoração sobre as pessoas afrodescendentes e foi tipo um trabalho bem legal tipo… tanto pra mim, tipo, como para várias pessoas, né?

00:03:04 **Entrevistadora**
Foi primeiro ano da tua… que se…?

00:03:06 **E-A-M-B**
Isso, no primeiro ano.

00:03:08 **Entrevistadora**
Então foi… tá no terceiro… lá em 2019?

00:03:11 **E-A-M-B**
Foi em 2019, e não me engano. Isso.

00:03:15 **Entrevistadora**
Certo. Ahn… E quantas bibliografias, referências que vocês precisam ter no curso; algum professor recomendou alguma referência negra para vocês?

00:03:30 **E-A-M-B**
Esse ano, minha professora de história recomendou sobre, tipo… ler, conhecer sobre Nelson Mandela.

00:03:43 **Entrevistadora**
No ensino-aprendizagem, no processo, né, da escolarização do ensino-aprendizagem, você chegou a presenciar alguma… alguma situação de desigualdade ou de discriminação dentro da escola?

00:04:01 **E-A-M-B**
Assim, no meu ver, eu posso estar muito enganado. Mas eu nunca vi. Tipo, lá na minha Escola, a gente somos todos tratados iguais. Tipo, pelo menos assim, no meu ponto de vista, posso estar bem errado. Mas eu nunca presenciei.

00:04:14 **Entrevistadora**
Certo. É ponto de vista mesmo, é o que você vê. Se você não viu não… não tem por quê. Ai… assim oh, as disciplinas, em si, elas tratam das questões de desigualdade social, de preconceito racial, discriminação… discriminação 'ns' de gênero, de classe? É tratado essas questões nas disciplinas?

00:04:40 **E-A-M-B**
Nem todas. Tipo na… nas principias que é Sociologia, um pouco de História também.

00:04:53 **Entrevistadora**
Outras disciplinas que você lembre que tem tratado as questões étnico-raciais? Você lembra...? Você falou, mencionou História, você mencionou Sociologia.

00:05:11 **E-A-M-B**
Se eu não me engano, português teve, inglês também teve se não me engano. Deve ter tido outros só que, tipo, eu não me lembro.

00:05:20 **Entrevistadora**
Sim, as que tu mais lembra são essas disciplinas. E tu lembra, mais ou menos, o que foi tratado nessas disciplinas?

00:05:27 **E-A-M-B**
Era, tipo, sobre isso mesmo: a Desigualdade Social.

00:05:33 **Entrevistadora**
Daí na Sociologia, História ou em todas ali…?

00:05:36 **E-A-M-B**
Em todas ali, sobre isso. Sobre Desigualdade.

00:05:40 **Entrevistadora**
Ah, Literatura, além de Nelson Mandela, mais alguma que foi… tratada

00:05:45 **E-A-M-B**
Que eu me lembre, não.

00:05:46 **Entrevistadora**
português…?

00:05:47 **E-A-M-B**
Que eu me lembre, não.

00:05:51 **Entrevistadora**
Deixa eu ver. Qual que eu mais não perguntei… Comemoração do 20 de novembro, do dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, alguma vez foi comemorado na Instituição?

00:06:13 **E-A-M-B**
Se eu não me engano foi, tipo, nesse… nessa data mesmo que teve aqueles trabalhos que eu falei… que eu mencionei.

00:06:21 **Entrevistadora**
Tá. Bom. Deixa eu recuperar. Teve uns trabalhos que a professora Renata e a professora Suelen apresentaram esse ano, que foi feito de vídeo, uns cartazes… acho que… mais vídeos, acho. Não, não sei, não é cartaz o nome. É aqueles… ah, eu não sei dizer o nome, tipo aqueles ah... folder que fazem de apresentação. Esse trabalho também participou?

00:06:48 **E-A-M-B**
Desse trabalho eu não participei. Mas eu lembro em 2019, a professora Suelen, Sociologia, fez, tipo, vários trabalhos sobre Consciência Negra com a gente no primeiro ano. Mas esse ano, não participei.

00:07:02 **Entrevistadora**

Tá. Então tá bom. Acho que… Deixa eu ver, são essas… Bom. Mais uma última perguntinha, ah…: Se a Instituição promove ações para o fortalecimento dos relacionamentos e da aceitação das diversidades: étnico-raciais, de gêneros… Você acha que Instituição contribui dessa forma, se tem alguma… algum… ações que contribuem pra isso, na Instituição?

00:05:51 **E-A-M-B**
Eu acho a Instituição, tipo, um lugar bem acolhedor; pra nós. Tipo, nunca houve diferenças, tipo, pelo contrário, sempre eh…, tipo, dão apoio emocional quando a gente precisa. Tipo… Quando a gente precisa denunciar algo, pelo menos eles ouvem a gente. Sabe? Nunca houve, tipo, diferenças pelo menos que eu tenha visto. Eles sempre tentam acolher a gente lá. É um lugar que eu amo, assim.

00:07:58 **Entrevistadora**
Tá certo…

00:07:59 **E-A-M-B**
Fico até emocionado.

00:08:00 **Entrevistadora**
Ah, que bom E-A-M-B. Que bom. Que bom quando a pessoa tem, assim, uma lembrança do lugar onde estuda e tem vontade de voltar, né. Isso é muito bom.
00:08:10 **E-A-M-B**
[inaudível]. Meu Deus.

00:08:12 **Entrevistadora**
Pois é, muito positivo para a Instituição. Porque, às vezes, a pessoa sai da Escola e não quer nem lembrar que a Escola existe.

00:08:20 **E-A-M-B**
[inaudível].

00:08:20 **Entrevistadora**
Quando a pessoa quer voltar, isso é ótimo.

00:08:23 **E-A-M-B**
Eu morro de vontade de voltar. Meu Deus. Morrendo de saudade

00:08:23 **Entrevistadora**
A gente fica bem feliz, então, que você queira voltar. E a gente também tá louco pra voltar pro presencial, porque olha… sinceramente…
00:08:33 **E-A-M-B**
Não dá. Meu, distância, meu, não e pra mim. Meu Deus.

00:08:38 **Entrevistadora**
Também não é pra mim. Descobri que não é pra mim, acho que se a gente trabalhasse a distância teria mais tempo para fazer as coisas… muito pelo contrário…

00:08:46 **E-A-M-B**
Muito pelo contrário mesmo, parece que é 24 horas isso. Meu Deus.

00:08:50 **Entrevistadora**
Fica enrolado nas coisas, não consegue sair… Meu Deus do céu, muito complicado. Mas, E-A-M-B, muito obrigada. Eu só preciso enviar pra ti um formulário pra ti preencher. Como é que eu faço? Eu mando no WhatsApp mesmo?

00:09:06 **E-A-M-B**
Pode ser, pode ser.

00:09:07 **Entrevistadora**
Pode ser? Ah, então tá bom, já vou mandar. Então, muito obrigada pela entrevista [nome do entrevistado]

00:09:11 **E-A-M-B**
Eu que agradeço.

00:09:13 **Entrevistadora**
Tá certo. Brigadão. Tchau, tchau.

00:09:16 **E-A-M-B**
O que é só mandar um zap. Tá?

00:08:23 **Entrevistadora**
Ah, tá bom. Ah, deixa eu terminar a gravação que eu não interrompi a gravação.

Entrevista estudante do curso Técnico Integrado em Informática

00:00:03 **Entrevistadora**
Então [nome do entrevistado] para gente começa a primeira coisa que eu gostaria de saber a tua idade, por favor.

00:00:10 **E-I1-M-N**
18 anos.

00:00:12 **Entrevistadora**
Em qual ano i curso tá frequentando?

00:00:19 **E-I1-M-N**
Eu tô no terceiro ano do curso de informática.

00:00:55 **Entrevistadora**
Qual a Cor ou raça segundo os critérios do IBGE, você se declara? Preto, branco, pardo, indígena…

00:01:07 **E-I1-M-N**
Seria, Pardo.

00:01:08 **Entrevistadora**
Você conhece a lei 10.639?

00:01:15 **E-I1-M-N**
Deu um problema do áudio poderia repetir?

00:01:18 **Entrevistadora**
Você conhece a lei 10.639?

00:01:22 **E-I1-M-N**
Não. Não conheço.

00:01:25 **Entrevistadora**
Então, a Lei 10.639, ela é aquela lei, que inclui no currículo a história e a cultura do povo afro-brasileiro e também do povo africano. Essa lei em 2008, ela é reformulada né? E ela inclui também a história é a cultura do povo indígena. Partindo desse pressuposto, tu tem acompanhado, tem visto, como se dá essa questão trabalhada dentro do IFC? As disciplinas têm trabalhado com a cultura e a história dus afro-brasileiro, dus africano… Como é que tem sido isso dentro do IFC? Pela sua percepção?

00:02:08 **E-I1-M-N**
Tem sido trabalhado lembro… bom eles fizeram no, na em novembro, né? Principalmente pela consciência negra no dia 20, é… e daí em 2019, no meu primeiro ano, foi trabalhado bastante a história da África a gente teve, é, um sábado letivo que mostrou a religiões de matriz africana, teve bastante coisa. U professor de história, ele passou bastante coisa ele pegou aquele tempo, né? Do mês de novembro pra passar i em 2020, ano passado é…a gente teve também, porém com dificuldade por conta dá… do ensino remoto, mas a gente teve também pelo período da Sepe coisas focadas nesse sentido assim.

00:02:56 **Entrevistadora**
Sim. Além da…você falou da de história, também alguma coisa que foi trabalhado na Sepe, tu lembra de alguma outra disciplina, além da história que esteja envolvida ou trabalhou diretamente essas questões?

00:03:11 **E-I1-M-N**
Trabalho diretamente? Não, não foi, foi, mais história mesmo que o professor tentou passar sobre a história do Continente Africano e relaciona isso com o Brasil também qui eu mi recordo.

00:03:26 **Entrevistadora**
Sociologia, Arte? Não te recorda nada, que tenha trabalhado?

00:03:32 **E-I1-M-N**
Bom, eu se qui Artes, teve um período que a gente estuda um pouco sobre, sobre a cultura indígena. É a gente trabalho um pouco nesse sentido. Aí teve Artes, tá… as outras matérias… não, não, não mi lembro.

00:04:00 **Entrevistadora**
Quanto a literatura, vocês tiveram alguma recomendação de estuda alguma referência de autor negro ou estudaram na escola mesmo, alguma referência de autor? Machado de Assis, Conceição Evaristo, Éle Semog, Cuti?

00:04:21 **E-I1-M-N**
É, olha de, é, bom, os professores de português sempre falam de Machado, né? É, História, o professor de História falo um pouco de Frantz Fanon qui não é muito literatura, mais é um autor negro muito importante. É de Artes a gente…pelo plano de insino a genti vai falar um pouco do Ailton krenak também, não é preto né, é indígena.

00:04:48 **Entrevistadora**
Agora, este ano, vocês vão ter Artes? Então vamos falar um pouco sobre o Ailton Krenak?

00:04:57 **E-I1-M-N**
Isso, este ano. Aham.

00:05:01 **Entrevistadora**
Legal. Ãn… i quando as situações de desigualdade, discriminação, todas elas, mas principalmente a étnico-racial, eles tem sido na, na escola como um todo independente di disciplina?

00:05:18 **E-I1-M-N**
Tem, tem sido tratado … em certos… não é muito, acho que até … pelo menos eu não me recordo muito de casos aconteceram no IF, mas assim, o servidor [nome do servidor] faz um pouco disso, tem os Núcleos de estudos pras questões pessoas afro-brasileira e indígena que vão trata um pouco nesse sentido.

00:05:47 **Entrevistadora**
Você faz parte do grupo ou não?

00:05:51 **E-I1-M-N**
Não. Eu até queria, mas eu tô, eu tô atarefado, bastante atarefado. Eu tenho um projeto, tem o Grêmio i esse ano de Enem, mas eu gostaria sabe? Participei de uma reunião do Neges que é um outro grupo.

00:06:15 **Entrevistadora**
Quanto a presencia dentro da instituição alguma situação ou algum ato de discriminação você chego a presencia alguma coisa ou não?

00:06:42 **E-I1-M-N**
Eu, pessoalmente não, é claro que tem, aquele caso que teve, justamente numa reunião do Neabi que entraram na reunião e … ficaram expondo comentários … incitando o ódio, né? Contra pessoas negras nas [inaudível] essas coisas a gente tem…tevi esse que eu lembro, mas pessoalmente de relato de outros não.

00:07:10 **Entrevistadora**
Com colegas você não se lembra de nada que possa ter acontecido nesse sentido? Nas aulas presenciais?

00:07:18 **E-I1-M-N**
Não, não.

00:07:21 **Entrevistadora**
Certo. Então assim, você vê da instituição em sim como um todo, não só de uma disciplina, mais assim… promoção da Igualdade racial, promoção da igualdade de gênero, alguma coisa assim, que promova dentro da instituição, essa, esse vai, pra tenta melhora o relacionamento assim, ou seja, eventos alguma coisa assim que promover interação pra melhorar essa questão de gênero, questão da discriminação étnico-racial, a instituição como promove eventos nesse sentido?

00:07:59 **E-I1-M-N**
Eu acho que principalmente no caso dos dois grupos de estudos; de gênero i sexualidade, u Neabi, não, u Neges é o de gênero i sexualidade i tem o Neabi. Esses são dois que tão fazendo um trabalho importante. Além deles, não, acho que é mais como instituição, né? A gente pode falar no nível mais subjetivo de pessoas, professores específicos é diferente, mas no nível de instituição não. Claro que a gente tem por exemplo as cotas que algo bem mais universal, né? Que tentam mitigar essa desigualdade. Mas além disso, acho que não.

00:08:43 **Entrevistadora**
É isto. São essas questões que eu tinha para te fazer daí, eu só preciso que você assine a autorização para mim. Brigadão… me ajudou muito boa tarde para você, fica bem, tá bom.

00:09:25 **E-I1-M-N**
Fico feliz de te ajudado, valeu…

Entrevista estudante do curso Técnico Integrado em Informática

00:00:02 **Entrevistadora**
Boa tarde!

00:00:08 **E-I2-M-N**
Boa tarde!

00:00:09 **Entrevistadora**
Então, a primeira coisa que eu gostaria de sabe é sua idade.

00:00:27 **E-I2-M-N**
18 anos.

00:00:34 **Entrevistadora**
Qual o curso que você tá frequentando e o ano [nome do entrevistado], por favor.

00:00:38 **E-I2-M-N**
Eu tô no terceiro ano e eu tô frequentando o técnico de informática, o curso de técnico informática.

00:00:46 **Entrevistadora**
O curso também vai mudar, né? Vai ser agora informática para internet, né?

00:00:50 **E-I2-M-N**
É isso ai.

00:00:54 **Entrevistadora**
A partir deste ano, né! E qual a cor ou raça que você se declara [nome do entrevistado], levando em consideração as cincos classificações do IBGE: Branco, preto, pardo, indígena ou amarelo.

00:01:06 **E-I2-M-N**
Ah! Eu acredito que eu seja pardo, né. Alguns falam que eu sou branco, outros que sou pardo, mas eu acredito mesmo que eu seja pardo.

Entrevistadora
00:01:14
Tá certo, você se considera pardo?

E-I2-M-N

00:01:17
Sim.

00:01:19 **Entrevistadora**
Você conhece a lei 10639 de 2003?

E-I2-M-N

00:01:23
Não.

00:01:25 **Entrevistadora**
A lei 10639/2003 é aquela lei que inclui no currículo a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e também africanos. E também em 2018, perdão é a lei de 2008, essa lei é alterada pela lei 11.645 e ela inclui também no currículo a história e o currículo, opa, a história e a cultura do povo indígena. Dito isso, eu gostaria de perguntar, se vem a sua memória alguma atividade que seja desenvolvida no campus ou dentro das disciplinas que se relacione com a história e a cultura dos povos então africanos, afro-brasileiros e indígenas?

00:02:14 **E-I2-M-N**
Em história a gente aprende bastante. Nesse ano, neste caso, a gente está aprendendo sobre o racismo. Na parte de história, tipo a história e o racismo, assim a estrutural estas coisas desde a época da colonização europeia e no segundo ano, se eu não me engano a gente aprendeu sobre os povos indígenas, tanto os, e também os povos antigos que são tipos: Os Maias, essas coisas, os povos antigos.

00:02:45 **Entrevistadora**
Além da história, tu lembra alguma outra disciplina que estas temáticas são tratadas?

00:02:50 **E-I2-M-N**
Pior que eu não lembro. Mas eu acho, não tenho certeza, que a gente trabalhou alguma coisa também em artes, eu acho, não tenho certeza, que eu não lembro muito bem.

00:03:03 **Entrevistadora**
Artes, história é o que vem mais a cabeça, assim o que foi trabalhado, mas também não lembra muito bem o que foi trabalhado em artes, lembra?

00:03:10 **E-I2-M-N**
De artes eu não lembro muito bem mesmo, porque tipo: Arte é uma matéria que eu esqueci tudo depois da pandemia.

00:04:08 **Entrevistadora**
Tu lembra assim, de ter trabalhado na escola, numa disciplina, o 20 de novembro, o dia 21 de Março que é o dia internacional da eliminação da desigualdade racial, tu lembra de alguma coisa nesse sentido? O que foi trabalhado, ou não?

00:05:11 **E-I2-M-N**
Putz! De data é muito complicado pra me lembra, mas se eu não me engano, em história de novo, a gente fez um passeio e no meio dele a gente passou por um cemitério né, de histórico tinha lá um negócio de Dia da Consciência Negra, acho algo do tipo, acho que era isso, não lembro muito bem, minha cabeça viaja quando eu não tô naquela, naquela rotina.

00:05:43 **Entrevistadora**
Mas tu lembra onde é que foi este passeio, ou não?

00:05:44 **E-I2-M-N**
A gente fez por aqui mesmo em Joinville, mesmo.

00:05:46 **Entrevista**
Ah! Aqui em Joinville mesmo. Ah! Quanto as referências dos autores negros, tu tem alguma referência, professor recomendou alguma referência de autores negros, tipo: deixa eu pensar aqui: Luiz Gama, Machado de Assis,

Conceição Evaristo, algum desses foi comentado ou outros que tu lembra que o professor disse "oh! esses autores negros ou esses são autores indígenas que a gente vai estudar"

00:06:24 **E-I2-M-N**
O pior que Machado de Assis eu nem sabia que era negro, ou se ele era indígena. Eu não fazia ideia não. Ah! a professora de português ela sempre recomenda, Machado de Assis. Mas tipo, o negócio de leitura, eu não sou muito chegado, né. Então eu não conheço muito autores assim de livros.

00:06:45 **Entrevistadora**
Mas ela recomenda, o professor de português pelo menos recomendou então?

00:06:49 **E-I2-M-N**
Sim, sim. É o que mais recomenda é Machado de Assis, acho que é padrão já.

00:06:57 **Entrevistadora**
Outros assim dos outros que eu falei, tu não lembra dela ter recomendado?

00:07:00 **E-I2-M-N**
Eu não lembro dos outros nomes, mas é que tipo: Machado de Assis ele, ele ... a gente aprende desde criança, então.

00:07:13 **Entrevistadora**
Clássicos dos clássicos, tá bom, então deixa eu ver aqui. Você já presenciou na escola alguma manifestação assim de discriminação relativa a cor da pele ou outro caso de discriminação com relação a gênero nesse sentido. Já viu algum tipo dessa discriminação na escola?

00:07:42 **E-I2-M-N**
A discriminação assim em manifestação, tipo: fazer uma manifestação para esses casos, não é isso?

00:07:56 **Entrevistadora**
Não, é assim, alguém que foi destratado pela cor da pele, ou alguém que foi destratado pelo gênero na escola, tu chegou a presenciar alguma coisa sim?

00:08:09 **E-I2-M-N**
Ah! Isso eu não vi, tipo: pessoalmente. Eu já ouvi casos de uns amigos meus que sofreram, né. E também houve também tipo: Algumas pessoas que falam que, que não gosta por causa da cor da pele da pessoa tipo: Ah, eu não vou tratar ela mal, mas também não vou tratar ela bem certo, já ouvi pessoas falando assim.

00:08:37 **Entrevistadora**
Na escola, você ouviu isto na instituição mesmo, entre os colegas?

00:08:38 **E-I2-M-N**
É tipo: não sei, é tipo, eu não sou muito bom em saber se é brincadeira ou não porque para mim tudo é brincadeira né, então mas não sei se a pessoa levou a sério aquilo e falou isso, né. Mas foi no campus, sim e também eu vejo em muitos cargos que tipo: tu ve ali e pensa pô, só tem gente dessa cor nesse cargo, é meio esquisito, né.

00:09:05 **Entrevistadora**
É 54% da população é negra ou parda né, é meio esquisito mesmo. Mas, ah! O que eu ia te dizer, relativo a que você falou ali, esse colega falou para o outro colega que não gostava de pessoa preta, não gostava de pessoa por causa da cor da pele ou foi assim falando sem falar diretamente com o outro colega, foi falando entre vocês assim, como é que foi? Tu lembra?

00:09:34 **E-I2-M-N**
É tipo: a gente tava falando, tava conversando normal, ali né, sobre a matéria, que a gente tava aprendendo bastante sobre isso, e tipo: do nada, ele soltou isso, daí tipo: quer comentar sobre racismo. Aí ele falou um comentário dele, não sei foi realmente um comentário ou se foi uma piada mas, acredito que seja um comentário mesmo.

00:09:57 **Entrevistadora**
Você me disse que você se considera pardo como você se sentiu diante disso, te tocou assim de maneira, sentiu mal, ou não, pra ti foi tranquila assim ou no fundo te sentiu mal.

00:10:18 **E-I2-M-N**
Eu não sei por que tipo: eu olho pra minha pele assim eu penso, se eu sou pardo, né, minha pele é muito bonita, eu acredito, né. Se eu sou branco minha pele também é bonita, então não faz diferença alguma, eu não sei, porque eu me considero pardo, então pra mim, a minha pele é bonita, não tenho problema algum, então não senti nada, só senti algo normal, porque eu me considero pardo.

00:10:48 **Entrevistadora**
E quanto as disciplinas, ali falando mais um pouco das disciplinas, os professores chegam abordar se situações de desigualdade, discriminação por causa de cor raça ou gênero, presentes na sociedade, não que seja relacionado à escola, mas caso da sociedade, trazem, ou comenta sobre isso.

00:11:11 **E-I2-M-N**
A [nome da professora] de história como ela tá tratando sobre racismo né, em geral ela tipo: ela aborda bastante caso tanto de fora, tanto no Brasil como em outros países e casos polêmicos muitos pesados que tipo: geraram muita repercussão. E agora lembrar quais são os caso eu não vou conseguir lembrar muito bem não.

00:11:35 **Entrevistadora**
Muito bem não, mas mais em história também. Sociologia, filosofia não chegam, não chegaram a abordar outras disciplinas além de história?

00:11:48 **E-I2-M-N**
Acredito que não, eu acho senão me vem a memória, no segundo ano na sociologia, a gente aprendeu, o professor tava falando sobre também, mas não tipo: em questão de racismo, tipo: a sociedade com a divisão da sociedade por cor.

Entrevistadora
00:12:09
Classe, cores é isso, é isso?

E-I2-M-N
00:12:12
Sim.

00:12:16 **Entrevistadora**
Bom, nesse caso que voce presenciou ali da pessoa fala da cor tal, não chegou, não foi levado para os servidores, não, não gerou assim uma confusão, então foi só ali foi falado e acabou ali, é isso?

00:12:37 **E-I2-M-N**
É tipo: é desculpa é que eu não consegui ouvi direito, é que deu uma travada aqui.

00:12:42 **Entrevistadora**
Ah ta! Falando aquele caso lá né, que a pessoa uma pessoa falou que tudo bem é a cor da pele, mas ele não gosta, mas também não vai tratar mal, mas também não gosta, mas não foi uma coisa assim que gerou, que foi levada para os servidores coisas desse tipo, né para instituição ficou só entre vocês, é isso?

00:13:02 **E-I2-M-N**
É ficou só entre a gente, tipo: a gente também não precisa ficar espalhando para os outros né, então é um comentário que ele fez pra gente porque se sentiu livre com a gente então.

00:13:18 **Entrevistadora**
Quanto a instituição então, no caso, a instituição tem promovido assim palestras, eventos que falam da aceitação das pessoas étnica, etnicamente diferenciadas, como os índios, como os negros, falam também sobre orientação sexual, tem tido palestras ou eventos que falam dessas temáticas na escola?

00:13:48 **E-I2-M-N**
Bem, se eu não me engano de novo, é muito difícil pra me lembrar, eu acho que já teve sobre ... tudo isso, porém o que acho que é menos abordado é essa de orientação sexual, acho que é o menos abordado no caso, porque, porque eu não sei, mas é o que é bem pouco abordado, tipo: eu só vi uma palestra sobre.

00:14:15 **Entrevistadora**
Sobre indígenas, negros então teria mais palestras, teve mais palestras, que você lembra?

00:14:21 **E-I2-M-N**
É teve mais. De uma que eu lembro que... eu lembro né, pode ser que eu tipo: a minha mente é meio esquisita, ela cria às vezes coisas que não existiram, então não sei se eu realmente vi ou não, mas eu lembro que pelo menos uma palestra de cada uma teve, e na real o de indígena e o de sobre de negro também os dois foram juntos, mas geralmente abordam os dois juntos.

00:14:47 **Entrevistadora**
É isso [nome do entrevistado], eram estas questões que eu tinha para te fazer eu vou aqui parar gravação...

Entrevista estudante curso Técnico Integrado em Química.

00:00:00 **Entrevistadora**
Oi, [nome da entrevistada]. Então a primeira pergunta que eu gostaria de te fazer é qual a tua idade?

00:00:11 **E-Q1-F-B**
Eu tenho 18 anos.

00:00:13 **Entrevistadora**
Segunda pergunta que eu gostaria di fazer, talvez um pouco sensível, você vê si você quer responder ou não. Eu gostaria de saber se o seu sexo e o seu gênero são correspondente e a sua orientação sexual.

00:00:30 **E-Q1-F-B**
É... sou gênero feminino no caso, né? i... é... sou hétero..

00:00:39 **Entrevistadora**
Qual é o curso que tu está frequentando e o ano Letícia?

00:00:45 **E-Q1-F-B**
3 Quimi.

00:00:47 **Entrevistadora**
Quanto a sua cor ou sua raça como que você se considera: preta, branca, parda... indígena?

00:00:57 **E-Q1-F-B**
Branca.

00:00:58 **Entrevistadora**
Você conhece sabe alguma coisa sobre a Lei 10639/2003?

00:01:03 **E-Q1-F-B**
Não.

00:01:05 **Entrevistadora**
Então a lei 10639/2003, ela é a lei que obriga, ou coloca nos currículos a história e cultura, ãn, afro-brasileira e africana. Essa lei 2008, ela é retíficada ela é colocada também a questão da obrigatoriedade da cultura e da história e da cultura indígena. Partindo desse ponto Letícia dentro do IFC o dentro do seu curso você vê alguma, algumas atividades desenvolvidas nessa temática dos indígenas, negros da comunidade afro-brasileira?

00:01:53 **E-Q1-F-B**
Sim.

00:01:55 **Entrevistadora**
Poderia comentar alguma dessas ações para gente, as disciplinas que estão envolvidas?

00:02:01 **E-Q1-F-B**
Hum. deixa eu lembra...é... geralmente história, trabalha bastante sobre isso, e agora no começo do ano em história mesmo a gente tá aprendendo, é aprendendo não a gente trabalhou bastante assunto... qui é a colonização europeia dentro da África.

00:02:24 **Entrevistadora**
Você lembra mais alguma coisa que foi trabalhado em história...sobre a... África ou afro-brasileiro também, o Brasil como um todo, questão da escravidão, questão de 20 de novembro.

00:02:42 **E-Q1-F-B**
A gente trabalhou também no ano passado, é... com a chegada dos portugueses aqui no Brasil e u trabalho escravo. E 20 de novembro geralmente sempre tem alguma palestra que no IF sobre a conscientização né.

00:03:02 **Entrevistadora**
I literatura? Vocês têm alguma literatura afro-brasileira, literatura negra, alguma coisa que vocês tentam estudado? Conceição Evaristo, Machado de Assis...

00:03:16 **E-Q1-F-B**
A gente estudou Machado de Assis, mas assim eu não me recordo muito bem. Eu lembro que esse nome a gente estudou, mas não lembro muita coisa...

00:03:28 **Entrevistadora**
Mais aí foi em literatura brasileira? Seria?

00:03:32 **E-Q1-F-B**
É, aham.

00:03:33 **Entrevistadora**
Então? fora literatura e história, você lembra alguma outra disciplina que tenha trabalhado estas questões?

00:03:42 **E-Q1-F-B**
Não, não, consigo lembrar.

00:03:52 **Entrevistadora**
Ah tá, a gente falou né? Um pouquinho já de literatura... lembra se algum professor recomendou alguma referência de autor negro?

00:04:07 **E-Q1-F-B**
Não, isso não lembro.

00:04:13 **Entrevistadora**
E no processo ensino-aprendizagem, ou seja, nas aulas... como tem sido trabalhada situações de desigualdade, discriminação...étnico-racial, estas questão de discriminação e de racismo... tem sido trabalhada em alguma disciplina ou na Instituição como um todo não necessariamente numa disciplina?

00:04:38 **E-Q1-F-B**
Sim, como eu tinha dito história, né? A gente tá trabalhando bastante isso qui é... a partir dos europeus qui meio qui o racismo, acabou se espalhando pelo mundo i... im Sociologia uma vez, a gente já teve... não foi bem uma discussão, mas assim... é cum, inclusive uma aluna negra, com aí a professora [nome da professora], não sei se você conhece chegou a conhecer ela.

00:05:09 **E-Q1-F-B**
Aí. Ela, aluna, tava falando que ela achava que não precisava de cotas raciais ...e assim, foi uma discussão bem polêmica i... é, gerou bastante dúvida na gente né, mais, é... fora isso não me recordo muita coisa.

00:05:32 **Entrevistadora**
í dessa polemica aí, dessa discussão, você sabe como é qui fico? como é qui as pessoas acharam que deveria te é justo que tenha. Não é justo você lembra? Como é que ficou a discussão assim...

00:05:49 **E-Q1-F-B**
É... tipo... era praticamente só essa aluna que achava que não era justo te, i a professora falava que era justo e tal e o resto da turma concordava com ela.

00:06:06 **Entrevistadora**
Na escola assim, você já... no Instituto, no Campus você já presenciou alguma discriminação por causa de cor ou raça outro tipo de discriminação? Por orientação sexual, por questão de gênero?

00:06:29 **E-Q1-F-B**
Não.Lembro.

00:06:32 **Entrevistadora**
Você não se recorda de nada...

00:06:34 **E-Q1-F-B**
Ah, é... não foi não que eu vi, mas eu fiquei sabendo que teve uma palestra do IF que era online i é... invadiram a reunião e começaram a, a falar coisas...é ...fazer atos criminosos né? Contra isso... eu não estava presente, mas eu vi depois que comentaram sobre...

00:07:05 **Entrevistadora**
Infelizmente foi isso mesmo, essa infelicidade a gente realmente sofreu numa palestra um pouco antes do 20 de novembro e também aconteceu depois numa numa live em São Francisco do Sul com professor de lá também, infelizmente. Mas enfim... né? Ãn partindo...mas com aluna assim eu com colega, você não chegou a presenciar, presencialmente no Campus, nada neste sintido?

00:07:37 **E-Q1-F-B**
Eu não lembro, mais assim, si tivesse acontecido, eu acho que eu me lembraria, então acho que não.

00:07:46 **Entrevistadora**
i a instituição promove alguma ação para promover, para fortalecer o relacionamento entre os colegas i a aceitação da diversidade étnica. Você acha que tem alguma alguma... ação nesse sentido para fortalecer os vínculos entre os colegas, para que às questões de diversidade, sexualidade, elas... não tenha tanta... como eu vou dizer...sejam, melhores que os relacionamentos entre os colegas de sejem melhor, ou você não vê nada, nesse sintido

00:08:30 **E-Q1-F-B**
Eu acredito que sim, agora não ano passado, não ano passado não, em 2019 na Sepe teve bastantes assuntos abordados sobre isso e na Sepe tanto na Sepe online também trataram sobre esses assuntos. Então eu acho que o dá bastante espaço e trabalha bastante com isso.

00:08:52 **Entrevistadora**
Então, tá certo Letícia. Seriam esses os questionamentos que eu tinha para te fazer...Muito obrigada.

Entrevista estudante curso Técnico Integrado em Química.

00:00:05 **Entrevistadora**
Olá, boa tarde [nome da entrevistada]

00:00:10 **E-Q2-F-N**
Boa tarde.

Entrevistadora
00:00:13
Então [nome da entrevistada], eu gostaria de saber a tua idade, primeiramente.

00:00:14 **E-Q2-F-N**
Tenho 18 anos

00:00:20 **Entrevistadora**
18 anos. Certo.

00:00:47 **Entrevistadora**
Qual é o curso e o ano que tá frequentando no momento?

00:00:52 **E-Q2-F-N**
Eu tô no Ensino Médio, né, curso técnico de química e tô no 4º ano último ano, último ano.

00:00:59 **Entrevistadora**
Quanto a tua cor e a tua raça. Como te declara ou utilizando, aí, os critérios a IBGE: eh, branco...

00:01:07 **E-Q2-F-N**
Uhum.

00:01:08 **Entrevistadora**
..., preto, pardo, indígena.

00:01:10 **E-Q2-F-N**
Então, de acordo com os critérios eu me identifico como parda, né.

00:01:17 **Entrevistadora**
E o quê que você... Você conhece a Lei 10.639 ou se sabe alguma coisa sobre ela? Sim, pelo número você saberia dizer o que que é?

00:01:26 **E-Q2-F-N**
Não... Tanto que quando tu comentou eu fiquei até em dúvida, né. Pensei até em perguntar. Te questiona. Porque eu não tenho muita noção.

00:01:37 **Entrevistadora**
Então. A Lei 10.639, é aquela Lei lá de 2003, que ela incluindo no currículo a cultura e a história dos brasileiros... dos afro-brasileiros e também deveria contar a história dos africanos ali: sobre a África...

00:01:57 **E-Q2-F-N**
Uhm.

00:01:57 **Entrevistadora**
E ela em 2008, ela é transformada pela Lei 11.645 e inclui, também, a cultura e a história dos povos indígenas. Certo. Agora que a gente fez essa introdução, então, na Lei aí... Tu viu alguma coisa, algum professor, alguma atitude ou alguma atividade que remete a essas temáticas; tanto indígena quanto negra dentro da instituição do IFC?

00:02:30 **E-Q2-F-N**
Sim, isso que eu ia comentar. Que eu, ano passado né, eu fazer parte do Grêmio 1968 e eu junto com algumas pessoas: a [nome de colega] que é uma ex-estudante do IF. A gente fez uma série de postagens sobre o movimento negro e o movimento indígena. E aí a gente fez isso e também falamos num evento que teve, né, numa palestra que teve sobre o Dia da Consciência Negra. Então a gente estudou um pouquinho sobre isso e falou daí.

00:03:00 **Entrevistadora**
...Tá. Tu era daquele grupo, se apresentou em novembro do ano passado

00:03:02 **E-Q2-F-N**
É... Eu tinha até esquecido...

00:03:04 **Entrevistadora**
Ah... Tá certo. Então em química, junto com sociologia, vocês viram algumas temáticas desse... sobre esse assunto, mas foi com a professora [nome da professora] e com a professora [nome da professora]. Fora eh... Certo, pode falar.

00:03:21 **E-Q2-F-N**
Sim, eh... a Prof [nome da professora] convidou a gente, né, para participar dessa palestra.

00:03:29 **Entrevistadora**
Mas o trabalho que vocês fizeram foi com as duas professoras?

00:03:34 **E-Q2-F-N**
Uhum... O trabalho que... A série de postagens, né, foi um trabalho do Grêmio. Então fui eu que [inaudível] do Grêmio...

00:03:40 **Entrevistadora**
Ah tá, foi à parte.

00:03:42 **E-Q2-F-N**
...Ah eh, é isso, foi a parte. A gente fez e... só fizemos a palestra junto com ela, no caso.

00:03:41 **Entrevistadora**
Mas assim, ah... teve alguma... – como é que vou dizer? – ah... participação dos professores na... no que vocês fizeram não?

00:04:03 **E-Q2-F-N**
Foi só a gente.

00:04:04 **Entrevistadora**
...a criação de conteúdo foi só vocês.

00:04:07 **E-Q2-F-N**
Isso. Foi só a gente.

00:04:09 **Entrevistadora**
... Grêmio concebeu a ideia, o Grêmio fez.

00:04:11 **E-Q2-F-N**
Isso. Eh, com ajuda de outros estudantes, né. Mas assim, professor, nessa questão daí, então, não teve.

00:04:20 **Entrevistadora**
Tá. Esse ponto que eu queria chegar: Se foi algum estímulo de algum professor ou se foi ideia de vocês mesmos que criaram e fizeram. Certo. Ahm... Algum professor durante esse período, - desde que você começou, já é o seu quarto ano – ahm... teve alguma referência, deu alguma referência para vocês de autores negros ou sobre a temática?

00:04:51 **E-Q2-F-N**
Olha... Bem assim... não sei se eu lembro de alguma coisa... Em Português, a gente leu sobre o Machado de Assis, né, e daí a professora comentou sobre ele, tudo mais. Só que... que eu lembre foi, foi isso, sabe. Eu não sei se teve mais alguma outra coisa assim... de levarem, assim, na aula sabe. Levarem e falarem: "olha, aqui tem os autores negros e tudo mais..." eu não lembro disso.

00:05:26 **Entrevistadora**
Em História? Vocês estudaram alguma coisa referente a História da África? Ou...

00:05:33 **E-Q2-F-N**
Ah... Sim. A gente teve isso no segundo ano. A gente estudou sobre... sobre essa parte da História da África e da questão afro-brasileira, também a gente estudou, né. Então foi em História que teve isso e em Português, daí, só a questão do Machado de Assis, assim, o autor. Que eu lembre, assim.

00:06:01 **Entrevistadora**
Você verificou durante esse período que você está no IFC, alguma situação de desigualdade ou de discriminação referente a étni... referente a questões étnico-raciais ou as identidades étnico-raciais ou algum outro tipo de discriminação?

00:06:20 **E-Q2-F-N**
Assim... Eh... Eu escutei... assim, boatos, né. Não... não aconteceu comigo e nem com ninguém próximo de mim. Mas eu escutei boatos de que teve, né, essa discriminação racial, assim, e daí..., mas não foi tanto, assim... Acho que foi só uma vez que eu escutei e não sei direito o que aconteceu, né, então na questão racial. Aí, de outras formas de discriminação... eu digo, de assim, por exemplo: assédio, né, contra mulheres, mas daí já... já é mais recorrente, assim.

00:07:03 **Entrevistadora**
Você presenciou. Então... esse caso, algum desses casos, eles foram levados para os servidores? Se sim, como que os servidores trataram a questão, como que foi recebida a questão?

00:07:21 **E-Q2-F-N**
Eh... Então. Tem um caso, assim, que foi mais eh... a gente ficou mais revoltado nas época, né, que foi de um professor que... assediou uma aluna, mais de uma aluna na verdade; e a gente... as meninas... - acho até que foi em 2019 se não me engano - as meninas... ficaram revoltadas, a gente levou isso pro NUPE, né, pra Coordenação... enfim. E... deu algumas coisas eh... acho até que afastaram o professor, se não me engano. E eu até lembro que... Acho que eu tenho até fotos que... Teve um dia que todas as meninas, elas foram de preto para escola, a gente fez de preto pra simbolizar isso como um ato, né, ato político de revolta. E daí isso foi bem marcante, assim... foi o ato mais marcante que teve, assim... desses anos aí de IF. E daí eh... esse caso foi o que foi levado mais a sério, né. Outros casos, assim, de alunos eh... assediando meninas ou... enfim, não... eles não fizeram nada. Sendo bem sincera. A gente... Eu já levei, né, já conversei com o NUPE sobre isso, mas não deu nada assim.

00:08:47 **Entrevistadora**
Não foi levada a diante. Não teve...

00:08:49 **E-Q2-F-N**
Eh...

00:08:49 **Entrevistadora**
...um retorno do que foi feito, pelo menos, né?

00:08:52 **E-Q2-F-N**
É não...

00:08:54 **Entrevistadora**
Deixa eu ver aqui... Só para eu não me perder...

00:08:59 **E-Q2-F-N**
Ah. E também – não sei se conta, mas... – tem um caso, também, que aconteceu que foi com uma menina trans que eh... se não me engano, era sobre ela frequentar banheiros femininos... Alguma coisa assim. Ou também um menino trans também tinha que frequentar os banheiros masculinos. E daí essas duas pessoas né, elas eh... perguntaram pro NUPE, pra Coordenação se podia e eles falaram que não podia, eu acho, ou... Enfim, não sei o que aconteceu direito. Mas eu sei que o (NUPI) [00:09:34] ligou para os pais dessa menina trans e daí deu bastante problema porque os pais não sabiam, acho que os pais não aceitavam. Então deu problema nisso e daí eu ate acho que a menina... Não sei o que aconteceu, assim, não sei se ela teve que sair de casa ou o que aconteceu. Mas eu lembro que na época eu tava ajudando, a gente estava vendo se tinha algum lugar para ela ficar enquanto as coisas se acalmavam. E daí esse foi mais um caso que aconteceu e que eh... a Gestão ali, o IF acabou não ajudando não muito na situação. Na verdade, fez o contrário.

00:10:11 **Entrevistadora**
Piorou.

00:10:12 **E-Q2-F-N**
Eh... Daí a gente. Eu lembro que na época a gente ficou muito bravo. Porque eles não podiam ter ligado, não podiam ter simplesmente ligado pros pais sem antes perguntar. Porque era um assunto que remetia a ela, né. Eu entendo que ela era menor de idade, só que só que é um assunto muito delicado, né. Daí isso foi outro caso que eu lembrei agora, né, queria deixar registrado.

00:10:38 **Entrevistadora**

Importante ... bem importante que tu puxe pela memória, lembre de todas essas coisas. Até assim oh... Porque é um estudo, esse estudo vai ser lido e debatido depois; então são coisas que a gente pode trazer que são coisas que a gente tem que melhorar na Instituição. Tem muitas coisas que tem que melhorar, lógico, né. Mas, pelo menos, diante da pesquisa que eu consegui coletar são coisas que eu pretendo levar pra gente discutir. Se vai melhorar? Não posso prometer né.

00:11:08 **E-Q2-F-N**
Mas está levando, né?

00:11:09 **Entrevistadora**
Pelo menos vamos levantar a discussão né. Vamos ver mais a séria nessas questões. Ah... Bom, quanto a forma de discriminação por cor de pele tu lembra só daquele caso, também não sabe...

00:11:22 **E-Q2-F-N**
Eh... Não...

00:11:24 **Entrevistadora**
É algo que não foi, talvez, de grande relevância? Ou...

00:11:31 **E-Q2-F-N**
Eh...

00:11:33 **Entrevistadora**
É relevante, mas não tem...

00:11:32 **E-Q2-F-N**
É relevante, mas não teve tanto assim...

00:11:38 **Entrevistadora**
Não teve – como e que é? – nenhuma... Uma atitude por parte da pessoa que se sentiu agredida...

00:11:46 **E-Q2-F-N**
É, isso.

00:11:47 **Entrevistadora**
...e nem por parte da Instituição. Então ficou uma coisa assim... que não se sabe o que aconteceu. Né?

00:11:54 **E-Q2-F-N**
Uhum. Exatamente.

00:11:56 **Entrevistadora**
Pois é. A última questão então assim: "a...". A última, não, tem mais duas. A Instituição, ela promove algumas ações de fortalecimento pro relacionamento e também para a aceitação da diversidade tanto étnica quanto de gênero e de... orientação sexual?

00:12:17 **E-Q2-F-N**
Eh... Então, a... questão étnica eh... tem as palestras sobre o Dia da Consciência Negra e daí o ano passado o Grêmio fez aquelas postagens que deu uma... a gente fez algo a mais, né. E questão de gênero e sexualidade, tem um Núcleo, a gente tem um Núcleo, o Neges; que é um Núcleo sobre isso. E assim, sendo bem sincera, eu não vejo muita movimentação dessa parte. Mas eles estão ali e eles estão até conversando com... o Grêmio atual que eu faço parte. E daí a gente está conversando para fazer palestras envolvendo isso, discutir, conversar com os alunos sobre isso, né, eh... ser mais presente. Porque essa questão no IF não é muito... debatido não, é bem mais assim, quieto. Então... não falam tanto sobre isso, né.

00:13:14 **Entrevistadora**
Não é uma iniciativa da Instituição, seria mais dos alunos e de alguns professores...

00:13:19 **E-Q2-F-N**
É... Uhum. Exatamente. Sim, exatamente. A gente eh... Eu lembro que a gente teve uma vez uma roda de conversa sobre isso na SEPE, sobre diversidade... Meu... foi muito legal, foi muito lindo. E foi muito, assim, reconfortante

com os alunos, sabe, e discutir sobre isso porque é o que a gente não fala. A gente tem medo, muitos alunos, eles são menores de idade, os pais não sabem. Eu mesma sou, assim, maior de idade, mas moro com os meus pais então, não tem essa conversa. E... a gente fica com medo a gente não sabe como reagir, se conta, se não conta, o que faz. Então, te essa proximidade com os alunos foi bem legal. Assim, e eu até queria ver para fazer mais vezes. Porque é algo que... que é, assim, necessário, só que vai partir dos alunos. Assim, da Instituição... eu acredito que não vai partir não.

00:14:22 **Entrevistadora**
Acho que eu já... Ah tá. Essa aqui eu não fiz ainda. Tá. Achei que tinha feito, mas não. Assim oh: num processo ensino e aprendizagem, então sobre as desigualdades ah... raciais, as desigualdades presentes... as desigualdades como um todo, presentes na sociedade, elas são... elas fazem parte do ensino aprendizagem? Ou seja, as disciplinas, os professores das disciplinas, eles abordam esses assuntos?

00:14:49 **E-Q2-F-N**
Então, oh... ah... O momento que mais abordaram foi em História, né, no segundo ano. Que daí eram temas relacionados aos afro-brasileiros e a matriz africana. E daí ensinaram e falaram sobre isso, né. Mas assim em... em outros momentos também falam sobre isso, mas não é tanto. Acho que o... momento mais falam é... foi no segundo ano, pra mim, pelo menos.

00:15:19 **Entrevistadora**
inaudível] segundo ano foi o que mais te chamou a atenção.

00:15:23 **E-Q2-F-N**
É... Exatamente. Ano passado eu não lembro de ter visto muita coisa sobre isso e no primeiro ano também não. Assim, eu digo em relação a matéria, né. Por fora tem as palestras e tudo mais. Mas tipo em matéria foi mais no segundo ano mesmo.

00:15:42 **Entrevistadora**
inaudível] foi de Português e de História. Sociologia, Artes?

00:15:48 **E-Q2-F-N**
Sociologia, Artes eh... É que assim, eu não tenho uma memória muito boa. Eu acho que teve alguma coisa, mas talvez não foi tão marcante, né. O que mais me marcou mesmo foi Historia e Português daí.

00:16:03 **Entrevistadora**
Tá... Então é isso E-Q2-F-N Cristina. Eu vou te mandar... quer que eu te mande por e-mail, por WhatsApp? É um formulário do... do Google só pra ti dizer que aceita ou se não aceita que depois eu transcreva as tuas falas. Eu posso te mandar no WhatsApp?

00:16:24 **E-Q2-F-N**
Pode. Pode ser no Whats, ahn... tranquilo. E... em questão das outras estudante, né. Eu tô vendo com as pessoas pra gente buscar e a gente tá perguntando nas salas se tem alguém que se voluntaria sobre isso e a gente já conseguiu alguns. Aí hoje a gente vai ter uma reunião com o Grêmio, aí já vou ver pra pegar mais gente pra mandar pra ti isso aí certinho. Não é?

00:16:47 **Entrevistadora**
Uhum. Eh, legal. Então pode até falar pra eles sobre o que se trata só não...

00:16:51 **E-Q2-F-N**
Não...

00:16:52 **Entrevistadora**
...fala o que a gente conversou, né. Mas pode falar pra eles do que se trata a pesquisa, sim.

00:16:59 **E-Q2-F-N**
Uhum.

00:17:00 **Entrevistadora**
Se trata dos afrodescendentes tá, mas não menciona a Lei...

00:17:02 **E-Q2-F-N**
Tá.

00:17:03 **Entrevistadora**
Daí depois a gente conversa aqui na entrevista. Tá bom?

00:17:06 **E-Q2-F-N**
Beleza.

00:17:08 **Entrevistadora**
Muito obrigada [nome da entrevistada]. Valeu pela força...

00:17:12 **E-Q2-F-N**
Eu que agradeço né.

00:17:13 **Entrevistadora**
Além do que muito não sabia nem como entrar em contato com os alunos. Porque quando eu fiz o projeto, era presencial. Então...

00:17:21 **E-Q2-F-N**
Muito mais fácil.

00:17:21 **Entrevistadora**
... encontrava todo mundo no corredor, nas salas da... do NUPE. Então tava sempre os alunos por ali.

00:17:31 **E-Q2-F-N**
Sim.

00:17:32 **Entrevistadora**
Mas veio a pandemia: "Meu Deus e agora?", comecei a me apavorar. "Não, vou dar um jeito". Fui deixando, na verdade. `Porque quando a gente saiu lá do IF achei "Ah, vai ser umas duas semanas de pandemia...".

00:17:43 **E-Q2-F-N**
Ah, nem me fale.

00:17:44 **Entrevistadora**
Ah... Todas as minhas coisas deixei lá: blusa tá lá, nécessaire, tudo deixei lá. Porque pra mim, ia ser duas semanas.

00:17:55 **E-Q2-F-N**
Eu também, tá tudo no armário.

00:17:59 **Entrevistadora**
Como foi lá a H1N1, que foi ali um pouquinho tempo eu achava: "Vai ser isso". Já estamos aí um ano e um pouco mais, com essa quantidade enorme de mortes que... melhor nem falar pra não...

00:18:13 **E-Q2-F-N**
A gente nem comenta mais sobre, porque olha... ninguém aguenta mais.

00:18:20 **Entrevistadora**
Olha... É de arrancar os cabelos tudo da cabeça, mas não vou mais tomar o teu tempo. Muito obrigada. Daí os alunos se tu for conseguindo, vai me passando por WhatsApp..
.
00:18:28 **E-Q2-F-N**
Beleza.

00:18:29 **Entrevistadora**
...contato certinho com eles. Tá bom?

00:18:31 **E-Q2-F-N**
E sempre que precisar, pode mandar mensagem que a gente, sempre que puder ajudar, a gente ajuda, viu.

00:18:37 **Entrevistadora**
Agradeço profundamente.

00:18:39 **E-Q2-F-N**
Imagino que deve ser bem difícil agora.

00:18:41 **Entrevistadora**
Tá, tá bem difícil, apareceu até uns cabelinhos brancos aqui.

00:18:47 **E-Q2-F-N**
Tá todo mundo assim, ninguém aguenta mais. Então, assim, se a gente pudesse ajudar né. Perfeito.

00:18:55 **Entrevistadora**
Perfeito, muito obrigado. Deixa eu ver como que para a gravação…

APÊNDICE D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista sujeito Representante da Comunidade Quilombola

Prezado(a) representante da Comunidade Quilombola

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Ações Pedagógicas com Foco nas Questões Étnico-Raciais (Lei 10639/2003): Um Estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari", desenvolvida pela pesquisadora Cynara de Oliveira Geraldo, sob orientação da Professora Doutora Salete Valer, para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 que estão sendo desenvolvidas no IFC – Campus Araquari. Busca-se, ter um panorama das ações pedagógicas relativas a citada lei, que se traduzem no Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e, assim, perceber em que medida a lei é cumprida e as possíveis lacunas apresentadas.

Este projeto foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer número 4.106.494. CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, cujas informações de contato são: Prédio Reitoria II, 4ºandar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Homepage: http://cep.ufsc.br/ Telefone: (48) 3721-6094.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso desta pesquisa, o risco é mínimo. Alguma questão específica da entrevista ou do questionário pode, eventualmente, causar algum mal-estar no momento de respondê-los. Para evitar esse risco, não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça acessar a pergunta seguinte. Outros riscos que podem ocorrer são: cansaço, fadiga e aborrecimento ao longo da pesquisa. Para refrear esses riscos, você poderá interromper a entrevista, sempre que sentir necessidade. Você também tem a liberdade de se recusar a participar ou de desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa.

Caso, involuntariamente, a pesquisa gere algum tipo de dano, material ou imaterial, devidamente comprovado em decorrência desta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente.

Reforçamos ainda que, conforme previsto na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, todo participante fica resguardado pelos seguintes direitos:

I - ser informado sobre a pesquisa;

> II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
> III - ter sua privacidade respeitada;
> IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
> V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
> VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
> VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral, de forma presencial, a qual será gravada em áudio pela própria pesquisadora, respeitando os direitos acima listados. As informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme uma das indicações abaixo:

( ) Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos;

( ) Não autorizo a minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Garantimos também que os resultados da pesquisa serão de livre acesso aos participantes, respeitando a preservação da identidade ou divulgando-a conforme manifestado pelo participante. Garantimos ainda que você será acompanhado pela pesquisadora responsável durante todas as etapas da pesquisa e terá toda a assistência necessária. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, pois a pesquisa será realizada em seu local de trabalho/estudo e/ou moradia, não gerando gastos. No entanto, caso você venha a ter algum gasto com transporte ou alimentação em decorrência desta pesquisa, suas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora.

Esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, uma vez que há exigência que, ao final do curso, os mestrandos elaborem um produto educacional. Nesse sentido, pretende-se como principal produto educacional desenvolver um calendário virtual interativo relacionado ao que remete a Lei 10.639/03. Esse calendário trará datas comemorativas de personalidades africanas e afro-brasileiras, além de datas de lutas e resistência. Ao clicar na data comemorativa, abre-se um link que remete a uma página com conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada. O conteúdo relativo à história do personagem e ou luta comemorada poderá vir em forma de texto, vídeo ou podcast. Outros produtos secundários poderão ser pensados e desenvolvidos no decorrer da pesquisa a partir dos resultados encontrados na análise dos documentos institucionais e pela aplicação das entrevistas.

Quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes, a não ser que seja de seu desejo identificar-se conforme opção supracitada.

Informamos ainda que você receberá uma via, de igual teor deste documento, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora, que será rubricada em todas as páginas por ambos.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para a participação nesta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, mestranda Cynara de Oliveira Geraldo, pelo telefone (48) 99114-9221, e-mail

cynarageraldo@hotmail.com ou com a pesquisadora responsável, orientadora, Profa. Dra. Salete Valer, pelo telefone (48) 996089308, e-mail salete.valer@ifsc.edu.br, ou nos endereços listados abaixo.

Araquari, __ de _____ de 2020.

_____
Pesquisador principal

_____
Participante da pesquisa (ou representante legal)

Nome da Pesquisadora principal: Cynara de Oliveira Geraldo
Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari
Rodovia BR 280, km 27, Araquari - SC
CEP: 89245-000 - Araquari - SC
Telefone: (47) 3803-7222
Setor: Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE)

Nome da Orientadora (Pesquisadora responsável): Professora Salete Valer, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis-Continente
Rua 14 de julho, 150, Coqueiros
CEP: 88075-010 - Florianópolis - SC
Telefone: (48) 3877-8400
Área/setor: Linguagem e Comunicação

Roteiro para Entrevista

1 Idade?

2 Sexo?

3 Há quanto tempo que vive no quilombo?

4 Qual é a quantidade de participantes na comunidade?

5 Todos os membros trabalham dentro da comunidade ou empresas externas?

6 A comunidade possui escola própria? Se sim. Vai até que série/ano?

7 Qual o meio de transporte disponível quando há a necessidade de sair da comunidade?

8 Você tem conhecimento da Lei 10.639/03?

9 Você sabe como as questões relacionadas a Lei 10.639/03 devem ser implementadas na educação básica?

10 O que você sabe sobre o IFC *Campus* Araquari?

11 Algum morador daqui já estudou ou estuda no IFC Campus Araquari?

12 Se sim, qual o curso que estudou? Chegou a concluir? Caso não concluiu, qual foi a causa?
13 Se sim, qual foi a percepção do estudante em relação à formação profissional desenvolvidas na comunidade escolar?
14 Se sim, qual foi a percepção do estudante em relação às questões étnico-raciais desenvolvidas na comunidade escolar?
15 Alguma vez a instituição se colocou à disposição da comunidade?
Vocês já participaram como comunidade quilombola nas atividades promovidas pelo IFC *Campus* Araquari?
16 Quais ações a sua comunidade poderia promover junto ao IFC *Campus* Araquari para aproximar a comunidade escolar em relação às questões colocadas na Lei 10.639/03?

Descrição dos dados

Entrevista Representante Quilombola Areias Pequenas

00:00:24 **Entrevistadora**
Boa tarde, eu gostaria de saber assim, você é uma liderança, né? Agora tô na comunidade Areias Pequenas a tua liderança ela é no ... em que sentido assim de organizar a comunidade, de trazer recursos... Como que funciona essa liderança quilombola?

00:00:53 CAP-35 (2021) (2021)
Então assim, eu iniciei em 2019, né? Quando a comunidade foi certificada qui antes quem tinha essa contribuição na comunidade era o meu pai, né? Aí ele desapareceu no ano de 2016 e em 2019 foi certificado daí em conversa com a comunidade com [nome de outra importante líder quilombola], eles me convidaram para fazer parte da liderança da comunidade, eu já fazia alguns trabalhos voluntários né na comunidade em ajudas em ações beneficentes é para ajudar as pessoas que necessitam. Daí então eu aceitei daí eu faço serviço social. É as vezes as pessoas doentes me peçam ajuda pra í ao hospital, leva no hospital esses tipos de trabalhos assim sabe? Vou te dizer que existe dificuldade existe, né? Porque tudo tem dificuldade vida, mas é gratificante, sabe? Quando a gente faz as coisas com amor, né? E daí por fim graças a Deus deu tudo certo. Deus vai na frente e o resto vai né? Aí também, com a certificação da nossa comunidade, a gente conseguiu a, a inscrição para faculdade né lá na Univille, nós começamos em 42 acadêmicas, agora gente tá em 37 que teve algumas desistências aqui da nossa comunidade a gente tem 17 meninas aí são do Tapera e do Itapocu e do Beco do Caminho Curto de São Francisco do Sul, que são comunidades quilombolas também, né? Então, assim eu ajudo de acordo como eu posso né? Mas graças a Deus assim tem dado bastante certo, tá? Por enquanto tá dando certo. Vamos rezar que daqui para frente também vai né? E assim a gente busca recursos, né? Estamos buscando recurso também para ver se a gente consegue alguma coisa a respeito de...assim pras crianças né? É parque, é cursos profissionalizantes para crianças para crianças menores, tipo assim as crianças que trabalham e trabalha, desculpe, estudam de manhã, fazem o curso à tarde e quem estuda à tarde faz de manhã, por enquanto a gente ainda não conseguiu, mas se Deus quiser vamos conseguir também. I é nesse sentido assim.

00:03:25 **Entrevistadora**
Eu gostaria de perguntar a tua idade?

00:03:33 CAP-35 (2021) (2021)
Eu tenho 35 anos.

00:03:39 **Entrevistadora**
Então você vive no, na comunidade quilombola, desde que nasceu é isso?

00:03:44 CAP-35 (2021) (2021)

Sim, a 35 anos. Quando eu nasci os meus pais si mudaram para cá que eles moravam linguado, né? A minha mãe é do linguado e meu pai é daqui mesmo aí antes de eu nascer eles moravam lá daí quando eu nasci eles se mudaram para cá.

00:03:58 **Entrevistadora**
Qual a quantidade de participantes hoje da comunidade?

00:04:12 CAP-35 (2021) (2021)
Aproximadamente 200 famílias que são mesmo, que são mesmo assim daqui sabe? Família daqui, porque tem mais do que 200 famílias, mais são de fora daí

00:04:26 **Entrevistadora**
Ah ta, mais assim famílias remanescentes quilombola são essas 200 famílias que moram aí. Mais vem outras pessoas também?

00:04:38 CAP-35 (2021) (2021)
Tem bastante pessoas de fora assim que moram aqui que não são remanescentes, né?

00:04:44 **Entrevistadora**
E a questão do trabalho? Há uma, um sistema de produção dentro do da comunidade quilombola as pessoas trabalham em empresas externas mesmo?
00:04:59 CAP-35 (2021) (2021)
Aqui só a pesca né? Empresa... na empresa na verdade tinha uma empresa aqui, mas de uma empresa de fora, é uma empresa que di asfalto né? [inaudível] da empresa até [inaudível] mas fecho faz uns 20 dias porque não dava de suportar o cheiro e daí a gente interviu junto com a Fundema porque não tinha condições sabe? Mais aqui mesmo na comunidade é só a pesça aí né alguns moradores ainda vivi da pesca e os demais aí trabalham fora.

00:05:30 **Entrevistadora**
As pessoas trabalham na pesca e também nas indústrias por perto.

00:05:41 CAP-35 (2021) (2021)
Isso. Uhum.

00:05:44 **Entrevistadora**
A comunidade possui escola própria hoje?

00:05:47 CAP-35 (2021) (2021)
Sim, possui a Escola Municipal Rosalvo Fernandes e a creche Pequeno Príncipe, Cei

00:05:54 **Entrevistadora**
A creche é pras crianças menorzinhas né e a escola vai até que ano?

00:06:00 CAP-35 (2021) (2021)
A creche de 0 a 5 anos e a escola é de 6 até o 5º ano.

00:06:10 **Entrevistadora**
Tem meio de transporte disponível pra sair da comunidade? Transporte público ele passa pela comunidade, atende a comunidade?

00:06:20 CAP-35 (2021) (2021)
Sim, aham, ele passa na BR, no caso, não na nossa rua mais é coisa de 5 minutos até lá em cima na BR.

00:06:28 **Entrevistadora**
É perto então? Passa perto da comunidade.

00:06:32 CAP-35 (2021) (2021)
Uhum

00:06:35 **Entrevistadora**
Você tem conhecimento da Lei 10.639?

00:06:40 CAP-35 (2021) (2021)
Olha, vou se bem sincera pra ti que to começando ler agora porque também não tinha.

00:07:07 **Entrevistadora**
Então assim você tudo bem, se não souber respondeu, se não quiser responder, você sabe quais as questões relacionadas a lei 10.639 que deve ser implantada na educação básica?

00:07:19 CAP-35 (2021) (2021)
Não, agora assim não lembro não. De cabeça, assim agora não lembro não.

00:07:27 **Entrevistadora**
É assim, então trata da história e da cultura do, dos povos africanos e afrodescendentes então você acha o quê? Que poderia? Ou você já viu na escola? Não sei se você trabalha na escola não ou o que que você na escola na faculdade, né? Você faz faculdade hoje tem trazido a respeito da Lei 10.639?

00:07:56 CAP-35 (2021) (2021)
Eu acho que na verdade ela fala muito de inclusão, né? A inclusão do povo negro, né na sociedade, na cultura, na educação, em tudo na verdade né?

00:08:12 **Entrevistadora**
Na sua graduação, ela é voltada para o povo quilombola, né?

00:08:17 CAP-35 (2021) (2021)
Sim

00:08:18 **Entrevistadora**
Existem disciplinas assim exclusivas pra conhecimento da história africana afro-brasileira ou mesmo da história dos quilombos.

00:08:30 CAP-35 (2021) (2021)
A gente ainda não teve, mais a gente vai te.

00:08:36 **Entrevistadora**
Você conhece o IFC do Campus Araquari?

00:08:44 CAP-35 (2021) (2021)
Eu tive no IFC durante 3 meses, mas olha não lembro nem u ano que faz muito tempo. Eu fiz um curso de Informática, o nome do curso era Mulheres Mil, que era a noite, três meses de curso eu fiz, mas se eu não... se eu não to bem enganada foi em 2013.

00:09:14 **Entrevistadora**
Algum morador aí da comunidade estudou no IFC além você?

00:09:31 CAP-35 (2021) (2021)
É, tem uma sobrinha minha que estudou lá, ela fez do primeiro... ao... o ensino médio, né? O ensino médio [nome da sobrinha] ela faz técnico em Agropecuária e daí tem uma prima minha aqui também tá agora [nome da prima], mas aí eu não sei o que, que ela ta estudando ... mas ela tá lá.

00:10:34 **Entrevistadora**
É agora que você já falou, né? Que os moradores estudaram, inclusive são seus parentes, no Campus né... Uma fez o curso em Agropecuária a outra você não sabe qual curso tá fazendo né?

00:10:48 CAP-35 (2021) (2021)
Acredito que é o mesmo.

00:10:50 **Entrevistadora**
A primeira chegou a concluir, né? Fez o primeiro até terminar.

00:10:54 CAP-35 (2021) (2021)

Isso. Aham.

00:10:57 **Entrevistadora**
A outra tá fazendo. Qual a percepção, não sei se vai saber me responder, mas se teve algum comentário da sua parente se ela talvez tenha comentado alguma coisa, qual a percepção do Estudante em relação à formação profissional, desenvolvida ali na comunidade do IFC ... Qual é a percepção que ela teve do curso ... ela tá na área?

00:11:31 CAP-35 (2021) (2021)
Então para [nome] Luana na verdade assim, ela comentava que é um estudo muito bom, né? Que é muito puxado que é... assim é bem puxado mesmo, quando ela estudava lá na tinha 16 pra 17 anos quando ela formo-se, né? E ela não tinha tempo pra nada, era para estudar, sábado, domingo, feriado, ela não saia. Eu brincava com ela dizia credo minha filha, tu não tem vida... porque é muito puxado, né? Mas graças a Deus deu tudo certo lá passou, né? Não rodou nem um ano graças a Deus, se formo. Mas ela não utilizou sabe? Ela tá fazendo faculdade de direito, tá no quarto ano já agora, mas assim ela gostava sabe do ensino de lá. Ela disse que mesmo que era puxado, mas era um aprendizado pra a vida né era necessário sabe? Ela dizia assim, aí tia mas esse aqui é pro o resto da minha vida. Não me arrependo. Ela sempre falava assim para mim né? É verdade mesmo e hoje em dia ela tá fazendo faculdade de direito ta no quarto ano.

00:12:57 **Entrevistadora**
Ela chegou a comentar alguma coisa, ela teve alguma percepção de como funcionava as relações étnico-raciais dentro da do IFC ou ela comentava alguma coisa, se trabalhava conteúdos referentes as relações étnico-raciais as questões da existência dos quilombos na comunidade. Ela mencionou alguma coisa nesse sentido?

00:13:27 CAP-35 (2021) (2021)
Não. Un, un. Ela nunca chegou a comentar também, até porque na verdade quando eu tava lá a nossa comunidade ainda não era certificada, né? Então eu acredito que eles até nem tinham conhecimento da nossa comunidade de como quilombola, né, mais nas outras questões assim também ela nunca comentou nada.

00:13:48 **Entrevistadora**
Alguma vez a instituição ela já si colocou a disposição da Comunidade? Pra trazer algum curso pra ajudar em alguma coisa que pudesse ser necessário?

00:14:04 CAP-35 (2021) (2021)
Não. A gente na verdade, a gente nunca procurou a instituição e também a instituição, nunca procuro a gente. Então assim não sei se de repente tem algum meio sabe? Porque eu nunca procurei eles, mas eles também não me procuraram, né? De repente até tenha algum meio de a gente conseguiu alguma coisa, né?

00:14:24 **Entrevistadora**
Sim, mas a questão da parceria assim é uma questão de si comunicar acho que tem bastante coisas que o IFC, pode faze... extensão e algumas outras coisas assim, eu acho que daria para fazer mas vamo, vamo estudando e pensando o que a gente pode fazer também, né? A comunidade já participou de atividades promovidas pelo IFC? Lá mesmo dentro do IFC?

00:15:14 CAP-35 (2021) (2021)
Não.

00:15:15 **Entrevistadora**
Quais as ações que a sua comunidade poderia promover, então, junto ao IFC do Campus Araquari para aproximar as comunidades? Pensando ali na, na lei 10.639. Tu acha que alguma possibilidade assim ou troca de conhecimentos que a comunidade do Quilombo pode oferecer pro IFC i que o IFC também possa auxiliar oferecer pro quilombo?

00:15:45 CAP-35 (2021) (2021)
Eu acredito que sim, né? Porque a nossa comunidade quilombola é história de vida, né do povo, né? E assim temos bastante histórias de vida, né? Aqui na comunidade. Eu acredito sim.

00:16:01 **Entrevistadora**
Alguma coisa específica ou tem que amadurecer mais a ideia?

00:16:09 CAP-35 (2021) (2021)

Eu acho que a gente tem que amadurecer, mas eu acredito que a gente tem sim.

00:16:15 **Entrevistadora**
Quantas histórias de vida da comunidade hoje são praticamente 200, 200 pessoas, né? Tem bastante pessoas idosas?

00:16:29 CAP-35 (2021) (2021)
Tem bastante, tem. O mais idoso tem 83 que o meu tio né? Dai tem um tio que tem 72 outra tem 80. Temos bastante idosos aqui.

00:16:40 **Entrevistado**
Você disse que o seu pai ele desapareceu. Mas ele foi encontrado?

00:16:50 CAP-35 (2021) (2021)
Não a gente não encontro ele, ele saiu para pescar 16 de março de 2016 e daí, às 5 horas da manhã pra pesca camarão. E daí quando foi meio-dia e meio que ele sempre era a hora dele retornar, né? Ele não voltou daí a minha mãe já com as orelha em pé, daí já ligou para todo mundo, né? Nós tava trabalhando, né? Daí já ligou para todo mundo que o pai não tinha chegado 2 horas da tarde. Daí pidemos tudo licença, parece que a gente já sabia que não ia vi mais sabe? Toda a licença do serviço e viemo embora e fomos pra esse rio de Deus procura. Um poco pra cá um poco pra lá é até o dia de hoje a gente não sabe o que aconteceu.

00:17:29 **Entrevistadora**
Mas ele tava com embarcação?

00:17:33 CAP-35 (2021) (2021)
Ele tava batera. A batera a gente encontro depois de um mês. A batera o berimbau, tava tudo dentro a batera as coisas dele. Aí a gente encontro aqui no não sei se conhece o Rio do Araquari ali proximo da ponte de ferro? No rio Parati?

00:17:48 **Entrevistadora**
No centro né?

00:17:50 CAP-35 (2021) (2021)
Isso mais pra baixo um pouco que ele foi pra pesca pro lado de São Francisco, né? Na Ribeira e daí a embarcação a gente encontro para cá, aí ele não sei assim até hoje a gente não na verdade a gente não tem uma certeza do que aconteceu, né? Porque a gente não encontrou um corpo então a gente não sabe o que realmente aconteceu, né?

00:18:14 **Entrevistadora**
Nossa! Que complicado. É uma história e tanto né?

00:18:22 CAP-35 (2021) (2021)
Até eu tô fazendo ... eu participei no edital da Fundação Palmares, né conversando a vida dele sabe? Que ele era o representante aqui da comunidade, né? E daí agora a gente tá fazendo um documentário sobre.

00:18:36 **Entrevistadora**
Nossa que legal! O documentário é sobre ele o trabalho dele dentro da comunidade?
00:18:44 CAP-35 (2021) (2021)
Uhum.

00:18:46 **Entrevistadora**
De repente alguma pontinha de você, pode me cede heim! ?

00:18:53 CAP-35 (2021) (2021)
Uma pontinha posso.

00:18:55 **Entrevistadora**
Não mais é que legal! Então assim [nome da entrevistada] dá entrevista para parti da dissertação era isso posso parar de gravar, né que a gente só conversa.

Entrevista Representante Quilombola Itapocu

00:00:12 **Entrevistadora**
Boa tarde, né? Gostaria de saber primeiramente então a tua idade?

00:00:29 **CI-38 (2021)**
Tenho 38 anos.

00:00:40 **Entrevistadora**
Pra começar queria saber que você ... é a liderança da comunidade Itapocu, né? Remanescente de quilombo Itapocu, e assim, o que que é ser uma liderança dentro de uma comunidade quilombola, qual as atribuições essa liderança?

00:00:57 **CI-38 (2021)**
Então, eu sou uma das né? Porque nós temos mais lideranças, mas uma das mais novas sou eu, eu vejo essa liderança de suma importância porque existem documentações, existem tramitações legais que a gente precisa prestar conta, né? Seja o governo federal, governo estadual, Municipal ou enfim, qualquer outra esfera que venha tá desenvolvendo alguma coisa na comunidade o que a gente tem que fazer, né? A última ação foi a questão da vacinação da comunidade remanescente quilombola. Então eu acho que é de suma importância porque a gente precisa, né, na comunidade é ter pessoas que estão dispostas a trabalhar e ajudar a comunidade. A gente precisa fazer com que as políticas que são implantadas elas sejam efetivadas e para que elas sejam efetivadas, a gente precisa de algo, de um respaldo legal e surgiu assim de forma meio que espontâneo porque a como a questão da comunidade é trabalhada a coletividade. A gente tá sempre envolvido alguma coisa seja ela de ordem religiosa, ou seja, ela de alguma ação a gente tá sempre envolvido. E aí a gente sempre eu que moro aqui. Então eu, eu fico como responsável, né? No começo era assim. Ah tu recebe tal coisa, recebo, faz distribuição disso, coordena tal situação, ajeita tal espaço para a gente fazer uma conversa, assim dessa forma, começou a questão da liderança então a gente vai ocupando o nosso lugar, né? O nosso espaço na comunidade e a gente vai direcionando as pessoas, né as demandas que têm que ser feita juntamente com outras pessoas que moram na comunidade e outra também especificamente falando a professora [nome da professora] Alessandra Bernardino. Então a gente tem um trabalho bem, bem bacana. E bem interessante em relação à questão da liderança, né do nosso Capitão do grupo Catumbi que é o nosso a liderança máxima e aí nós viemos não como uma sub liderança. Nós também somos, mas ele é o, o principal depois somos nós que fizemos parte da comunidade. Então eu me vi dentro dessa ação, já fazendo coisas que rotineiramente, já estava acostumada, mas agora a gente tá mais legitimado, né? A partir do momento que são entregue documentações pro governo federal a gente presta conta e faz levantamentos e são dados importantes então aí se efetivou a questão da liderança mesmo.

00:03:43 **Entrevistadora**
O Quilombo a comunidade quilombola ela aí tá certificada desde o ano de 2019 né?

00:03:52 **CI-38 (2021)**
Isso, antes existem aqueles processos né? é de análise antropológica né, mas nós estávamos já caminhando para esse percurso, mas a certificação se deu em 2019.

00:04:10 **Entrevistadora**
Quantas pessoas hoje vivem aí no quilombo, quantas famílias? O quantas pessoas vivem hoje na ... como quilombola, que são quilombolas que vivem no espaço da comunidade?

00:04:22 **CI-38 (2021)**
É porque a gente se vê assim a nossa comunidade ela é ampla, mas nós somos não que somos uma comunidade isolada. Mas nós somos uma quantidade de pessoas que se denominam quilombolas, né? Que se autoafirmam quilombolas. Então a gente tem em torno aqui na comunidade mais ou menos umas cento e poucas pessoas porque eu tô assim fazendo uma análise pelo, pelo cálculo da vacinação. Pela vacinação então tem mais cento e poucas pessoas a 200. Mais aí se a gente for falar na questão de pertencimento, nós temos mais uma quantidade muito significativa as pessoas que moram em outros lugares, mais pertencem[inaudível] do nossos costumes alimentar. Então temos essa questão dos que moram aqui na comunidade e dos que são pertencentes que também participam, mas efetivamente dentro da comunidade em torno aí de um cento e poucas pessoas com calculando com as crianças. Se não for mais tá? Se não for mais pessoas nessa faixa.
00:05:35 **Entrevistadora**

Então, tem mais pessoas que são remanescentes do Quilombo, mas que moram fora da do espaço territorial do Quilombo.

00:05:44 **CI-38 (2021)**
É isso pessoas do pertencimento porque num período as pessoas, né? Aqui é um lugar pequeno agora ela tá em fase de evolução e, e elas tiveram que ir para outros municípios pra trabalha porque aqui não tinha né? Não tinha que agora tá expandindo um pouco mais, então elas tiveram que ir pra Joinville, principalmente Joinville, então nós temos muitos dos nossos familiares lá, essas pessoas pertencem. Porque elas estão sempre aqui finais de semana, na festa da Nossa Senhora do Rosário ou então quando a gente precisa de alguma coisa deles que é de Joinville. O que é precisa aqui que tenho mais pessoas para ajudar ele vem se reúnem tem por exemplo as pessoas nas Comunidades Quilombolas e muita questão do "puxirão" que é o famoso, mutirão, então esses tempo eu até registrei uma, umas imagens o meu tio precisou fazer alguma coisa. E aí foi ligando para os conhecidos e eles fazem aquele mutirão final de semana, então por conta disso, que faz parte da comunidade faz parte da história, né, da identidade, então é o termo do pertencimento, pessoas pertencem por ações né? Por tarem ligadas, familiares também, pertencimento étnico mais com ações e costumes da nossa comunidade.

00:07:09 **Entrevistadora**
Tá certo. você nasceu aí no território do Quilombo e mora até hoje aí?

00:07:20 **CI-38 (2021)**
Isso eu nasci né, na[inaudível] que é Araquari, mais desde os três dias de vida, eu moro aqui, eu resido aqui. Eu fiquei, acho que um ano fora, eu acho que foi, mais logo retornei. São 38 anos de vivência por aqui.

00:07:55 **Entrevistadora**
O quanto ao trabalho os membros da comunidade, eles têm, geram renda dentro da própria comunidade? Eu sei qui tu já respondeu um pouco disso, né? Que algumas pessoas saíram em busca de trabalho em Joinville ou elas trabalham em empresas próximas ou em outros municípios próximos também e residem e aí voltam pra aí, pra o seu local de descanso aí?

00:08:22 **CI-38 (2021)**
É algumas pessoas que trabalham nas empresas locais, nos bairros vizinhos, né circunvizinhos e outros em outras cidades, eles vão e vêm alguns trabalham no próprio, né no próprio, na própria comunidade, mas a grande maioria se desloca pra cidades circunvizinhas e os bairros também é, os bairros circunvizinhos e as cidades próximas; Joinville, Barra Velha. Mais, mais é Joinville, só que agora como expansão de empresa, né é, aqui em Araquari, ela tá muito forte, então tem bastante emprego. Então as pessoas estão trabalhando, alguns setores públicos também, mas quanto mais próximo melhor, que a gente que mora aqui para não ter que ir morar em outro lugar.

00:09:11 **Entrevistadora**
E dentro da comunidade tem alguma pessoa trabalha com pesca? Quem trabalha na comunidade, trabalha com pescas? Qual é o tipo de trabalho que se desenvolve, que assim, a pessoa desenvolve profissionalmente dentro da...

00:09:28 **CI-38 (2021)**
Sim, esqueci desse detalhe tinha perguntado então na comunidade existem pessoas que por conta da ancestralidade produzem artesanatos, né? A minha mãe é uma delas. Minha mãe é artesã aí agora que se aposento é que ela tá trabalhando um pouco mais ta estruturando mais um pouco essa questão, né? Porque a gente tem pessoas que trabalham, né? A pesca ela já foi muito ... na verdade, nós usávamos para subsistência a pesca no nosso, na nossa comunidade. Ela já foi farta, hoje não é mais, sabe? por conta de extração de areia, nós temos, é... mineração de areia na comunidade. Isso gerou um certo desgaste no nosso rio, a produtividade de peixe enfim, mas ...é ... as outras pessoas que convivem alguns aposentados, os griots, os mais velhos, os mais novos trabalham nessas empresas vizinhas e dentro da comunidade, né? O que a gente estudou lá no Projovem sobre a questão de economia solidária, a gente começa a consolidar um pouco mais, agora começa amarrar um pouco mais, agora que a comunidade ela já tem força, por si só mas eu, eu acredito e a partir do que a gente ...que o governo do estado aceitou o programa, que é o programa, Projovem saberes da terra. É... a gente conseguiu trabalhar esse programa desenvolver dentro de dois anos é que é um processo de escolarização, mas é voltada para a questão quilombola, para questão indígena, ribeirinha, cada um dentro das suas especificidades. Então é, é quando chegou na economia solidária a gente se deparo...opa, mas aqui a gente tem fulano, que faz isso, entendeu? Tem fulano que faz aquilo e aquilo outro ... E a questão de compra o próprio produto das pessoas que aqui mesmo moram, né? Por exemplo crochê, tricô, qualquer, qualquer coisa que a pessoa desenvolva como algo para sustento ou enfim o como fonte de renda extra, a gente tem o hábito de valorizar o produto local a gente tá com essa, com essa questão ficou muito

mais forte sabe? Pra qui a gente possa faze com que o outro produza aí e as coisas vão ficando um pouco melhor para todo mundo i também para salientar, ressaltar a importância do trabalho da comunidade.

00:11:58 **Entrevistadora**
Perfeito [nome da pessoa] eu não sei mais me dá uma alegria tão grande de ouvi estas tuas palavras, assim eu sei que isto não ta na intrevista mas vou ficando empolgada e vô achando assim o máximo é isso mesmo que a gente precisa fazer, né? E que bom que vocês conseguiram participar desse programa, eu sei que tem outras outros projetos que vocês também estão desenvolvendo, né, em via de desenvolvimento, também tem aquele documentário, também dá acho ... que é minha paixão de que me inspirou, uma das coisas que me inspiraram aqui no mestrado trabalhar também a questão da lei e a questão di envolvendo os quilombos o justamente quando eu vi a...o documentário foi exibido lá no colégio sobre o Catumbi. Mi apaixonei demais. E a Alessandra tava na época lá e tava o pai da Alessandra também consigui conversa ele com ela fiquei assim muito... muito feliz, estão muito alegre com tudo isso com a produção maravilhosa que foi feita claro que eu não vou conseguir fazer um terço aquilo, mas porque eu consegui deixar de permanente para dentro da da instituição. Acho que também é uma tem lá sua nobreza.

00:13:21 **CI-38 (2021)**
Tem muito, cada documento, cada documentação, cada registro, ele é de suma importância que às vezes eu falo uma coisa e aí tem outro que entende de outra coisa e conforme vai vão se ampliando essa questão de estudo e registros. Aí as coisas vão se encaixando porque eu falo da comunidade outro fala de repente da Nossa Senhora do Rosário do Catumbi, de repente um outro fala de novo que eu não vi na época da minha avó, da minha mãe então aí depois tudo isso quando agrega ele gera um trabalho só e fica numa totalidade muito interessante e a gente costuma né a entender na verdade a importância nossa na sociedade a partir do momento em que a gente se vê como sujeito qui é formador do lugar aonde a gente mora as vez a gente pensa, né que vai fazer pouco que é muito pouco, mas não. De repente é o suficiente para o momento porque tudo tem o seu momento é tudo tem a sua hora é umas coisas, elas vão caminhando, mas tem que dar início, né? Tem que ter um pouco então todas as documentações todos os trabalhos acadêmicos todos os trabalhos que é transcrito i que parte da oralidade para parte escrita é muito importante é de suma importância então é... de grande valia, porque a gente costuma né? Acha que tudo que tá em torno da gente que a gente vive é tudo tão é nosso né? Porque o que eu vivo aqui pra outras pessoas pode ser algo diferente uma outra dimensão, mais é o qui eu vivo, a partir do momento que eu entendo que o que eu vivo a forma que eu vivo e que eu conduzo as coisas a minha vida meus costumes meus meus habitus, né. Então, são parte dessa comunidade. Então me vejo como sujeito agente de transformação dentro da comunidade. A onde eu vivo e poder contar um pouco dessas vivências é muito interessante saber que a nossa vivência é uma vivência significativa... Então também entrou agora nossa Matriz de educação escolar quilombola e ela também nus faz trabalhar muito a questão das nossas comunidades né? África africanidade a nossa comunidade em si. Então ela tá sendo diferente tá sendo uma forma diferenciada de si ver a comunidade comé qui ela se reflete, né in meio de todas as essas de todos os movimentos de todas as, as coisas que estão em nosso entorno e até mesmo dentro da comunidade a nossas modificações o nosso modo de vê o que a gente pode salienta i reforça prus educando que o qui a gente vive aqui é tão nobre quanto que a gente vê em outros locais a gente costuma valoriza tanto as outras coisas até mesmo fora do país. I aqui a gente tá tão cheio de coisa rica interessante que é importante fazer esse, essa tomada.

00:16:19 **Entrevistadora**
Ah exatamente [nome] eu acredito muito no local, muito do que ... aquilo naquele espaço onde a gente tá isso e aquilo que a gente tá vivendo é o, é o suprassumo de tudo. As vezes pra você que vive na comunidade diariamente é algo cotidiano, mas para quem está de fora, isso é muito rico e esse isso precisa ser levado para fora também. Quem tá fora precisa vê, olha, olha o potencial que esta comunidade tem, olha a riqueza. Olha a história não é só mais assim vou dizer né pelo... pelo dito das pessoas: comunidade de preto é uma comunidade preto não é muito mais qui isso é histórias é ancestralidade é muita coisa é muito conhecimento que tá ali acumulado que é nosso. Nosso, eu acho que digo [...] tem a sua raiz africana, mas é nosso brasileiro além do que a gente trouxe de africanidade esse é nosso brasileiro. Então acho também muito injusto que as outras pessoas que não são da nossa cor de pele, da ... não tem a nossa ancestralidade, que apesar de que o Brasil é não ter essa ancestralidade africana eu acho difícil, né, mas com as outras pessoas não conheça i não valoriza então a gente tá sempre valorizar mas na Itália mas na Suécia mas e nós? Olha a nossa riqueza não sei que hora que a gente pode ser bem... tem muito mais diversidade de coisas que esses países todos.

00:17:51 **CI-38 (2021)**
É até porque nóis tamo no Sul do país onde a grande maioria de colonização Germânica, né? Ou europeia em larga escala. Então nossa existe? Tem? Tem você só ficou meio assim... existe? Existe eu moro lá. Aconteci isso muito quando a gente nem vai no médico em outra localidade, ou tá conversando em outros lugares, de si já auto

identificar como quilombola, aí eu moro em Itapocu assim, assim, assado e tal e as pessoas, ficam, né? Porque as pessoas têm essa... as pessoas de fora, né? Acham que Santa Catarina não tem uma população negra.

00:18:33 **Entrevistadora**
Verdade.

00:18:33 **CI-38 (2021)**
É eles acham que não tem. Chega aqui se depara com algo tão rico, que, que eles também né trouxeram de fora e fazem e cultuam, até hoje nós também temos o nosso.

00:18:49 **Entrevistadora**
Os griots tem muito que ensinar e os nossos jovens têm muito que aprender, inclusive, nós mesmas né? temos muito que aprender com eles, né? Vamos Seguindo aqui... Bom a escola então... ela tem...a escola...perdão... a comunidade, ela tem escola própria? dentro do próprio território da comunidade?

00:19:13 **CI-38 (2021)**
Tem. Nós temos a escola sim. Escola de Educação Básica que atende o Fundamental e o médio e agora é uma unidade descentralizada que a gente do Ceja, porque eu trabalho pelo Ceja, que a gente usa o mesmo espaço, então nós usamos a, Titolivio Venancio Rosa, que essa escola tá inserida na comunidade.

00:19:34 **Entrevistadora**
Ela vai do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º do ensino médio é isso? Ela tem educação infantil também?

00:19:43 **CI-38 (2021)**
Não. Ela vai do sexto ao nono ano do 1º ao 3º do ensino médio, os nossos anos iniciais, eles foram para o município e a educação infantil também, então mas nós temos no Centro de Educação de... centro de educação infantil na comunidade e uma escola de 6º a 9º ano e de 1º a 3º, ensino médio.

00:20:07 **Entrevistadora**
Tá Certo, então. Ãn... Meio de transporte...a... a comunidade de território eu ainda não conheço eu sei mais ou menos onde fica mas eu não sei exatamente aonde é... e como que fica a questão du, du transporte. O transporte público, ele passa perto? Tem como a comunidade locomover como é que é questão de locomoção da comunidade?

00:20:36 **CI-38 (2021)**
Tá bem escasso agora. Bem, bem escasso é... ali por volta de 2018, é a nossa a linha que passava aqui, né? Que era Catarinense a Santos Anjos passavam na Margens da BR aqui a gente vai atravessava o viaduto pra pegá-los pra Joinville, Barra Velha e assim por diante... Joinville porque a cidade que a gente mais vai e Barra Velha porque é pertinho e também não tem gente costuma aí agora nós contamos só com um ônibus que faz a questão intermunicipal ele passa por alguns bairros e vai para lá no centro de Araquari, a gente vai para o centro de Araquari... de lá que a gente quiser se locomover para outra cidade, a gente tem que pegar uma outra linha de ônibus. Então o transporte aqui...o transporte público tá bem defasado, bem defasado. Nós já tivemos mais horários, mais opções, flexibilidade, sabe agora tá muito complicado de ter acesso aqui, ainda bem que já houve grande evolução aonde as pessoas, grande maioria, né? Uma parcela, não é a grande maioria, que já tem é... carro próprio, né? O carro próprio aqui, passou pra nós, já é na verdade pra todo mundo, mas passou a ser algo essencial. Passou a ser essencial porque a gente não tem flexibilidade de horário de transporte público.

00:22:09 **Entrevistadora**
Se eu precisasse chegar ...se eu tiver aí precisar sair às 8 horas da manhã para trabalhar. Eu não vou ter um ônibus que eu possa pegar pra, pra i?

00:22:20 **CI-38 (2021)**
Tem que sair bem cedo, que ele passa aqui 6:25 da manhã, aí ele vai passa pelos bairros vizinhos, passa vai passando aqui pela rainha, corveta, depois entra no Porto Grande, no Ponto Alto, vai Itinga, depois vai para o centro de Araquari aí quando a gente quer ir, Joinville, a gente vai até o Itinga, Itinga, a gente pega um ônibus um ônibus coletivo, né Urbano para ir até onde que se deslocar assim é bem restrito os horários mesmo. Depois ele só volta de lá, de Araquari, lá pelo umas 11 horas da manhã, passa aqui meio-dia e volta novamente e depois só o final da tarde. Seis e poco. I aí é o último horário.

00:23:04 **Entrevistadora**
Se você trabalha até às 7 horas e depender de ônibus, você não chega?

00:23:10 **CI-38 (2021)**
Não, não complicado. Até que agora ... pras empresas, né aqui da região eles têm né? A questão do transporte para levar os funcionários e tal, mas a gente na comunidade é mais do que mão de obra, nos deslocamo pra ir até o médico, né, geralmente Joinville as especialidades são em Joinville. Então a gente precisava do transporte coletivo, a gente precisa do transporte coletivo que ele seja que vem atender a população que não tem carro próprio ou até de repente, por exemplo, a gente precisa ir no oftalmo tal a gente se dilatar a pupila, né? Como é que a gente vai dirigir? Depois tanto um acesso ao transporte ele. Não transporte público ele tem que ser algo que venha a contemplar a necessidade de toda a comunidade.

00:24:12 **Entrevistadora**
E Você tem conhecimento, como você é professora, eu acredito que tem, da lei 10.639?

00:24:17 **CI-38 (2021)**
Tenho da 10.000 da 11.645...

00:24:24 **Entrevistadora**
I como você relaciona essa lei com o que é ensinado na escola básica, ou seja, a escola básica hoje ela está atendendo a lei 10.639, 11.645 também? você vê que a um atendimento de forma geral, não só na sua escola, mais de forma geral?

00:24:52 **CI-38 (2021)**
Eu vejo muito pouco. Eu vejo a movimentação para cumprir essa legislação, né? Porque é uma lei. Mas, eu vejo que a movimentação na grande maioria parte de nós negros. Como si a história fosse voltada só para nós, como que as outras pessoas não negras não tivessem que saber dessa história é até porque ela é grande, maioria que nega que existiu... é quer é negar que existe escravidão, que é negar que existem ainda, que nós remanescemos aqui, que apagar esse lado negro da história que é o maior lado, riquíssimo. Então a gente ainda tem que enfrentar muita coisa sabe? Pra colocar a Lei 10.639 e a 11.645 é de forma efetiva, né? Dentro da nossa grade curricular da Matriz da educação escolar quilombola, a gente já consegue trabalhar muito bem a questão da africanidade, das Comunidades remanescentes quilombola, du qui é ancestralidade, do que é territorialidade, do que é oralidade. Então a gente já tá um pouco mais próximo, mas na Educação Básica no modo geral, eu acho ... eu tenho certeza, não é acha. Eu tenho certeza que ainda falta muito a si caminha para chegar no que seria ideal no que se é ideal. As pessoas conhecerem.

00:26:27 **Entrevistadora**
I você certamente também conhece o colégio agrícola, u IFC, certo? Algum morador da comunidade do território do quilombo já estudou aqui no IFC?

00:26:46 **CI-38 (2021)**
Conheço. Então, ali pela década de 90 comecinho de 2000, a escola agrícola ela era até bastante requisitada pelas pessoas daqui que passaria se o processo seletivo para estudar, mas eu estudo era voltado mais a questão da agrícola e também da suinocultura, né? Então, é ... conheço algumas pessoas que tem eu conheço ex-estagiária aqui da nossa comunidade que faz universidade, né curso, universidade, instituto, tem outra menina que tem umas pessoas aqui que tem técnico agrícola entre outros é no instituto. Algumas pessoas, mas só um pouco. Algumas.

00:27:39 **Entrevistadora**
Pessoas já estudaram lá já concluíram. E outra...
00:27:44 **CI-38 (2021)**
Eu tem 1 acho que é uma ainda tá em questão de escolarização tá ainda lá de graduação.

00:27:55 **Entrevistadora**
Não sei se você vai poder mi, mi fala, mas talvez alguma coisa você consiga mi fala... quanto à formação profissional, como que a pessoa... como formando como o estudante ele vê que foi esse processo essa formação profissional ajudou ele alguma coisa ... claro que estudo nunca é perdido, né? A gente aproveita alguma coisa, mas as pessoas chegaram a trabalhar na área coisa assim? Como que elas viram esse processo de formação, principalmente a profissional?

00:28:30 **CI-38 (2021)**
Olha, tem um menino que ainda tá no processo, né de escolarização que é o que eu tenho mais contato e tiveram outros que fizeram..., mas qui eu me lembre assim é o mais o pessoal do assentamento que aqui na nossa

comunidade. Nós também temos um assentamento. No assentamento. E aí alguns moradores, né? Algumas das pessoas que dos mais jovens que estavam aqui vivem no assentamento eles cursaram ali a questão da quando era agrícola mesmo antes do Instituto agora do Instituto. Eu só tenho contato com um ... Que eu me lembre né que tá fazendo a graduação que foi nosso estagiário na escola e tá graduando informática. Tá fazendo TI, tá fazendo graduação em TI.

00:29:25 **Entrevistadora**
Quanto a isso então ele... Acho não vai poder me responder mais enfim, vamos botar a questão e daí a gente vê... quantu as relações étnico-raciais, como que ele via a questão, esta questão dentro do Instituto dentro do colégio, saberia dizer? Se comenta alguma coisa teve algum...

00:29:49 **CI-38 (2021)**
Qui eu lembri, assim, da gente ter conversado a respeito disso, não. Porque ele entrou bem agora no processo de pandemia, né. E ele é um é um moço, que é uma pessoa, ele não é negro, ele não é negro, ele entende, até porque trabalha conosco, trabalhou comigo, ele era estagiário da escola, nós trabalhava, particularmente, e com a nossa coordenadora que era a professora [nome da professora] e junto nós, juntas, desenvolvemos alguns ... vários projetos, tanto na escola, um outro que foi extra, né? Fora a questão da escola. Foi a nível Nacional, na verdade não qui por fora é tudo dentro da questão pedagógica, mas foi para outro âmbito, né? Qui foi a conferência, a V Conferência Infanto Juvenil para o Meio Ambiente, projeto que foi desenvolvido na nossa escola. E o [nome do estagiário], ele sabe algumas coisas, né em relação a isso porque ele trabalhou muito conosco, né? Em relação a africanidade... ele conhece porque ele trabalhou conosco, mas outras pessoas eu não tenho conhecimento. Não lembro assim ter cursado o Instituto.

00:31:03 **Entrevistadora**
Referente ao Instituto ... ele conhece a temática porque ele tava mais... a... ligado à comunidade é a projetos que vocês desenvolveram na comunidade, mas referente ao Instituto ele nunca comentou nada tivesse alguma coisa nesse sintidu.

00:31:19 **CI-38 (2021)**
Não. A gente não se encontrou mais assim, para conversar até porque a pandemia nos restringiu, né? Não, nos encontramos... Ele só mandou mensagem dizendo que ele já tava fazendo outro curso, mas aí ele migrou. Acho que ele tava fazendo, Engenharia de software e foi para uma outra, mas é só o que a gente sabe porque a gente não conseguiu se encontrar mais.

00:32:06 **Entrevistadora**
... Eu gostaria de sabe, também se a instituição alguma vez se colocou a disposição da comunidade... Se algum momento esteve disposição da comunidade seja por sei lá interferindo ou de alguma forma buscando o contato com a comunidade...

00:32:40 **CI-38 (2021)**
Eu acho que uma vez [nome da entrevistadora] se é que eu não estou enganada, mas eu lembro que quem coordenava essas ações, né que ficava em contato era a coordenadora eu lembro que algum movimento foi feito qui ela ficou conosco até 2019, mas eu não sei se esse movimento ele chegou a ser concretizado. Foi algo que se efetivo se legitimo, sabe? Acho que foi só uma ... eu me lembro alguma coisa do Instituto relacionado ao Instituto. Mas eu não lembro se era projeto ou se eles vieram até nós para se desenvolver alguma coisa e de repente não deu certo, eu lembro que foi citado o nome do Instituto agora, não sei si se efetivo não sei se o que que foi, né? O que que foi feito, mas eu acho que sim da minha participação. Eu não lembro de ter feito algo para o Instituto, sabe?

00:33:34 **Entrevistadora**
Essa, essa troca entre a comunidade o Instituto, então até agora é muito pouca, nem de vocês... bom, eu lembro que teve a questão da, da palestra com [nome de pessoa pertencente ao quilombo] lá no instituto, né? Então é algo da comunidade para a comunidade da escolar, eu também lembro que teve o, o documentário, mas, mais alguma coisa nesse sentido você lembraria ou teria conhecimento dessa troca ou seria...

00:34:09 **CI-38 (2021)**
Eu lembro da palestra, do documentário. Lembro que também o Catumbi foi, foi receber uma placa de uma solenidade lá no Instituto, né? Mas eu penso ainda enquanto Instituto, é...eu acho que quando o Instituto ele tem essa possibilidade que é, eles que tem algo para ofertar a comunidade é claro que a gente também deve procurar né, mas deveria se fazer um Projeto Paralelo para contemplar essas duas comunidades, porque na verdade a gente tá falando di Itapocu, né? Mas Tem a da Areias Pequenas que também fica em Araquari e a gente tem bastante

jovens que precisa ... que precisam de uma formação seja ela técnica, ou seja ela acadêmica. Então eu acho que... eu acho não, tenho certeza que u Instituto teria muito a contribuir com a nossa comunidade assim como a gente também vai fazendu contribuições, mas quando a gente fala em dar o primeiro passo a gente até às vezes consegue. Vai tenta, mas se o Instituto tem essas comunidades, eu acho que era necessário que se fizesse algumas ações na comunidade que posto desce contemplar essa Juventude tá precisando de, de curso técnico para se coloca no Mercado de trabalho e nós também temos esse problema essa questão do pós escolarização do ensino médio, né? O que é que eles vão tá desenvolvendo? O que é que tá fazendo? Então eu acho que de repente oficina o curso mesmo, que seja é poucas horas. Se dessem uma noção de que coisa que fosse significativa que realmente os colocasse em um lugar de disputa, né? Pra vaga de emprego que fosse mesmo deixa eles preparado para o mercado de trabalho para a vida, né? Porque quando a gente fala em educação a gente fala da Educação na formação do Sujeito como um todo, mas já seria um grande passo é... ter um espaço reservado a eles para os cursos técnicos, né? Assim como Univille abriu, né? Abriu o edital i a Univille acatou a licenciatura ...é quilombola poderia ser poderia sim um curso técnico também, né com parceria com o município, inclusive é porque dentro do CMDCA [Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente] ou CMDKA como alguns falam né? A gente foi faze o plano em 2018/19, eu e a professora [nome da professora] fizemos e dentro disso, ele tinha que ser aprovado dentro disso a gente pediu qui as oficinas do município elas fossem descentralizadas, que houvesse a parceria com outras... instituições de ensinos, né para poder ta capacitando esses jovens desses jovens da comunidade as mulheres, né pra pode que a comunidade não tivesse uma autogestão, ela pudesse ter mais autônoma. A gente fica caminhando tá devagar, mas precisa dessas parcerias essas parcerias são de suma importância pra a comunidade, né? Porque o acesso é difícil, é complicado, né? Então se alguém né? Se a Instituição por intermédio da prefeitura tivessem convênio. Enfim para poder tá fazendo essa esse intercâmbio seria excelente porque o que nós temos assim em relação as oficinas que nos ofertam aqui em relação ao município, por exemplo, a tem oficina de violão, tem oficina disso oficina daquilo, daquilo outro... tudo isso é muito importante, mas eu primeiro tem que escutar o que que a comunidade que que a comunidade tem como objetivo, o que que realmente vai contemplar porque eu acho que gera uma ação partindo de cima para baixo, talvez não surta tanto efeito quanto essa ação sendo construída junto com a comunidade porque tem que ve o que que o que ele que vai atende essa demanda. Qual é o interesse dessa comunidade dessa demanda em se especializar, né? Que a gente já tem a nossa, a nossa próprio poder de escolha, né? Ah eu quero fazer mestrado na área tal. Eu quero fazer graduação na área tal, né? Algumas pessoas que mais ...tem outra, tem uma grande quantidade de pessoas que precisam desse primeiro ... até para conhecer o que universidade é o que o Instituto oferece enquanto graduação, né? Que ele oferece, ele vindo mostrar o que ele oferece. Possa despertar vai despertar o interesse que as pessoas vão até lá faze o processo seletivo pra fazer parte... pra fazer algum curso técnico ou graduação, mas enfim, eles precisam sabe, isso precisa ter uma amplitude um pouco maior para quê, né? Já que eles tenham depois do acesso.

00:39:29 **Entrevistadora**
Nossa [nome da pessoa] perfeita tua fala parece que algumas coisas assim é muito que eu percebo também que não adianta você oferecer alguma coisa, sei lá, isso é maravilhoso mais que pra aquela comunidade não serve não, não é o que desperta interesse ou não, não tem valor...É que a gente precisa saber, qual os valores e comunidade tem né? E qual o que o que que eles dão valor ao que que serve, né? Porque não é tudo que serve, né? E como você disse a gente tem nossas escolhas também dentre as nossas escolhas não é qualquer coisa que a gente quer, né? A gente não tá mais aí para quere qualquer coisa, né?

00:40:16 **CI-38 (2021)**
Também. Ai aí eu vo... tem oficina isso aquilo i aquilo outro mais não é uma coisa que desperta interesse. Então fazer para dizer que está sendo feito não. A daí a gente foi nessa construção la do plano. E aí mais, a gente coloca oficina ...eles falaram num contexto geral, né? A mais a gente coloca oficina daqui a pouco as pessoas desistem aí não tem... aí eu levantei a minha mão e falei ta mais vocês já consultaram para ver o que que eles querem fazer? Eles querem fazer violão, se eles querem jogar ping-pong já foram perguntar? Aí a moça ficou meio assim... falei claro que tem que vi de encontro ao que eles querem, não dá para colocar lá, qualquer coisa que realmente não vai funcionar não vai ter interesse eles não querem... que de repente a da uma aula de... curso de violão, o violão vem até aqui. Mas depois as pessoas não têm acesso ao violão, não vou ter dinheiro para comprar e aí? Ah quando eles vêm eles travem aí quando termina eles levam.

00:41:21 **Entrevistadora**
Exatamente. Serviu do que né? Agora você faz o que? Quando você precisar de um violão, você aprendeu toca naquele momento e agora o que que você faz com isso?

00:41:36 **CI-38 (2021)**
É? onde é qui isso vai mi contempla? Então é essa coisa que eu vejo... são as coisas significativas, tem que te significado e tem que te um objetivo e objetivo, tem que ser claro e essa acessibilidade tem que ter acesso a todos têm que permite, permite é a permanência deles, né? Porque a permanência ...é para se permanecer existem outras

coisas em torno... Então é necessário que seja contemplado essa necessidade, para que se possa garantir a permanência.

00:42:03 **Entrevistadora**
Entra parece mais fácil do que a permanência entrar você faz o processo seletivo, passei e cheguei, mas e agora como eu me mantenho aqui, né até o fim? Estas tuas colocações são maravilhosas. Vai dar sim já tô até vendo o quanto as contribuições legais tá me dando assim de ideias também que eu acho que é que é isso que é importante a gente precisa vê isso porque às vezes as pessoas também uns gestores, estão tão preso ali naquele mundinho e não, não vê a necessidade que tá não é por maldade ou falta de interesse também, né? Mas aí tando do seu mundinho que você não, não vai além, daí você tá acaba fazendo coisas que não interessa, não tem reação nenhuma, aí você sabe que a missão é essa os valores são mais tá escrito ele não sai do papel e a gente precisa acho que além do papel, né? Di de papel bonitinho a gente ta cheio, então, não sei se vai o papel pelo menos indicação a gente teve né?

00:43:21 **CI-38 (2021)**
É a provocação né? Porque nois temos profissionais aqui que ajudam né? Eu sou uma delas que que ajuda fazer levantamento forma turma para modalidade EJA que faz essa movimentação toda dentro da educação, né? Eu e mais outras pessoas né? Mais precisa aqui... porque eu não tenho como chegar lá e ofertar uma coisa que eu nem sei também o que é que tem para ser ofertado

00:43:48 **Entrevistadora**
Exatamente. Por isso que precisa ter essa conversa né?

00:43:55 **CI-38 (2021)**
Isso, precisa essa conversa da comunidade versus Instituto, Instituto, comunidade, né para atender essa demanda, né? Porque hoje o que acontece a gente tem as pessoas aqui na qual recebem auxílio, bolsa...é cesta de alimentos, tá tudo bem vem essa ajuda do governo federal é para comunidade quilombola sim, mas a gente quer muito mais a gente quer que as pessoas saiam desse, desse momento que elas estão passando e de um salto né? Talvez o pai ou a mãe não consigam né? Produzir, além do que já produzem, mais o filho que tá chegando aí ele precisa sim para que a gente saia dessa, dessa questão não que digamos do assistencialismo de forma que a aí só vai assistência não isso também não é uma reclamação em relação a essa assistência que está sendo dada na verdade é uma provocação....

00:44:50 **Entrevistadora**
Tem que ir além disso não pode ficar só nisso.

00:44:52 **CI-38 (2021)**
Isso. Não pode ficar só nisso a gente precisa e tem sede de que esta nova geração né? Ela tenha acesso, ela tem o acesso a essas, essas políticas que elas consigam acessar esses espaços, né
00:45:11 **Entrevistadora**
Sem perder a raiz né? Sem ser desconsiderada da sua raiz.

00:45:17 **CI-38 (2021)**
Não exatamente. Pra que ninguém tenha qui i pra outro lugar que a gente estudar no Instituto que aqui pertinho da gente e quer que a gente seja alguém que esteja preparado para ir para o mercado de trabalho dentro do próprio município. Porque o Instituto uma gama di ação de cursos, enfim, então isso pode ser aproveitado como eu nem eu gosto muito da economia solidária [...] eu gosto que tudo gira em torno da comunidade que a gente valoriza o se que ta aqui conosco não qui outras pessoas de fora não sejam bem-vindas não, não é isso. Eu quero que as pessoas que estejam aqui possa crescer porque as pessoas que tão aqui, elas crescem ela conhece o contexto, ela conhece elas conhecem todas as coisas e quando tem significado, quando é significativo, quando é teu você tem um olhar diferenciado, você sabe como atender, você sabe o quê? Quem necessita do quê? Então é muito importante que a gente tem uma pessoa que estejam graduados que estejam que tem um curso técnico enfim que possa vir trabalhar nos espaços públicos ou privados da nossa comunidade, porque assim, eles sabem é muito mais fácil a gente preservar o que a gente tem quando a gente conhece o que a gente tem.

00:46:43 **Entrevistadora**
Uma coisa [nome da pessoa] que eu não sei se tu vai concordar comigo ou não, mas além da gente ter essa formação e a gente sair do nosso mundo e para outro espaço como o Instituto. Acho que a gente que a gente se veja que o Instituto também é o meu espaço, né e não somente eu estou saindo do meu espaço para ir para outro espaço, mas depois eu volto pro que é meu, eu acho que eu tenho que ver que é meu lá dentro também, né?

00:47:12 **CI-38 (2021)**
Toda vez que eu vo eu deixo um pouquinho meu lá e trago um pouquinho do Instituto. Então essa fusão ela jamais é rompida porque uma vez que tu chega lá tu tem a permanência tua permanência garantida existe uma fusão que ela jamais se rompe.

00:47:29 **Entrevistadora**
Acho importante a gente vê nos conteúdos também, né? A gente vê nos espaços e nos conteúdos.

00:47:37 **CI-38 (2021)**
Nos conteúdos, tudo. Nós temos que ser contemplado em todos os âmbitos todas as áreas todos os espaços todos os lugares porque esse espaço também é nosso é mais do que justo, eu acho um absurdo, né falando ali da 11.645 que entra a questão da indígena, eu acho um absurdo o povo que era dono dessa terra, não tem mais nem o direito essa terra sendo ameaçado ...

00:48:49 **Entrevistadora**
Meu Deus do céu, mas Daniela super te agradeço da parte da entrevista. Era isso. Acho que foi muito esclarecedora, só fala e deixa super empolgada e espero falar muitas e muitas mais vezes contigo que nossa você é muito simpática além, fala empolgante esclarecedora...

PERSONALIDADES NEGRAS

CYNARA DE OLIVEIRA GERALDO
SALETE VALER

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Profissional
e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)
***Campus* Florianópolis**

PERSONALIDADES NEGRAS

VENDA PROIBIDA!

PUBLICAÇÃO DO IFSC

Autoras:
Cynara de Oliveira Geraldo
Salete Valer

Revisão:
Salete Valer

Projeto gráfico e diagramação:
Cynara de Oliveira Geraldo

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - *Campus* Florianópolis

PERSONALIDADES NEGRAS

Florianópolis, SC, 2022

FICHA TÉCNICA

Este livro, como produto educacional, é oriundo da pesquisa de mestrado sobre *Ações Pedagógicas com foco nas questões Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003): Um estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari*. Foi avaliado por docentes, técnicos administrativos, discentes, comunidade e validado pelos integrantes da banca de defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.
Livro *Personalidades Negras*.
Produção e organização: Cynara de Oliveira Geraldo e Salete Valer.
Banca de validação do livro como parte da Dissertação de Mestrado: Prof. Clóves Alexandre de Castro, Dr.; Prof. Ilton Cesar Martins, Dr.; Prof.ª Sônia Regina Lamego Lino, Dr.ª; em 30 de agosto de 2022.

Catalogação na fonte pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC Reitoria.

Personalidades Negras / Geraldo, Cynara de Oliveira; Valer, Salete - 1. ed. - Florianópolis, SC, 2022. *E-book*.

90 p.

Inclui bibliografia.

ISBN:

1. Livro/Produto Educacional ProfEPT. 2. Gritos de Liberdade. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Educação Profissional. I. Geraldo, Cynara de Oliveira; Valer, Salete, orient. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

RESUMO

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 trouxe, em sua base, a proposta de uma formação humana integral para todos os estudantes. Nesse contexto educativo, este livro, *Personalidades Negras*, faz parte da pesquisa de estudo de caso, ao nível de Dissertação de Mestrado, *Ações Pedagógicas com foco nas questões Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003): Um estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari*, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Os resultados da pesquisa indicaram que, embora haja muitos esforços e valorosos trabalhos referentes à educação para as relações étnico-raciais, conforme a Lei nº 10.639/2003, ainda há muito a ser realizado. Isso porque há poucas referências negras nos Projetos Pedagógicos dos cursos, além do fato de que nem todos os componentes curriculares trabalham essa temática. Outra fragilidade encontrada é a falta de formação dos servidores para trabalharem tais questões e seu desconhecimento do que preconiza a lei e seus documentos reguladores. Tomando esses resultados, este livro, na modalidade *e-book*, tem por objetivo apresentar a biografia de algumas personalidades negras, homens e mulheres, de diferentes profissões e épocas, e suas muitas contribuições em diferentes áreas sociais como: cultura, trabalho, economia, saúde, política, entre outras, reforçando os eixos ciência, tecnologia, trabalho e cultura (eixos da Educação Profissional e Tecnológica). Assim, em decorrência do objeto da pesquisa, a Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo a história e a cultura africana e afro-brasileira, espera-se que o conteúdo aqui apresentado inspire e sensibilize os profissionais da educação, os educandos e toda a comunidade, firmando-se como conteúdo necessário à ampliação dos saberes nas diversas áreas sociais. Ao se tratar da Educação Profissional, reforça-se a relevância de se pensar em projetos temáticos interdisciplinares,uma vez que a Lei nº 10.639/2003 está intrinsecamente relacionada à proposta para a formação integral, a fim de que todos os sujeitos estudantes tenham acesso a uma educação democrática e de qualidade, independentemente da sua origem socioeconômica, étnica eracial.

Palavras-chave: EPT. ProfEPT. Livro-Produto Educacional. Personalidades Negras. Lei nº 10.639/2003.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	**07**
NZINGA MBANDI NGOLA KILUANJI: A rainha do Ndongo e da Matamba	**10**
LUIZ GONZAGA PINTO DA GAMA: O Orfeu de carapinha	**13**
JOSÉ CARLOS DO PATROCÍNIO: O tigre da abolição	**17**
JOÃO DA CRUZ E SOUSA: O Cisne Negro emparedado	**21**
NILO PROCÓPIO PEÇANHA: Primeiro presidente negro do Brasil	**25**
JULIANO MOREIRA: Fundador da psiquiatria no Brasil	**28**
JOÃO CÂNDIDO FELISBERTO: O almirante negro	**31**
VICENTE FERREIRA PASTINHA: O guardião da capoeira de Angola	**36**
MARIA ESCOLÁSTICA DA CONCEIÇÃO NAZARÉ: Mãe Menininha	**39**
ANTONIETA DE BARROS: 1ª negra a assumir um mandato popular	**42**
CLEMENTINA DE JESUS DA SILVA: Quelé, a voz da África no Brasil	**45**
ABDIAS NASCIMENTO: O inflamado agitador	**48**
CAROLINA MARIA DE JESUS: A Shakespeare da cor	**52**
HENRIETTA LACKS: A mulher de células imortais	**56**
MILTON ALMEIDA DOS SANTOS: Por uma outra globalização	**59**
CARLOS DE ASSUMPÇÃO: O poeta invisível	**63**
LÉLIA GONZALEZ: A mulher fora do lugar	**66**
WANGARI MUTA MAATHAI: Uma cidadã exemplar	**69**
ANTÔNIO CARLOS BERNARDES GOMES (Mussum): Cacildis	**72**
MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO: A mulher negra e suas escrevivências	**76**
MILTON BARBOSA: Miltão do MNU	**79**
APARECIDA SUELI CARNEIRO: A luta em prol da mulher negra	**82**
LUIZA HELENA DE BAIRROS: Guerreira brasileira	**85**
FECHAMENTO	**89**

APRESENTAÇÃO

Olá, leitoras e leitores!

Este *e-book*, na modalidade escrita, *Personalidades Negras*, como produto educacional, foi desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa de estudo de caso intitulada *Ações Pedagógicas com foco nas questões Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003): Um estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari*. A pesquisa foi realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), nos anos de 2020-2021, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer nº 4.106.494.

A pesquisa de estudo de caso teve por objetivo investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei nº 10.639/2003, que estão sendo desenvolvidas no IFC – *Campus* Araquari. Buscou-se, com a investigação, identificar as ações pedagógicas que traduzem o que está posto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os resultados da investigação demonstraram, de modo geral, que as ações realizadas na instituição ocorrem por iniciativas de alguns docentes, técnicos e estudantes do grêmio estudantil com interesse no tema, e, por isso, não se caracteriza como uma política institucional. Os resultados também apontam que os sujeitos gestores não receberam formação para trabalhar tais questões em suas trajetórias acadêmicas e nem dentro da instituição, e os estudantes ressaltam que são poucas as atividades desenvolvidas e pensadas nas questões sobre as diversidades.

Já os resultados das entrevistas com as comunidades quilombolas revelam que há pouca aproximação entre elas e a instituição de ensino, e, considerando sua estrutura e missão educativa de ensino-pesquisa-extensão, o IFC poderia trocar mais experiências com essas comunidades, fortalecendo e ampliando os saberes locais.

Em decorrência dos resultados, pensou-se na produção de um conteúdo com o intuito de contribuir para a disseminação do conhecimento sobre algumas personalidades negras que fazem parte da história do trabalho, da ciência e da cultura. Nesse sentido, este *e-book* destina-se ao público em geral e, de forma especial, aos estudantes e a todos os profissionais da educação, uma vez que traz uma minibiografia de algumas personalidades negras, homens

e mulheres, de variadas profissões e suas contribuições em diversas áreas sociais. Está organizado em ordem cronológica de nascimento (do mais antigo para o mais novo), e de nacionalidades diversas. As biografias aqui apresentadas possibilitam que educadores das variadas áreas possam trabalhar com seu conteúdo de forma disciplinar e/ou interdisciplinarmente, atendendo-se ao que está posto nas citadas legislações, entre as quais consta a Lei nº 10.639/2003, tanto no contexto educacional formal como no informal.

Em termos de embasamento teórico, apoia-se também na Lei nº 10.639/2003, que acrescentou na LDB/1996 o artigo 26-A, que inclui no currículo a História e a Cultura da África e dos Afro-Brasileiros, além de orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, DCNERER, 2004), e também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, PIDCRER, 2013), assim como outros documentos relacionados à Lei nº 10.639/2003.

Essas legislações são o resultado das reivindicações do movimento negro ao longo da história, sendo que muitas das personalidades aqui apresentadas, por não possuírem características "padrão" e por lutarem ao lado dos oprimidos, foram relegadas ao esquecimento na história oficial.

Sua elaboração está também amparada nas bases conceituais que subjazem à proposta da Educação Profissional e Tecnológica com foco na formação humana integral, tomando como fundamentos o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso subjaz ao preceito da politecnia, discutido nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), e ao conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentado no documento Políticas Públicas para a EPT (BRASIL, PPEPT, 2004), no Documento Base de 2007 (BRASIL, DB, 2007) e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008).

Por fim, espera-se com este conteúdo contribuir com a ampliação dos estudos sobre o referido tema, possibilitando a toda a comunidade nacional e internacional a expansão dos saberes acerca da história dos negros, sendo mais um caminho para o conhecimento, a consciência e o orgulho de sua identidade; a identificação da história do povo negro tanto na África como no Brasil, e a relevância de suas múltiplas contribuições para a constituição da sociedade brasileira.

Também há, neste produto educacional, a pretensão de devolver a voz aos ancestrais, cujas múltiplas contribuições foram apagadas da história do Brasil. Ao final, tem-se a

pretensão de honrar os nossos mais velhos, de honrar a ancestralidade... Eu sou, porque nós somos.

Trazemos, na capa, o mar que representa a travessia do Atlântico pelo povo africano e também o símbolo adinkra, Sankofa, criado pelo povo Akan de Gana. O símbolo Sankofa é um pássaro andando para a frente, com a cabeça voltada para trás, levando um ovo no bico. Sankofa pode ser traduzido por: “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Dessa forma, estamos todos convidados a fazer a travessia reversa do Atlântico.

Boa leitura!

CAPÍTULO I

NZINGA MBANDI NGOLA KILUANJI: A rainha do Ndongo e da Matamba

Na África Central, no reino Ndongo (Dongo), atual Angola, no ano provável de 1582, nascia Nzinga Mbandi (Ginga Ambandi). Filha de Ngola Mbandi Kiluanji, rei de Ndongo, desde pequena Nzinga foi criada por seu pai, que fez questão de iniciá-la na arte do combate e no uso de armas.

Figura 1: Rainha Nzinga

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Ann_Zingha.jpg

Ainda na infância, a menina aprendeu a língua e a cultura do colonizador português com os comerciantes e missionários que passavam pelo reino. Nessa época, o reino de Ndongo e os portugueses travaram muitas batalhas em defesa do território.

Em 1622, por ter esses atributos, é escolhida por seu irmão Ngola Mbandi (que, depois da morte de seu pai, torna-se rei) como embaixadora para negociar a paz junto ao governador português em São Paulo da Assunção de Loanda (Luanda). As vestimentas de Nzinga se compunham de penas coloridas e eram enfeitadas com muitas pedras preciosas, sendo acompanhada por uma grande comitiva de oficiais, donzelas e escravas.

Na sala onde o governador a recebeu, havia apenas uma cadeira em que ele estava sentado, e a atitude de Nzinga causou bastante espanto: o governador esperava que ela sentasse no chão, mas Nzinga pediu que uma das servas ficasse “de gatinhas”, como posição de cadeira, para que ela pudesse sentar e negociar de igual com o governador.

Na audiência, Nzinga deixa claro que o Reino do Ndongo aceita a amizade e a paz com os portugueses, mas que permanecerá soberano e não se submeterá aos mesmos. É oferecido a Nzinga o batismo cristão, que ela aceita, tendo como padrinho o governador João

Correia de Sousa. Ela recebeu o nome de Dona Ana de Sousa, sendo a primeira herdeira Ngola a aceitar o batismo cristão. Nzinga passou mais algumas semanas em Luanda, onde aconteceu a reunião em que conheceu como funcionava a administração portuguesa.

Entretanto, os portugueses não cumprem com sua parte do acordo e deixam o Ndongo em uma situação difícil. Com a morte do rei, Nzinga torna-se uma soberana excepcional com tática de guerra e espionagem, habilidades diplomáticas e comerciais, e com conhecimento de religião. Mas os portugueses não aceitam que ela possa herdar o trono, sendo uma mulher, e reconhecem como rei Ngola Are. Ele, porém, acaba não sendo de muita serventia para os portugueses, já que os sobas (governantes locais, dentro do reino) não o respeitam nem lhe dão apoio. Ele também temia a rainha Nzinga, que frequentemente bloqueava as rotas comerciais utilizadas pelos portugueses, somando ao seu reino os inúmeros escravizados que fugiam dos portugueses.

Entre os anos de 1648 e 1656, a vida da rainha Nzinga é marcada por reviravoltas, até a conquista de Matamba e o reconhecimento deste como um reino independente, além de um tratado de paz com os portugueses, após décadas de batalhas. Matamba torna-se um reino cristão, sendo reconhecido pelo Vaticano e, nos últimos anos da vida de Nzinga, passa a ser governado por sua irmã Kambu.

Nos dias atuais, Ndongo e Matamba fazem parte de Angola. Esses reinos eram conhecedores de metalurgia, agricultura e comércio. Luanda, sob o comando dos portugueses, era um grande centro de exportação de escravizados.

Nzinga morreu aos 81 anos. Em 1663, e a partir daí, os portugueses conseguem avançar sobre o território, intensificando o tráfico de escravizados. Muitos de seus guerreiros são levados para o Brasil e trazem consigo os aprendizados que tiveram com a rainha. Aqui Nzinga (Ginga) vive no gingado da dança-luta capoeira, no congado, no samba, no futebol, em letras de canções etc.

Em Angola, a rainha Nzinga é até hoje símbolo da resistência africana contra a colonização europeia, e foi inspiração para as mulheres do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Por força do exemplo da rainha, as mulheres angolanas têm participação ativa na sociedade, inclusive na polícia e no exército. Com a independência de Angola, em 1975, Nzinga foi homenageada com uma estátua em Luanda, a capital, símbolo de resistência e identidade.

“Quem ficar luta até vencer… Eu lutei e venci… Nós vencemos.” (Referência ao filme *Nzinga: Rainha de Angola*, 2013, 1h44min.)

“Mulher guerrilheira e mãe sofredora, pelos filhos do Ndongo e da Matamba. Mulher guerrilheira, com dor e luto pelo filho gerado do seu ventre. A luta pela independência e a certeza de vitória. Quem ficar luta até vencer. Foi tua sina até morrer.” (Referência à canção do filme *Nzinga: Rainha de Angola*, 2013, 1h45min.)

Bibliografia consultada

CANAL HISTÓRIA E TU. **Mulheres na História #61**: Jinga de Angola, a rainha guerreira da África. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lqKgRfAQ98&list=PLMbqJJh4kpQ_fPEZ0KHjB_Q63oSfB-QcZ&index=25&ab_channel=CanalHist%C3%B3riaeTu. Acesso em: 26 jan. 2021.

FONSECA, Mariana Bracks. **Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola**. Século XVII. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14032013-094719/publico/2012_MarianaBracksFonseca.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

LUAMBA CONSULTORIA. **A história da rainha Nzinga Mbandi como nunca lhe foi contada**. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= sRBl1qXOrTQ & ab_channel=LuambaConsultoria. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARQUES, Lorena de Lima. Nzinga Mbandi – A rainha guerreira. **Palmares – Fundação Cultural**, Brasília, DF, 31 jan. 2019. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=53160. Acesso em: 26 jan. 2021.

NZINGA: Rainha de Angola. Realização de Sérgio Graciano. Semba Comunicação, 2013. 1 DVD (110 min).

PANTOJA, Selma. Metodologias e mitos: o estudo de caso da rainha Nzinga Mbandi. **O ensino da história africana**, p. 315-328, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/14103/12426. Acesso em: 26 jan. 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Njinga a Mbande**: Rainha do Ndongo e do Matamba. UNESCO, 2014. (Série UNESCO Mulheres na história da África.) Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931/PDF/230931por.pdf.multi. Acesso em: 26 jan. 2021.

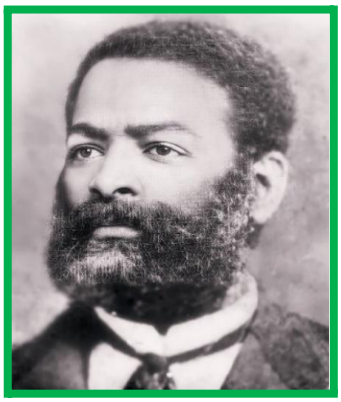
WIESER, Doris. A Rainha Njinga no diálogo sul-atlântico: género, raça e identidade. **Revista Ibero-Americana**, v. XVII, n. 66, p. 31-53, 2017. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/132273581.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

CAPÍTULO II

LUIZ GONZAGA PINTO DA GAMA: O Orfeu de carapinha

Natural de Salvador, Bahia, em 21 de junho de 1830, nascia Luiz Gonzaga Pinto da Gama, mais conhecido como Luiz Gama. Era filho de Luiza Mahin, uma mulher negra, africana e livre, e de um fidalgo português, o qual Luiz Gama nunca revelou o nome.

Figura 2: Luiz Gama



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_Gama#/media/Ficheiro:Luiz_Gama.jpg

Toda a informação que se possui sobre a sua infância é contada por ele mesmo em uma carta que escreveu ao seu amigo Lúcio Mendonça. Nessa carta, Luiz Gama revela que, aos 10 anos de idade, seu pai o vendera como escravo, estando a bordo do navio Saraiva, com destino ao Rio de Janeiro e, depois, a São Paulo. Lá chegando, ficou por alguns dias na casa do senhor Vieira e, em seguida, foi vendido para um contrabandista, chegando a fazer uma viagem a pé de Santos para Campinas.

Desde o século XIX, por conta de muitas rebeliões na Bahia, as pessoas lá nascidas já eram estigmatizadas. Isso não foi diferente com Luiz Gama, que foi rejeitado muitas vezes por compradores de escravos. Ele passou, então, a morar na casa de Antônio Pereira Cardoso e a trabalhar como escravo doméstico.

Aos 17 anos, Luiz Gama aprendeu as primeiras letras com Antônio Rodrigues de Prado Júnior, que também passou a morar na casa de Cardoso, e de quem Luiz Gama era muito amigo. No ano seguinte, ele consegue provas de que nasceu homem livre, foge da casa do senhor Cardoso e se torna soldado, servindo por seis anos e chegando a cabo de esquadra graduado.

Em 1854, foi preso por 39 dias, acusado de ameaçar um oficial que o havia insultado. Durante o tempo em que servia como soldado, nas horas vagas, Luiz Gama trabalhava como copista e, em 1856, foi nomeado escrevente da Secretaria de Polícia, na qual trabalhou até 1868, quando foi despedido a "bem do serviço público". Na verdade, foi demitido por fazer parte do Partido Liberal, contrário à aristocracia. Ele também era abolicionista e um autodidata que adquiriu o direito de exercer a profissão de advogado provisionado, lutando para libertar os negros escravizados de forma ilegal, além de literato e jornalista.

Como advogado, Luiz Gama libertou cerca de 500 escravizados, servindo-se da Lei Diogo Feijó, de 7 de novembro de 1828, que dizia que todos os que entrassem no Brasil, a partir daquela data, ficariam livres. Essa lei ficou conhecida como a "lei para inglês ver", pois os traficantes usavam de artimanhas para continuar escravizando os negros trazidos do continente africano. Contudo, foi a partir da mesma lei que Luiz Gama conseguiu libertar muitos irmãos e irmãs, como ele mesmo dizia.

Em descoberta recente, realizada pelo historiador Bruno Rodrigues de Lima, doutorando em História e Teoria do Direito pelo Max Planck Institute, em Frankfurt, na Alemanha, Luiz Gama, ainda em começo de carreira e em ação única, libertou 217 escravizados. Essas pessoas pertenciam ao comendador português Manoel Joaquim Ferreira Netto, que, em testamento, pedia que, após a sua morte, elas fossem libertas. Sabido por Luiz Gama que a vontade do morto não havia sido respeitada, ele acionou a justiça para que se libertassem os escravizados. Esta é apontada como a maior ação coletiva de libertação de escravizados conhecida nas Américas e que, na época, ficou conhecida como "Questão Netto".

Nos jornais, Luiz Gama também escrevia a favor da liberdade e fazia comentários ácidos contra o sistema de justiça, devido às autoridades não cumprirem fielmente com suas atribuições. Ele escreve para diversos jornais e periódicos e funda o jornal *Diabo Coxo*. Na literatura, enquanto se vivia na era do Romantismo, ele se destacava como poeta satírico. Escreveu um único livro intitulado *Primeiras trovas burlescas de Getulino* (diz-se que Getulino se refere a uma região ao norte da África chamada Getúlia, hoje Tunísia e Argélia). Sua primeira edição é datada de 1859.

Em seus poemas, o autor satiriza aqueles que só enxergam em si uma origem europeia, como é o caso dos versos do poema conhecido como "Bodarrada", incluído na segunda

edição, em 1861, como resposta aos racistas de seu tempo, mas também aplicado aos racistas dos tempos atuais:

> Se negro sou, ou sou bode, pouco importa. O que isso pode? Bodes há de toda casta… bodes negros, bodes brancos, e sejamos todos francos, uns plebeus, outros nobres, bodes ricos, bodes pobres, bodes sábios, importantes e também alguns tratantes… aqui esta boa terra, marram todos, tudo berra…

Luiz Gama sempre se afirmou como homem negro, nos tribunais, na literatura e nos artigos publicados na impressa. Ele morreu no dia 24 de agosto de 1882, em São Paulo, vítima de diabetes, tendo sido um dos maiores advogados do século XIX. Em seu enterro, comparecem mais de três mil pessoas, entre intelectuais, trabalhadores e o povo negro. No ano seguinte, aconteceu a primeira marcha cívica ao túmulo de Gama, no Cemitério da Consolação, e esta se repetiu até os anos de 1930.

Em 1909, a Academia Paulista de Letras torna Luiz Gama patrono da cadeira de número 15. Em 1930, por iniciativa da comunidade negra de São Paulo, ele ganha um busto no Largo do Arouche em homenagem ao centenário de seu nascimento.

Em 2015, cento e trinta e três anos depois de sua morte, ele foi reconhecido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) como um profissional da advocacia. Gama nasceu, viveu e morreu em um Brasil imperial e escravocrata. Em 2018, ele é inscrito no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria* (lei federal nº 13.628) e, também, declarado Patrono da Abolição da Escravidão pela lei federal nº 13.629.

> “Quero que o mundo me encarando veja um retumbante Orfeu de carapinha…”
>
> (Luiz Gama)

Bibliografia consultada

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. **Revista de Literatura Brasileira** [8/9], São Paulo, p. 300-321, 2008. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116741/114299. Acesso em: 07 dez. 2020.

LITERAFRO – O portal da literatura afro-brasileira. **Luiz Gama**. Dados biográficos. 2020. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama. Acesso em: 07 dez. 2020.

OAB – São Paulo. **OAB confere título de advogado a Luiz Gama**. 02 dez. 2015. Disponível em: https://www.oabsp.org.br/noticias/2015/12/oab-confere-titulo-de-advogado-a-luiz-gama.10536. Acesso em: 07 dez. 2020.

SANTOS, Luiz Carlos. **Luiz Gama**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SILVA, Júlio Romão da. **Luiz Gama e suas poesias satíricas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p. 110-112.

STUMPF, Lúcia Klück; VELLOZO, Júlio César de Oliveira. "Um retumbante Orfeu de Carapinha" no centro de São Paulo: a luta pela construção do monumento a Luiz Gama. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 92, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000100167. Acesso em: 07 dez. 2020.

VEIGA, Edison. Dia da Consciência Negra: quem foi Luiz Gama, figura-chave no movimento abolicionista brasileiro. **BBC News – Brasil**, 19 nov. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-54959907. Acesso em: 07 dez. 2020.

CAPÍTULO III

JOSÉ CARLOS DO PATROCÍNIO: O tigre da abolição

No dia 9 de outubro de 1853, em Campos dos Goytacazes, nasceu José Carlos do Patrocínio, filho do padre João Carlos Monteiro (poderoso politicamente e muito rico) com sua escrava Justina Maria do Espírito Santo (adolescente com 12 ou 13 anos).

Figura 3: José do Patrocínio

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/24/Jos%C3%A9_do_Patroc%C3%ADnio.jpg

Embora Patrocínio não fosse reconhecido como filho legítimo pelo pai, toda a vizinhança o reconhecia como filho do padre. Apesar disso, Patrocínio vive uma boa infância fazendo estripulias nos terrenos da Igreja Matriz e nos campos da fazenda, e horas sendo moleque de recados do seu pai; também frequentava a escola, sendo ensinado pelo padre Antunes.

Na adolescência, porém, as coisas começam a piorar entre pai e filho, pois José do Patrocínio se incomoda com o tratamento que o padre dá para sua mãe. Em meio aos conflitos, o garoto vai trabalhar como caixeiro em um estabelecimento comercial, mas, dias depois, é demitido, pois as pessoas que frequentavam o estabelecimento não queriam ser atendidas por uma pessoa de cor.

Depois disso, ele decide ir para a corte, na cidade do Rio de Janeiro. Era o ano de 1868. Chegando lá, foi trabalhar como faz-tudo na farmácia da Santa Casa de Misericórdia, onde também morava e estudava gratuitamente no externato do Dr. João Pedro de Aquino. O jovem sonhava em ser médico.

Quando José do Patrocínio começa seus estudos no curso de farmácia da faculdade de medicina, deputados e senadores discutiam a Lei do Ventre Livre, cujo objetivo era animar as

escravas a terem filhos que nasceriam livres e se tornariam livres, de fato, aos 21 anos de idade. Em 1874, ano de sua formatura, ele teria que deixar a república de estudantes onde vivia. Nisso, a família de seu colega João Rodrigues Pacheco Vilanova o recebe em sua casa. Então Patrocínio passa a ser professor dos filhos da família. Mais tarde, apaixona-se por uma das filhas dessa família, Maria Henriqueta Rosa de Sena, Bibi, com quem se casa.

Na faculdade, Patrocínio colabora com o jornal estudantil *O Lábaro Acadêmico*, e já demonstrava sua faceta poética. Mudando-se da casa da família Vilanova e indo trabalhar como conferente de revisão no jornal *A Reforma*, ele começa a participar das reuniões dos republicanos, tornando-se um entusiasta da república e da abolição da escravatura.

No jornal *A República*, Patrocínio publica o poema *À memória de Tiradentes*, um verdadeiro ataque à monarquia. Depois disso, Patrocínio e um colega de faculdade fundam e redigem o periódico *Os Ferrões*, com o intuito de expor seus adversários, cujo alvo favorito era a monarquia e o sistema escravagista.

Em 1877, ele estreou no *Gazeta de Notícias*, a princípio como poeta; depois, assumiu a coluna Semana Política. Poeta e articulista político, Patrocínio vai se tornando referência na imprensa brasileira. Vai para o Nordeste como redator e repórter fotográfico para cobrir a seca, e mostra o estado de calamidade em que vivem as pessoas, vítimas da fome e da doença, sem qualquer amparo das autoridades. Suas reportagens pelo Nordeste brasileiro lhe dão mais visibilidade e prestígio. Sua coluna torna-se cada vez mais ácida, atacando mandatários e donos de escravos. Assim, sua permanência no *Gazeta de Notícias* torna-se insustentável.

Em seguida, com a ajuda do sogro, Capitão Sena, compra o jornal *Gazeta da Tarde*. Agora, em seu próprio jornal, Patrocínio é ainda mais ferrenho na luta contra a escravatura. Ele mostra o número de escravizados ilegalmente no Brasil, já que a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, proibia a entrada de africanos escravizados. Dessa forma, ele cutuca a monarquia, os deputados e os fazendeiros. E, além disso, realizava palestras e conferências sobre o mesmo tema.

Em 1882, Patrocínio viajava novamente ao Nordeste, mas, dessa vez, com a campanha abolicionista. Era muito bem recebido onde chegava, e realizava palestras e conferências, e o dinheiro arrecadado serviu para libertar os escravizados. De volta ao Rio de Janeiro, em fevereiro de 1883, ele recebe a notícia de que os municípios de Baturité e São Francisco do Ceará tinham libertado todos os seus escravizados. Ainda, no mesmo ano, viaja para Paris a negócios e, em meio à viagem, recebe a notícia de que a Província do Ceará havia libertado

todos os escravizados. Foi uma vitória para o movimento abolicionista que, de todas as formas, tentava acabar com a escravatura, inclusive, amparando os escravizados fugitivos e lhes conseguindo cartas de alforria forjadas.

Entre 1885 e 1886, havia muitas fugas e rebeliões de escravizados por todo o país, assim como crescia consideravelmente a violência contra essas pessoas. Os jornais abolicionistas faziam muitas denúncias. Vinham pressões de todas as partes, o que desencadeou, em 1888, a abolição da escravatura e, no ano seguinte, a República. Nessa época, Patrocínio, que tinha sido eleito vereador do Rio de Janeiro em 1886, renuncia ao cargo, e já havia se desfeito do *Gazeta da Tarde* e fundado o jornal *Cidade do Rio*.

Em abril de 1891, Patrocínio foi exilado na Amazônia por se contrapor ao então presidente Floriano Peixoto e, depois de muito protesto da câmara e do senado, foi anistiado em agosto do mesmo ano. Cassado e perseguido pelo governo, ele se esconde e, nesse tempo, passa a construir um balão que nunca chegaria a voar.

Com a posse de Prudente de Morais, Patrocínio deixa o esconderijo em 1894 e reabre o jornal. Em 1897, torna-se um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de número 21 e tendo Machado de Assis como presidente. Depois disso, chega ao Rio de Janeiro o primeiro automóvel, tendo como proprietário José do Patrocínio (o carro andava a 3 km/h).

Em 30 de janeiro de 1905, chega ao seu fim, deixando sua esposa Bibi, seu filho José do Patrocínio Filho e sua filha adotiva Maína, inúmeros artigos, traduções de peças teatrais e três romances: *Mota Coqueiro e a pena de morte*, *Os Retirantes* e *Pedro Hespanhol*. Atuou com todas as suas forças pelo fim da escravidão no Brasil, sendo considerado o maior jornalista na luta pela abolição.

"Ninguém está obrigado a respeitar a escravidão; pelo contrário, é dever de cada cidadão combatê-la por todos os modos. Contra a escravidão todos os meios são legítimos e bons."

(José do Patrocínio)

Bibliografia consultada

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **José do Patrocínio**. Biografia. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/jose-do-patrocinio/biografia. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRITANNICA ESCOLA. **José do Patrocínio**. Disponível em: https://escola.britannica.com.br/artigo/Jos%C3%A9-do-Patroc%C3%ADnio/487852. Acesso em: 12 jan. 2021.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de José do Patrocínio. **E-Biografia**, 24 abr. 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jose_patrocinio/. Acesso em: 12 jan. 2021.

HERÓIS DE TODO O MUNDO. **José do Patrocínio (1853-1905)**. Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/josedopatrocinio. Acesso em: 12 jan. 2021.

HISTÓRIA DO BRASIL COMO VOCÊ NUNCA VIU. **José do Patrocínio (Zé do Pato)**. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cz7NuCgvQ-Q&ab_channel=Hist%C3%B3riadoBrasilC omoVoc%C3%AANuncaViu. Acesso em: 12 jan. 2021.

LITERAFRO – O portal da literatura afro-brasileira. **José do Patrocínio**. Dados biográficos. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/604-jose-do-patrocinio. Acesso em: 12 jan. 2021.

PÁGINA CINCO. **Papo com Tom Farias**. Carolina de Jesus, José do Patrocínio e outros gigantes. YouTube, 4 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=exVqy-iTEyI&ab_channel=P%C3%A1ginaCinco.
Acesso em: 12 jan. 2021.

PORTAL GELEDÉS. **José do Patrocínio**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/jose-patrocinio/. Acesso em: 12 jan. 2021.

RODRIGUEZ, Henrique. Primeiro acidente de carro do Brasil foi a 4 km/h e envolveu Olavo Bilac. **Quatro Rodas**, 13 maio 2020. Disponível em: https://quatrorodas.abril.com.br/noticias/primeiro-acidente-de-carro-do-brasil-foi-a-4-km-h-e-envolveu-olavo-bilac/. Acesso em: 12 jan. 2021.

TV UFBA. **Personalidade Histórica** – José do Patrocínio. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BbvgH17oB8M&ab_channel=TVUFBA. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAPÍTULO IV

JOÃO DA CRUZ E SOUSA: O Cisne Negro emparedado

O poeta Cruz e Sousa nasceu em Desterro, atual Florianópolis, SC, no dia 24 de novembro de 1861. Seu nome foi dado em homenagem a São João da Cruz. Era filho de Guilherme, mestre pedreiro, ainda cativo do Coronel Guilherme Xavier de Sousa, e da liberta Carolina Eva da Conceição, que trabalhava como doméstica e lavadeira na casa do coronel.

A família morava no porão do coronel, e lá nasceram Cruz e Sousa e Norberto, o irmão mais novo. Os meninos tinham livre acesso à casa do coronel, sendo tratados como filhos. Essa casa ficava onde hoje é o Colégio Lauro Müller, no Centro de Florianópolis.

Figura 4: Cruz e Sousa

Fonte: https://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2017/05/cruz-e-sousa-familia-trabalho-e-pobreza.html

No ano de 1865, com 4 anos de idade, Cruz e Sousa começa a ser alfabetizado pela senhora Clarinda, esposa do coronel. Aos 8 anos, escreveu seus primeiros versos e os declamava ao coronel. O menino estudava na Escola do Velho Fagundes (escola pública). Nessa época, já se destacava declamando em teatrinhos e salões.

Em 1871, ele foi matriculado com bolsa de estudos no Ateneu Provincial Catarinense, um colégio particular, onde aprendeu francês, grego, latim, inglês, matemática e ciências naturais, destacando-se como excelente aluno em todas as disciplinas. Cruz e Sousa era um dos poucos negros a frequentar esse colégio e, ali, com os amigos Virgílio Várzea e Santos Lostada, fundou o jornal literário *Colombo* que, por falta de recursos, não durou muito tempo.

O poeta trabalhou como caixeiro e professor particular. Chegou até a ser nomeado promotor público de Laguna, mas não assumiu a função, pois os chefes políticos não admitiram que um jovem negro pudesse ocupar um cargo tão respeitado.

Cruz e Sousa e outros poetas buscaram instaurar o Simbolismo no Brasil. Nessa época, o poeta assinava seus textos como Bernardino Lopes. Aos 22 anos, ele transitava por várias regiões do país, trabalhando na Companhia Dramática Julieta dos Santos. Numa dessas viagens, no Ceará, Cruz e Sousa pronunciou uma conferência sobre o abolicionismo. O texto do poeta foi bem aceito e aplaudido pelos abolicionistas ali presentes.

Aos 23 anos, ao final da turnê da Companhia Julieta dos Santos, Cruz e Sousa escreveu o seu primeiro livro, *Cambiantes*, que só foi publicado depois de sua morte em *O Livro Derradeiro* (1945). Em 1885, publicou, em coautoria com Virgílio Várzea, o livro *Tropos e Fantasias*. Ainda no mesmo ano, assumiu a direção do jornal *O Moleque*, fundado pelo português Pedro Paiva, com foco na crítica política baseada na sátira e no humor. O jornal dirigido por Cruz e Sousa não era convidado para as coletivas de imprensa, e o poeta atribui isso à cor de sua pele, pois, na época, ele era o único negro no cargo de editor-chefe.

Com o fim de *O Moleque*, o poeta passa a contribuir com o *Abolicionista* e a *Tribuna Popular.* Em 1890, muda-se para o Rio de Janeiro, tornando-se colaborador do jornal *Cidade do Rio*, de José do Patrocínio. Lá, trabalha em diversos jornais e, depois de algum tempo, passa atrabalhar como arquivista na Estrada de Ferro Central do Brasil. Perseguido pelo chefe do setor, o poeta escreve, dirigido a este, o soneto *O Assinalado*.

Em 1893, o escritor casou-se com Gavita Rosa Gonçalves, no mesmo ano em que publicou os livros *Missal* e, em seguida, *Broquéis*, introduzindo assim o Simbolismo no Brasil. – Explicando de modo simplista, trata-se de um movimento literário do final do século XIX, marcado pelo pessimismo e pela visão subjetiva da realidade, sendo Cruz e Sousa consagrado precursor desse movimento no Brasil.

O casal teve quatro filhos: Raul, Guilherme, Reinaldo, João da Cruz e Sousa Júnior. Três anos depois de casados, por conta da extrema pobreza em que viviam, Gavita demonstra sinais de loucura e permanece nesse estado durante seis meses. Por isso, a sogra do poeta passa a morar com eles a fim de cuidar da filha. Na mesma época, Cruz e Sousa escreveu diversos poemas. Como consequência da extrema pobreza, Raul e Guilherme, os dois filhos mais velhos, contraíram tuberculose e faleceram em 1898, e, logo depois, Reinaldo.

O poeta Cruz e Sousa faleceu no dia 14 de março de 1898, aos 36 anos de idade, também vítima de tuberculose, na cidade de Sítio, em Minas Gerais, muito pobre, pois poucos reconheciam seu valor como poeta. Seu corpo foi trasladado para o Rio de Janeiro num vagão de transporte de animais, pago pela Central do Brasil. Gavita faleceu em 1901 em razão da mesma doença. O filho mais jovem do casal, agora órfão, foi criado pela avó materna, teve vários problemas de saúde e morreu ainda na adolescência, deixando um descendente.

Em 1905, seu amigo e admirador, Nestor Vítor, incentivou a publicação, em Paris, da obra *Últimos Sonetos*, a maior obra do poeta. A França considerou Cruz e Sousa um dos mais importantes simbolistas da poesia ocidental. Em 1961, *Cruz e Sousa, Obra Completa* foi publicada em um só volume de mais de 800 páginas, em comemoração ao centenário de seu nascimento.

Em 1919, em Florianópolis, é inaugurada uma placa comemorativa em homenagem a Cruz e Sousa, no antigo solar do Marechal Guilherme Xavier. Em 1923, um novo busto do poeta é inaugurado no Largo Benjamin Constant. Em agosto de 1943, no cemitério de São Francisco Xavier, construiu-se o mausoléu definitivo do poeta, e houve a publicação de Roger Bastide, *A poesia afro-brasileira*, com os quatro estudos sobre Cruz e Sousa.

Em 26 de novembro de 2007, os restos mortais de Cruz e Sousa foram trasladados para Florianópolis, depositados em uma urna, e sua visitação acontece no Museu Histórico de Santa Catarina. Em 2019, no Centro de Florianópolis, foi lançada uma obra de arte urbana em homenagem ao poeta: um mural de 900 metros quadrados localizado no edifício João Moritz. E, além disso, Cruz e Sousa é o número 15 na cadeira da Academia Catarinense de Letras.

> Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça. Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás, ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto!
>
> (CRUZ E SOUZA, 1943)

> Enfim, em termos muito simples: Cruz e Sousa é um poeta órfico não por ter lido e relido, escrito e reescrito o mito de Orfeu, mas por sua condição de poeta exilado na Terra, consciente produtor de beleza (eterna e contingente, de re-encantamento), mas cuja função (sacral ou social, pessoal ou estamental), neste mundo mesquinho, maquinizado e reificado (des-encantado), não faz o menor sentido para o artista, que almeja muito rapidamente retornar à sua pátria espiritual.
>
> (PIRES, 2020)

Bibliografia consultada

BARBOSA, Rodrigo. A nova cara da Praça XV. **Cotidiano UFSC**, 2019. Disponível em: http://cotidiano.sites.ufsc.br/a-nova-cara-da-praca-xv/. Acesso em: 19 abr. 2022.

CRUZ E SOUSA, João da. **Missal**. 1893. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000076.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

CULTNE CINEMA. **Cruz e Souza, Poeta do Desterro**. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H7qrUpL1HXo. Acesso em: 19 abr. 2022.

FRAZÃO, Dilva. Cruz e Sousa. **eBiografia**, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/cruz_e_sousa/. Acesso em: 18 abr. 2022.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Intelectuais negros e formas de integração nacional. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 18, n. 50, p. 271-284, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/WYP8RVmB8xjQsz6ZG6S5Ttd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2022.

LITERAFRO – O portal da literatura afro-brasileira. **Cruz e Sousa**. 2022. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/206-cruz-e-sousa. Acesso em: 19 abr. 2022.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Cruz e Sousa**: vida, características, obras, poemas. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/cruz-e-sousa.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

PIRES, Antônio Donizeti. Leituras cruzadas sobre Cruz e Sousa, poeta órfico (crítica, narrativa, teatro...). **Signótica**, Araraquara, v. 32, n. 0, p. 1-29, 5 maio 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/58165/34733. Acesso em: 18 mar. 2022.

PRANDINI, Paola. **Cruz e Sousa**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

TV BRASIL. **João da Cruz e Sousa**: de lá pra cá. YouTube, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z72-Gf6ch4c. Acesso em: 19 abr. 2022.

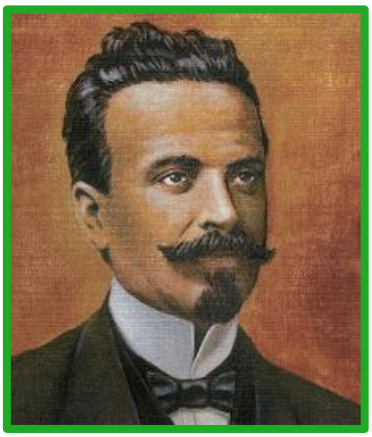
UFSC CIÊNCIA. **Cruz e Sousa**. Podcast UFSC Ciência (episódio 9). Disponível em: https://ciencia.ufsc.br/2019/12/03/ufsc-cie%cc%82ncia-ep-9-cruz-e-sousa/. Acesso em: 19abr. 2022.

CAPÍTULO V

NILO PROCÓPIO PEÇANHA: Primeiro presidente negro do Brasil

Nascido em 2 de outubro de 1867, em Campos de Goytacazes, Rio de Janeiro, Nilo Peçanha é tido como o primeiro e único, até o momento, presidente negro do Brasil. Nilo é o primeiro filho de Sebastião de Sousa Peçanha, que trabalhava como padeiro, e Joaquina Anália de Sá Freire, que pertencia a uma família politicamente influente do norte fluminense.

Figura 5: Nilo Peçanha



Fonte: http://www.famososquepartiram.com/2013/11/nilo-pecanha.html

Nilo Peçanha viveu uma infância humilde na periferia da sua cidade natal, em um sítio no Morro do Coco, onde morou com os pais, quatro irmãos e duas irmãs. Sua família mudou para o centro da cidade quando o garoto chegou à idade escolar, realizando ali seus estudos primários. O ensino secundário realizou-se no colégio Alberto Brandão, no Rio de Janeiro. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo e, depois, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, na qual se bacharelou em 1887. Ao voltar para sua cidade natal, trabalhou como advogado e jornalista, defendendo as causas da abolição e da república.

Na república, em 1890, foi eleito deputado da Assembleia Nacional Constituinte pelo Partido Republicano, iniciando sua carreira política. Foi duas vezes deputado estadual pelo Rio de Janeiro, entre 1891 e 1903, sendo que, nesse último ano, foi eleito presidente do estado do Rio de Janeiro, quando inaugurou o famoso Palácio do Ingá, em Niterói. Em 1906, foi eleito vice-presidente do Brasil, sendo Afonso Pena presidente. Em 1909, assumiu a

presidência do país, em decorrência da morte do presidente. Seu mandato foi de 17 meses, tendo como lema de seu governo "Paz e Amor".

O maior feito de seu mandato foi a criação da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Campos, que, por sua vez, deu origem ao renomado Centro Federal de Educação Tecnológica, instituição que, no governo de Luiz Inácio da Silva, foi transformada na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica com a proposta de ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Nilo Peçanha, no seu curto mandato, também criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), cuja chefia do projeto foi entregue ao Marechal Cândido Rondon.

Após terminar seu mandato como presidente, Nilo Peçanha viajou à Europa, afastando-se temporariamente da política. Em 1912, estava de volta ao Brasil, sendo eleito senador pelo estado do Rio de Janeiro. Em 1917, foi nomeado Ministro das Relações Exteriores do Brasil. Foi maçom e grão-mestre do Grande Oriente do Brasil, de 1917 até 1919, quando renunciou ao cargo. Em 1922, candidatou-se à presidência da República, em chapa composta pelo vice-presidente José Joaquim Seabra, inaugurando um novo jeito de fazer política, chamado de nilismo[1], porém não obteve êxito. Com esse revés, Nilo Peçanha colocou fim à sua carreira política, vindo a falecer em 31 de março de 1924, no Rio de Janeiro, sendo sepultado no *Cemitério de São João Batista*.

Nilo Peçanha é considerado um dos maiores políticos brasileiros do século XX, hábil com as palavras e defensor ferrenho da liberdade. Sua trajetória de vida privada e pública foi marcada por inúmeros obstáculos por conta da cor de sua pele, em uma sociedade racista que, até os dias atuais, impõe obstáculos aos não brancos. As dificuldades e preconceitos impostos por esta sociedade racista fizeram com que o político nunca assumisse suas origens africanas. Nos contextos das disputas políticas, ele era constantemente descrito como "mulato" (hoje seria chamado pardo, negro de tez mais clara), motivo pelo qual foi ridicularizado e atacado em charges.

Na vida privada, seu casamento com Ana de Castro Belisário Soares de Sousa (Anita), realizado em 6 de dezembro de 1895, foi considerado um escândalo social, pois a noiva era descendente de aristocratas e famílias ricas de Campos. Os pais da noiva não aceitaram o casamento, e a noiva teve de morar com a tia até o dia do casamento, sendo que sua mãe jamais teve proximidade com o casal.

[1] Esse movimento representava um rompimento com os velhos modos de fazer política baseados nas oligarquias rurais estaduais.

Bibliografia consultada

CANAL FUTURA. **Conhecendo os presidentes** – Ep. 07: Nilo Peçanha. YouTube, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TIX8iOt0v5s&ab_channel=CanalFutura. Acesso em: 20 set. 2022.

FRAZÃO, Dilva. **Nilo Peçanha**. eBiografia, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/nilo_pecanha/. Acesso em: 23 set. 2022.

MARIA, Fábio Genésio dos Santos. O Presidente Negro? Uma discussão racial e política a partir da construção da imagem de Nilo Peçanha em o Malho (1909-1910). **Mimesis**, Bauru, v. 40, n. 1, p. 129-158, maio 2019. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v40_n1_2019/mimesis_v40_n1_2019_art_06.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MUSEU AFRO BRASIL. **Nilo Peçanha**. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/nilo-pe%C3%A7anha. Acesso em: 20 set. 2022.

RENNÓ, Pedro. **Nilo Peçanha, o presidente paz e amor**. Parabólica. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v1qxYSnvH_A&ab_channel=Parab%C3%B3lica. Acesso em: 20 set. 2022.

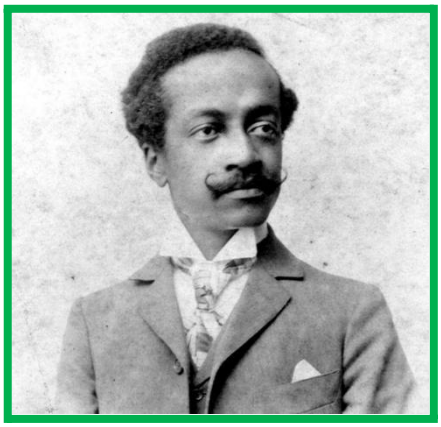
VOGEL, Vitor. **A história de Nilo Peçanha**. Vogalizando a História. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vXjw07G2sKs&ab_channel=VogalizandoaHist%C3%B3ria. Acesso em: 23 set. 2022.

CAPÍTULO VI

JULIANO MOREIRA: Fundador da psiquiatria no Brasil

Nascido em Salvador, Bahia, no dia 6 de janeiro de 1872, filho de Galdina Joaquina do Amaral, trabalhadora doméstica na casa de Luís Adriano Alves de Lima Gordilho, o barão de Itapuã, médico e professor na Faculdade de Medicina da Bahia, o qual se tornou seu padrinho. O pai de Juliano, português, inspetor de iluminação pública, Manoel do Carmo Junior, o reconhece como filho só depois da morte da mãe, quando ele tinha treze anos.

Figura 6: Juliano Moreira



Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/geral-55557894

Os estudos de Juliano Moreira foram custeados pelo padrinho, o barão de Itapuã. Juliano ingressou, em 1886, no curso de medicina na Faculdade de Medicina da Bahia. Formou-se em 1891, aos 19 anos, apresentando a tese *Etiologia da sífilis maligna*, que ganhou repercussão internacional, pois, no século XIX, a sífilis era uma doença que levava à morte. Em 1896, realizou concurso para professor substituto da cadeira de moléstias nervosas e mentais, na mesma faculdade, sendo aprovado em primeiro lugar, tendo apresentado a tese *Discinesias arsenicais*, a qual obteve nota máxima. Na mesma época, atuava como redator da Gazeta Médica da Bahia.

Foi aluno e colega de Nina Rodrigues, um dos precursores do racismo científico no Brasil, rebatendo as teses de Nina, o qual assevera que a mestiçagem seria a causa das doenças mentais. Juliano contra-argumentou que a origem das doenças mentais se devia a fatores físicos e situacionais, como a falta de higiene e de acesso à educação. De 1895 a 1902, realizou inúmeros estágios sobre doenças mentais na Europa e, como sofria de tuberculose, internou-se num sanatório na cidade do Cairo, onde conheceu a enfermeira alemã Augusta

Peick, com a qual se casou em 1910, regressando os dois juntos para o Brasil. Foi eleito presidente honorário do IV Congresso Internacional de Assistência a Alienados, além de representar o Brasil em congressos internacionais em todas as capitais europeias.

Como diretor do Hospital dos Alienados no Rio de Janeiro, Juliano Moreira humanizou o tratamento dos pacientes, dividindo-os por sexo e idade, e também impediu o encarceramento dos doentes internados. Criou alternativas para os doentes de alcoolismo, alterou a estrutura física do manicômio com laboratórios e melhorou o atendimento dos internados. Adotou a técnica de punção lombar e exame cefalorraquidiano para a melhoria de diagnósticos neurológicos. Foi médico de João Cândido, líder da Revolta da Chibata, que foi internado no manicômio por força do governo do estado.

O doutor Juliano Moreira também realizou pesquisas na área dermatológica, pois buscou comprovar que doenças na pele não estavam relacionadas a questões raciais, como afirmavam os médicos racistas da época. Vale salientar que o doutor viveu no auge do racismo científico, quando se acreditava que todos os males se originavam das características inferiores dos negros. Também criou o Manicômio Judiciário, em 1921, integrando diversas sociedades médicas internacionais.

Com o Golpe de 1930, de Getúlio Vargas, Moreira foi destituído da direção do Hospital Nacional dos Alienados, onde também era a sua moradia. A partir dessa data, Moreira passa a morar no hotel Santa Teresa e atende seus pacientes particulares no sanatório Botafogo. Na mesma época, a tuberculose voltou, e o doutor Juliano foi internado no sanatório de Correias, em Petrópolis, onde faleceu em 2 de maio de 1933.

Juliano Moreira revolucionou e humanizou a psiquiatria no Brasil, sendo chamado de fundador da psiquiatria brasileira. Ele foi um dos combatentes do racismo científico e do darwinismo racial, sendo o primeiro professor universitário brasileiro a incorporar a teoria psicanalítica no ensino de medicina.

“Se mais não puder fazer em benefício dos seus doentes mentais, basta receber o batismo de louco por ter feito a libertação dos mesmos.” (Juliano Moreira)

“Mesmo assim, não se esqueça de que os doentes da mente merecem o mesmo trato dado às musas.” (Juliano Moreira)

Bibliografia consultada

BBC NEWS BRASIL. **Juliano Moreira, o psiquiatra negro que revolucionou otratamento de transtornos mentais no Brasil**. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T2wY0NAESd8&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso em: 06 jul. 2021.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JULIANO MOREIRA: o psiquiatra negro que revolucionou o tratamento de transtornos mentais no Brasil. **BBC News Brasil**, 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-55557894. Acesso em: 06 jul. 2021.

MOREIRA, Juliano; RODRIGUES, Hermelino Lopes. Cartas de Hermelino Lopes Rodrigues e Juliano Moreira. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 329-335, jun. 2008. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142008000200016&script=sci_arttext. Acesso em: 06 jul. 2021.

NEXO JORNAL. **O médico negro que se opôs ao racismo científico**: Juliano Moreira. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=agXtE30jSs0&t=7s&ab_channel=NexoJornal. Acesso em: 06 jul. 2021.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; DALGALARRONDO, Paulo. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 178-179, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/wzF5QyZ7pVvVVF5VqRHwSHf/?lang=pt. Acesso em: 06 jul. 2021.

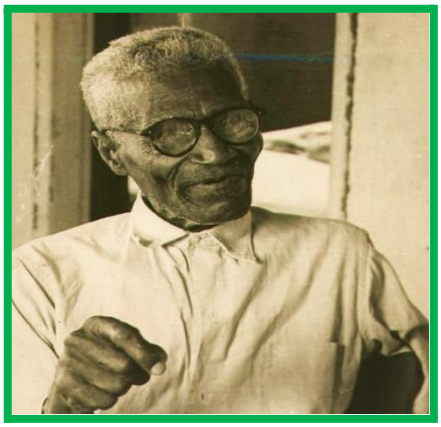
OLIVEIRA, Regiane. Juliano Moreira, o psiquiatra negro que revolucionou o tratamento das doenças mentais no Brasil. **El País**, São Paulo, 06 jan. 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-01-06/juliano-moreira-o-psiquiatra-negro-que-revolucionou-o-tratamento-das-doencas-mentais-no-brasil.html. Acesso em: 06 jul. 2021.

CAPÍTULO VII

JOÃO CÂNDIDO FELISBERTO: O almirante negro

O menino que se tornaria, mais tarde, um herói a favor dos direitos humanos na marinha, nasceu na Vila da Encruzilhada, no município de Rio Pardo, Rio Grande do Sul, em 24 de julho de 1880 (oito anos antes da abolição da escravatura no Brasil), filho dos escravizados João Cândido Velho e Inácia Cândido Velho, e tinha mais sete irmãos.

Figura 7: João Cândido



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_C%C3%A2ndido

Criado na propriedade rural de João Felipe de Correia, também em Rio Pardo, João Cândido acompanhava o pai que, depois de liberto, se torna tropeiro. Em uma das vezes que acompanha o pai, o neto de 15 anos de João Felipe chama a atenção de João Cândido, e este joga no rapaz a vara que segurava, escondendo-se durante o dia inteiro para fugir do castigo. Porém, o proprietário da fazenda comunica ao pai de João Cândido que este seguirá para Porto Alegre a fim de se tornar aprendiz de marinheiro, coisa que o menino já sonhara desde muito cedo, quando acompanhava o pai nos portos ao conduzir o gado para ser embarcado.

Em 1893, em companhia do almirante Alexandrino de Alencar, amigo da família Correia de Rio Pardo, João Cândido conhece um navio da marinha chamado Ondina, que estava ancorado em Porto Alegre, o que provoca certo estranhamento: um negro acompanhado de um almirante para conhecer as instalações do navio (lembrando que a abolição da escravatura havia acontecido há apenas quatro anos). Nessa época, a marinha não dispunha de pessoal; então os pais mandavam os jovens indisciplinados, e a polícia recolhia homens desempregados que estavam pelas ruas e toda sorte de bandidos, forçando-os a servir

na marinha, nos quadros inferiores, enquanto que os quadros superiores eram ocupados pela elite branca.

Aos 14 anos, João Cândido entra para a marinha como voluntário, por recomendação do almirante Alexandrino de Alencar, com pedido de atenção especial, sendo alistado sob o número 40 na Escola de Aprendizes de Marinheiro do Rio Grande do Sul. No ano seguinte, 1895, é destacado para o Rio de Janeiro como praça na 40ª Companhia do Corpo de Marinheiros Nacionais, e vai servir na tripulação do cruzador Andrada, onde fica por 1 ano, 11 meses e 17 dias. Com espírito de liderança, o jovem, desde o início, já fazia a interlocução entre marinheiros e oficiais. Saindo do Andrada, serve por cinco anos no encouraçado Riachuelo. Aos 20 anos, é instrutor de aprendizes de marinheiro, viajando por toda a costa nacional e em viagens internacionais; inclusive, com o então presidente da república, Campos Sales, a bordo em 1900.

Participa também da demarcação de terras no Norte, quando o Brasil entrou em conflito com a Bolívia pelo território do Acre, que era importante aos dois países devido à extração de borracha. Ele ficou impressionado com soldados e oficiais de alta patente do exército lutando lado a lado, enquanto no Brasil os oficiais tomavam decisões de gabinete. Nessa época, com alimentação escassa e excesso de umidade, já há onze meses na floresta Amazônica, ele é acometido de tuberculose, sendo transportado para o Hospital da Marinha em estado grave. Aparentemente curado, presta serviços fiscais na fronteira com o Peru, serve no Tiradentes em missão no Paraguai, faz parte da tripulação do Benjamin Constant e do Primeiro de Março e, depois, é destacado para uma viagem à Europa.

Aos 29 anos, em 1909, vai para a Inglaterra acompanhar a montagem do encouraçado Minas Gerais. Pela primeira vez, João Cândido e outros colegas marinheiros brasileiros assistem a uma reunião sindical, em um depósito em New Castle, com a tradução feita por um funcionário do estaleiro que era filho de portugueses. Nessa época, João era marinheiro de primeira classe e, com o grupo de marinheiros, tem a missão de aprender o manejo da embarcação e, ao mesmo tempo, essa missão confere a ele consciência política. Os marinheiros brasileiros começam a fazer reuniões para discutir a situação da marinha brasileira: jornada desumana, má remuneração, comida escassa e a violência como forma de disciplina. Embora proibida pela Constituição Brasileira, a chibata continua válida na marinha.

Em janeiro de 1910, ocorreu a primeira viagem do Minas Gerais. Na comemoração, ao cruzar a linha do Equador, João Cândido é escolhido pela guarnição para representar o deus Netuno, o que demonstra o respeito que lhe era dispensado pelos seus companheiros.

Já no Brasil, ele é chamado para uma audiência com a presidência da república por conta dos inúmeros atos de indisciplina praticados pelos marujos. O ministro da marinha, na época, era o almirante Alexandrino de Alencar, o qual, sabendo da liderança de João, queria que ele se tornasse aliado dentro do encouraçado Minas Gerais. Na ocasião, ele pede o fim da chibata, o que desagrada o almirante.

Em terra, os marinheiros se reúnem com regularidade organizando o levante. Participam dessas reuniões marinheiros do navio Bahia, tendo como líderes Ricardo de Freitas e Francisco Dias Martins, vulgo Mão Negra, tido como muito culto entre os colegas. No navio São Paulo, o líder é o cabo Gregório do Nascimento e, no Deodoro, o cabo André Avelino.

Na madrugada de 16 de novembro, a tripulação do Minas Gerais é chamada ao convés para assistir ao castigo aplicado ao marinheiro Marcelino Rodrigues Menezes, que é suspenso sem camisa e submetido a 250 chibatadas. Desmaiado e com o dorso repleto de cortes, é enrolado em um lençol e levado para o porão, tendo-lhe jogado iodo nas costas e deixado em sofrimento no assoalho do porão. Por conta disso, o levante que estava marcado para o dia 25 foi antecipado e deflagrado no dia 22 de novembro. Sob a liderança de João Cândido, mais de 2.000 marinheiros assumiram o comando dos quatro navios de guerra: Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Deodoro, ancorados na Baía de Guanabara. Os encouraçados exibem bandeiras vermelhas, e João Cândido continua com seu uniforme de marinheiro, com um pé de chinelo e outro de botina, diferenciando-se dos demais por conta de um lenço vermelho amarrado no pescoço. Ao clarear o dia, são disparados tiros com canhões de pequenos calibres sobre o Rio de Janeiro e Niterói.

Os revoltosos só pedem ao Presidente da República o fim da chibata e a anistia aos insurretos, mas, sem ter outra opção, o governo aceita anistiar os revoltosos e, na manhã do dia 26 de novembro, termina a revolta. Os navios são entregues em perfeitas condições, mas a anistia dura somente dois dias. Em 28 de novembro, o Decreto nº 8.400 autoriza a baixa por exclusão dos soldados cuja permanência seja inconveniente à disciplina. Isso causa um clima de tensão nas Forças Armadas, e o governo se prepara para decretar estado de sítio. Por conta das demissões, alguns navios ficam sem pessoal suficiente para os serviços essenciais.

Em 4 de dezembro, são presos 22 marujos acusados de conspiração, e o governo faz circular boatos de um novo motim. Dia 9 de dezembro, há um novo levante, dessa vez, do Batalhão Naval. O navio Rio Grande do Sul aderiu ao levante. Os navios estão desarmados e os oficiais a bordo do Minas Gerais e do São Paulo abandonam as embarcações. Antes de desembarcar, o imediato do Minas Gerais pede a João Cândido que tome conta do navio. Ele, a fim de proteger o navio que estava desarmado, sendo atacado, o movimenta, e isso é usado como motivo de sua prisão e julgamento.

Ao entardecer do dia 10 de dezembro, o motim termina com quase todos os amotinados mortos e muitos oficiais também mortos. João Cândido e mais 17 de seus companheiros da primeira revolta, os quais não tinham nada a ver com a segunda revolta, ficando ao lado do governo, foram presos na solitária situada na Ilha das Cobras, lugar sem ventilação, com apenas um latão para as necessidades fisiológicas. Na cela, foi jogada cal virgem com água. Com a evaporação da água e sem muito oxigênio, 16 homens morreram asfixiados pela cal, sobrevivendo apenas João Cândido e João Avelino. Depois desse fato, ele é internado no Hospital de Alienados e, portando-se bem, é novamente levado para a prisão, ficando preso até 1912 (dois anos de reclusão), quando é levado a julgamento e considerado inocente.

Depois de tudo isso, com 32 anos, tuberculoso e sem dinheiro, João Cândido tem dificuldade para encontrar trabalho, e passa a fazer biscates e a vender peixes na Praça XV. Ao longo de sua vida, ele se casou três vezes e teve onze filhos. Em 1957, quando o encouraçado Minas Gerais viraria sucata, ele foi até o ancoradouro se despedir do navio por meio do qual conseguiu libertar todos os marinheiros do peso da chibata. João Cândido morreu aos 89 anos, pobre e perseguido pela polícia, até mesmo em seu enterro.

Em sua homenagem, na década de 1970, Aldir Blanc e João Bosco compõem a canção *O mestre-sala dos mares*. Em plena ditadura, os dois compositores foram muitas vezes chamados pela censura, tendo que alterar por vezes a letra da canção; no entanto, o que estava chamando a atenção na letra era a exaltação ao negro.

Em 2018, o então presidente Lula sanciona a anistia póstuma de João Cândido e, no Dia da Consciência Negra do mesmo ano, é inaugurada uma estátua em sua homenagem, na Praça XV, no Rio de Janeiro. Em 2019, seu nome passou a fazer parte do Livro dos Heróis do Estado do Rio de Janeiro.

“A sua história ficou na Marinha. Hoje não apanhamos. Temos soldo regular e comemos bem. Agradecemos tudo isto ao senhor!” (MOREL, 2016, p. 247).

“João Cândido, o único marinheiro no mundo inteiro a comandar os mais modernos e velozes encouraçados, desfraldando a bandeira vermelha da revolta, para acabar com os castigos corporais na Armada” (MOREL, 2016, p. 55).

Bibliografia consultada

BERNARDO, André. A conturbada vida de João Cândido, líder da Revolta da Chibata preso, expulso da Marinha e internado como louco. **BBC News – Brasil**, 06 dez. 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50680851. Acesso em: 14 dez. 2020.

CANAL SAÚDE OFICIAL. **João Cândido, o Almirante Negro** – Ciência & Letras. YouTube, 03 nov. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h2uVssgiDGA&feature=emb_logo&ab_channel=CanalSa%C3%BAdeOficial. Acesso em: 14 dez. 2020.

GRANATO, Fernando. **João Cândido**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MOREL, Edmar. **A Revolta da Chibata**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **João Cândido**: o mestre-sala dos mares [livro eletrônico]. Niterói: Eduff, 2020. (Coleção Personagens do Pós-Abolição, vol. 6.) Disponível em: http://www.eduff.uff.br/ebooks/Personagens-do-p%C3%B3s-aboli%C3%A7%C3%A3o-v6-Jo%C3%A3o-C%C3%A2ndido.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

PALMARES – Fundação Cultural. **João Cândido e a revolta da chibata**. 23 nov. 2012. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=24839. Acesso em: 14 dez. 2020.

PROJETO MEMÓRIA. **João Cândido**. O mar amigo. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/biografia1.html. Acesso em: 14 dez. 2020.

SOARES, Paulo Renato. João Cândido, o ‘Almirante negro’, é reconhecido como herói do Rio de Janeiro. **G1 – Globo Comunicação e Participações**, 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/20/joao-candido-o-almirante-negro-e-reconhecido-como-heroi-do-rj.ghtml. Acesso em: 14 dez. 2020.

CAPÍTULO VIII

VICENTE FERREIRA PASTINHA: *O guardião da capoeira de Angola*

Vicente Ferreira Pastinha, mais conhecido como Mestre Pastinha, nasceu na Rua do Tijolo, em Salvador, Bahia, em 5 de abril de 1889, filho do espanhol José Señor Pastiña, que tinha um pequeno armazém na cidade, e de Dona Maria Eugênia Ferreira, que trabalhava com vendas de acarajé e como lavadeira.

Figura 8: Mestre Pastinha

Fonte: http://www.palmares.gov.br/?p=41316

Aos 10 anos, apanhava com frequência de garotos mais velhos; então, conhece tio Benedito, um homem negro africano, que lhe ensinou a arte da capoeira angolana. E assim, o pequeno Pastinha passava seus dias: nas manhãs, estudava no Liceu de Artes e Ofício, e à tarde, jogava capoeira e empinava pipa. Alguns anos mais tarde, seu pai, que não concordava muito com a prática da capoeira (vista como vadiagem, foi proibida por lei no Brasil, de 1889 até 1937), o matricula na Escola de Aprendizes de Marinheiro. Lá, conheceu as artes do mar e ensinou aos colegas a arte da capoeira.

Mestre Pastinha ficou de 1902 até 1910 na Escola de Aprendizes de Marinheiro. Sai de lá aos 20 anos de idade. Muitas vezes, a polícia o abordava, e ele se defendia servindo-se da capoeira. Entre 1910 e 1912, trabalhou clandestinamente como mestre de capoeira na Rua Santa Isabel. Após essa data, trabalha em diversas funções, como engraxate, segurança em casa de jogos, jornaleiro e muitas outras. Até 1940, não se sabe ao certo se Mestre Pastinha atuava como mestre de capoeira ou não.

Já em 1941, fundou o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), no Pelourinho. Pastinha é um mestre que luta para tirar a capoeira da estigmatização social para transformá-la

em escola, pautada na disciplina e na organização. Para jogar, os alunos usavam uniforme: calça preta e camiseta amarela; e golpes traiçoeiros eram proibidos, pois capoeira é cuidado com o outro. A partir daí, visita vários estados pelo Brasil, levando sua arte e tornando-se conhecido. Em 1964, lança o livro *Capoeira Angola*, que defende a capoeira enquanto esporte. Em 1966, Mestre Pastinha integrou a comitiva que foi para Dakar, no Senegal, no Primeiro Festival Mundial de Artes Negras, que contou com a participação de pelo menos 35 países.

Mestre Pastinha circulava entre jornalistas, escritores, intelectuais e políticos da época. Gozava da admiração do escritor Jorge Amado, e foi homenageado por Caetano Veloso em sua música. Foi um homem de pouco estudo, mas de muita sabedoria. Compunha ladainhas e tocava berimbau. Foi um pensador da cultura popular.

Em 1971, a prefeitura desaloja Mestre Pastinha, prometendo-lhe que isso seria temporário para reformas no casarão, mas, na verdade, tratava-se de uma higienização social por conta da especulação imobiliária. Depois disso, o mestre, que já não vinha bem de saúde por conta de dois derrames que havia sofrido e que o estavam deixando cego, perde sua fonte de renda e entra em depressão. Sem condições de ser cuidado por sua esposa, que também estava doente, é internado no abrigo para idosos Dom Pedro II. Lá, em 1981, faleceu Mestre Pastinha, aos 92 anos, pobre e esquecido.

A capoeira, um misto de dança e arte marcial, resistência do povo negro, começa a ser reconhecida em 2008, quando A Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira é inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão como um bem cultural pelo IPHAN e, em novembro de 2014, recebeu o título de Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

> “Eu me chamo Vicente Ferreira Pastinha. Eu nasci para a capoeira. Só deixo a capoeira quando eu morrer. Eu amo o jogo da capoeira, e não há outra coisa melhor na minha vida, no resto da minha vida, que seja a capoeira.”
>
> (MESTRE PASTINHA *apud* CAPOEIRA EXPORTS, 2011)

> “Pratico a verdadeira Capoeira Angola e aqui os homens aprendem a ser leais e justos. […] A Capoeira Angola, a que aprendi, não deixei mudar aqui na Academia. Os meus discípulos zelam por mim. Os olhos deles agora são os meus.”
>
> (MESTRE PASTINHA *apud* CAPOEIRA EXPORTS, 2011)

Bibliografia consultada

CAPOEIRA EXPORTS. **A Filosofia da Arte-Luta:** pensamentos de Mestre Pastinha. 21 jan. 2011. Disponível em: https://capoeiraexports.blogspot.com/2011/01/pastinha-filosofia-da-arte-luta.html. Acesso em: 01 fev. 2021.

ESCOLA DE CAPOEIRA GRUPO SENZALA. **Mestre Pastinha**. Disponível em: http://www.senzala.org.br/documentos/Senzala_-_Mestre_Pastinha.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

FERREIRA, Bruno. Memórias da mandinga: um estudo alquímico da escrita de si a partir dos manuscritos e arquivos audiovisuais de Mestre Pastinha. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa de Arte e Cultura Visual: Arquivos, Memórias, Afetos. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás (UFG); Núcleo Editorial FAV, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2015.GT1_brunoferreira.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

GRUPO NZINGA DE CAPOEIRA ANGOLA. **Pastinha** – Mártir da capoeira. Disponível em: http://nzinga.org.br/pt-br/pastinha-m%C3%A1rtir-da-capoeira. Acesso em: 01 fev. 2021.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Roda de Capoeira**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66. Acesso em: 01 fev. 2021.

PALMARES – Fundação Cultural. **Vicente Ferreira Pastinha, mestre de capoeira e filósofo popular**. 07 abr. 2016. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=41316. Acesso em: 01 fev. 2021.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola por Mestre Pastinha**. 3. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988. Disponível em: https://portalcapoeira.com/download/capoeira-angola-por-mestre-pastinha/?wpdmdl=13505&refresh=60086dddaccf21611165149. Acesso em: 01 fev. 2021.

TONINHO MURICY. **Pastinha!** Uma vida pela capoeira. YouTube, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-unP_tdBiKI&ab_channel=ToninhoMuricy. Acesso em: 01 fev. 2021.

TVE BAHIA. **Mestre Pastinha, Rei da Capoeira** – Documentário. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Aiufa8mh9fs&ab_channel=PhilipposSavvides. Acesso em: 01 fev. 2021.

CAPÍTULO IX

MARIA ESCOLÁSTICA DA CONCEIÇÃO NAZARÉ: Mãe Menininha

Nascida em 10 de fevereiro de 1894, no Centro Histórico de Salvador, teve como pais Joaquim e Maria da Glória. Ainda criança, foi iniciada para Oxum, no candomblé, escolhida para ser Iyálorixá no terreiro Ilê Iyá Omi Axé Iyamassê, mais conhecido como terreiro de Gantois, fundado em 1849 por sua bisavó.

Figura 9: Mãe Menininha

Fonte: https://asminanahistoria.wordpress.com/2018/08/20/mae-menininha-do-gantois/

Aos 28 anos de idade, Mãe Menininha assume o terreiro. Ficou conhecida e respeitada nacionalmente pelo carinho e generosidade com que tratava a todos. Ela comandou o terreiro por mais de 60 anos e foi sucedida por suas filhas biológicas. Faleceu em 1986 por causas naturais.

Mãe Menininha teve grande importância na defesa das religiões de matriz africana, principalmente o candomblé, em tempos de crescente intolerância religiosa. Os terreiros, nas décadas de 1930 e 1970, sofriam constantes batidas policiais, sendo apreendidos objetos de cultos, seus sacerdotes, sacerdotisas e frequentadores. Naquela época, os terreiros tinham que ser autorizados a exercer suas atividades pela Delegacia de Jogos, Costumes e Diversões Pública, com pagamento de taxa, e só podiam funcionar até as 22 horas. Em 1976, o então governador da Bahia, Roberto Santos, por meio de um decreto, liberou as casas de candomblé da obtenção de licença e pagamento de taxas. Mãe Menininha foi uma das articuladoras pelo fim da perseguição formal e informal ao candomblé.

A Iyálorixá também abriu as portas do terreiro para pessoas brancas e de outras crenças religiosas, sempre promovendo a harmonia entre as diferentes crenças e classes sociais. Ela recebia pessoas muito pobres, assim como também recebia chefes de estados. Orientava as filhas a se batizarem e fazerem a primeira comunhão. Convenceu muitos bispos baianos a permitirem a entrada de mulheres vestidas com as roupas tradicionais das religiões de matriz africana nas igrejas. – Inclusive, Mãe Menininha frequentava a Igreja Católica para assistir às missas. Era uma entusiasta da convivência construtiva entre diferentes comunidades de fé, candomblecistas, católicos, evangélicos, judeus, umbandistas, entre outros segmentos religiosos. Intencionava tirar o candomblé do desconhecimento, desfazer os preconceitos e elevar o mesmo ao *status* de religião.

Combinado à liderança do terreiro, Mãe Menininha trabalhava como costureira, bordadeira e quituteira. Foi casada com o advogado Álvaro MacDowell, que não possuía cargo religioso na casa, mas teve forte influência, pois prestou grandes contribuições à luta pela defesa do candomblé e dos membros da comunidade.

Enquanto viva, a casa da Iyálorixá era visitada por personalidades como Jorge Amado, Carybé, Camafeu de Oxóssi, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Maria Bethânia e Dorival Caymmi (que, inclusive, compôs uma canção de louvação à Mãe Menininha, interpretada por Gal Costa e Maria Bethânia). Mãe Menininha recebeu outras homenagens por meio de documentários, enredos de escolas de samba, biografias, artigos acadêmicos, literatura de cordel, discos, reportagens e iconografias.

> Ai, minha mãe / Minha mãe Menininha! / Ai, minha mãe / Menininha do Gantois! / A estrela mais linda, hein / Tá no Gantois / O sol mais brilhante / Tá no Gantois / A beleza do mundo / Tá no Gantois / A mão da doçura, hein / Tá no Gantois / O consolo da gente, ai / Tá no Gantois / A Oxum mais bonita, hein / Tá no Gantois…
>
> (Música: *Oração a Mãe Menininha*. Compositor: Dorival Caymmi)

Bibliografia consultada

BISCOITO FINO. **Minha Mãe, oração para Mãe Menininha**. Gal Costa. YouTube, 10 maio 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7L2ulMSd_cE&ab_channel=BiscoitoFino. Acesso em: 06 jul. 2021.

CARTA CAPITAL. **Mãe Menininha do Gantois e o poder dos terreiros**. 2018. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/mae-menininha-do-gantois-e-o-poder-dos-terreiros/. Acesso em: 06 jul. 2021.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO. **Cinco fatos sobre Mãe Menininha do Gantois em defesa da diversidade religiosa no Brasil**. 2021. Disponível em: https://www.iser.org.br/noticia/iser-divulga/cinco-fatos-sobre-mae-menininha-do-gantois-em-defesa-da-diversidade-religiosa-no-brasil/. Acesso em: 06 jul. 2021.

MUSEU AFROBRASIL. **Mãe Menininha**. 2014. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/m%C3%A3e-menininha. Acesso em: 06 jul. 2021.

PALMARES – Fundação Cultural. **Personalidades Negras**: Mãe Menininha de Gantois. 2021. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=8228. Acesso em: 06 jul. 2021.

CAPÍTULO X

ANTONIETA DE BARROS: 1ª negra a assumir um mandato popular

Nascida em 11 de julho de 1901, em Florianópolis, Santa Catarina, filha de Catharina Waltrich (em algumas obras, encontra-se como Catarina de Barros), a menina foi criada pela mãe, ex-escravizada que, vinda de Lages, trabalhava como lavadeira em Florianópolis (também teria trabalhado como empregada doméstica na casa da família Ramos). Sobre o pai dela, não se sabe ao certo quem foi, uma vez que ele não aparece no registro batismal. Antonieta também tinha uma irmã mais velha, chamada Maria do Nascimento, e dois irmãos mais jovens, Cristalino e Leonor Barros.

Figura 10: Antonieta de Barros

Fonte: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/57-antonieta-de-barros

Antonieta foi alfabetizada aos cinco anos e cursou o ensino primário na Escola Lauro Müller. Aos 17 anos, foi estudar na Escola Normal Catarinense, na qual veio a lecionar entre os anos de 1936 e 1945. Logo depois de formada na Escola Normal em 1922, Antonieta, com sua irmã Leonor, fundou o curso particular Antonieta de Barros, que se dedicava a alfabetizar crianças e, também, um curso preparatório para adultos, o que incluía alunos de classes populares na condição de voluntários. A escola esteve ativa de 1922 até 1965, mesmo após a morte de Antonieta, sob o comando de Leonor.

Além de professora, Antonieta participou de associações como o Centro Cívico das Normalistas e a Liga do Magistério; escrevia na coluna *Farrapos de Ideias*, para o jornal *República* e, posteriormente, para o jornal *O Estado*, ocupando a primeira página desses periódicos. Ela sempre defendeu a educação como sendo a principal arma para a ascensão social das classes mais pobres, e não se via como feminista, mas comungava com as pautas

feministas por direitos. Para ela, a suposta desigualdade intelectual que poderia existir entre homens e mulheres, na época, se dava por causa da falta de acesso e investimento na educação feminina.

Em 1934, primeiro ano em que as mulheres podiam votar e ser votadas, Antonieta candidatou-se ao cargo de deputada estadual pelo Partido Liberal Catarinense (PLC). Nessa época, ela já era conhecida por sua atuação na educação e na imprensa; foi eleita, sendo a primeira mulher a ocupar o cargo de deputada no estado de Santa Catarina e a primeira mulher negra do país a ocupar tal cargo.

Em 1937, foi impedida de exercer sua função por causa do golpe do Estado Novo. Depois do golpe, Antonieta dedicou-se principalmente à docência e, a partir de 1945, com a queda do Estado Novo, ela voltou a ocupar um cargo no Legislativo Estadual e concorreu à deputada estadual, novamente filiada ao Partido Social Democrático (PSD).

No segundo mandato, elaborou e ajudou a aprovar o projeto que criou os cargos de Diretor de Grupo Escolar e Inspetor Escolar, os quais deveriam ser contratados por meio de concurso público, além de defender bolsas de estudos para alunos carentes cursarem o ensino superior. Também foi Antonieta quem elaborou o projeto de lei que instituiu o dia 15 de outubro como feriado escolar, o Dia do Professor (Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948). Ela permaneceu no cargo de deputada até 1951, e só deixou a política por complicações de saúde, vindo a óbito em março do ano seguinte.

Durante toda a sua vida jornalística, Antonieta nunca mencionou sua cor ou fez militância racial. Há apenas um texto em que fala de sua cor em resposta ao colega de bancada Oswaldo Rodrigues Cabral, que a acusava de escrever "intrigas baratas de senzala". Ela tem recebido inúmeras homenagens, tais como um nome de rua, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina e na Câmara de Vereadores de Florianópolis.

Em 2019, um painel em sua homenagem foi inaugurado na Rua Tenente Silveira, no Centro de Florianópolis, dos artistas Thiago Valdi, Tuane Ferreira e Gugie, e também o livro infantil *Antonieta*, de Eliane Debus, lançado na Assembleia Legislativa do estado catarinense.

"Queria ser professora e o foi plenamente, sendo considerada uma das melhores educadoras do seu tempo […] E venceu em sua própria terra. E a maldade dos medíocres não prevaleceu contra o seu extraordinário destino" (ESPÍNDOLA, 2015, p. 102).

Bibliografia consultada

ESPÍNDOLA, Elizabete Maria. **Antonieta de Barros**: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX. 2015. 282 f. Tese (Doutorado) – Curso de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2NGEK/1/tese_elizabete_espindola_pdf.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

HERÓIS DE TODO MUNDO. **Antonieta de Barros**. Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/antonietadebarros. Acesso em: 16 out. 2020.

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. **Antonieta de Barros**. Biografia. 2020. Disponível em: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros/. Acesso em: 15 out. 2020.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81514. Acesso em: 16 out. 2020.

CAPÍTULO XI

CLEMENTINA DE JESUS DA SILVA: Quelé, a voz da África no Brasil

No dia 7 de fevereiro de 1902, nascia Clementina de Jesus da Silva em Valença, Rio de Janeiro, filha de Amélia de Jesus dos Santos, parteira, rezadeira e filha de escravos, e de Paulo Batista dos Santos, que trabalhava como pedreiro e carpinteiro, descendente de escravizados bantos, com costumes da civilização do Congo.

Figura 11: Clementina de Jesus

Fonte: https://www.camara.leg.br/radio/programas/725125-clementina-120-anos-da-rainha-quele/

Durante a infância em Valença, Clementina morava com os pais em uma casa atrás da igreja, que havia sido construída pelo pai. No fundo da casa, passava um córrego onde a mãe lavava roupas, e Tina (seu apelido de infância), responsável por preparar o cachimbo da mãe, ficava ao seu lado de cócoras, ouvindo sua cantoria. E assim, a história e a cultura banto iam sendo passadas oralmente pela mãe.

Em 1908, Clementina muda-se com a família para o Rio de Janeiro. Quelé, como era chamada, estudou em um semi-internato católico, aprendendo rezas católicas e, em casa, aprendia cantos africanos com a mãe. No semi-internato, pela manhã, tinha aulas regulares e, à tarde, participava de diversas atividades, entre elas, aulas de canto. Como se destacava, fazia parte do coro da igreja e também cantava nas missas. Vale lembrar que estudar era uma raridade naquela época. Ainda na infância, cantava em um grupo que encenava o trajeto dos Reis Magos a Belém.

Na década de 1920, Quelé participava de um bloco carnavalesco chamado Come Mosca, do qual se tornou uma das diretoras. Tempos depois, esse bloco viria a se tornar a Portela. A moça acompanhava as rodas de samba da Portela, que ficava perto de sua casa. Em

1940, ela se integra à escola de samba Estação Primeira, casando-se com o mangueirense Albino Pé Grande, companheiro que Quelé elogia muito no documentário *Clementina de Jesus – Rainha Quelé*.

Clementina segue a vida trabalhando como doméstica e cantando para os amigos nos festejos, quando, em 1963, o poeta e compositor Hermínio Bello de Carvalho se encanta com a voz dela. Segundo o compositor, sua voz e musicalidade eram um elo entre a ancestralidade musical africana e o samba urbano. Ainda na mesma época, Quelé, que se dizia cristã católica, também participava de manifestações religiosas de matriz africana, pois tinha um terreiro próximo à sua casa, no qual puxava os pontos de trabalho.

Depois de seu encontro com Hermínio Bello de Carvalho, a então sexagenária Clementina começa sua carreira musical de forma profissional. O compositor produz o espetáculo *Rosa de Ouro*, que tem como fruto o primeiro LP de Clementina (1965), e um segundo álbum com o mesmo nome, lançado dois anos depois. Quelé cantava estrofes de improviso e lembranças da tradição oral transmitidas por sua mãe.

Em 1966, Quelé compôs a delegação brasileira do Festival Mundial de Arte Negra em Dacar, Senegal, e o Festival de Cinema de Cannes, na França. Ela gravou quatro LPs solos e participou de diversos outros, com vários artistas, como Pixinguinha e Milton Nascimento. *O canto dos escravos* foi o último álbum de Clementina.

Em 1968, ela gravou três discos: *Gente da antiga*, *Mudando de conversa* e *Fala, Mangueira*. Em 1970, lança o álbum *Clementina, cadê você?* Em 1973, lança o disco *Marinheiro só* e, em 1982, *O canto dos escravos*. Ela fascina muitos músicos da MPB, mas seus discos nunca tiveram muitas vendas, e foi vítima de racismo no Teatro Paramount, em São Paulo, onde jovens lhe gritavam: "Fora, macaco!" Em 19 de julho de 1987, ela vem a falecer, em função de um derrame.

> "Meus filhos, vocês todos, meu muito obrigada a todos, sua velha vai embora."
> (Clementina de Jesus)

> "Clementina brilhou como vaga-lume da resistência, se expandiu como *baobá* atravessando o tempo, caminhou como *Nanã* transmitindo sabedoria e se divertiu como *Exu* na encruzilhada"
> (SILVA, 2016, p. 143).

Bibliografia consultada

CASTRO, Felipe, *et al*. **Quelé, a voz da cor**: biografia de Clementina de Jesus. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

HERÓIS DE TODO MUNDO. **Clementina de Jesus da Silva**: Clementina de Jesus ou Quelé (1901/2?-1987). Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/clementinajesus. Acesso em: 23 nov. 2020.

IZEL, Adriana. Lembra da cantora Clementina de Jesus? Livro resgata trajetória da cantora. **Correio Braziliense**, 07 fev. 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/02/07/interna_diversao_arte,571345/lembra-da-cantora-clementina-de-jesus-livro-resgata-trajetoria-da-can.shtml. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Carlos Alberto Silva da. **Clementina de Jesus**: um corpo cultural, ancestral e da indústria cultural. 2016. 163 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/2120/Tese%20-%20finalI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 nov. 2020.

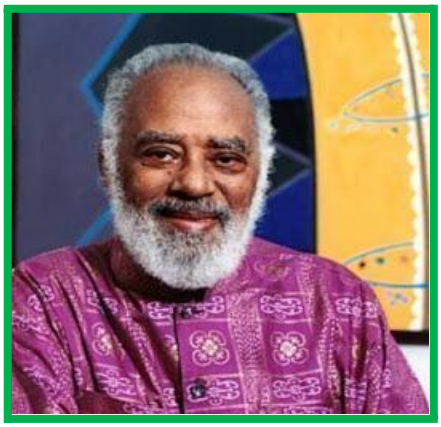
VIMEO. **Clementina de Jesus – Rainha Quelé**. (56min34s.) Disponível em: https://vimeo.com/301702668. Acesso em: 23 nov. 2020.

CAPÍTULO XII

ABDIAS NASCIMENTO: O inflamado agitador

Nascido em Franca, interior de São Paulo, em 14 de março de 1914, numa família pobre, constituída pela mãe Georgina, o pai José e mais seis irmãos. A avó materna, dona Ismênia, teria sido escrava, assim como muitos moradores de Franca. O pai era sapateiro e a mãe trabalhava como doceira, cozinheira e ama de leite.

Figura 12: Abdias Nascimento



Fonte:
http://3.bp.blogspot.com/_4cTuXmX6iw/Swl21LbzXYI/AAAAAAAAEKY/wy1PMFetcvM/s400/Abdias+3.jpg

Abdias passou toda a infância em Franca. Aos 9 anos, já trabalhava entregando leite e carne para as famílias mais abastadas, antes de começar as aulas no grupo escolar Coronel Francisco Martins. Embora seu pai fosse sapateiro, o menino andava descalço, mas conseguiu comprar seu primeiro par de sapatos com o dinheiro das entregas. Aos 12 anos, ele foi trabalhar em um consultório médico fazendo faxina e cuidando dos materiais usados nos exames, e também cuidava de um consultório quando o dentista viajava; lá, tinha acesso a uma biblioteca enorme, onde leu obras como *Os Sertões* e *À Margem da História*, de Euclides da Cunha, e também *A Carne*, *O Ateneu*, *A República*, entre outros.

Abdias começa a ter gosto pela dramaturgia a partir do circo, das celebrações de Natal, da Festa de Reis, das encenações da Semana Santa e do teatro de fantoches da escola, em que, apesar de ter as falas decoradas, não o deixavam participar. Aos 11 anos, o garoto começa a estudar na Escola de Comércio do Ateneu Francano, no turno da manhã. À tarde, ele trabalhava e, à noite, fazia o curso de contabilidade. Aos 15 anos, o jovem vai para São Paulo,

falsifica documentos para entrar no exército e estuda economia na Escola do Comércio Álvares Penteado.

Em 1930, Abdias participa do movimento Frente Negra Brasileira (FNB), que reivindicava a igualdade de direitos para os negros na sociedade brasileira. Em 1936, ele vai para o Rio de Janeiro e, em 1938, forma-se em economia pela Universidade do Rio de Janeiro. Também fez parte da Ação Integralista Brasileira (AIB), organização inspirada no fascismo, que defendia uma identidade nacionalista. É nessa época que Abdias convive com grandes intelectuais e começa a entender de arte, literatura, economia, educação etc. Foi trabalhar no jornal *O Radical* da AIB, onde sofreu discriminações raciais e acabou por deixar o trabalho e a organização, a qual criticaria mais tarde.

Além disso, Abdias começa a frequentar terreiros de candomblé, onde faz amizades com importantes intelectuais negros, como o poeta Solano Trindade, chegando a conhecer melhor sua origem. Nesse mesmo tempo (Estado Novo), é pego panfletando e passa seis meses preso na penitenciária Frei Caneca, onde conviveu com integrantes do Partido Comunista. No mesmo ano, vai para Campinas, para o Congresso Afro-Campineiro, a fim de discutir e organizar a resistência contra as discriminações raciais.

Em 1943, Abdias é preso novamente na penitenciária do Carandiru, onde permanece por um ano. Nesse espaço de confinamento, ele ensaia e dirige encenações dramáticas; ali, nascia o Teatro do Sentenciado: os presos montavam os palcos, faziam os vestuários e as peças eram assistidas por diretores e guardas da penitenciária.

Em 1944, já livre, Abdias funda o Teatro Experimental do Negro (TEN), sendo esta uma experiência de conscientização na luta dos negros por cidadania e pela valorização do negro no teatro, que até então não existia (para representar os negros em peças de teatro, na época, os brancos se pintavam de preto; *black face*). No TEN, havia aulas de interpretação, alfabetização e cultura geral. A partir daí, ele organiza encontros nacionais para discutir a condição do negro, como a Conferência Nacional do Negro (1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950); também funda o jornal *Quilombo* e o Museu de Arte Negra.

Em 1961, Abdias publica o livro *Dramas para negros e prólogos para brancos*, com peças que tratam da cultura negra. O TEN faz muitas denúncias de discriminações sofridas pelos negros; como exemplo, em 1964, a Unesco e o governo brasileiro patrocinam um Seminário Internacional da Cultura Negra, no Rio de Janeiro, sem a representação dos negros brasileiros, o que é denunciado pelo TEN.

Nos anos de 1970, já no exílio, torna-se professor da Universidade do Estado de Nova York, em Buffalo, onde fundou a cadeira de Culturas Africanas do Novo Mundo, e foi professor visitante na Universidade de Yale e na Universidade de Ifé, na Nigéria. A partir daí, participou de congressos e fóruns nos Estados Unidos, África e Caribe, sendo o primeiro negro brasileiro pan-africano a participar dos debates antirracistas.

Na volta do exílio, em 1981, com o apoio de Dom Evaristo Arns, Abdias criou em São Paulo o Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), onde ministrou cursos de extensão e vários seminários. Na mesma época, possibilitou a criação da Secretaria do Movimento Negro do PDT.

Em 1982, presidiu na PUC/SP o 3º Congresso de Cultura Negra das Américas, e, ainda no mesmo ano, foi eleito deputado federal e dedicou o seu mandato (1983-1987) à luta antirracista. Nos anos de 1990, como senador, denuncia o genocídio do povo negro em curso no país. De 1985 a 1995, ministrou o curso *Sankofa: Conscientização da Cultura Afro-Brasileira*. Em 1991, ganhou prestígio junto aos professores quando promoveu o 1º Fórum sobre Ensino da História das Civilizações Africanas, na escola pública, com centenas de educadores.

Em 1997, na 52º Assembleia Geral das Nações Unidas, ele criticou a delegação composta de pessoas brancas, as quais faziam declarações sobre as questões étnico-raciais no Brasil, assim como fizera duas décadas antes em Lagos, antiga capital da Nigéria, onde representantes oficiais do Brasil tentaram impedir sua fala no II Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas.

Como político, Abdias apresentou inúmeros projetos: PL nº 1.332/1983, que dispõe sobre medidas compensatórias em favor dos negros; PL nº 1.661/1983, que tornaria a discriminação de pessoas em razão de cor, raça ou etnia em crime de lesa-humanidade; Projeto de Resolução nº 1.361/1983, para a construção do memorial ao escravo desconhecido na Praça dos Três Poderes; Projeto de Resolução nº 1.550/1983, para tornar o dia 20 de novembro, morte de Zumbi dos Palmares, como feriado nacional; PL nº 3.765/1984, de utilidade pública para a Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Axipá, pela preservação da religiosidade africana; PL nº 3.196/1984, para a reserva de 40% das vagas nos concursos vestibulares do Instituto Rio Branco para candidatos de etnia negra; PL nº 5.466/1985, para a instituição do dia 27 de abril como o dia nacional da empregada doméstica. Ainda, no mesmo

ano, sugere o rompimento do Brasil com a África do Sul, por conta do *apartheid* e o massacre dos brancos contra os negros sul-africanos.

Abdias do Nascimento, em 1980, ativista social brasileiro, artista plástico, político, escritor, poeta e dramaturgo, dedica "[…] aos jovens negros do Brasil e do mundo, continuidade da luta por um tempo de justiça, liberdade e igualdade, onde os crimes do racismo não possam jamais se repetir".

Bibliografia consultada

ABDIAS NASCIMENTO. *In*: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa359885/abdias-nascimento. Acesso em: 28 out. 2020.

ALMADA, Sandra. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

HERÓIS DE TODO MUNDO. **Abdias do Nascimento (1914-2011)**. Disponível em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/abdiasnascimento. Acesso em: 28 out. 2020.

IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros. **Projeto de Lei nº 3.196 de 1984** (do Sr. Abdias do Nascimento). Disponível em: http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm. Acesso em: 28 out. 2020. Acesso em: 28 out. 2020.

IRAHETA, Diego. Quando um herói nacional é negro: Abdias do Nascimento e a história que não aprendemos. **Portal Geledés**, 02 ago. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/quando-um-heroi-nacional-e-negro-abdias-do-nascimento-e-a-historia-que-nao-aprendemos/. Acesso em: 28 out. 2020.

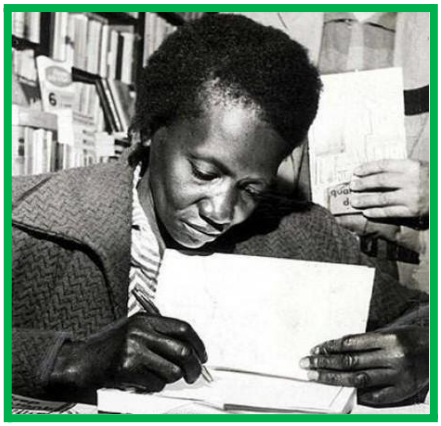
LITERAFRO – O portal da literatura afro-brasileira. **Abdias Nascimento**. Dados biográficos. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento. Acesso em: 28 out. 2020.

CAPÍTULO XIII

CAROLINA MARIA DE JESUS: A Shakespeare da cor

Nascida em 14 de março de 1914, em Sacramento, Minas Gerais, Carolina Maria de Jesus (Bitita) era filha de João Cândido Veloso e Maria Carolina de Jesus, negros pobres, que foram para a cidade no início das atividades pecuárias. Dona Cota, como era chamada a mãe de Carolina, trabalhava como doméstica, e o pai da menina era um "poeta boêmio" que, segundo relatos, ela não chegou a conhecer.

Figura 13: Carolina Maria de Jesus



Fonte: https://www.oblatassr.org/carolina-de-jesus-espiritualidade/

Em 1921, Carolina foi matriculada no Colégio Allan Kardec, onde a senhora Maria Leite, para quem a mãe da menina trabalhava como lavadeira, a manteve por dois anos. No início, ela teve dificuldades com o aprendizado e com a convivência escolar, mas, aos poucos, aprendeu a ler e escrever, e a primeira obra que leu foi *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, livro emprestado por uma vizinha, já que não havia livros na casa da menina, pois todos os seus familiares eram analfabetos.

Carolina tinha um problema de saúde que lhe deixava as pernas com feridas. Na busca por tratamento médico, vai parar no Asilo São Vicente de Paulo, onde recebe cuidados médicos e moradia. Em troca, fica responsável por lavar todas as roupas do asilo.

Tempos depois, ela volta para sua cidade natal, Sacramento, e, por seus hábitos de leitura, é presa junto com sua mãe, que tenta defendê-la da acusação de ler o livro de São Cipriano para fazer feitiços contra os brancos. Depois desse episódio, mãe e filha se mudam para Franca (SP), e Dona Cota consegue um trabalho, porém Carolina não, em função de suas

pernas doentes. Algum tempo depois, já curada e trabalhando, a moça vai para São Paulo, a capital, e sua mãe volta para Sacramento.

Em 1937, já em São Paulo, ela vai trabalhar como doméstica, mas nunca se ajusta a trabalhos desse tipo. Vai morar na favela Canindé com seus três filhos, que ela mesma criou sozinha, chegando a construir seu próprio barraco e vivendo de catar papéis pelas ruas da cidade. Como sempre gostou muito de ler, também cultivou o hábito de escrever, registrando sua vida cotidiana, onde definiu a favela como o quarto de despejo da sociedade.

Na década de 1950, o jornalista Audálio Dantas interessou-se pelos escritos de Carolina e se empenhou em publicá-los. Em 1960, é lançado o livro *Quarto de despejos: Diário de uma favelada*, que foi um enorme sucesso, chegando a vender, em uma semana, 10 mil exemplares. O livro trazia a batalha diária de Carolina, fazia crítica aos políticos e à carestia dos gêneros alimentícios, e também trazia o orgulho e a beleza de ser negra, além de evidenciar o racismo. O lançamento do livro foi muito badalado, e a livraria Francisco Alves estava cheia de pessoas. Personalidades como o jogador Pelé, o escritor e integrante do movimento negro, Clóvis Moura, o dramaturgo Benedito Ruy Barbosa e muitos outros famosos estavam presentes. No entanto, escritores consagrados boicotaram o lançamento.

Nessa época, Carolina era convidada para inúmeros eventos e homenagens de instituições do movimento negro, bem como para programas de rádio e televisão. Ela aparecia sempre muito bem-apresentada, com longos vestidos, turbantes e adornada de colares e brincos. Foi também muito procurada por aproveitadores que lhe pediam dinheiro; gastou muito com roupas, viagens e com um novo livro, *Casa de Alvenaria*, que não teve o retorno esperado, pois vendeu pouco.

Em *Casa de Alvenaria*, Carolina fez duras críticas à sociedade com a qual conviveu, nessa ocasião, a classe média. Na mesma época, ela também gravou um disco com canções inspiradas em sua vivência na favela, o que também lhe custou muito dinheiro, trazendo-lhe, como retorno, somente críticas.

Com o dinheiro acabando, Carolina compra um sítio em Parelheiros, a 40 km de São Paulo. Também, com o dinheiro que ganha para a realização do filme baseado no livro *Quarto de despejos*, amplia a compra de terras no sítio e contrata um empreiteiro para fazer a casa. Contudo, tendo acabado o dinheiro, a casa ficou incompleta, sem janelas e portas. Com o pouco dinheiro que ainda receberá das traduções, ela foi convencida a publicar outros livros, que receberam os títulos de *Pedaços de fome* e *Provérbios*, os quais não fizeram muito

sucesso. Já sem dinheiro, ela volta a catar coisas pelas ruas, mas acaba sendo destratada pelos outros catadores, que alegavam que ela era rica.

Nessa época, 1964, Carolina aluga a casa onde vivia, em Santana, São Paulo, e muda-se para Parelheiros, onde faz plantações que garantem o sustento da família; também criava galinhas e porcos. A partir daí, ela não consegue mais obter a atenção da mídia.

Enfim, em 1977, com 62 anos, Carolina vem a óbito, com bronquite asmática e insuficiência respiratória crônica. Ela foi esquecida pelo público e pela imprensa. Também foi caluniada por críticos, os quais alegavam que quem havia escrito o livro foi o jornalista, e não ela mesma. No entanto, depois de sua morte, muitos outros escritos da autora vieram à tona, os quais a confirmaram como escritora. Nas publicações póstumas, há os seguintes títulos: *Diário de Bitita*, *Meu estranho diário*, *Antologia pessoal* e *Meu sonho de escrever*.

No ano de 2021, no dia 25 de fevereiro, em sessão remota do CONSUNI/UFRJ transmitida pela webTV UFRJ, Carolina Maria de Jesus é consagrada com o título de Doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

"O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças."

(Carolina Maria de Jesus)

Bibliografia consultada

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2020.

ARRUDA, Aline Alves. Carolina: uma biografia, relato fascinante sobre a trajetória de uma escritora necessária. **Literafro** – O portal da literatura afro-brasileira, 2019. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/1085-carolina-uma-biografia-relato-fascinante-sobre-a-trajetoria-de-uma-escritora-necessaria#:~:text=A%20biografia%20escrita%20pelo%20jornalista,ao%20lado%20da%20m%C3%A3e%2C%20Cota. Acesso em: 06 nov. 2020.

CPDEL/UFRJ Decolonial Libertário e Antirracista! **Parecer sobre o título de Doutora *Honoris Causa* para Carolina Maria de Jesus enviado para congregação**. Disponível em: https://cpdel.ifcs.ufrj.br/parecer-sobre-o-titulo-de-doutora-honoris-causa-para-carolina-maria-de-jesus-enviado-para-congregacao/. Acesso em: 06 nov. 2020.

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Male, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

TV ASSEMBLEIA – AL. **Frente a frente Tom Farias**. YouTube, 04 nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6wBHK6DS5tY&ab_channel=TVAssembleiaAL. Acesso em: 06 nov. 2020.

TVE – RS. **Carolina de Jesus** (parte 1). YouTube, 18 set. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2lI&ab_channel=TVERS. Acesso em: 06 nov. 2020.

CAPÍTULO XIV

HENRIETTA LACKS: A mulher de células imortais

Nascida em 1º de agosto de 1920, em Roanoke, Virgínia, EUA, Henrietta Lacks teve nove irmãos. No parto do irmão mais novo, sua mãe veio a falecer, e os irmãos foram separados e passaram a viver com os parentes. Henrietta, com quatro anos, foi morar em Clover com o avô Tommy Lacks, que já criava um outro neto chamado David Lacks, que mais tarde se tornaria marido dela.

Figura 14: Henrietta Lacks

Fonte: https://www.blogs.unicamp.br/cienciapelosolhosdelas/2017/07/29/henrietta-lacks/

Desde criança, Henrietta, junto com os primos, já trabalhava no sítio onde morava ordenhando vacas, cuidando da horta e, principalmente, trabalhando na plantação de tabaco. Para ir à escola, a menina tinha que andar mais de três quilômetros até a escola para negros (seu país viveu em segregação racial até a década de 1960), onde estudou até a 7ª série.

Aos 14 anos, Henrietta teve seu primeiro filho, Lawrence; quatro anos depois, nascia Lucile Elsie. Em 1941, ela se muda com os filhos para Baltimore, a fim de se juntar ao marido David, que já estava na cidade a trabalho. Em 1949, quando estava com 29 anos, ficou grávida do quinto filho, Joseph, já percebendo que havia um caroço dentro de si. Os filhos de Henrietta nascidos antes de Joseph são Deborah e David Junior.

Em janeiro de 1951, Henrietta vai ao Hospital Johns Hopkins, um hospital de caridade para pessoas enfermas e pobres, e o único hospital da região que atendia pacientes negros, embora os segregasse em enfermarias para “gente de cor”, onde até os bebedouros eram separados. O ginecologista que a atendeu, Howard Jones, a examinou e encontrou uma massa dura de cor púrpura brilhante que sangrava ao toque; então tirou uma amostra para exame.

Jones enviou a amostra retirada de Henrietta para George Gey, pesquisador-chefe de cultura de tecidos do hospital. O diagnóstico foi câncer no colo do útero, estágio I. Depois do diagnóstico, ela volta ao hospital e se submete a uma bateria de exames.

O tratamento é à base de rádio: o metal é depositado no colo do útero com uma placa contendo a mesma substância na parte externa e costurada. Antes da cirurgia, com Henrietta já desacordada, foram retiradas mais amostras do colo de seu útero, uma do tumor e outra de tecido saudável, sem consentimento ou conhecimento dela ou da família. Dois dias depois, o rádio foi removido e ela recebeu alta, tendo que voltar ao hospital a cada duas semanas.

Durante o tratamento, o tumor de Henrietta desapareceu, mas continuava a radioterapia para garantir que não restasse alguma célula cancerosa. Porém, duas semanas depois, Henrietta teve um sangramento muito forte que cessou durante a terapia. No entanto, ela estava perdendo as forças, e seu corpo, dos seios até a bacia, estava muito escuro, queimado pelo rádio. Em junho do mesmo ano, ela disse aos médicos que achava que o câncer estava se espalhando dentro dela, mas eles nada encontraram. Semanas depois, os órgãos internos de Henrietta estavam tomados de tumores e, a cada dia, os médicos aumentavam a dose de radioterapia na esperança de que os tumores diminuíssem. Isso não deu certo, e Henrietta veio a óbito em 4 de outubro de 1951.

Com a posse das células de Henrietta, o Dr. Gey percebe que elas são capazes de sobreviver em meio de cultura e se multiplicam muito rápido. Ele as envia, então, para vários cientistas, de vários lugares do mundo, para usá-las em pesquisas sobre o câncer, sob o pseudônimo de HeLa, sendo submetidas a muitas toxinas, radiações e infecções utilizadas em ratos.

As células HeLa foram primordiais para a vacina contra a poliomielite. Foi por meio delas que foi possível a visualização dos cromossomos pela primeira vez. Rodaram-nas em centrífugas, para simular a gravidade, e foram fundidas com células de animais e vegetais originando células híbridas. Também, por meio das células HeLa, foi possível descobrir o vírus HPV. Até hoje, elas são amplamente usadas em pesquisas compradas e vendidas a altos preços. Tem-se hoje uma indústria multibilionária de materiais biológicos humanos.

Contudo, os familiares de Henrietta nunca foram consultados sobre o uso das células HeLa, e nunca lhes foi explicado o que significava as células serem imortais. Na época, os irmãos e filhos de Henrietta eram muito humildes, e não tinham nenhum conhecimento de ciências. A família ficou muito exposta depois que o nome de Henrietta Lacks veio à luz, e muitas pessoas tentaram se aproveitar disso.

“Queiramos ou não, vivemos numa sociedade voltada para o mercado, e a ciência faz parte desse mercado” (SKLOOT, 2011, p. 404).

Bibliografia consultada

HENRIETTA LACKS, a mulher imortal. **Só Biologia**, 2008-2021. Disponível em: https://www.sobiologia.com.br/conteudos/jornal/noticia3.php. Acesso em: 08 fev. 2021.

HENRIETTA LACKS. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Henrietta_Lacks. Acesso em: 08 fev. 2021.

HOMENAGEM a Henrietta Lacks e suas células. **Pesquisa FAPESP**, ed. 273, nov. 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/homenagem-a-henrietta-lacks-e-suas-celulas/. Acesso em: 08fev. 2021.

HUECK, Karin. HeLas: as células que dominaram o mundo. **Superinteressante**, 01 maio 2011. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/helas-as-celulas-que-dominaram-o-mundo/. Acesso em: 08fev. 2021.

PRATESI, Bruna. A imortalidade do útero de Henrietta Lacks: um olhar literário sobre questões éticas, de gênero e raça. **Amazônica** – Revista de Antropologia da Universidade Federal do Pará, v. 10, n. 1, p. 58-80, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/5854/4853. Acesso em: 08 fev. 2021.

SKLOOT, Rebecca. **A vida imortal de Henrietta Lacks**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CAPÍTULO XV

MILTON ALMEIDA DOS SANTOS: Por uma outra globalização

Nascido em Brotas de Macaúbas, interior da Bahia, no dia 3 de maio de 1926, filho de Adalgisa Umbelina de Almeida Santos e Francisco Irineu dos Santos. Seus pais eram professores e lhe davam aulas em casa, onde aprendeu álgebra, francês e boas maneiras. Os avós de Milton, ainda na escravatura, na condição de emancipados, também lecionavam. Sua família tinha uma vida de classe média.

Figura 15: Milton Santos

Fonte: https://revistacaliban.net/entrevista-milton-santos-espa%C3%A7o-tempo-e-solid%C3%A3o-a00a87807c1c

Aos 10 anos, Milton entra para a escola formal, no colégio interno Instituto Baiano de Ensino. Nessa instituição, tem acesso a clássicos da literatura e filosofia, e faz leituras de Josué de Castro, em especial, a obra *Geografia Humana: estudo da paisagem cultural do mundo*. Aos 15 anos, nos momentos de folga, ensina os colegas mais novos. Aos 18, passa para o curso de Direito na Universidade Federal da Bahia, em Salvador.

Em 1944, fez a graduação em Direito, que, na época, era um lugar de formação geral, sendo, durante o curso, um militante político. Ao terminar a graduação, passa em um concurso e é admitido no Ginásio Municipal de Ilhéus, e também se torna correspondente do periódico *A Tarde*.

Em 1953, aprovado em outro concurso, ocupou a cadeira de Geografia Humana na Faculdade Católica de Salvador. Em 1956, passa a ser o redator-chefe do jornal *A Tarde*. No mesmo ano, participa do Congresso da União Geográfica Internacional (UGI), no Rio de Janeiro, onde conhece o geógrafo francês Jean Tricart, de quem se torna amigo e aluno. Em

1958, doutora-se na França, na Universidade de Strasbourg, sob a orientação do professor supracitado, com a tese intitulada *O centro da cidade de Salvador*.

Em 1959, Milton cria a Associação dos Geógrafos Brasileiros, o *Boletim Baiano de Geografia* e funda o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais na Faculdade Federal da Bahia, e passa a presidir a Imprensa Oficial do Estado da Bahia. Em 1961, acompanhou o então presidente Jânio Quadros a Cuba, sendo nomeado pelo próprio presidente como subchefe da Casa Civil da Bahia.

Em 1962, preside a Comissão Estadual de Planejamento Econômico (CEP), apresentando propostas como a taxação das grandes fortunas, e denuncia as condições precárias dos trabalhadores do campo. Com essas posições, em plena ditadura militar, Milton foi demitido e preso por 60 dias no Quartel do Cabula, em Salvador, e, depois de um princípio de infarto, foi exilado até 1977.

Trabalhou como professor convidado em universidades de Paris, Toulouse (1964 a 1967) e Bordeaux (1968), sendo, no mesmo ano, contratado na Sorbonne (1968 a 1971). Nessa época, já era conhecido como um dos principais líderes da geografia do terceiro mundo. De 1971 a 1977, Milton atende a convites, trabalhando nos Estados Unidos, Canadá, Venezuela e Tanzânia.

De volta ao Brasil (1977), Milton já havia publicado 17 livros e 119 artigos em importantes periódicos e, no mesmo ano, lança o livro *Por uma geografia nova*, e faz um curso de extensão na Universidade Federal da Bahia (UFBA) sobre A Cidade Mundial de Nossos Dias, que reúne em torno de 200 pessoas de diversas partes daquele estado. Desde que chegou ao Brasil até 1984, realiza trabalhos esporádicos, já que a UFBA não expressa interesse em reintegrá-lo ao quadro de professores. Nesse último ano (1984), é concursado pela Universidade de São Paulo (USP), na qual fica vinculado até se aposentar.

Embora Milton Santos fosse um renomado intelectual, o racismo sempre se fez presente em sua vida. Certa vez, foi impedido de entrar na USP, pois o porteiro, que também era negro, recusou-se a acreditar que Milton fosse professor da instituição. A questão racial nunca foi central nos seus estudos, mas ele falou que a luta contra o racismo tem que ser de toda a sociedade brasileira, e não somente dos negros.

Dono de um currículo com quase 90 páginas, Milton Santos vem a falecer aos 75 anos, vítima de câncer, e deixa como legado mais de 40 livros publicados em diversos idiomas e quase 400 artigos. Também recebeu 20 títulos de Doutor *Honoris Causa* em

universidades brasileiras, latino-americanas e europeias; recebeu, em 1994, o Prêmio Internacional de Geografia Vautrin Lud, maior honraria na área da geografia. Em 1997, ganhou o título de Professor Emérito da USP. Ainda, no mesmo ano, ganhou o Prêmio Jabuti para o melhor livro de Ciências Humanas, com a obra intitulada *A natureza do espaço*.

Em suas obras, Milton sempre teve um posicionamento crítico ao capitalismo, e defendia o uso social do espaço como a principal preocupação de um geógrafo. No seu livro *Por uma nova globalização*, ele defende uma globalização diferente da que está posta, e observa que informação e dinheiro são vilões, pois grande parte da população não tem acesso a essas coisas.

"Por causa dessa geopolítica que se instalou proposta pelos economistas e imposta pela mídia, o centro do mundo, hoje, não é o homem, é o dinheiro. Isso abriu espaço para qualquer forma de barbárie, pela qual a gente deixa morrer crianças, velhos e adultos tranquilamente."

(Milton Santos)

"Intelectual é o indivíduo que tem um compromisso único com a verdade e que está muito mais preocupado com o prestígio do que com o poder."

(Milton Santos)

Bibliografia consultada

CALIBAN – Cinema e Conteúdo. **Encontro com Milton Santos**: o mundo global visto do lado de cá. YouTube, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ifZ7PNTazgY&ab_channel=CALIBANIcinemaeconte%C3%Bado. Acesso em: 30 nov. 2020.

MILTON SANTOS foi um dos intelectuais mais importantes do país. **Folha de São Paulo**, 24 jun. 2001. Publicidade. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u21561.shtml. Acesso em: 30 nov. 2020.

PAIXÃO, Mayara. O legado de Milton Santos: um novo mundo possível surgirá das periferias. **Brasil de Fato**, São Paulo, 03 maio 2009. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/05/03/o-legado-de-milton-santos-um-novo-mundo-possivel-surgira-das-periferias. Acesso em: 30 nov. 2020.

PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln (orgs.). **Intérpretes do Brasil**: clássicos,rebeldes e renegados. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Milton Almeida dos. **Curriculum Vitae**. Jun. 2001. Disponível em: http://www.miltonsantos.com.br/site/miltonsantos_curriculum.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

SANTOS, Nina, *et al*. **Milton Santos**. Biografia. 2011. Disponível em: http://miltonsantos.com.br/site/biografia/. Acesso em: 30 nov. 2020.

SILVA, Maria Auxiliadora da. **Milton Santos**: a trajetória de um mestre. 2002. Disponívelem: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-124f.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

TV BOLIVA. **Milton Santos fala sobre a condição do negro no Brasil**. YouTube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bvEgzA6SACA&ab_channel=TvBoliva. Acesso em: 30 nov. 2020.

CAPÍTULO XVI

CARLOS DE ASSUMPÇÃO: O poeta invisível

Seu Carlos, hoje com 95 anos, nasceu em 23 de maio de 1927, em Tietê, São Paulo, em uma família muito pobre. O avô, patriarca, quem resolvia os problemas da família inteira, não chegou a ser escravizado, pois foi beneficiado pela Lei do Ventre Livre, e era membro da Frente Negra Brasileira.

Figura 16: Carlos de Assumpção

Fonte: Ricardo Benício/Folhapress – http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/180-carlos-de-assumpcao

O avô, assim como o pai de seu Carlos, não eram alfabetizados, mas eram verdadeiros *griots*. O avô gostava de reunir a família inteira para contar histórias do tempo da escravidão, falava de toda a resistência dos negros e, antes de dormir, servia chá de limão aos netos. A mãe de seu Carlos era alfabetizada e gostava muito de ler poesias. Em casa, eles não tinham muitos livros, mas a mãe os pegava emprestados da igreja. Ela trabalhava como cozinheira e lavadeira, e ainda achava tempo para ensaiar as crianças de Tietê para as apresentações do Dia 13 de Maio.

Seu Carlos frequentou a escola, formou-se no curso normal e dava aulas para crianças. Mais tarde, mudou-se para Franca, também em São Paulo, onde vive até hoje. Graduou-se em Letras – Português-Francês. Enquanto fazia a graduação, dava 44 horas-aula. Depois, graduou-se em Direito e trabalhou na área penal, onde viu muita injustiça acontecer. Com a poesia, seu Carlos começou aos 14 anos escrevendo para um jornalzinho de Tietê, e chegou a fazer um programa de poesias na estação de rádio.

Uma de suas primeiras poesias foi *Questão de sorte*, que evidencia o racismo na hora da empregabilidade. O poema diz que, por mais inteligente e qualificado que o negro fosse, o contratado sempre será o branco. Ele diz que foi vaiado algumas vezes por causa desse poema, pois é dolorido para a "branquitude" ouvir que um negro possa ser mais inteligente que um branco.

Já o seu poema mais conhecido, *Protesto*, que foi traduzido para o inglês, francês e alemão, foi uma composição do ano de 1956. Esse poema foi declamado em um evento organizado pela Associação Cultural do Negro (ACN) em 1958, pela passagem do 70° aniversário da Abolição da Escravatura no Brasil, no qual ele recebeu o título de personalidade negra.

Entre os seus 20 e 40 anos, participou intensamente das atividades do Movimento Negro Paulistano, com sua poesia engajada, poesia que as pessoas são capazes de entender, segundo ele, como uma denúncia aberta contra o racismo e as opressões sociais. Seu Carlos foi colaborador em algumas revistas. É membro da Academia Francana de Letras e coordenador de um grupo que realiza rodas de poemas em escolas. Está presente em algumas edições da série *Cadernos Negros.* Ganhou em Franca o título de Personalidade do Ano de 1982, ano em que foi lançado seu primeiro livro de poesias, intitulado *Protesto*.

Em 1996, foi homenageado com a Placa de Prata da VII Semana Cornélio Pires, em Tietê, São Paulo. Em 1998, gravou, em companhia do poeta Cuti, o CD de poesias *Quilombo de palavras*. Em 2000, publicou o volume *Quilombo* e, em 2009, a coletânea *Tambores da noite*. Em 13 de maio de 2015, o senador Paulo Paim declama o poema *Protesto* na tribuna do Senado Federal. Em 2019, com roteiro e direção do professor da UFRJ, Alberto Pucheu, grava-se o documentário *Carlos Assumpção: Protesto*. Ademais, em 2020, ele publica com a Companhia das Letras, editora conhecida nacionalmente, o livro *Não pararei de gritar*.

O poeta acredita que partidos políticos não representam ninguém, muito menos os negros, e que a poesia engajada é uma arma para conduzir a um mundo melhor; também acredita ser inspirado pelos orixás para escrever tantas coisas acertadas. Julga que este país não vai para a frente enquanto permanecer o racismo, e que esse sofrimento precisa ter um fim; também compara a reforma da previdência com a Lei dos Sexagenários, quando a expectativa de vida do escravizado era de 35 anos.

> Sou eu aquele que plantara / Os canaviais e cafezais / E os regou com suor e sangue / Aquele que sustentou / Sobre os ombros negros e fortes / O progresso do País / O que sofrera mil torturas / O que chorara inutilmente / O que dera tudo o que tinha / E hoje em dia não tem nada… / Eu quero o sol que é de todos / Quero a vida que é de todos / Ou alcanço tudo o que eu quero / Ou gritarei a noite inteira… / E nem a morte terá força / Para me fazer calar.
>
> (ASSUMPÇÃO, 2000, p. 33-38)

Bibliografia consultada

ALBERTO PUCHEU. **Carlos de Assumpção**: Protesto. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQrg4OwL2qM&ab_channel=AlbertoPucheu. Acesso em: 18 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL DO NEGRO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_Cultural_do_Negro. Acesso em: 18 jan. 2021.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. **Quilombo**. Franca: Edição do Autor/UNESP, 2000.

BABU, Devana. Carlos de Assumpção defende poesia com militância. **Correio Braziliense**, 28 out. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/10/28/interna_diversao_arte,801230/carlos-de-assumpcao-defende-poesia-com-militancia.shtml. Acesso em: 18 jan. 2021.

DON ANTENA. **Quilombo de Palavras** – Poemas de Cuti e Carlos de Assumpção. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Gy9srMhDZw&t=331s&ab_channel=DonAntena. Acesso em: 18 jan. 2021.

GUIA NEGRO. **Carlos Assumpção faz 93 anos como maior poeta vivo e invisível do Brasil**. 29 maio 2020. Disponível em: https://guianegro.com.br/carlos-assumpcao-faz-93-anos-como-maior-poeta-vivo-e-invisivel-do-brasil/. Acesso em: 18 jan. 2021.

LITERAFRO – O portal da literatura afro-brasileira. **Carlos de Assumpção**. Dados biográficos. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/180-carlos-de-assumpcao. Acesso em: 18 jan.2021.

PUCHEU, Alberto. O grito como herança. **Revista Cult**, 03 mar. 2020. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/o-grito-como-heranca/. Acesso em: 18 jan. 2021.

CAPÍTULO XVII

LÉLIA GONZALEZ: A mulher fora do lugar

Em 1º de fevereiro de 1935, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, nascia Lélia de Almeida, a décima sétima filha entre dezoito irmãos. Filha de Urcinda Serafim de Almeida, índia, que exercia a profissão de empregada doméstica, e de Acácio Joaquim de Almeida, um ferroviário negro.

Figura 17: Lélia Gonzalez

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9lia_Gonzalez

Em 1942, com sete anos, Lélia migra com a mãe e os irmãos para o Rio de Janeiro, onde o irmão Jaime Almeida era jogador de futebol, uma vez que o pai deles já havia falecido. Lélia considerava o irmão como um pai. Na infância, ela já trabalhava como babá dos filhos dos diretores do clube de futebol em que o irmão jogava.

Na Escola Manuel Cícero, Lélia inicia o ensino primário e, na Escola Rivadávia Correia (escola para moças), o ginásio, onde começou a aprender outros idiomas, o que a tornaria, mais tarde, tradutora. No colegial/científico, Lélia estudou no Colégio Pedro II, no qual continuou estudando línguas, e concluiu aos 19 anos. Ela diz que a passagem por esses colégios, considerando o discurso pedagógico brasileiro, foi uma lavagem cerebral que a fez rejeitar sua condição de negra.

Em 1958, Lélia conclui o bacharelado e a licenciatura em História e Geografia e, em 1962, conclui o curso de Filosofia pela Universidade Estadual da Guanabara (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro), numa época em que poucos negros tinham o privilégio de obter um diploma universitário. Na faculdade, na condição de acadêmica e,

depois, na condição de professora, Lélia havia internalizado o embranquecimento, ou seja, a predileção por modelos estéticos brancos e a rejeição de sua negrura e das africanidades.

Como professora, Lélia lecionou filosofia e história em muitos colégios; lecionou nas Faculdades de Filosofia de Campo Grande e exerceu muitos cargos na Universidade Gama Filho e nas Faculdades Integradas Estácio de Sá, chegando à diretora do Departamento de Comunicação. Como tradutora, traduziu do francês para o português três livros empregados no estudo de filosofia em todo o país.

Lélia casou-se com um colega de faculdade chamado Luiz Carlos Gonzalez, homem branco de origem espanhola, cujos pais se opunham ao casamento. É ele quem a questiona sobre a sua falta de identidade consigo mesma. Depois da morte do marido, que se suicidou, e da morte da mãe, Lélia passa a participar de movimentos políticos em plena ditadura, sendo, inclusive, investigada pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Ela também faz um mergulho em sua negritude por meio da psicanálise e do candomblé.

Em 1976, Lélia faz o primeiro curso de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais do Rio de Janeiro e, nessa mesma época, aproxima-se do movimento negro.

Um dos fundadores do Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo, Candeia, convida Lélia para representar a escola no ato de lançamento do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial, em 1978. Ela participa e, no mesmo ano, assume o cargo de diretora executiva, trabalhando intensamente na formação política dos ativistas e na produção de textos para o Jornal do MNU, além de passeatas e atos públicos contra o racismo, tentando aproximar a academia das manifestações e da produção cultural popular.

Lélia afirmava que os negros eram uma maioria silenciada e que a cultura brasileira era uma cultura negra. Ela, inclusive, cunhou o termo “pretoguês”, que agregava gírias e dialetos da língua portuguesa. Também usava, em seus artigos, a forma popular de falar, tinha proximidade com a comunidade LGBTQI+, trabalhou como assessora de Benedita da Silva e, junto de Abdias Nascimento, elaborou teses para os deputados, as quais envolviam a questão racial. Também foi uma das lideranças negras que se empenhou em instituir o dia 20 de novembro, a morte de Zumbi dos Palmares, como o Dia da Consciência Negra, idealizado e liderado pelo poeta Oliveira Silveira.

Lélia fez parte dos movimentos feministas, sendo a primeira coordenadora do Nzinga (rainha angolana) – Coletivo de Mulheres, cujo objetivo era trabalhar com mulheres negras de baixa renda, porém, atingiu mulheres de diferentes posições sociais e movimentos de favelas,

bairros, movimentos negros, etc. Foi uma crítica da posição subalterna da mulher negra na sociedade, e debatia a consciência de gênero e o combate ao machismo, abordando a questão racial no periódico *Mulherio*, na década de 1980. Ela chamava a atenção das mulheres brancas dizendo que as mesmas, de certo modo, também contribuíam com a opressão das mulheres negras.

Lélia fez parte do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, no Encontro Nacional Mulher e Constituinte, em 1986, sendo palestrante da mesa sobre discriminação racial, tendo como objetivo escrever uma carta das mulheres à Assembleia Nacional Constituinte, pedindo a penalização do racismo. Ela viajou militando no movimento negro por vários países da Europa, África e América Latina, e também por todo o Estado brasileiro, onde, ao observar as semelhanças nas manifestações culturais entre as diversas regiões da América, chamou-as de "Amefricanidades".

"Ela não veio pronta; fez-se, tornou-se. Lélia Almeida saiu do lugar do negro, tornou-se mulher negra, tornou-se Lélia Gonzalez, viajou por lugares negros, pensou, escreveu, falou e disse" (RATTS; RIOS, 2010, p. 156).

Bibliografia consultada

CANAL SAÚDE OFICIAL. **Amefricanidade** – Documentários. YouTube, 22 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s-U2xNwkd_w&ab_channel=CanalSa%C3%BadeOficial. Acesso em: 05 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

PENSAR AFRICANAMENTE. **A pensadora é... Lélia Gonzalez**. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DW1kZ9yzkI8&ab_channel=PensarAfricanamente. Acesso em: 05 out. 2020.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RODRIGUES, Carla. Leiam Lélia Gonzalez. **Revista Cult**, 03 mar. 2020. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/leiam-lelia-gonzalez/. Acesso em: 05 out. 2020.

CAPÍTULO XVIII

WANGARI MUTA MAATHAI: Uma cidadã exemplar

Wangari Maathai, como é conhecida, nasceu em 1º de abril de 1940, na aldeia de Tetu, no Quênia, e aprendeu desde cedo, com sua mãe, a cuidar do meio ambiente. Quando criança, costumava procurar ovos de rã e os colocava em um riacho próximo à sua casa, no qual havia uma árvore frondosa. Sua mãe não deixava cortar um galho sequer dessa árvore, pois acreditava que era a árvore na qual Deus habitava. A menina brincava entre as nascentes dos rios e aprendeu a respeitar a força da natureza.

Figura 18: Wangari Maathai

Fonte: https://todosnegrosdomundo.com.br/em-1-de-abril-de-1940-nascia-wangari-maathai/

Estudou em colégios católicos voltados para meninas e, depois que completou seus estudos no Quênia, Wangari recebeu uma bolsa de estudos nos Estados Unidos, proporcionada pelo programa de bolsas de estudo da Kennedy Airlift, organizado pelo pan-africanista Tom Mboya, um dos fundadores da República do Quênia, e pelo senador John Kennedy, que permitiu que muitos jovens africanos estudassem nas faculdades dos EUA.

Em 1964, formou-se em Ciências Biológicas e foi inspirada pelo Movimento dos Direitos Civis daquele país. Em 1966, tornou-se mestra em Ciências, na Universidade de Pittsburgh. Voltando para seu país natal, doutorou-se em anatomia veterinária, pela Universidade de Nairóbi, em 1971. Foi a primeira mulher na África Oriental e Central a receber esse título. Em 1976, tornou-se presidente do Departamento de Anatomia Veterinária da Universidade de Nairóbi, onde assumiu o cargo de professora assistente no ano seguinte.

Como professora universitária, Wangari estava convencida de que a educação teria que ir além da sala de aula. Para ela, era muito importante que a educação fosse ligada ao meio

ambiente, à paz, aos direitos humanos e à erradicação da pobreza. Queria que as mulheres da zona rural, aquelas que não frequentavam a educação formal, pudessem participar das decisões que envolviam suas comunidades.

Em 1977, Wangari criou o Movimento Cinturão Verde, uma organização não governamental (ONG). Em consonância com o Conselho Nacional de Mulheres do Quênia, Wangari fez palestras e seminários nas comunidades, animou as mulheres a expressarem suas preocupações e propôs soluções para os problemas locais.

A partir desse movimento, essas mulheres plantavam árvores (até 2016, o Movimento Cinturão Verde já havia plantado mais de 50 milhões de árvores no Quênia) e refletiam sobre o solo, as bacias hidrográficas e a proteção natural contra a erosão causada pelas águas e ventos. O plantio de árvores também faz com que as mulheres não necessitem percorrer longas distâncias para conseguir lenha. Porém, em 1989, o governo tinha planos de vender parte do Parque Uhuru, em Nairóbi, para a construção de um edifício. Com isso, Wangari lidera um grupo que protesta contra o projeto e consegue que o parque não seja vendido.

Em 1992, o mesmo parque foi palco do movimento de soltura dos presos políticos do Quênia liderado por Wangari, no qual houve violência e assédio policial, mas que, em 1993, obteve resultados. Após muitas críticas nacionais e internacionais, todos os presos políticos foram libertados. O mesmo aconteceu em 1998, quando Wangari descobre que a floresta de Karura, um ecossistema único, havia sido posta à venda por oficiais do governo. Ela, junto com seus parceiros, faz pressão sobre o governo e consegue, mais uma vez, manter a floresta de pé.

Os feitos da professora Wangari Maathai trazem para a ONG dinheiro para reinvestir nas organizações e atenção da mídia nacional e internacional, além de legitimidade política e moral. Em 2002, quando o Quênia voltou a ser uma democracia multipartidária, ela foi eleita membro do parlamento, e atuou como assistente do Ministro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais.

Ao longo de sua vida, escreveu muitos livros e recebeu vários prêmios: em 1993, o Prêmio Nobel Alternativo (Right Livelihood Award) e, em 2004, o mais importante deles, o Prêmio Nobel da Paz, sendo a primeira mulher africana a receber tal honraria, e também a primeira vez que o Comitê do Prêmio faz conexão entre paz, desenvolvimento sustentável e boas práticas de governança. Em 2006, recebeu a mais alta condecoração francesa, Legião de Honra. Porém, em 2011, com 71 anos, veio a falecer vítima de câncer nos ovários.

“Felizmente, tenho uma carapaça dura que me protege. Quanto mais me atacavam e me procuravam ridicularizar, mais forte me tornavam. Eu sabia que tinha a razão do meu lado, e eles não.”

(Wangari Maathai)

“Quando plantamos uma árvore e assistimos ao seu crescimento, algo acontece dentro de nós. Queremos protegê-la e dar-lhe valor.”

(Wangari Maathai)

Bibliografia consultada

FERRARI, Giuliana Caldeira Pires. Wangari Maathai, uma mulher pelo Quênia e pelas árvores. **O Eco**, 14 mar. 2017. Disponível em: https://www.oeco.org.br/colunas/colunistas-convidados/wangari-maathai-uma-mulher-pelo-qu enia/. Acesso em: 05 jan. 2021.

TV BRASIL. **Wangari Maathai**: queniana foi a primeira mulher africana a receber o Nobel da Paz. (25min27s.) Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/novaafrica/episodio/wangari-maathai. Acesso em: 05 jan. 2021.

TV GLOBO. **Mulheres Fantásticas # 10**: Wangari Maathai. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pu5uSL5w7WA&ab_channel=Globo. Acesso em: 05 jan. 2021.

MATTEO, Giovanna de. Wangari Maathai, a primeira africana a ganhar um Prêmio NOBEL. **Aventuras na História**, 24 nov. 2020. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/wangari-maathai-a-primeira-africana-ganhar-um-premio-nobel.phtml. Acesso em: 05 jan. 2021.

MBUGUA, Sophie. Wangari Maathai: a ambientalista queniana que ganhou o Nobel da Paz. **DW (Deutsche Welle)**, 14 fev. 2020. Disponível em: https://www.dw.com/pt-002/wangari-maathai-a-ambientalista-queniana-que-ganhou-o-nobel-da-paz/a-52297058. Acesso em: 05 jan. 2021.

CAPÍTULO XIX

ANTÔNIO CARLOS BERNARDES GOMES (Mussum): Cacildis

Mais conhecido como Mussum, mas também chamado de Carlinhos Reco-Reco ou Carlinhos da Mangueira, Antônio Carlos Bernardes Gomes nasceu no dia 7 de abril de 1941, no Morro da Cachoeirinha, em Lins de Vasconcelos, na zona norte do Rio de Janeiro. Sua mãe, Malvina Bernardes Gomes, era empregada doméstica, uma mulher negra analfabeta que aprendeu a ler e escrever com o filho. Sua irmã se chamava Nancy e tinha dois anos quando ele nasceu.

Figura 19: Mussum

Fonte:
https://cultura.estadao.com.br/galerias/geral,10-momentos-do-inesquecivel-mussum-que-faria-75-anos,24705

Na sua época, para as crianças acompanharem a mãe na casa dos patrões, era preciso trabalhar em troca de um prato de comida, picar cebolas, carregar baldes de água ou varrer quintais, desde muito pequenos. Ao final da primeira infância, os meninos eram impedidos de frequentar a casa dos patrões, fase em que Antônio Carlos passa a ficar com as comadres de Malvina e a fazer bicos como engraxate e carregador de sacolas. No tempo livre, ele jogava bola, empinava pipa com os colegas da rua e também gostava de pregar peças nos adultos.

Mesmo na extrema pobreza, dona Malvina sonhava em ver o filho formado em engenharia e coloca, como condição para ele estudar, dedicação, e também que, a cada dia de aula, chegue em casa e ensine a ela as lições aprendidas na escola. Assim, o futuro artista concluiu o primário em 1954 e, logo em seguida, ingressou na Fundação Abrigo Cristo Redentor, um programa educacional criado na Era Vargas para ajudar crianças carentes. A partir daí, o único dia que o menino passa a ver a família é no último domingo de cada mês.

Aos 12 anos, Antônio Carlos passou a frequentar o Instituto Profissional Getúlio Vargas, formando-se mecânico em 1957. Nessa época, passou a trabalhar como ajudante de mecânico durante o dia e, à noite, tocava nos sambas. Em seguida, ingressou na Força Aérea Brasileira, onde ficou por oito anos, alcançando a posição de cabo e fazendo parte do grupo Os Modernos do Samba, realizando *shows* no Copacabana Palace.

Na década de 1960, o grupo foi convidado para uma turnê no México, com um contrato nada modesto, incluindo apresentações em hotéis luxuosos, *shows* em casa de primeira linha, ampla divulgação dos eventos em rádio e televisão, além da participação na produção do filme *Buenas Noches, Ano Nuevo!* Conta-se que sofriam e passavam fome, pois não conheciam a língua nativa. Até descobrirem o que era *ensalada*, pediam "agrijones"; quando queriam batatas fritas, pediam "buatoatas e buatoatiñas fritas" em vez de *papas*.

No entanto, o grupo deixava o público mexicano boquiaberto com suas apresentações, o que lhes rendeu o apelido de *Los Siete Diablos de la Batucada.* Nessa época, Antônio Carlos, com a namorada Leny, estava prestes a ser pai de uma menina e a voltar para casa, quando houve o golpe militar no Brasil destituindo João Goulart da presidência. Leny trabalhava em uma fábrica de bolsas onde houve um acidente, que assustou muito a moça, fazendo-a procurar ajuda médica; porém, devido ao parto de emergência, a filha do casal nasceu sem vida.

Já no Brasil, o grupo mudou o nome para "Os Originais do Samba" e, em meio à repressão, Antônio Carlos vive uma vida dupla, entre os militares de dia e, à noite, com os artistas de esquerda. Em 1965, nasceu Augusto Cezar, filho do artista com Leny. É o mesmo ano de inauguração da TV Globo, e ano em que Antônio Carlos teria iniciado sua carreira de comediante, sendo apelidado de Mussum pelo também comediante Grande Otelo, em alusão ao peixe que possui como característica ser escorregadio, liso (pois, segundo aquele artista, Antônio Carlos sabia sair facilmente de situações embaraçosas).

Em 1972, Mussum passou a fazer parte do programa *Os Trapalhões*, ao lado de Didi e Dedé, que, dois anos depois, passa a contar com Zacarias. Mussum continuava com Os Originais do Samba e também, nos anos de 1980, fez carreira solo como cantor.

O grupo Os Originais do Samba e Jair Rodrigues se apresentaram em diversos clubes e fizeram participações em programas de TV, nas emissoras Tupi, Record e Rede Globo, e também apresentações para emissoras de TV da França, Bélgica e Holanda, além de assinar um contrato para uma turnê francesa, a qual passaria por Mônaco, Nice e região. A essa

altura, Mussum já estava fora da aeronáutica, vivendo apenas do dinheiro dos *shows* para sustentar sua mãe, esposa e filho. Ele assumiu a liderança do grupo e não tolerava atrasos nem faltas, muito menos algum integrante chegando bêbado para os ensaios. Isso lhe rendeu mais um apelido, não conhecido por ele, pois os integrantes do grupo lhe chamavam de diabo pelas costas.

Mussum era muito mulherengo e teve várias namoradas enquanto estava casado com Leny. Depois que o casamento acabou, Mussum namorou Glorinha, de 17 anos, sendo que, em poucos meses, ela foi morar com ele. O romance durou pouco tempo e teve como fruto Paula Aparecida. Em 12 de dezembro de 1971, nasceria Antônio Carlos Oliveira Rocha, filho de Mussum com Therezinha (o garoto só foi chamá-lo de pai aos sete anos de idade). Em 3 de novembro de 1972, Mussum entraria como noivo na igreja para se casar com Neila, sua única esposa de "papel passado", mulher com quem ele ficou até o fim da vida, tendo um único filho com ela, Sandro. Além desses, Mussum ainda foi pai de Antônio Carlos Santana (o "Mussunzinho") e do dentista Igor Palhano, cuja paternidade foi confirmada em 2019.

Mussum e seu grupo tiveram sucesso com as canções: *O Assassinato do Camarão* (1970), *A Dona do Primeiro Andar* (1970), *O Lado Direito da Rua Direita* (1972), *Esperança Perdida* (1972), *Saudosa Maloca* (1973) e *Falador Passa Mal* (1973). O grupo ficou conhecido por apresentar coreografias descontraídas e vestir roupas coloridas. Em 1973, Mussum passou a fazer parte do quarteto *Os Trapalhões*, que ficou na televisão por quase 30 anos. O personagem Mussum tinha como principais características palavras terminadas em *-is*, como exemplo "cacildis" e "forévis", e o consumo de bebida alcoólica, chamada por ele de "mé".

Por se tratar de um homem negro, era constantemente alvo de piadas racistas, das quais reagia à altura. Embora no seriado *Os Trapalhões* houvesse piadas racistas, machistas e homofóbicas, não mais aceitas, que estigmatizavam o homem negro carioca, o artista era um dos poucos negros de sucesso presentes na televisão brasileira.

Mussum morreu em 29 de julho de 1994, aos 53 anos, por complicações decorrentes de um transplante de coração. Era flamenguista. Também colaborou com diversos projetos sociais nas décadas de 80 e 90, inclusive com a doação de um consultório odontológico para a Comunidade do Morro da Mangueira, já que Mussum era mangueirense de corpo e alma. Em homenagem ao artista, há uma rua no bairro Morumbi, em São Paulo, chamada Rua

Comediante Mussum. O artista também interpretou Jesus Cristo no filme *Os Trapalhões no Auto da Compadecida*.

Para saber mais sobre sua trajetória, indica-se o livro *Mussum Forévis: Samba, mé e Trapalhões* e também o documentário *Mussum: um filme do cacildis*.

"Teimoso e estabelecidis, eu estou tranquilis."

(Mussum)

Bibliografia consultada

14 COISAS que você (ainda) não sabe sobre o Mussum, de "Os Trapalhões". **NSC Total**, 29 jul. 2014. Disponível em: https://www.nsctotal.com.br/noticias/14-coisas-que-voce-ainda-nao-sabe-sobre-o-mussum-de- os-trapalhoes. Acesso em: 12 maio 2021.

BARRETO, Juliano. **Mussum forévis:** Samba, mé e Trapalhões. São Paulo: Leya, 2014.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Mussum. **e-Biografia**, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mussum/. Acesso em: 12 jan. 2021.

MUSSUM: um filme do cacildis. Direção: Susanna Lira. Produção de Globo Filmes e Canal Brasil, 2019.

NASCIMENTO, Carlos Duarte do. **Entrevista com Mussum, d'Os Trapalhões**. 2008. Disponível em: https://chester.me/wp-content/uploads/2008/01/casseta_popular_47_Out91_entrevista_mussu m.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

NASCIMENTO, Cris. Mussum, 80 anos. **Correio do Cidadão**, 2021. Disponível em: https://www.correiodocidadao.com.br/curta/mussum-80-anos-humorista-faria-aniversario-nesta-quarta-feira-7/. Acesso em: 12 maio 2021.

PREVIDELLI, Fábio. Saudadis, cacildis: Mussum completaria 80 anos. **Aventuras na História**, 2021. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/saudadis-cacildis-mussum-completaria-80-anos-hoje.phtml. Acesso em: 12 maio 2021.

CAPÍTULO XX

MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO:
A mulher negra e suas escrevivências

Em Belo Horizonte, no dia 29 de novembro de 1946, nascia a segunda filha de Joana Josefina Evaristo Vitorino, que trabalhava como lavadeira, e de um pai que Conceição Evaristo não conheceu, pois foi criada pelo padrasto, Aníbal Vitorino, que trabalhava como pedreiro. Quando sua mãe se casa com Aníbal, ela tem mais três filhas além de Conceição: Maria Inês Evaristo, Maria Angélica Evaristo e Maria de Lourdes Evaristo. Depois, sua mãe tem mais cinco filhos com o padrasto da menina.

Figura 20: Conceição Evaristo

Fonte: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo

Aos sete anos, Conceição Evaristo vai morar com sua tia Maria Filomena da Silva e, aos oito anos, começa a trabalhar como empregada doméstica. Ela também ajudava sua mãe e sua tia na lavagem de roupas e fazia trabalhos domésticos em troca de aulas particulares e livros didáticos, para ela e para os irmãos. Nessa época, a mãe e a tia trabalhavam em casas de escritores mineiros, o que lhe despertou o gosto pela literatura. Ela também lembra que, em sua casa, havia livros e jornais velhos, e que seus familiares eram contadores de histórias.

Aos 11 anos, Conceição passava todo o tempo que podia na biblioteca pública em que sua tia trabalhava como servente. Também lembra que, ao final do curso primário, em 1958, ganhou o seu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação. Aos 17 anos, ela fazia parte do Movimento Juventude Operária Católica, que tinha por objetivo fazer com que a igreja se comprometesse com a realidade brasileira.

Em 1971, termina o Curso Normal no Instituto de Educação de Minas Gerais. Em 1973, com o auxílio de amigos, Conceição migra para o Rio de Janeiro, concursada como professora primária. Como professora, preocupa-se em incluir questões étnico-raciais em suas aulas. No ano de 1976, iniciou o curso de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já em 1980, interrompeu os estudos em função do nascimento de sua filha Aina, e, em 1989, retornou e concluiu a graduação.

Na década de 1980, Conceição participava do Grupo Negrícia: Poesia e Arte de Crioulo, o qual realizou recitais de poemas em favelas, presídios e bibliotecas públicas. Nos anos de 1990, começa a escrever e publicar seus poemas nos Cadernos Negros do grupo Quilombhoje – grupo que reúne escritores afrodescendentes militantes da causa negra. Em 1996, Conceição tornou-se mestra em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afrobrasilidade*. Em 2011, doutorou-se em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos*.

A partir da publicação do seu primeiro romance, *Ponciá Vivêncio*, Conceição Evaristo passa a ser mais conhecida (o romance é traduzido para o inglês, sendo publicado nos Estados Unidos em 2007). Esse romance trata principalmente da discriminação racial, de gênero e de classe. Em 2006, ela publica seu segundo romance, *Becos da memória*, e depois publica dois contos: *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), seguido por *Olhos d'água* (2014). Este último, finalista do Prêmio Jabuti de contos e crônicas, em 2015. Já em 2016, lançou *Histórias de leves enganos e parecenças*. Além de todas essas obras, também escreveu para as coletâneas *Olhos de azeviche: dez escritoras que estão renovando a literatura brasileira* e *Do Índico e do Atlântico: contos brasileiros e moçambicanos*, da editora Malê.

Na Festa Literária Internacional de Paraty, em 2016, Conceição Evaristo protesta por causa da não representatividade de literatos negros na festa, dizendo o seguinte: "O que se percebe é que sempre nos é dada uma cidadania lúdica. Dar visibilidade a cantores e atletas negros é estar no lugar-comum. Queremos ver pessoas negras colocadas como intelectuais, professores, escritores. Essa cidadania lúdica não nos interessa."

Conceição também se incomoda com o fato de que: "Antes de lerem nossos textos, já fazem um prejulgamento, ou dizem que a autoria negra é uma autoria de militância. Peço muito para as pessoas que não leiam apenas minha biografia, porque ela contamina meu texto, mas por favor leiam meu texto."

“A nossa ‘escrevivência’ não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (Conceição Evaristo)

Bibliografia consultada

BRANDINO, Luiza. Conceição Evaristo. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

CATRACA LIVRE. **‘Perdemos o medo de pôr o dedo na ferida’**, diz Conceição Evaristo. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/perdemos-o-medo-de-por-o-dedo-na-ferida-diz-conceica o-evaristo/. Acesso em: 16 nov. 2020.

EVARISTO, Conceição. Dados biográficos. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. **Literafro** – O portal da literatura afro-brasileira, 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo. Acesso em: 16 nov. 2020.

GUIMARÃES, Juca. Conceição Evaristo: “Não leiam só minha biografia. Leiam meus textos”. **BRASIL de Fato**, São Paulo, 20 nov. 2018. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2018/11/20/conceicao-evaristo-nao-leiam-so-minha-biografia-leiam-meus-textos. Acesso em: 16 nov. 2020.

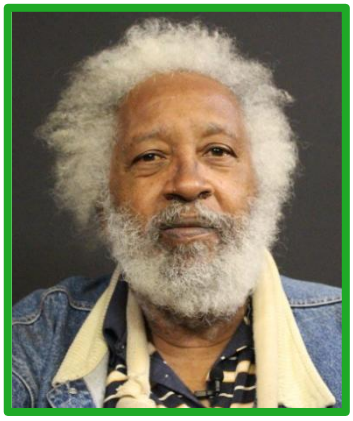
MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/8310/ANEXO_II-_ARTIGO_SOBRE_CONCEI__O_EVARISTO_E_A_ESCREVIVENCIA.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

CAPÍTULO XXI

MILTON BARBOSA: Miltão do MNU

Nascido em Ribeirão Preto (SP), em 12 de maio de 1948, aos três anos, mudou-se para o bairro do Bexiga com a família, onde foi criado. Aos seis anos, entrou para a escola particular da professora Ana Rita Santana, uma professora negra de uma família de músicos que tinha muita amizade pela família de Milton, tanto que chegaram a morar por um tempo no porão da escola.

Figura 21: Milton Barbosa



Fonte: http://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/milton-barbosa/

Milton não mostrou muito talento para a música, apesar da insistência da professora, pois o garoto gostava de estudar e lia muito. No bairro Bela Vista, frequentava a igreja da Achiropita. Por lá, brincava e gostava de jogar pingue-pongue. Nessa época, ele já percebia que havia uma diferença entre as pessoas, pois as meninas não queriam saber dos meninos negros.

Embora gostasse muito de estudar, houve um tempo em que Milton parou (dos 14 aos 19 anos), retomando os estudos mais tarde, num curso de madureza, curso supletivo da época. Em 1973, ingressou na Universidade de São Paulo (USP), no curso de Economia, instituição onde passou cinco anos, mas não se formou, pois teve maior envolvimento com ações políticas; no início, com o movimento estudantil e, depois, com os movimentos sociais.

Foi trabalhador no metrô de São Paulo, do qual foi demitido duas vezes por ter feito intervenções em defesa de trabalhadores, principalmente dos trabalhadores negros, pois, nessa época, ele criou o núcleo de negros metroviários, tendo iniciado a discussão racial na Central Única dos Trabalhadores(CUT). Ainda na mesma época, passou a ter contato com o jornal

Clarim d'Alvorada da Frente Negra Brasileira, e travava discussões com José Correia Leite, Jayme de Aguiar, Henrique Cunha e Florestan Fernandes. Também participou do Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) e da Escola de Samba Vai-Vai, sendo coordenador da "*Ala do Cala a Boca"*, na qual trabalhava as questões culturais, questões relacionadas à África, realizando um trabalho de conscientização.

Em 1978, organizou com seus companheiros e presidiu o ato público de criação do MNU, na ocasião, nas escadarias do Theatro Municipal de São Paulo. Miltão realizou a leitura da Carta Aberta à População em repúdio à discriminação racial. Estava fundado o MNU, que propunha diversas frentes de ação desde o combate ao racismo.

Em 1982, fez parte do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores (PT) do Estado de São Paulo, no qual foi um dos criadores da primeira Comissão de Negros do PT, o qual depois veio a ser criado em outros estados. Atuou como presidente de honra na Convenção Nacional do Negro, em 1986, em Brasília (DF). Da referida convenção, saíram as propostas de criminalização do racismo e da Resolução nº 68, que garantia o título de posse das terras dos Remanescentes de Quilombos. Participou da marcha do Dia 13 de Maio de 1988, o Centenário da Abolição em São Paulo, e da marcha do Dia 20 de Novembro de 1995, do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares em Brasília.

Nos anos de 1990, o MNU e o grupo de *rap* Racionais MC's se aproximam fazendo o MNU chegar a um novo público. Junto com integrantes do Racionais, Milton fez visitas à Fundação CASA, realizando uma campanha contra a violência policial.

Atual coordenador nacional de honra do MNU, Miltão é pai de seis filhos e casado com a educadora social Regina Lucia dos Santos. Ele julga que, nos dias atuais, os partidos de esquerda ainda têm resistência em colocar o racismo como um dos pilares a serem combatidos, e que são os movimentos sociais que têm suprido essa lacuna institucional.

Bibliografia consultada

BARBOSA, Milton. Entrevista sobre militância, resistência e repressão durante a ditadura civil-militar. **Memorial da Resistência de São Paulo**, entrevista concedida a Luiza Giandalia e Desirée Azevedo em 20/09/2016. Disponível em: http://memorialdaresistenciasp.org.br/entrevistas/milton-barbosa/. Acesso em: 23 set. 2022.

DALLE, Isaías. Miltão, do Movimento Negro Unificado: "Com certeza, vamos avançar". **Fundação Perseu Abramo**, 2020. Disponível em: https://fpabramo.org.br/2020/12/29/miltao-do-movimento-negro-unificado-com-certeza-vamos-avancar/. Acesso em: 23 set. 2022.

D’ANGELO, Helô. Para manter o povo negro vivo. **CULT**, 2018. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/mnu-milton-barbosa-regina-dos-santos/. Acesso em: 20 set. 2022.

HENRIQUE, Guilherme. Por um bom combate: ao criar o Movimento Negro Unificado, Miltão desafiou a ditadura para a questão racial ir da política ao *rap*. **UOL**, 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/milton-barbosa-por-um-bom-combate/#end-card. Acesso em: 23 set. 2022.

MERCIER, Daniela. O papel da extrema direita é fazer a população oprimida se reestruturar. Nós temos que derrotá-la. **El País Brasil**, 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-07/o-papel-da-extrema-direita-e-fazer-a-populacao-oprimida-se-reestruturar-nos-temos- que-derrota-la.html. Acesso em: 25 set. 2022.

CAPÍTULO XXII

APARECIDA SUELI CARNEIRO: A luta em prol da mulher negra

Em 24 de julho de 1950, nascia Aparecida Sueli Carneiro, filha do ferroviário José Horácio Carneiro e da costureira Eva Alves Carneiro, sendo a mais velha de seis irmãos: (Solange, Geraldo, Solimar, Suelaine e Anselmo).

Figura 22: Sueli Carneiro

Fonte:
https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro-nao-importa-o-tempo-que-sera-necessario-faremos-palmares-de-novo/

Quando criança, Sueli era muito doente e foi curada com o auxílio de um farmacêutico espírita e pela devoção da mãe em Nossa Senhora Aparecida, que foi homenageada nos nomes das filhas mais novas que Sueli: Aparecida Solange, Aparecida Solimar e Aparecida Suelaine. Durante a infância e adolescência, Sueli Carneiro e os irmãos frequentavam escolas públicas e eram educados no seio familiar para terem consciência racial, pois poderiam sofrer discriminações e precisam responder a essas ofensas.

Em meados da década de 1970, Sueli cursava a faculdade de Filosofia na Universidade de São Paulo, ambiente onde tem contato com lideranças dos movimentos feminista e negro. Lá, conhece Lélia Gonzalez (ícone do movimento negro e feminista) e, a partir daí, iniciando no candomblé, começa a buscar sua identidade de mulher negra.

Em 1980, Sueli ingressa na luta contra o racismo e o sexismo, e participa da fundação do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, ano em que também se forma como bacharela em Filosofia. Em 1983, o governo de São Paulo criou o Conselho Estadual da Condição Feminina, o qual contava com 30 conselheiras e nenhuma representante negra. Assim, Sueli

atuou com liderança, tencionando que, entre as conselheiras, houvesse pelo menos uma representante negra; e logrou êxito.

Em 1988, também participa da fundação do Geledés – Instituto da Mulher Negra, nome africano dedicado ao poder feminino, aos orixás femininos e à ancestralidade, que conta com programas de orientação para mulheres negras quanto à saúde física e mental, onde estas são atendidas, semanalmente, por psicólogos e assistentes sociais. Atua também na área dos direitos humanos, educação, juventude, articulação comunitária etc.

Sueli foi a primeira mulher negra a fazer parte do Conselho Nacional da Condição Feminina em Brasília. Em 1992, ela recebe inúmeras denúncias de racismo e agressão policial, em que as vítimas eram jovens do *rap*, e cria o projeto Rappers, um espaço de denúncia e multiplicação da consciência cidadã para os jovens.

Desde 1999, Sueli Carneiro produziu inúmeros artigos e livros em que expõe como o racismo e o sexismo têm estruturado a sociedade brasileira. É escritora dos livros *Mulher negra: política governamental e a mulher* (1985), *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* (2011) e *Escritos de uma vida* (2018).

Em 2005, Sueli Carneiro concluiu o doutoramento em educação na Universidade de São Paulo – USP. Em 2010, defendeu as cotas raciais para o acesso ao ensino superior no STF como expositora, representando o Instituto da Mulher Negra de São Paulo. Ela é recebedora de prêmios importantes como o Prêmio Direitos Humanos, da República Francesa, em 1998, e o Prêmio Bertha Lutz, em 2003.

"O pessoal da orientação sexual não vai retroceder em suas lutas, as mulheres não vão recuar nas suas agendas; nós não vamos voltar para a senzala. E isso está colocado. Vai ter luta!"

(Sueli Carneiro)

Bibliografia consultada

ALMA PRETA. **Sueli Carneiro**: filósofa, educadora e porta-voz de uma geração. Disponível em: https://almapreta.com/editorias/o-quilombo/sueli-carneiro-filosofa-educadora-e-porta-voz-de-uma-geracao. Acesso em: 16 out. 2020.

BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

LOPES, Nei. **Afro Brasil Reluzente**: 100 personalidades notáveis do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

PORTAL GELEDÉS. **Sueli Carneiro**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro/. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTANA, Bianca. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. **Revista Cult**, 09 maio 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/.Acesso em: 16 out. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Doutora em Filosofia pela USP defende cotas para negros e lembra julgamento em que STF discutiu conceito de raça. **Notícias STF**, 05 mar. 2010. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=121288. Acesso em: 16 out. 2020.

CAPÍTULO XXIII

LUIZA HELENA DE BAIRROS: Guerreira brasileira

Nascida no dia 27 de março de 1953 em Porto Alegre (RS), em um bairro chamado Colônia Africana (nome dado em virtude da concentração de gente negra liberta e livre que ali se estabeleceu nas últimas décadas do século XIX), filha do militar Carlos Silveira de Bairros e da dona de casa Celina Maria de Bairros. Seu irmão Antônio Carlos, mais velho, nasceu em 1949.

Figura 23: Luiza de Bairros

Fonte: https://fernandapompeu.com.br/luiza-bairros-1953-2016/

Ainda na infância, Luiza mudou-se com os pais e o irmão para o Menino Deus, um bairro mais valorizado que ficava a uma distância de 4 km da rua em que nascera. No início da década de 1960, estudou no Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Em seguida, foi aluna da Escola Estadual Infante Dom Henrique, instituição que a preparou para cursar Administração Pública e de Empresas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual se formou em 1975, aos 22 anos de idade (no seu departamento havia somente ela e dois jovens negros).

Em 1979, especializou-se em Planejamento Regional pela Universidade Federal do Ceará. Em meados da década de 1980, fez mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como tema a participação do negro na força de trabalho na região metropolitana de Salvador entre os anos de 1950 e 1980, indo contra a ideia de que o Brasil era um “paraíso racial”. Ela se doutorou no ano de 1997, em Sociologia, pela Michigan State University.

Durante a faculdade, Luiza integrou o Diretório Acadêmico do seu curso, em pleno regime militar. Em função disso, ela foi para Salvador, no I Encontro Nacional dos Estudantes de Administração (Enead), em julho de 1974, alguns meses antes da fundação do Bloco Afro Ilê Aiyê, que foi muito importante em sua trajetória.

Naquela época de militância estudantil, muitos jovens foram convidados a integrar politicamente a esquerda brasileira; e, embora Luiza já fosse uma militante potente, nunca lhe foi feito convite para fazer parte de nenhum partido. Na juventude, ela frequentava o clube social negro Floresta Aurora de Porto Alegre. Lá existiam, como em muitos outros lugares, os dias de baile para negros e os dias de baile para brancos, até mesmo na sede do Sindicato dos Metalurgicos.

Em agosto de 1979, ela se mudou para Salvador e iniciou a sua militância no Grupo de Mulheres do MNU. Em 1991, foi eleita como a primeira coordenadora nacional do MNU, permanecendo nessa função até 1994. Trabalhou como professora na Pontifícia Universidade Católica de Salvador (PUC) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esteve envolvida em pesquisas para o combate ao racismo no Brasil e nas Américas; sempre trabalhou em prol de novos caminhos para as mulheres negras, para a igualdade racial e de gênero.

De 2003 a 2005, trabalhou na implementação do Programa de Combate ao Racismo Institucional para os estados de Pernambuco e Bahia, junto ao Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional (DFID). De 2005 a 2007, atuou coordenando o programa de combate ao racismo institucional nas prefeituras de Recife e Salvador. Em agosto de 2008, tomou posse como titular da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Bahia – Sepromi.

Em 2011, participou da conferência das Nações Unidas, relativa à Declaração e ao Programa de Ação de Durban, realizada em Nova York. No mesmo ano, foi convidada pela presidente eleita, Dilma Rousseff, para ser ministra da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir). Nesse cargo, criou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), cujo objetivo era implementar políticas públicas que proporcionassem à população negra igualdade de oportunidades, bem como instâncias de combate à discriminação e à intolerância. Em sua gestão, foi aprovada a Lei n° 12.711/2012, que garantiu o acesso ao ensino superior para estudantes negros em todo o país por meio das cotas, e a Lei nº 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.

Em 2011, Luiza ganhou a medalha Zumbi dos Palmares, emitida pela Câmara Municipal de Salvador. Em 2013, recebeu o título de Cidadã Baiana, concedido pela Assembleia Legislativa da Bahia. Em 2016, recebeu o Diploma Bertha Lutz, que premia todo ano mulheres e homens que tenham contribuído de modo relevante para a defesa dos direitos da mulher e questões de gênero no Brasil. Foi organizadora de vários livros e escreveu diversos artigos sobre racismo, sexismo e o negro no mercado de trabalho. Um dos seus artigos mais famosos intitula-se *Nossos feminismos revisitados*, publicado em 1995.

A intelectual e militante Luiza Helena de Bairros faleceu em Porto Alegre, no dia 12 de julho de 2016, em decorrência de um câncer no pulmão. Em outubro desse mesmo ano, foi criado o Coletivo Luiza Bairros, para a construção da política permanente de ações afirmativas na UFBA.

> Estamos apostando hoje na possibilidade de disputar não mais um espaço dentro de outros projetos para nossas questões, que são tidas como menores. Mas nós estamos apostando na possibilidade de que, através de nossas questões, nós consigamos efetivamente tocar, e tocar muito fundo, nas questões que dizem respeito à sociedade como um todo.
>
> (Luiza Bairros)

Bibliografia consultada

BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 458-463, jan. 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034. Acesso em: 25 abr. 2022.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Luiza Helena de Bairros**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luiza-helena-de-bairros. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MORRE a ex-ministra da igualdade racial Luiza Bairros. **Veja**, 12 jul. 2016. Disponível em: http://veja.abril.com.br/politica/morre-a-ex-ministra-da-igualdade-racial-luiza-bairros/. Acesso em: 25 abr. 2022.

PINTO, Ana Flávia Magalhães; FREITAS, Felipe da Silva. Luiza Bairros, uma bem lembrada entre nós, 1953-2016. **Afro-Ásia**, [s.l.], v. 0, n. 55, p. 215-276, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/24316/15379. Acesso em: 25 abr. 2022.

PORTAL GELEDÉS. **Luiza Bairros**. Disponível em: http://www.geledes.org.br/tag/luiza-bairros/. Acesso em: 25 abr. 2022.

FECHAMENTO DO LIVRO

Este *e-book* teve por objetivo apresentar a biografia de algumas personalidades negras, homens e mulheres, de épocas e profissões variadas, e suas muitas contribuições em diferentes áreas sociais, como: cultura, trabalho, economia, saúde, política, entre outras, reforçando assim os eixos de ciência, tecnologia, trabalho e cultura – eixos da Educação Profissional e Tecnológica. Com estas variadas biografias, pretende-se munir os professores das diversas áreas com possibilidades para trabalhar as relações étnico-raciais dentro de seus componentes curriculares, a partir dos feitos dessas personalidades, e apresentar de maneira positiva as pessoas negras (já que, geralmente, essas pessoas são apresentadas em livros ligadas a sofrimento e humilhação, como é o caso do tráfico de pessoas africanas para serem escravizadas, sem ser mencionado que, desde sempre, as mesmas impuseram resistência ao referido sistema). Em termos de mudança social pela educação integral, reforça-se a relevância de se pensar em projetos temáticos interdisciplinares, para que todos os sujeitos estudantes tenham acesso a uma educação democrática e de qualidade, independentemente da sua origem socioeconômica, étnica e racial.

Sobre as autoras

Autora 1
Cynara de Oliveira Geraldo
E-mail: cynara.geraldo@ifc.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1677-3230
É uma mulher negra, cisgênero, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2013). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade – PROEJA (2018). Atualmente, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), da área de Ensino, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Ministério da Educação, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Trabalha como Assistente de Alunos no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari, e é membro do NEABI no mesmo *campus*.

Autora 2
Salete Valer
E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9391-3807
Doutora em Linguística (Psicolinguística Aplicada) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Linguística Teórica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras – Português e Literaturas Vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis-Continente, na área de Linguagem e Comunicação, atuando como docente em: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); Cursos Técnicos Subsequentes; Cursos Superiores de Tecnologia; e no Mestrado em Educação Profissional em Rede Federal (ProfEPT).

GRITOS DE LIBERDADE

CYNARA DE OLIVEIRA GERALDO
SALETE VALER

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Profissional
e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologiade Santa Catarina (IFSC)
***Campus* Florianópolis**

GRITOS DE LIBERDADE

VENDA PROIBIDA!

PUBLICAÇÃO DO IFSC

Autoras:
Cynara de Oliveira Geraldo
Salete Valer

Revisão:
Salete Valer

Projeto gráfico e diagramação:
Cynara de Oliveira Geraldo

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - *Campus* Florianópolis

GRITOS DE LIBERDADE

Florianópolis, SC, 2022

FICHA TÉCNICA

Este livro, como produto educacional, é oriundo da pesquisa de mestrado sobre *Ações Pedagógicas com foco nas questões Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003): Um estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari*. Foi avaliado por gestor, docentes, técnicos administrativos, comunidade externa e validado pelos integrantes da banca de defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.
Livro *Gritos de Liberdade*.
Produção e organização: Cynara de Oliveira Geraldo e Salete Valer.
Banca de validação do livro como parte da Dissertação de Mestrado: Prof. Clóves Alexandre de Castro, Dr.; Prof. Ilton Cesar Martins, Dr.; Prof.ª Sônia Regina Lamego Lino, Dr.ª; em 30 de agosto de 2022.

Catalogação na fonte pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC Reitoria.

Gritos de Liberdade / Geraldo, Cynara de Oliveira; Valer, Salete - 1. ed. - Florianópolis, SC, 2022. *E-book.*

64 p.

Inclui bibliografia.

ISBN:

1. Livro/Produto Educacional ProfEPT. 2. Gritos de Liberdade. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Educação Profissional. I. Geraldo, Cynara de Oliveira; Valer, Salete, orient. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

RESUMO

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 trouxe, em sua base, a proposta de uma formação humana integral para todos os estudantes. Nesse contexto educativo, este livro, *Gritos de Liberdade*, faz parte da pesquisa de estudo de caso, ao nível de Dissertação de Mestrado, *Ações Pedagógicas com foco nas questões Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003): Um estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari*, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Os resultados da pesquisa indicaram que, embora haja muitos esforços e valorosos trabalhos referentes à educação para as relações étnico-raciais, conforme a Lei nº 10.639/2003, ainda há muito a ser realizado. Isso porque há poucas referências negras nos Projetos Pedagógicos dos cursos, além do fato de que nem todos os componentes curriculares trabalham essa temática. Outra fragilidade encontrada é a falta de formação dos servidores para trabalharem tais questões e seu desconhecimento do que preconiza a lei e seus documentos reguladores. Tomando esses resultados, este livro, na modalidade *e-book*, tem por objetivo refletir sobre as revoltas, revoluções e eventos protagonizados pelo povo negro a fim de conseguir a liberdade e a dignidade e denunciar todas as formas de opressão. Assim, em decorrência do objeto da pesquisa, a Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo a história e a cultura africana e afro-brasileira, espera-se que o conteúdo aqui apresentado inspire e sensibilize os profissionais da educação, os educandos e toda a comunidade, firmando-se como conteúdo necessário à ampliação dos saberes nas diversas áreas sociais. Ao se tratar da Educação Profissional, reforça-se a relevância de se pensar em projetos temáticos interdisciplinares, uma vez que a Lei nº 10.639/2003 está intrinsecamente relacionada à proposta para a formação integral, a fim de que todos os sujeitos estudantes tenham acesso a uma educação democrática e de qualidade, independentemente da sua origem socioeconômica, étnica eracial.

Palavras-chave: EPT. ProfEPT. Livro-Produto Educacional. Gritos de Liberdade. Lei nº 10.639/2003.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	**07**
1 QUILOMBO DE PALMARES	**10**
2 REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGOS	**13**
3 A GUERRA DA BALAIADA: A mais longa revolta popular ocorrida no Maranhão	**18**
4 REVOLTA DOS MALÊS: Um levante de africanos em terras brasileiras	**21**
5 REVOLUÇÃO FARROUPILHA: O massacre de Porongos - Lanceiros Negros	**23**
6 A PRIMEIRA GREVE NO BRASIL: Trabalhadores negros da Bahia	**27**
7 MOVIMENTO PELOS DIREITOS CIVIS NOS EUA	**30**
8 RESISTÊNCIA À INVASÃO COLONIAL NO SUL DE ANGOLA	**32**
9 O CLARIM D'ALVORADA: Imprensa Negra	**34**
10 FRENTE NEGRA BRASILEIRA	**36**
11 DIA DA LIBERTAÇÃO DA ÁFRICA OU DIA DA ÁFRICA	**38**
12 BLACK PANTHER PARTY: Partido dos Panteras Negras	**44**
13 DIA INTERNACIONAL PELA ELIMINAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL	**47**
14 VINTE (20) DE NOVEMBRO: Dia da Consciência Negra	**49**
15 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO	**52**
16 DIA INTERNACIONAL DA MULHER NEGRA, LATINA E CARIBENHA	**57**
17 DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES (2015-2024)	**59**
18 MOVIMENTO BLACK LIVES MATTER: Vidas Negras Importam	**61**
FECHAMENTO	**63**

APRESENTAÇÃO

Olá, leitoras e leitores!

Este *e-book*, na modalidade escrita, *Gritos de Liberdade*, como produto educacional, foi desenvolvido a partir dos resultados da pesquisa de estudo de caso intitulada *Ações Pedagógicas com foco nas questões Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003): Um estudo nos Cursos Integrados de Educação Profissional no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari*. A pesquisa foi realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), nos anos de 2020-2021, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer nº 4.106.494.

A pesquisa de estudo de caso teve por objetivo investigar as ações pedagógicas relacionadas à Lei nº 10.639/2003, que estão sendo desenvolvidas no IFC – *Campus* Araquari. Buscou-se, com a investigação, identificar as ações pedagógicas que traduzem o que está posto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os resultados da investigação demonstraram que as ações realizadas na instituição ocorrem por iniciativas individuais ou por pequenos coletivos de sujeitos como o Grêmio Estudantil e NEABI e outros sujeitos com interesse na temática, e, por isso, não se caracteriza como uma política institucional. Os resultados também apontam que não houve formação para os gestores trabalharem tais questões nas suas trajetórias acadêmicas e nem dentro da instituição, e os estudantes destacam que há carência de atividades desenvolvidas em relação às diversidades.

Já os resultados das entrevistas com as comunidades quilombolas revelam que, ao se considerar o compromisso com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a missão educativa de ensino-pesquisa-extensão do IFC poderia trocar mais experiências com as comunidades locais.

Em decorrência dos resultados, pensou-se na produção deste conteúdo com o intuito de contribuir para a disseminação do conhecimento sobre alguns movimentos como revoltas, revoluções e eventos negros que fazem parte da história. Isso porque, ainda nos dias atuais, há quem diga que o povo negro deixou-se escravizar e que não lutava contra as opressões nem

buscava pela liberdade. Contudo, os eventos aqui listados apontam que sempre houve, e ainda há, muitos movimentos de resistência dos povos negros no Brasil.

Antes de 1888, os movimentos focavam no fim da escravidão e, ainda na atualidade, luta-se pelo fim de preconceitos, pela igualdade de condições sociais e materiais e pela liberdade, uma vez que este povo ainda sofre desigualdades sociais; como exemplo, o encarceramento em massa, tendo em vista as consequências de um processo histórico de exclusão dos espaços sociais a que oficialmente ele tem direito, mas que não se efetiva na prática. É como diz a canção do grupo O Rappa: "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro."

Cabe enfatizar que a nação brasileira foi construída pelos braços negros que serviram como soldados em guerras e conflitos, mas que também travaram suas próprias batalhas em nome da liberdade, além de serem sapateiros, pedreiros, ferreiros, trabalhadores domésticos, mensageiros, tropeiros, campeiros e tantas outras profissões. Lembre-se: Tereza de Benguela, líder de sua própria gente; intelectuais, acadêmicos e pan-africanistas, que lutaram pela emancipação dos povos do continente africano e da diáspora; a imprensa negra, lembrando-se aqui *O Clarim d`Alvorada*.

Nem sempre os movimentos tiveram glória, mas é importante que toda a sociedade (re)conheça as ações realizadas por esses grupos, no sentido da construção de uma sociedade em que direitos e deveres devem ser iguais para todos os cidadãos que a constituem. Nesse sentido, destina-se este *e-book* ao público em geral e, de forma especial, aos estudantes e a todos os profissionais da educação, principalmente aos profissionais da EPT.

O conteúdo deste material está apresentado em ordem cronológica, tendo como evento de resistência, primeiro, o Quilombo de Palmares. Também é o resultado de uma pesquisa que toma por base teórica a Lei nº 10.639/2003, que acrescentou na LDB/1996 o artigo 26 A, que inclui no currículo a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros, além de orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, DCNERER, 2004); e também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, PIDCRER, 2013), além de outros documentos relacionados à Lei nº 10.639/2003. Essas legislações são o resultado das reivindicações do movimento negro ao longo da história.

A elaboração deste material também encontra apoio nas bases conceituais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica com foco na formação humana integral,

tomando como fundamento: *o trabalho como princípio educativo* e *a pesquisa como princípio pedagógico*, ambos discutidos nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); e o conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentado no documento Políticas Públicas para a EPT (BRASIL, PPEPT, 2004) e no Documento Base de 2007 (BRASIL, DB, 2007) e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008).

Espera-se com este conteúdo contribuir com a ampliação dos estudos sobre o tema, possibilitando a toda a comunidade nacional e internacional a expansão dos saberes acerca da história das lutas dos negros sobre as condições a que estavam submetidos nos diferentes tempos e espaços sociais. É mais um instrumento, um caminho para a ampliação do conhecimento, da consciência e do orgulho de sua identidade. Este conteúdo também revela que as mudanças e transformações sociais almejadas precisam ser conquistadas, e que as mesmas não têm ocorrido sem a consciência da universalidade dos direitos de todos os povos, especialmente aqui, da história do povo negro, tanto na África como no Brasil.

Vale salientar que, nesta obra, foram listadas apenas as resistências coletivas, porém, desde o primeiro embarque, o povo negro já resistia por diversos meios. Ao final, tem-se a pretensão de honrar os que vieram antes, honrar a ancestralidade... Eu sou, porque nós somos.

1 QUILOMBO DE PALMARES

Antes do Quilombo de Palmares, já existiam quilombos na Bahia e Sergipe, mas não tinham a organização e tantas "filiais" como Palmares. Esse quilombo foi a maior e mais conhecida organização de escravizados fugitivos de toda a América, com dezenas de comunidades e povoados, uns permanentes e outros provisórios (as comunidades ou povoados mais importantes recebiam o nome de seus líderes). O mais importante deles, o centro político e administrativo de Palmares, se chamava Macaco, o qual contava com milhares de casas, sendo onde residia Ganga-Zumba, o principal líder dos palmaristas antes de Zumbi.

Os palmaristas surgiram no final do século XVI e permaneceram até o século XVIII. Eles constituíam diversas comunidades interdependentes e articuladas entre Alagoas e Pernambuco. Próximo ao povoado Macaco, estava o povoado Subupira, centro de treinamento militar, e onde se preparavam as armas para as batalhas. Outros importantes povoados chamavam-se Zumbi, Acotirene, Dambraganga, Aqualtune, Tabocas, entre outros.

Os palmaristas ocupavam as serras de Pernambuco, com destaque para a Serra da Barriga, em lugares de difícil acesso por conta de sua vegetação, sendo que, nesses locais, a pesca, a caça e a coleta de frutas eram abundantes. Os fugitivos também saqueavam as casas-grandes, paióis e armazéns, e desenvolviam sua economia baseada na agricultura de produção coletiva. Eles também possuíam olarias para a produção de cerâmicas, bem como metalúrgicas para a produção de armas e utensílios para o trabalho agrícola.

Os palmaristas faziam trocas de produtos excedentes com os moradores locais e também com os escravizados nas senzalas, com os quais também obtinham informações sobre expedições militares. Situados nas serras mais altas, eles tinham uma visão panorâmica da região, assim como organizavam vigias e patrulhas pelas matas, ocupando-se de alertar os quilombolas sobre a presença de diligências repressoras.

Nos primeiros anos do século XVII, as fugas eram coletivas: fugiam homens, mulheres e crianças, inclusive mães levando nos braços seus filhos recém-nascidos. As tropas oficiais começaram a se mobilizar contra os quilombolas de Palmares em 1602. Alguns quilombos foram destruídos, e os fugitivos capturados. Outros quilombos foram encontrados abandonados, e muitos não foram descobertos.

Destaca-se que havia povos indígenas que se juntavam aos portugueses na captura dos fugitivos negros, assim como se acredita que indígenas, brancos, hereges e judeus perseguidos pela inquisição faziam parte dos quilombos de Palmares, formando assim uma comunidade

multiétnica. Porém, os que predominavam eram os africanos de Angola, formando uma espécie de *Angola Janga* (pequena Angola). A religiosidade em Palmares se constituía em um misto de magia, ritos de religiões africanas e indígenas, e também do catolicismo. Diz-se que, por escassez de mulheres nos quilombos, adotava-se a poliandria,[1] e as mulheres podiam se dedicar a todas as atividades produtivas, serem líderes religiosas e, inclusive, participar das batalhas.

No século XVII, os governantes iniciam negociações com Palmares a fim de cessar os ataques, desde que esses permanecem nos altos da serra, visto que tinham gastos astronômicos com as expedições de captura, muitas delas frustradas. Outra estratégia foi povoar a região tentando cercar Palmares e ter os mantimentos necessários para os soldados mais próximos. Com isso, por volta de 1677, depois de muitas batalhas, ficaram feridos Ganga-Zumba e líderes militares palmaristas, sendo que essa foi a primeira ameaça à sobrevivência de Palmares.

No ano seguinte, um casal de palmaristas (que havia sido capturado) é liberado para propor a Ganga-Zumba que se entregasse, sob a ameaça de se intensificarem os ataques. Forma-se uma comitiva para tratar diretamente com o governador de Pernambuco, e três filhos de Ganga-Zumba integravam essa comitiva. O tratado de paz oferecido pelo governador respeitava a liberdade dos nascidos em Palmares e mantinha a troca mercantil com os comerciantes e vendeiros da região. Além disso, as terras de Palmares seriam delimitadas pela coroa, os cativos fugitivos daquela data em diante deveriam ser devolvidos e, após a assinatura do tratado de paz, os palmaristas tornavam-se vassalos do rei.

Havendo discordância entre os palmaristas em aceitar o acordo, estes se dividem. Ganga-Zumba e outros migram para a região do Cucaú, e Zumbi fica no quilombo do Macaco, na Serra da Barriga, com outros tantos. Zumbi era sobrinho de Ganga-Zumba, líder militar, e foi comandante-geral de Palmares de 1678 até 1695, quando foi tocaiado e morto pelas tropas paulistas, pois, mesmo após o tratado de paz, Palmares continuou sendo atacado sob o pretexto de que continuariam a fugir escravizados para lá. Nesse meio-tempo, muitos abandonaram Ganga-Zumba para seguir sob o comando militar de Zumbi, que não aceitou o acordo da coroa. Houve inúmeras expedições contra Palmares que foram frustradas. Em resposta aos ataques, Zumbi volta a pilhar as vilas e os povoados.

O governador de Pernambuco fez um acordo com os bandeirantes paulistas objetivando pôr fim a Palmares que, com ataques um após o outro, acabou por enfraquecer.

[1] Estado de uma mulher casada simultaneamente com vários homens.

Em 1694, os bandeirantes fizeram um grande ataque ao quilombo Macaco, capital de Palmares, sendo que, na fuga, alguns palmaristas caíram nos precipícios, pois a capital ficava na parte mais alta da serra. Cerca de 500 palmaristas são capturados, uma maioria de mulheres e crianças; outros foram mortos e muitos se esconderam pela floresta, mas Zumbi não foi capturado e, a cada invasão, reorganizava os palmaristas para a resistência.

Após muitas batalhas, em 20 de novembro de 1695, Zumbi é encontrado e morto em um quilombo na Serra de Dois Irmãos. Sua morte foi comemorada por fazendeiros e autoridades, mas ainda não era o fim, pois havia centenas de fugitivos espalhados pelas serras pernambucanas. Com a morte de Zumbi, Camoanga assumiu o comando de Palmares e o liderou até 1703, quando foi assassinado. Mouza teria sucedido a Camoanga na liderança de Palmares até 1711. Porém, há notícias de que, até 1757, palmaristas dispersos faziam saques nas propriedades e estavam em constante migração.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GOMES, Flávio. **Palmares**: escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2011.

REVISÃO. **O Quilombo dos Palmares**: história do Brasil. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=md8XGuXnky4. Acesso em: 20 nov. 2021.

TV BRASIL. **Quilombo de Palmares**: expedições. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vuT6mSdMVSs&ab_channel=TVBrasil. Acesso em: 20 nov. 2021.

2 REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGOS

A revolução de São Domingos, atual Haiti, durou 12 anos e, entre as tantas insurreições de escravizados, foi a única a obter êxito. São Domingos é uma ilha e, na época, estava dividida entre o domínio francês (Haiti) e o domínio espanhol. Logo depois de seu "descobrimento", os povos nativos foram completamente exterminados. Em 1789, essa colônia da França representava dois terços do seu comércio exterior. Era a maior e mais lucrativa colônia do mundo (chamada de pérola das Antilhas), motivo de orgulho para a França e inveja para as outras nações imperialistas. Em meio a tanta prosperidade, até os escravizados conseguiam economizar para comprar sua liberdade.

Os colonialistas praticavam toda a sorte de monstruosidades contra os negros escravizados, justificando-se de que os negros eram semi-humanos, beberrões, arrogantes, preguiçosos, sujos etc. Mas, na verdade, acreditavam que os brancos só estariam seguros se os negros fossem mantidos na ignorância. No ano de 1789, São Domingos já contava com quilombolas que começaram a se formar 100 anos antes, com milhares de homens e mulheres escravizados, fugidos e reunidos em agrupamentos, mas que, de tempos em tempos, encontravam líderes que os uniam, aterrorizando os colonialistas. De modo geral, os escravizados que estavam em posições de maior prestígio e perto de seus senhores, os escravizados da casa grande, imitavam seus senhores e davam bailes à moda de Versalhes, e um pequeno número de escravizados estudava para adquirir cultura e aprender tudo o quanto pudesse.

A colônia de São Domingos era dividida em castas, por assim dizer: havia os brancos ricos, que desprezavam os brancos pobres; havia os "mulatos"[2] e alguns pretos livres, sendo que os "mulatos" odiavam os pretos, pois se sentiam superiores a estes, mesmo que ambos fossem escravizados. Os "mulatos" livres podiam adquirir bens e, como levavam uma vida modesta, acumulavam imenso capital e eram donos das melhores propriedades da ilha, mas não lhes era permitido usar espadas, sabres, nem praticar jogos europeus até 1971. Se um homem branco fosse comer na casa de um mulato, este não poderia sentar-se à mesa com ele. Entretanto, não havia nenhuma restrição a homens "mulatos" emprestarem dinheiro a homens brancos.

[2] "Mulato" é a nomenclatura que é usada no livro *Os Jacobinos Negros*, de Cyril Lionel Robert James, que se refere às pessoas mistas de brancos e negros, que possuem a tez e outras características escurecidas e/ou negroide; seria o pardo do Brasil. Tal nomenclatura foi abolida no Brasil por se tratar de uma palavra racista, já que a etimologia da palavra se remete ao animal, mula.

Com a queda da Bastilha, na França, em 1789, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, os mulatos também reivindicavam para si tais direitos, mas os brancos de São Domingos eram contrários a isso, pois, uma vez dado direitos aos mulatos, logo seria a vez dos negros escravizados. Estes ouviam sobre a revolução na França e também almejam para si liberdade, igualdade e fraternidade, começando a se agitar. Em algumas fazendas, houve movimentos, mas foram cruelmente reprimidos.

Em março de 1791, soldados franceses desembarcam em Porto Príncipe abraçando fraternalmente mulatos e negros, dizendo que a Assembleia da França declarava todos os homens livres e iguais. No mesmo instante, nos arredores de Porto Príncipe, os negros estavam se armando e se rebelando. A prática do vodu como religião era um modo de conspiração e, apesar de proibida, os escravizados viajavam quilômetros para os rituais de cantos e danças, e aproveitavam para escutar as novidades políticas e traçar seus planos.

Na noite de 22 de agosto de 1791, sob a liderança do sacerdote Vodu Boukman, cada grupo de escravos matou seus senhores e incendiaram as fazendas. Tomado o poder, davam aos seus senhores a paga de tudo que receberam, poupando apenas padres e médicos. Porém, com o avanço da revolução, homens, mulheres e crianças encontrados nas fazendas passaram a ser poupados, não tendo clemência apenas dos prisioneiros de guerra.

Embora os "mulatos" odiassem os negros, resolveram se juntar a estes contra o inimigo comum. Nessa época, Toussaint L'Ouverture assume a liderança da revolução. Toussaint conhecia um pouco de francês e latim, aprendeu desenho, conhecia plantas medicinais e a política francesa. Ele juntou milhares de negros e os treinou para os enfrentamentos, o que resultou na abolição da escravidão em 1794.

Toussaint liderou o movimento de libertação em São Domingos até 1782. Em 1781, Napoleão Bonaparte enviou a São Domingos uma expedição a fim de restabelecer o sistema escravista na ilha. As tropas francesas foram lideradas por Charles Leclerc, cunhado de Bonaparte, que capturou Toussaint e o enviou para a prisão na França. Lá, ele permaneceu até sua morte, em 1783, sofrendo maus-tratos, fome e frio a mando de Bonaparte, que temia levá-lo a julgamento por não ter nada contra ele, ou executá-lo e causar a comoção de seus seguidores.

Sem Toussaint, assumiu a liderança da revolução Jean-Jacques Dessalines, que enfrentou e derrotou de vez as tropas francesas em 1803, culminando na declaração de independência de São Domingos, em 1º de janeiro de 1804. Depois da independência, Dessalines tornou-se o imperador da ilha e escolheu o nome do novo país, Haiti (terra das altas montanhas), em homenagem às populações indígenas que habitavam a região antes da

chegada dos europeus. Para se tornar o estado negro do Haiti, os escravizados derrotaram os brancos locais, os soldados da monarquia francesa, a invasão espanhola e a expedição britânica. Em 1806, Dessalines é traído e assassinado, e só a partir desse evento, o Haiti passa a adotar o regime republicano.

Mas como a colônia mais rica do mundo se transformou em um dos países mais pobres do mundo?

O Haiti foi isolado pelas grandes potências mundiais, como os Estados Unidos, por exemplo. Esse país recebeu soldados haitianos para consolidar sua independência, mas não reconheceu o Haiti como país independente. Porém, na mesma época, reconheceu países que declararam sua independência, entre eles, o Brasil. Vale lembrar que os chefes haitianos apoiaram diversas expedições, tendo por objetivo a libertação dos povos da América Latina.

Sem o apoio das grandes potências, o governo do Haiti buscou auxílio na França que, para reconhecê-lo como país, cobrou uma indenização para os ex-colonos expulsos, além de adquirir os produtos do novo país com 50% de desconto. Para pagar a indenização, o Haiti recorreu aos bancos franceses, que fizeram empréstimos ao país com juros altíssimos, deixando-o numa situação financeira complicada. O Haiti pagou dívidas aos bancos franceses por 122 anos (de 1825 até 1947). Ademais, é um país exposto a desastres naturais, sendo devastado por um terremoto em 2010, além de casos ligados à corrupção dos governantes do país, fazendo com que o mesmo seja um dos países mais pobres do mundo.

O que representou para as Américas e principalmente para o Brasil a revolução de São Domingos?

Essa revolução representou um alerta do que poderia vir a acontecer nas colônias que se utilizavam de trabalho escravo e tinham grandes contingentes populacionais negros, sendo que, no Brasil, as reivindicações negras já eram recorrentes antes mesmo desse caso bem-sucedido (mas as exigências aumentam o tom depois da revolução de São Domingos). Os negros, que antes de 1800 lutavam por maiores benefícios e menos castigos, passaram a exigir liberdade. Para as elites brancas, a revolução haitiana propagou um medo absurdo que tinha corpo e tinha cor: o negro. Cresceu o medo entre as elites americanas de que uma onda negra varresse todas as colônias, extinguindo qualquer forma de escravidão e tomando o poder das mãos da elite.

O haitianismo, termo dado à influência da revolução do Haiti sobre a organização política dos negros no continente americano, fez com que, em 1805, no Brasil, Rio de Janeiro,

os negros andassem pelas ruas com medalhões com o rosto de Jacques Dessalines pendurados no peito e falando livremente sobre liberdade. E, por conta do medo, os escravagistas brancos aumentaram a vigilância e a repressão aos negros, instituindo-se normas jurídicas de controle cotidiano e de cunho penal, como por exemplo, o impedimento de frequentar escola, a impossibilidade de possuírem terras, a lei dos vadios e capoeiras etc.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL ESCOLA. **Independência do Haiti**. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UEYDYFencpc&ab_channel=BrasilEscola. Acesso em: 21 nov. 2021.

CANAL CURIOSITÉ. **Haiti**: entre a glória e o colapso 1. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_52HmVT5aA&ab_channel=AlinxDaniel-CanalCuriosit%C3%A9. Acesso em: 21 nov. 2021.

CANAL CURIOSITÉ. **Haiti**: entre a glória e o colapso 2. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qqnOaYwSwUg&ab_channel=AlinxDaniel-CanalCuriosit%C3%A9. Acesso em: 21 nov. 2021.

CANAL CURIOSITÉ. **Haiti**: entre a glória e o colapso 3. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IVfE6G7BmjQ&ab_channel=AlinxDaniel-CanalCuriosit%C3%A9. Acesso em: 21 nov. 2021.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. História do Haiti. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historia-da-america/historia-haiti.htm. Acesso em: 01 dez.2021.

GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 295-302, mar. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/yFzffjNFq7jpmwwxDhJLyGM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 dez. 2021.

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2000.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. Vista do Constitucionalismo Negro: elementos de teoria e história constitucional a partir da revolução haitiana. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 85-109, jan. 2021. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/16763/60748524. Acesso em: 27 dez. 2021.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Independência do Haiti. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historia-da-america/independencia-haiti.htm. Acesso em: 01 de dez. 2021.

SAMPAIO, Claudineide Rodrigues Lima. O haitianismo no Brasil e o medo de uma onda revolucionária. *In*: X Colóquio de História da UNICAP, 2016, Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: Universidade Católica de Pernambuco, 2016. p. 77-97. Disponível em: http://www.unicap.br/ocs/index.php/coloquiodehistoria/coloquiodehistoria2016/paper/viewFile/191/13. Acesso em: 27 dez. 2021.

3 A GUERRA DA BALAIADA:
A mais longa revolta popular ocorrida no Maranhão

Essa guerra eclodiu em dezembro de 1838, no Maranhão, Brasil, estendendo-se até o Piauí e o Ceará, durando até 1841. Iniciou-se com a revolta da classe média por questões políticas e divergências entre os Bem-te-vis (partido liberal), que representava os brasileiros, e os Cabanos (partido conservador), que representava o interesse dos portugueses. Posteriormente, a Balaiada passou a ser assumida por vaqueiros e pessoas sem posses que se rebelaram contra a convocação forçada para as forças militares e, por fim, foi sustentada por quilombolas e escravizados que lutavam por melhores condições de vida e pelo fim do sistema escravagista. A Balaiada representou uma das maiores revoltas populares do período regencial no Brasil Imperial.

A revolta popular teve muitos líderes, sendo os mais conhecidos Raimundo Gomes, o Balaio e Cosme Bento das Chagas. De acordo com os dados históricos, o estopim da Balaiada foi o vaqueiro mestiço Raimundo Gomes (Cara Preta) da Freguesia do Arari, com o apoio da Guarda Nacional (soldados não profissionais) e autoridades locais, descontentes com o governo da província. Raimundo Gomes invadiu a prisão de Vila Manga, atual município de Nina Rodrigues, Maranhão, libertando todos os presos que seriam levados à força para atuarem como recrutas na capital da província do Maranhão. Após libertar os presos, ele se apossou de Vila Manga, confiscou as armas e a comida, e convidou brasileiros e amigos da pátria para fazerem parte da revolta, mas rejeitou escravos e feitores. O bando partiu para o Piauí e, por onde passava, ia arregimentando novos membros, entre eles, o Balaio.

Quanto ao Balaio, existem duas histórias a serem contadas: a história oficial, na qual o Balaio seria um pai que teve suas filhas estupradas por um soldado; e a memória oral, na qual o Balaio seria um homem que libertou os filhos do "pega" (recrutamento forçado). Este último Balaio chamava-se Francisco Ferreira de Souza Balaio e era tenente-general e governador das armas do Maranhão. Já o Balaio da primeira versão, seria um homem negro lavrador que sustentava o município com farinha, ou alguém que fabricava balaios. O que faz pensar que havia mais de um Balaio envolvido na Balaiada.

Nas duas versões, o Balaio sairia armado junto com um bando de amigos, também armados, para enfrentar as tropas, ou por causa da honra, ou para acabar com o "pega". Segundo consta no artigo de Assunção (2009), Balaio entrou para o grupo em janeiro de 1839, quando o bando de Raimundo Gomes voltou para o Maranhão. Segundo conta a

história, o Balaio tornou-se um guerreiro cruel e veio a falecer em outubro do mesmo ano, ferido em meio às batalhas em Caixas.

O líder Cosme Bento das Chagas (preto Cosme), nascido escravizado no Ceará, chegou ao Maranhão alforriado, tornando-se líder dos quilombolas. Cosme se autointitulou Dom Cosme Bento das Chagas, Tutor e Imperador da Liberdade Bem-te-vi, e fundou o maior quilombo do Maranhão na fazenda Tocanguira, reunindo mais de 3 mil escravizados para lutar na guerra. Sendo um homem letrado, forjava cartas de alforria a seus seguidores e fundou, no quilombo, uma escola que ensinava a ler e escrever.

Todos os participantes da revolta foram chamados de balaios e invadiam fazendas e libertavam escravos. Até que, em 1839, tomaram a cidade de Caxias e organizaram um conselho militar do qual resultaram inúmeras reivindicações ao governo do Maranhão, que não as aceitou e solicitou ajuda à corte no Rio de Janeiro. Em 1840, chega ao Maranhão o novo presidente da província e comandante de armas, Coronel Luís Alves de Lima e Silva (atual "herói" Duque de Caxias). O coronel entrou no conflito com 8 mil homens e, com o apoio dos Cabanos e Bem-te-vis, avançou violentamente sobre os adversários. Entre os líderes balaios havia rivalidades e, a partir daí, houve traições, deserções e prisões. A anistia aos rebeldes foi concedida por D. Pedro II, em agosto de 1840, mas o Maranhão e o Piauí só decretaram o fim da guerra em janeiro de 1841, depois que capturaram o Negro Cosme.

"Na história que tem nos livros / Escritos pela burguesia / Cosme é o grande bandido / (Ora vejam, quem diria!) / E Luís, racista assumido / É o herói Duque de Caxias."

"A luta não terminou / Pois a exploração continua / Vamos ser os novos balaios / E sairmos todos às ruas / Gritando contra os lacaios."

(Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1998, p. 9)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

A GUERRA da Balaiada: a epopeia dos guerreiros balaios na versão dos oprimidos. 2. ed.São Luís, MA: Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1998. (Coleção Negro Cosme). Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/balaiada.pdf. Acesso em: 01 mar.2021.

ALTMAN, Max. Há 181 anos, explodia a Balaiada, revolta que uniu escravos e sertanejos no Maranhão. **BRASIL de Fato**, São Paulo, 13 dez. 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/12/13/ha-181-anos-explodia-a-balaiada-revolta-que-uniu-escravos-e-sertanejos-no-maranhao#:~:text=Em%20dezembro%20de%201838%2C%20eclodiu,Balaiada%2C%20na%20prov%C3%ADncia%20do%20Maranh%C3%A3o.&text=A%2

0Balaiada%20se%20diferencia%20de,grandes%20propriet%C3%A1rios%20agr%C3%A1rios%20da%20regi%C3%A3o. Acesso em: 01 mar. 2021.

ARAÚJO, João Mauro. No Maranhão, um sonho destruído. **Sesc SP**, São Paulo, 01 ago. 2006. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/3396_NO+MARANHAO+UM+SONHO+DESTRUIDO. Acesso em: 01 mar. 2021.

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. Histórias do Balaio: historiografia, memória oral e as origens da balaiada. **História Oral**, [s.l.], v. 1, 2009. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/94. Acesso em: 05 maio. 2021.

BORGES, Edson. A rota da liberdade do negro Cosme Bento das Chagas e a Balaiada (1838-1841). **Portal Geledés**, 17 jul. 2009. Disponível em: https://www.geledes.org.br/negro-cosme-bento-das-chagas-e-balaiada/. Acesso em: 01 mar.2021.

LUZ, Gerlândia da. **A Revolta da Balaiada no Maranhão**. 2016. Orientador: Jonas Rodrigues de Morais. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/880/1/GERLANDIALUZ.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio. **A Balaiada na sala de aula**: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático "A Guerra da Balaiada". 2018. Orientadora: Elizabeth Sousa Abrantes. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018. Disponível em: https://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Yuri-com-as-assinaturas-da-banca.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

TV. MAVAM. **Balaiada** – A guerra do Maranhão. YouTube, jan. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=85prpA3snrk&ab_channel=TV.MAVAM. Acesso em: 01 mar. 2021.

4 REVOLTA DOS MALÊS:
Um levante de africanos em terras brasileiras

A Revolta dos Malês aconteceu na madrugada do dia 25 de janeiro de 1835, dia de Nossa Senhora da Guia, em Salvador, Bahia, Brasil, e durou menos de 24 horas, sendo a última de uma série de revoltas que aconteceram na Bahia. Esse levante foi organizado pelos chamados malês (que significa 'muçulmanos'), envolvendo cerca de 600 escravizados africanos, o que, para a população de Salvador na época, era uma quantidade significativa. Salvador tinha uma população formada por 40% de escravizados africanos, 38% de crioulos (negros nascidos no Brasil) e mestiços de diferentes gradações (pardos, mulatos e cabras).

Os malês que deflagraram a revolta eram escravizados urbanos, chamados escravos de ganho, os quais percorriam a cidade exercendo trabalhos para seus senhores ou exerciam ofícios de sapateiros, pedreiros, ferreiros, trabalhadores domésticos e muitos outros. Ao final do dia ou da semana, deviam entregar ao seu senhor determinada quantia; o que fizessem a mais lhes pertencia e, se economizassem por muitos anos, poderiam comprar sua liberdade. Esses escravizados geralmente não viviam na casa do senhor, mas sim em associações com outros escravizados ou ex-escravizados, e se organizavam por grupos étnicos ou religião. De modo geral, os malês conheciam a leitura e a escrita árabe.

Eles foram denunciados e, antes do horário combinado, tiveram de deflagrar o levante. Os líderes da Revolta dos Malês estavam reunidos na praça, no subsolo de uma loja onde morava Manoel Calafate. Realizavam uma ceia do calendário muçulmano, quando os soldados do governo bateram à porta e foram surpreendidos por cerca de 60 homens africanos (malês) armados, em sua maioria de facas e espadas, uns poucos de armas de fogo. Houve enfrentamento e, logo em seguida, os rebelados se dirigiram à Câmara Municipal para libertar Pacífico Licutan, um líder idoso muito respeitado entre os muçulmanos. Ele estava em um presídio no subsolo da câmara, porém não obtiveram sucesso, pois foram atacados a tiros pelos carcereiros e pela guarda do palácio do governo. Licutan iria a leilão, pois o seu senhor teve todos os bens confiscados.

Esse grupo de malês se espalhou e saiu pelas ruas acordando outros escravizados, avisando da antecipação da revolta para que todos se juntem a eles. Estima-se que, ao todo, foram cerca de 600 africanos participantes do levante, e tinham por objetivo tomar o governo da cidade. Houve enfrentamentos com soldados do governo em muitas ruas da cidade, sendo que a última batalha ocorreu na cavalaria em Água de Meninos, onde mais de 70 malês foram massacrados e outros presos, sendo muitos deportados para o continente africano e quatro

executados. Os africanos mortos não tiveram enterros dignos; seus corpos foram depositados em valas comuns no cemitério Campo da Pólvora.

"Perto do Abaeté tem um nego mandingueiro / Descendente dos Malês, povo nobre e guerreiro / Faz dali o seu terreiro / Na roda de Capoeira ou orando ao Deus Allah / Veste branco às sextas-feiras / Usa xale e patuá / (seu avô era um Alufá)."

(Rafael Pondé, 2004)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CARIBÉ, Ana Luiza; BORGES, Lucas. O levante dos malês. **Folha Literária**, Fundação Pedro Calmon, Bahia, ano V, n. 33, p. 2, 25 jan. 2012. Disponível em: http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=54. Acesso em: 15 fev. 2021.

FRANCA, Belisario; DE, Jeferson. **Revoltas dos Malês**. Episódios 1-5. Sesc TV. Disponível em: https://sesctv.org.br/programas-e-series/revolta-dos-males/?mediaId=0edd14fc2409aa0bc1bf7 d9f50c4b52b. Acesso em: 15 fev. 2021.

LOPES, Reinaldo José. Neste dia, em 1835, acontecia a Revolta dos Malês na Bahia. **Aventuras na História**, 24 jan. 2021. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/jihad-bahia-revolta-males-escravidao-negros-brasil-historia.phtml?fbclid=IwAR3Ys1-YWefKe2s8qWjkGf6BT8ALwcmyxi5ZM_qUqbwQL7HZipKFPxOMp7k. Acesso em: 15 fev. 2021.

PONDÉ, Rafael. **Revolta dos Malês**. Bahia: Independente, 2004. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vHubpHtZBSY. Acesso em: 06 maio 2021.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

5 REVOLUÇÃO FARROUPILHA:
O massacre de Porongos - Lanceiros Negros

A Revolução Farroupilha foi um conflito armado com duração de 10 anos, de 1835 a 1845, e teve como principal causa o descontentamento dos sul-rio-grandenses com o pouco prestígio junto à coroa, além da concorrência com a Argentina na produção de charque. Após a vitória na Batalha do Seival, na região de Bagé, comandada pelo general Antônio Netto, eles proclamaram a independência do Rio Grande do Sul, no dia 11 de setembro de 1836 (depois dessa data, não se trata mais de uma revolução, e sim uma guerra entre a república do Rio Grande do Sul e o império), enfrentando o exército imperial e, mais tarde, a invasão das tropas uruguaias.

Embora, como de costume, a historiografia hegemônica não revele, os homens negros foram fundamentais na luta dos rebeldes republicanos contra o império, pois eram em número aproximado à metade do exército republicano. No exército, foram enquadradas em duas categorias: a cavalaria criada em 1836 e a infantaria formada em 1838, sendo denominadas Corpo de Lanceiros Negros, compostos de homens negros escravizados que lutavam sob a promessa de liberdade ao fim da revolução. Serviam sob o comando do coronel Joaquim Teixeira Nunes.

Vale ressaltar que, antes mesmo de integrarem o exército, homens negros libertos, forros (ex-escravizados) e fugitivos foram importantes na tomada de Porto Alegre (1835) e de Pelotas, em abril de 1836, pois atuaram como mensageiros, tropeiros, campeiros e fabricantes de pólvora. Foram importantes na batalha em Rio Pardo, em 1838, e, em seguida, na expedição a Laguna, Santa Catarina, em 1839, o que culminaria com a formação da República Juliana[3].

O uniforme desses homens consistia no uso de camisa, calças curtas de algodão, colete e sandálias de couro, uma faixa vermelha na cabeça e, no inverno, um poncho de lã (bichará), que lhes servia de proteção, agasalho e cama. Lutavam a pé ou a cavalo, eram destemidos e partiam para o confronto aos gritos. Em pouco tempo, tornaram-se temidos pelos rivais, que evitavam o enfrentamento diretamente com eles. Eram especialistas em ataques de surpresa e, a esses homens negros, eram dadas as missões mais arriscadas. Eles ficavam em acampamentos separados dos soldados brancos, usavam lanças de 3 metros, manjavam adagas

[3] A República Juliana fez parte da Revolução Farroupilha, na qual os generais Giuseppe Garibaldi e David Canabarro tomaram Laguna, em Santa Catarina, e proclamaram a República Juliana, que levou este nome em referência ao mês de julho. Sem o apoio da população, o movimento foi derrotado em novembro de 1839.

e esporadicamente armas de fogo. O uso de lanças compridas era uma tradição no Sul desde o século XVIII, quando grupos de escravizados comandados pelo capitão Rafael Pinto Bandeira aterrorizaram os espanhóis.

Desde o início da revolta, entre as lideranças farrapas, havia abolicionistas e os que não queriam a abolição da escravatura. Entre os abolicionistas, figuravam Bento Gonçalves, Domingos José de Almeida, Mariano de Mattos, Antônio Souza Neto e outros. E, do outro lado, os que só concordavam em libertar os escravizados que se engajaram na luta contra o império, como Vicente da Fontoura, David Canabarro e outros chefes farrapos. Em 1840, na primeira tentativa de paz com o império, Bento Gonçalves exigiu a liberdade dos escravizados que lutaram ao lado dos farrapos, sendo que, como não houve o aceite da coroa, entre outros motivos, não houve acordo de paz naquele momento.

O massacre de Porongos ou traição de Porongos aconteceu nos momentos finais da Revolução Farroupilha, quando foi realizado o Tratado de Ponche Verde, um tratado de paz entre republicanos e imperiais. Sobre a morte de parte do Corpo de Lanceiros Negros, diz-se que 80% dos mortos eram homens negros, ocorrida na madrugada de 14 de novembro de 1844, no Cerro dos Porongos, no município de Piratini (atual cidade de Pinheiro Machado, RS).

Embora haja controvérsia entre os historiadores, o general David Canabarro teria recolhido a munição de seus comandados por conta de uma ameaça de revolta entre eles, antes de ocorrer o ataque do exército imperial. Isso teria sido uma forma de facilitar o acordo de paz entre ambos os lados, acertado por Duque de Caxias (na época, Barão de Caxias) e Canabarro, uma vez que o império era contrário à libertação dos escravizados rebeldes que lutaram ao lado dos republicanos. Temia-se inserir novamente no cativeiro combatentes experientes, os quais poderiam causar rebeliões nas senzalas. Por outro lado, também era temeroso ter homens negros livres com experiências militares que tinham seus iguais escravizados nas senzalas.

Nesse ataque, os Lanceiros Negros resistiram com luta corporal e uso de lanças, dando tempo para outros soldados farrapos escaparem. Centenas de farroupilhas morreram, quase todos negros, e outras centenas foram presos, em sua maioria, também homens negros, encarcerados num navio em Rio Grande. Os Lanceiros Negros que escaparam foram dizimados em outro ataque dias depois. Nenhum general presente em Porongos foi preso, ferido ou morto.

O fim da guerra foi proclamado em 28 de fevereiro de 1845, em Poncho Verde, onde os farrapos renunciaram às armas em troca de algumas concessões de Dom Pedro II, entre

elas, anistia política aos chefes farrapos e pagamento das dívidas da república. Diz-se que o General Antonio de Souza Netto, acompanhado de soldados negros, partiu para o Uruguai sem depor as armas.

Em 2001, na I Semana da Consciência Negra do município de Guaíba, RS, o advogado Luiz Fernando Correa Barbosa propôs um memorial em homenagem aos Lanceiros Negros. Em 2002, líderes dos movimentos Candido Velho e Quilombista foram a Pinheiro Machado para conseguir apoio. O Movimento Zumbi aderiu à proposta, e o prefeito da época animou-se com o potencial turístico da ideia. Na época, também se discutiu a instalação de um totem na entrada do município, além de uma sala de exposições de documentos e objetos relacionados à batalha de Porongos no centro da cidade.

Enfim, garantido o apoio municipal e estadual, o movimento convidou o Ministério da Cultura e a Fundação Cultural Palmares para participar do projeto. Em 2006, houve o concurso público nacional para a escolha do projeto arquitetônico, sendo escolhido o projeto do arquiteto Euclides Oliveira, que morreu em 2010, sem ver sua obra executada. Até o aniversário de 175 anos do massacre dos Lanceiros Negros, em 2019, a obra ainda não havia sido executada.

"Eu vi batalhas disputadas, mas nunca e em nenhuma parte homens mais valentes nem lanceiros mais brilhantes do que os da cavalaria rio-grandense, em cujas fileiras comecei a desprezar o perigo e a combater pela causa sagrada dos povos."

(Giuseppe Garibaldi)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

JUSTINO, Guilherme. **Os escravos que lutaram em troca de liberdade**. UFRGS, 2008. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ensinodareportagem/cidades/lanceirosnegros.html. Acesso em: 21 nov. 2021.

LOPES, Janaína. Lanceirinhos negros: projeto em Porto Alegre conta a história dos guerreiros da Revolução Farroupilha para crianças. **G1**, 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/09/18/lanceirinhos-negros-projeto-em-porto-alegre-conta-a-historia-dos-guerreiros-da-revolucao-farroupilha-para-criancas.ghtml. Acesso em: 21 nov. 2021.

MAIS DE UMA DÉCADA DEPOIS, monumentos aos Lanceiros Negros ainda não saíram do papel. **Matinal Jornalismo**, 2019. Disponível em: https://www.matinaljornalismo.com.br/matinal/mais-de-uma-decada-depois-monumentos-aos-lanceiros-negros-ainda-nao-sairam-do-papel/. Acesso em: 21 nov. 2021.

NAÇÃO TVE. **Massacre de Porongos**. YouTube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-EaXk-5lCpE&ab_channel=TVERS. Acesso em: 21 nov. 2021.

OLUPARUM PRODUÇÕES. **Lanceiros Negros** (parte 01) - Cerro de Porongos. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HaH_foKqJqQ. Acesso em: 21 nov. 2021.

OLUPARUM PRODUÇÕES. **Lanceiros Negros** (parte 02) - A Carta. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u-Vj0TvkS7A. Acesso em: 21 nov. 2021.

OLUPARUM PRODUÇÕES. **Lanceiros Negros** (parte 03) - Os Tigres. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pGlxCi4BFgg. Acesso em: 21 nov. 2021.

PIRES, Oberdan. **Não eram só Lanceiros Negros!** Porongos - Novembro de 1844. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cb1JlpstrYU&ab_channel=OberdaPires. Acesso em: 21 nov. 2021.

PUJOL, Leonardo. Massacre dos Porongos: a história da chacina dos soldados negros no Rio Grande do Sul. **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55236674. Acesso em: 21 nov. 2021.

SALAINI, Cristian Jobi. **Nossos heróis não morreram**: um estudo antropológico sobre formas de "ser negro" e de "ser gaúcho" no Estado do Rio Grande do Sul. 2006. Orientadora: Maria Eunice Maciel. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7636/000549991.pdf?seq. Acesso em: 20 nov. 2021.

TV NAÇÃO PRETA. **Manifesto Porongos**. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hKcoFHPy-4w&ab_channel=TVNA%C3%87%C3%83O PRETA. Acesso em: 21 nov. 2021.

6 A PRIMEIRA GREVE NO BRASIL: Trabalhadores negros da Bahia

No dia 1º de junho de 1857, segunda-feira, a cidade de Salvador, na Bahia, amanheceu sem transporte, sem ninguém para carregar nada. Os ganhadores, que eram os negros, escravizados, libertos ou livres, os quais operavam o sistema de transporte de gente e de carga da capital baiana, sumiram. Dava-se início à greve dos ganhadores: o primeiro movimento grevista envolvendo todo um setor da classe trabalhadora urbana no Brasil.

Esses ganhadores carregavam de tudo, desde um envelope com carta, assim como caixas de açúcar, tinas de fezes ou de água, tonéis de aguardente e até cadeiras de arruar[4]. Os ganhadores e ganhadeiras, escravizados, tinham uma duríssima dupla jornada entre o trabalho para seus senhores e o trabalho de ganho, nas ruas. Do ganho dos escravizados, uma parte pertencia ao seu senhor, e a outra parte era deles próprios, o que, acumulado, muitas vezes, servia para a compra da própria alforria. Porém, quando alforriado, continuava na mesma profissão e, caso sobrasse algum dinheiro, adquiria escravos para trabalharem também como ganhadores e aumentar o ganho. Vale ressaltar que, nessa época, os negros escravizados eram propriedade de seus senhores, e a venda e a compra desses "semoventes" era perfeitamente aceitável, imoral, porém não ilegal, sendo o *modus operanti* da economia.

Toda a movimentação que existia nas ruas dos espaços urbanos da Bahia era de negros que, além dos ganhadores, havia outros escravizados com ofícios de sapateiros, alfaiates, pedreiros, barbeiros, carpinteiros etc. Os ganhadores, africanos e africanas da etnia Iorubá (no Brasil chamados de Nagô), vieram escravizados de diversos reinos e cidades do continente africano. Eles se organizavam por meio de grupos de trabalho, que se reuniam em esquinas (cantos), pois isso facilitava o acesso a clientes nas mais variadas direções, além de as esquinas terem uma importância mística para os africanos. Esses trabalhadores escolhiam, entre eles, um capitão, cuja função era a de contratar serviços com clientes, distribuir as tarefas e dividir os ganhos, além de mediar eventuais conflitos.

O motivo da greve foi o controle que a municipalidade queria exercer sobre os ganhadores, obrigando os africanos escravizados e libertos a se registrarem na Câmara Municipal, a fim de pagarem imposto profissional, se submeterem ao controle policial, ao uso de placa de metal no pescoço etc. Os africanos libertos seriam obrigados a apresentar fiadores, preferencialmente homens brancos e de posse que assinassem um documento assumindo

[4] Cadeiras, geralmente cobertas, conduzidas por escravos para levar os senhores ou sinhás para passear pelas ruas ou até determinada localidade.

responsabilidade pelo bom comportamento desses trabalhadores. Se os ganhadores fossem encontrados sem a tal placa, eles teriam como punição oito dias de prisão, além de multa. Os ganhadores também não poderiam sair à noite.

Em função da perda de dinheiro pelo não escoamento das mercadorias, a Associação Comercial também protestou contra a Câmara Municipal. Pressionado pelo comércio, o presidente da província suspendeu a taxa de matrícula, e a distribuição de placas para uso no pescoço passou a ser gratuita já no segundo dia de greve. Porém, no terceiro dia de greve, poucos voltaram ao trabalho, uma vez que os trabalhadores africanos continuam resistentes a carregar em seu pescoço a placa de metal.

No quarto dia, com a taxa de matrícula suspensa e a retirada das placas gratuitas, ofertadas pela municipalidade, os senhores obrigavam os escravizados a voltarem ao trabalho. Os trabalhadores escravizados eram os que mais tinham a perder, pois seus senhores poderiam lhes infligir castigos físicos e/ou lhes retirar a porcentagem de ganhos, e até mesmo não lhes vender a alforria.

No quinto dia, porém, os jornais noticiavam que os trabalhadores africanos livres reagiram arrancando as placas de seus companheiros, maltratando-os e obrigando-os a voltarem para casa, já que, se trabalhassem sem as placas, seriam presos pelos fiscais da câmara. Os jornais já chamavam o movimento de “revolução dos ganhadores”, uma ameaçadora crise no sistema produtivo local.

Na segunda-feira seguinte, sétimo dia da greve, os carregadores de cadeira começaram a regressar às ruas para o trabalho; contudo, sem as placas de metal. Já no dia seguinte, outros se juntaram para desenvolverem seus trabalhos, todos sem as placas. Os vereadores, não por unanimidade, revogaram a antiga norma que exigia dos libertos que alguém de posses lhes desse a recomendação. Assim, a nova norma ainda exigia o uso das placas, mas bastaria aos ganhadores livres e libertos apresentarem uma certificação de abonação da autoridade do distrito.

No dia 13 de junho de 1857, o *Jornal da Bahia* anunciava que a greve havia acabado e que as coisas iam voltando ao seu eixo. No dia 15 de junho de 1857, o mesmo jornal, no balanço dos acontecimentos, trazia que o presidente da província agiu contra a postura por resistência dos trabalhadores africanos, sendo que o sucesso parcial de seu movimento só havia ocorrido graças à forma como se organizaram e se manifestaram a uma só voz e uma só vontade. Depois dessa greve mais ampla, a cada dia, continuaram as revoltas mais individuais, em que alguns africanos se recusaram a usar a placa e, por isso, discutiam com os fiscais da câmara.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

JOSÉ, Emiliano. O dia em que a terra parou: a greve negra de 1857 na Bahia. **Teoria e Debate**, 2020. Disponível em: https://teoriaedebate.org.br/estante/o-dia-em-que-a-terra-parou-a-greve-negra-de-1857-na-bahia/#:~:text=A%20greve%20durou%20dez%20dias,no%20Brasil%20e%20nas%20Am%C3%A9ricas. Acesso em: 20 set. 2022.

PRIOLI, Gabriela. **Como o povo negro fez um movimento organizado e vitorioso no século XIX?** YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mol0_r45nm4&ab_channel=GabrielaPrioli. Acesso em: 20 set. 2022.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, São Paulo, n. 18, p. 6-29, 30 ago. 1993. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25988. Acesso em: 20 set. 2022.

REIS, João José. **Ganhadores**: a greve negra de 1857 na Bahia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS, João José. "Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia". *In*: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap). **Seminários Cebrap**. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2CyF6x7VKzE&ab_channel=Cebrap-CentroBrasileirodeAn%C3%A1liseePlanejamento. Acesso em: 23 set. 2022.

TVE BAHIA. **Ganhadores**: a greve negra de 1857 na Bahia – João José Reis. Facebook, 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/tvebahia/videos/3060790503950255/. Acesso em: 20 set. 2022.

7 MOVIMENTO PELOS DIREITOS CIVIS NOS EUA

Nos Estados Unidos (EUA), era permitido que cada estado da federação tivesse suas próprias legislações. E, com o fim da escravidão, em 1865, sem nenhuma garantia de direitos básicos aos ex-escravizados, e também com a resistência no sul do país em relação à liberdade dos negros, que já proibia os casamentos interraciais, e mais resistentes ainda ao fato de os negros passarem a ter os mesmos direitos dos brancos, tudo isso fez crescer a sociedade secreta *Klu Klux Klan*.

Na década de 1870, o sul adota medidas segregacionistas que passam a ser chamadas de *Jim Crow*, que definiam os lugares que os negros deveriam ocupar e os espaços reservados para os brancos. Havia escolas exclusivas para brancos, hospitais com ala para negros, o transporte público deveria dar preferência aos brancos, e, até mesmo para saciar a sede, havia bebedouros reservados para negros e para brancos.

Desde o início, quando essas medidas foram implementadas, houve resistências, como por exemplo, o movimento pelos direitos civis da população negra e a criação da organização *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), traduzido como 'Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor', que foi fundada em 1909, sendo que essa associação começa a colher seus frutos na década de 1950.

Um dos principais acontecimentos que marcou esse movimento foi a atitude individual de uma mulher negra, Rosa Parks, que, em 1955, se negou a ceder seu lugar no ônibus a um homem branco, embora ela estivesse na fileira reservada aos negros. Isso porque a lei determinava que os negros deveriam ceder seus acentos aos brancos quando o transporte estivesse lotado. Parks foi presa e liberada sob fiança, unindo-se ao pastor e líder do movimento dos direitos civis dos negros, Martin Luther King, no boicote aos ônibus, que durou um ano até que a Suprema Corte dos EUA declarou inconstitucional a segregação racial em transportes públicos.

Defensor da resistência pacífica, Martin Luther King liderou, em 1963, a Marcha sobre Washington, reunindo cerca de 250 mil pessoas contra a segregação racial. Ressalta-se que a Casa Branca não acreditou muito na pacificidade do movimento e preparou-se para uma guerra. Foi nessa caminhada que Martin Luther King proferiu o conhecidíssimo discurso *I have a dream*, 'Eu tenho um sonho'. Esse movimento conquistou direitos importantes como a Lei dos Direitos Civis em 1964, que acabava com a segregação racial nos EUA, permitindo

que negros e brancos pudessem usufruir dos mesmos espaços, além de que essa lei também findava com as discriminações religiosas e de nacionalidade.

Ainda no mesmo ano, surgem outros líderes e outras organizações pelos direitos da população negra; por exemplo, a *Organização da Unidade Afro-Americana* de Malcolm X, que defendia a união dos afro-americanos contra as opressões e o racismo. Dois anos mais tarde, foi formado o *Partido dos Panteras Negras*, com o discurso anticapitalista.

> "Tenho um sonho de que meus quatro filhos viverão um dia em uma nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo teor de seu caráter."
>
> (Discurso de Martin Luther King)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRYANT, Nick. Martin Luther King e o violento protesto que nunca aconteceu. **BBC News Brasil**, 2013. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/08/130826_martin_luther_manifestacao_nb_cc_gm. Acesso em: 21 nov. 2021.

CANAL HISTÓRIA E TU. **Arquivo Confidencial #39**: Martin Luther King, a trajetória do homem que mudou os EUA. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uhKKhSp8etw&ab_channel=CanalHist%C3%B3riaeTu. Acesso em: 20 nov. 2021.

PAIVA, Angela Randolpho. **Católico, protestante, cidadão**: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: https://books.scielo.org/id/3wsmq/pdf/paiva-9788579820410-00.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

PETRONI, Camila Caldas. Movimento dos direitos civis nos EUA. **InfoEscola**, [s.d.]. Disponível em: https://www.infoescola.com/historia/movimento-dos-direitos-civis-nos-eua/. Acesso em: 20 nov.2021.

PREVIDELLI, Amanda. Veja na íntegra o histórico discurso de Martin Luther King. **Exame**, 2013. Disponível em: https://exame.com/mundo/veja-na-integra-o-historico-discurso-de-martin-luther-king/. Acesso em: 21 nov. 2021.

TV NOTÍCIAS 2011. **I have a dream** – Eu tenho um sonho – Martin Luther King Jr. YouTube, 2012.Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fz_7luovxPc&ab_channel=CanalHist%C3%B3riaeTu. Acesso em: 20 nov. 2021.

8 RESISTÊNCIA À INVASÃO COLONIAL NO SUL DE ANGOLA

Entre as inúmeras resistências às invasões coloniais no continente africano, destaca-se a resistência de um jovem rei à força militar dos portugueses e alemães, que tentavam ocupar o território a partir do sul. O rei Mandume Ya Ndemufayo de Kwanyama (dos cuanhamas) é sinônimo de resistência para Angola, para o continente africano e para a diáspora africana. Ele foi homenageado no Brasil pelo *rapper* Emicida e convidados, na canção chamada *Mandume*, na qual são feitas referências ao rei e à religiosidade de matriz africana, e no videoclipe são mostradas personalidades negras influentes no Brasil, como Elza Soares e Leci Brandão.

Apesar de se encontrarem poucas fontes sobre o tema, e sendo estas controversas, sabe-se que Mandume foi nomeado Ohanda (rei) em 1911, quando tinha 18 anos. Logo após o Tratado de Berlim, Mandume ficou famoso por seu enfrentamento aos europeus. O rei foi educado por missionários alemães, e os únicos brancos admitidos em seus domínios eram os padres luteranos alemães, pois o rei fazia comércio de armas com os alemães e os padres ensinavam escrita, leitura e religião a seus súditos. Os comerciantes portugueses e cristãos católicos foram expulsos por práticas abusivas de preços. Sob o seu reinado, as mulheres poderiam ter seus próprios rebanhos, e o estupro era punido com duras penas.

Diz-se que Mandume enfrentou muitas batalhas, sendo a mais conhecida a batalha de Omongwa, em 1904, que durou o tempo provável de três dias. Mandume enganara os britânicos e os portugueses quando eles pretendiam criar-lhe uma emboscada. Em outubro de 1916, seus soldados armaram uma cilada para a tropa portuguesa, massacrando os soldados no campo de batalha e expondo seus corpos como prova da bravura dos guerreiros Kwanyama. Em dezembro do mesmo ano, os britânicos pedem a rendição de Mandume, uma vez que o reino seria repartido entre Portugal e a Grã-Bretanha (suas opções eram ficar e se submeter a ambas as autoridades ou se entregar e ser destronado).

No ano de 1917, o rei e seus súditos estavam cercados por tropas portuguesas e britânicas, e uma das versões de sua morte diz que ele preferiu suicidar-se a servir aos europeus. Outras versões dizem que sua morte foi por tiros de metralhadora em campo de batalha. Outra diz que ele foi decapitado por tropas portuguesas e teve sua cabeça exposta durante anos por essas autoridades.

Recentemente, foi lançado em Luanda, capital de Angola, um romance baseado em fatos, *Mandume – O Rei de Oukwanyama*, escrito por Cigano Satyohamba. Há uma frase

atribuída ao rei que aparece na canção *Mandume*, do *rapper* Emicida. A frase diz o seguinte:

"Meu coração me diz que não fiz nada de errado. Se o inglês me ama, eu estou aqui, eles podem vir e podem me tirar daqui. Eu não vou disparar o primeiro tiro, mas eu sou um homem e não um *steenbok* (pequeno antílope). Eu lutarei até que minha última bala termine."

(Rei Mandume)

"Tentar nos derrubar é secular / Hoje chegam pelas avenidas, mas já vieram pelo mar / Oya, todos temos a bússola de um bom lugar / Uns apontam pra Lisboa, eu busco Omonguá / Se a mente daqui pra frente é inimiga / O coração diz que não está errado, então siga!"

(Canção *Mandume*, Emicida)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, Luís. Emicida: "A história do rei Mandume poderia levantar a cabeça de muita gente". **Ponte Jornalismo**, [s.d.]. Disponível em: https://ponte.org/emicida-a-historia-do-rei-angolano-mandume-poderia-levantar-a-cabeca-de- muita-gente/. Acesso em: 07 dez. 2021.

AFROFUTURO. **Mandume**: o rei que não se curva. Disponível em: https://faleafrofuturo.medium.com/mandume-o-rei-que-n%C3%A3o-se-curva-be6fb28adf95. Acesso em: 07 dez. 2021.

BENEVENUTO, Morghana. O que Mandume tem a dizer? **Esquerda Online**, 2016. Disponível em: https://esquerdaonline.com.br/2016/12/11/o-que-mandume-tem-a-dizer/. Acesso em: 07 dez. 2021.

CAMALATA, Manuel. Conheça o autor do livro "Mandume - O Rei de Oukwanyama". **Correio da Kianda**, 2021. Disponível em: https://correiokianda.info/conheca-o-autor-do-livro-mandume-rei-de-oukwanyama/. Acessoem: 07 dez. 2021.

TPA ONLINE. **Mandume** – A história do rei contada em romance. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yR6nPLOj9Uo&ab_channel=TPAOnline. Acesso em: 06 dez. 2021.

TPA ONLINE. **Rei Mandume ya Ndemufayo** – Figura incontornável da história da resistência colonial no Sul de Angola. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gXuc9b2Y7Iw&t=1s&ab_channel=TPAOnline. Acesso em: 06 dez. 2021.

TPA ONLINE. **Rei Mandume Ya Ndemufayo morreu há 103 anos**. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hrab_n_Ksek&ab_channel=TPAOnline. Acesso em: 06 dez. 2021.

9 O CLARIM D'ALVORADA: Imprensa Negra

O periódico mensal *O Clarim* faz parte do que chamamos de impressa negra e começou a circular em janeiro de 1924, fundado pelos jovens negros Jayme de Aguiar e José Correia Leite. Jayme, mediante apadrinhamento, teve acesso aos estudos; José tinha aulas de gramática e matemática com Jayme quando fundaram o jornal. Um periódico feito por negros e voltado para a população negra, que circulou até o ano de 1933. Em maio do mesmo ano de fundação, o nome do jornal foi alterado para *O Clarim d' Alvorada*, pois já existia um periódico mais antigo que se chamava *O Clarim*.

Inicialmente, o periódico publicava crônicas, contos e poemas produzidos por muitos colaboradores, alguns bem conhecidos, como Cruz e Sousa, e trazia também notícias sobre a vida social da elite negra de São Paulo (diga-se elite os negros letrados, alguns poucos abastados e outros que trabalhavam como motoristas particulares, servidores públicos de baixo escalão etc.), além de eventos e manifestações culturais realizados pela população negra mais pobre. O jornal também expressava preocupação de que existissem centros que pudessem dar assistência médica, moradia e instrução para a população negra mais pobre, além de lhes fazer críticas à vida desregrada e ao alcoolismo. Também era um espaço de memória e homenagem a intelectuais ancestrais, como Luiz Gama e José do Patrocínio.

Em fevereiro de 1928, o periódico passou para uma nova fase, tornando-se um jornal combativo contra o racismo e a discriminação, sob a influência do movimento negro internacional, principalmente influenciados pelo jornalista ativista Marcus Garvey. Naquele momento, o jornal relembrou que toda a riqueza produzida no país se devia aos corpos negros escravizados, sem que estes tivessem nada em troca além do desprezo. Nessa segunda fase, *O Clarim d'Alvorada* alcançou, para além de São Paulo, o Rio de Janeiro e a Bahia. Havia trocas de informações entre o referido jornal e os periódicos norte-americanos *The Negro World* e *Chicago Defender*.

A imprensa negra tinha um papel contra-hegemônico, discutindo a questão do negro na sociedade, uma vez que a imprensa, em geral, não se preocupava com a sorte dos negros. *O Clarim d'Alvorada*, assim como outros periódicos do mesmo seguimento, formaram a imprensa negra, trazendo para o centro a discussão das necessidades e dificuldades da população negra. Na época, o jornal era uma das poucas formas de reflexão sobre qual posição o negro exercia e passou a exercer na sociedade após a abolição em 1888.

“Ser Patriota é também amar os seus irmãos de raça, animando-os, ajudando-os coherentemente nas suas primordiosidades e coadjuvando no seu evoluir e na sua integridade.”

(AGUIAR, 1928, p. 42)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, Jayme de. O patriotismo. **O Clarim d’Alvorada**, São Paulo, ano I, nº 5, jun. 1928. Disponível em: http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/o-clarim-da-alvorada/. Acesso em: 30 abr. 2021.

BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. **Língua e sociedade nas páginas da imprensa negra paulista**: um olhar sobre as formas de tratamento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/364735.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. O jornal O Clarim d’Alvorada no pós-abolição (1924-1932). *In*: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-15. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300908385_ARQUIVO_TextoAnpuh2011.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

NASCIMENTO, Jadson. Clarim d’Alvorada e o movimento negro de José Benedito Correia Leite. **Agência de Notícias das Favelas**, 22 ago. 2020. Disponível em: https://www.anf.org.br/clarim-dalvorada-e-o-movimento-negro-de-jose-benedito-correia-leite/. Acesso em: 30 abr. 2021.

PALMARES – Fundação Cultural. **O Clarim da Alvorada**: o jornal da resistência. 07 jan. 2019. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=52932. Acesso em: 30 abr. 2021.

POSSO, Ricardo Augusto. Imprensa Negra. Catálogo de periódicos. **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/cedap/cat_imprensa_negra/verbetes/o_clarim_d_alvorada.html. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, Renan Rosa dos. Pela integração negra: a trajetória do jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932). *In*: Encontro Estadual de História da ANPUH, 25, 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2020. p. 1-16. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600109480_ARQUIVO_7e61e4fa3599d43c5e37b820d8f97c53.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

10 FRENTE NEGRA BRASILEIRA

Principal organização do movimento negro na pós-abolição, a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em outubro de 1931, em São Paulo, teve como seu principal fundador Arlindo Veiga dos Santos. A FNB se encontrava alinhada à direita nacional e internacional, e tinha em sua base diversos clubes, mas era contrária aos clubes puramente recreativos, pois acreditava que esses bailes e festas destruíam as famílias negras. A FNB lutava pela integração do negro na sociedade de classe, contestava as relações raciais e o racismo científico no Brasil. Já a imprensa negra, principalmente *A Voz da Raça*, possuía o importante papel de divulgar as perspectivas políticas da FNB e ajudava no debate racial no Brasil.

A entidade era dividida em vários setores, sendo que o presidente era a autoridade máxima, referendando ou não todas as decisões; os conselheiros tinham a função de fiscalizar e resguardar as diretrizes do conselho; o secretário-geral substituiria o presidente quando este estivesse ausente, e também era responsável por controlar as publicações da entidade; o 1º secretário se ocupava das atas e portarias; o 2º secretário atendia aos associados. Os cabos eram agentes externos da Frente Negra, e possuíam autoridade sobre os sócios; o tesoureiro geral se responsabilizava pela parte financeira da instituição; e os fiscais eram responsáveis pela ordem material e moral da sede, cuidando da limpeza e do policiamento. A FNB também possuía uma milícia nos moldes dos boinas-verdes do fascismo italiano.

A entidade surgiu no governo Getúlio Vargas, época de recessão econômica e desemprego, principalmente para os negros, sendo que os benefícios sociais estavam atrelados ao trabalho formal (carteira assinada). Na época, para ser considerado de classe média (ou da elite negra), bastava ser funcionário público ou ter emprego fixo, mesmo em profissões de baixo prestígio social (carteiro, varredor de rua, porteiro) e andar bem-vestido.

A FNB mantinha escola, grupo musical e teatral, time de futebol e departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios; também pleiteava cargos eletivos de representação para os negros e apresentou aos constituintes de 1933 reivindicações de igualdade de direitos. Nessa época, as mulheres negras eram muito atuantes e se apresentavam em maior número dentro da FNB. Elas organizavam os trabalhos assistencialistas, bailes e festivais artísticos. Ter a carteirinha da FNB era motivo de orgulho para os negros, e isso fazia com que fossem respeitados pela polícia.

A FNB foi apoiadora do governo Vargas, conseguindo até mesmo se reunir com o presidente, quando foi solicitado e atendido o fim da proibição do ingresso de negros na guarda civil em São Paulo. Estima-se que a FNB chegou a possuir 100 mil membros e, em 1936, seus militantes registraram no Tribunal Eleitoral da cidade de São Paulo o *Partido da Frente Negra Brasileira*, tendo em vista a disputa eleitoral de 1937. Porém, com o Estado Novo, ficou proibida a existência de organizações de caráter político, e a FNB foi dissolvida e tornada clandestina. Esse foi um duro golpe para a entidade às vésperas da comemoração de 50 anos da abolição da escravidão. Na mesma época, tentaram criar a União Negra Brasileira, mas esta não teve condições de sobreviver.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CULTNE. **Frente Negra Brasileira** – edição completa. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2FRnKpFLiQE&ab_channel=CultneAcervo. Acesso em: 20 nov. 2019.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Frente Negra Brasileira**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/frente-negra-brasileira. Acesso em: 20 nov. 2021.

GOMES, Flávio. **Negros e política** (1888-1937). São Paulo: Zahar, 2005.

IPEAFRO. **Frente Negra Brasileira**. Disponível em: https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira/. Acesso em: 20 nov. 2021.

11 DIA DA LIBERTAÇÃO DA ÁFRICA OU DIA DA ÁFRICA

O Dia da Libertação da África, 25 de maio de 1963, foi estabelecido por conta da fundação da Organização de Unidade Africana (OUA). Nessa data, reuniram-se em Addis Abeba, na Etiópia, 30 líderes dos 32 países independentes do continente africano, os quais assinaram a carta de fundação da OUA. Nesse dia, todos os anos, celebra-se no continente africano e entre os afro-diaspóricos a independência e a luta pela libertação do continente africano do poderio imperialista e colonial. Em 2001, a organização mudou o seu nome para União Africana.

O primeiro encontro dos líderes dos estados independentes havia acontecido cinco anos antes, em Acra, no Gana, em 15 de abril de 1958. O Congresso dos Estados Africanos Independentes foi convocado pelo primeiro-ministro do Gana, Dr. Kwame Nkrumah, e, na ocasião, participaram representantes do Egito, parte integrante da República Árabe Unida, Etiópia, Gana, Libéria, Líbia, Marrocos, Sudão, Tunísia e a União Popular dos Camarões (a União da África do Sul não foi convidada).

Embora o continente africano tenha sido fatiado entre as potências europeias na Conferência de Berlim (1884-1885), exceto a Etiópia, antes disso, parte do continente já vivia sob condições coloniais. Com a Conferência de Berlim, os países africanos perderam a soberania nacional e sofreram uma intervenção brutal em sua organização socioeconômica e cultural, pois, em apenas quarenta anos, o continente já havia se tornado em colônias e protetorados, com a implantação de valores e usos ocidentais, fazendo os africanos perderem a confiança em si mesmos, sobrevivendo independente apenas a Etiópia, que derrotou os italianos na Batalha de Adwa, em 1896. Nessa época, em nome da pacificação, milhões de vidas africanas foram perdidas, o que baixou vertiginosamente a densidade populacional do continente.

Mais ou menos na mesma época em que as potências europeias se apropriaram do continente africano, nas Américas chegava ao fim a escravidão, e iniciava-se a luta pela emancipação (como a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, em que se viram compelidos a lutar pela descolonização do continente de origem, movimento chamado de Pan-Africanismo, ideologia política de intelectuais afro-diaspóricos pela emancipação dos povos do continente africano e da diáspora).

As elites progressistas africanas se aliaram a essas ideias, e surgiram centenas de ativistas e intelectuais pan-africanistas no continente africano. A reconquista de territórios, ou

independência africana nas décadas de 1950 e 1960, se deu num contexto mundial totalmente desfavorável aos africanos. Isso porque, na época, os colonizadores passaram o poder às elites africanas vassalas que, em grande medida, foram formadas em escolas coloniais.

A seguir, são apresentados alguns pan-africanistas e seus pensamentos e lutas:

Galeria dos Pan-Africanistas

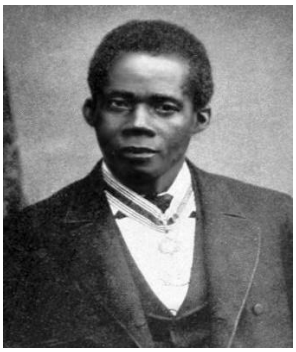
Figura 1 - Edward Wilmot Blyden (Ilhas Virgens, 1832-1912)	
Considerado o pai do Pan-Africanismo, fez a primeira versão escrita dessa visão, defendendo uma personalidade africana. Acreditava que o Islã deveria ser a religião seguida pelo povo africano, já que foi uma opção assumida livremente por pessoas livres, pois o cristianismo lhe fora imputado enquanto escravo em terras estrangeiras.	

Figura 2 - Marcus Garvey (Jamaica, 1887-1940)	
Não foi um acadêmico, mas um ativista político. Ficou conhecido nos Estados Unidos com o *slogan* "Race first!" Acreditava que os agrupamentos humanos se moviam por pertencimento racial e que os negros deveriam fazer o mesmo. Suas passeatas em prol dos negros reuniram milhares no Harlem e Nova York. Para ele, tudo que impedia a realização plena ia contra os desígnios de Deus. Esse pensamento contribuía para combater o racismo e elevar a moral do negro, já que um negro complexado e infeliz era algo que ia contra a vontade de Deus.	

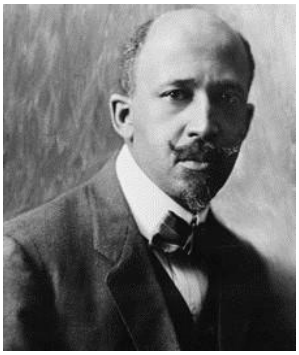
Figura 3 - William Edward Burghardt (W.E.B.) Du Bois (EUA, 1868-1963)	
Intelectual, Du Bois estudou nas universidades de Fisk e Harvard, e foi um dos fundadores da sociologia nos Estados Unidos. Escreveu o livro *Almas do povo negro* (1903), em que defendeu que o negro possui uma essência de natureza cultural que se contrapõe à lógica materialista e temporal da civilização ocidental. Seu apelo foi o de que a alma negra fosse incorporada à civilização ocidental como valor positivo.	

Figura 4 - Cyril Lionel Robert (C.L.R) James (Trinidad e Tobago, 1901-1989)	
James foi jornalista, escritor e teórico marxista; e também pan-africanista revolucionário e marxista revolucionário relevante na formação direta de Kwame Nkrumah e outros ativistas que contribuíram para a descolonização na África. Escritor do livro *Os Jacobinos Negros*, no qual mostra o protagonismo dos escravizados de São Domingos (atual Haiti)contra o sistema vigente.	

Figura 5 - Frantz Omar Fanon (Martinica, 1925-1961)	
Foi psiquiatra e filósofo militante político da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), pan-africanista e humanista marxista. Na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), expõe o universo atribuído ao negro, o qual foi sistematicamente condicionado pelo branco, por meio da escravidão e da colonização. Fanon também escreveu o livro *Os Condenados da Terra* (1961). Diz o autor: "Quando me amam, dizem que é apesar da cor da minha pele. Quando me detestam, se justificam dizendo que não é pela cor da pele. Em uma ou outra situação, sou prisioneiro de um círculo infernal." (*Pele Negra, Máscaras Brancas*)	

Figura 6 - Simon Kimbangu (República Democrática do Congo, 1887-1951)	
Foi um pan-africanista que fez do cristianismo e uma síntese de religiões africanas o primeiro movimento político do Congo (1921) para a independência do continente africano.Foi perseguido e deportado, e seus 37 mil seguidores foram presos pelo poder belga. Ainda hoje a igreja Kimbanguista tem milhares de adeptos.	

Figura 7 - Cheikh Ahmadou Bamba (Senegal, 1853-1927)	
Fundou o movimento anticolonialista muçulmano, o mouridismo, pelo qual pregava a resistência contra a colonização francesa, defendendo a permanência das estruturas econômicas e políticas tradicionais. Mesmo que sua mensagem de rebeldia se desse dentro da religiosidade, ele foi detido e banido do Senegal (1895-1903). De volta ao seu país, foi perseguido até sua morte em 1927.	

Figura 8 - Léopold Sédar Senghor (Senegal, 1906-2001)	
Foi político e escritor pan-africanista. Também foi, junto a Aimée Césaire, fundador do movimento da negritude: conjunto de ideias de valorização da cultura negra e crítica ao colonialismo. Senghor tornou-se presidente do Senegal quando esse país foi proclamado independente em 1960, desempenhando o cargo até 1980, por conta de sucessivas reeleições. Era defensor do socialismo. Tentou desenvolver a agricultura e combater a corrupção, mantendo uma política de cooperação com a França.	

Figura 9 - Kwame Nkrumah (Gana, 1909-1972)	
Liderou a oposição ao colonialismo inglês (1946) de forma pacífica, por meio da desobediência civil e protestos pacíficos. Foi fundador do Partido da Convenção Popular. No ano de 1956, o governo britânico reconheceu a independência do país. Homenageou uma grande civilização do passado, adotando para si o nome de Gana. Foi primeiro-ministro (1957-1960) e presidente de Gana (1960-1966), quando foi derrubado pelo golpe militar enquanto viajava para a China.	

Figura 10 - Jomo Kenyatta (Quênia, 1894-1978)	
Foi um líder pela independência do Quênia da colonizadora Grã-Bretanha. Foi detido em 1952 e condenado a sete anos de prisão sob a acusação de encabeçar a rebelião Mau-Mau. De 1959 a 1961, ficou em prisão domiciliar, sendo que, em 1961, assumiu a direção do Kenya African National Unity (Kanu). Em 1963, tornou-se primeiro-ministro do recém-independente Quênia e, em 1964, foi nomeado presidente da república, sempre tentando reunir os clãs que viviam em conflito interno.	

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARBOSA, Muryatan. **A razão africana**: breve história do pensamento africano contemporâneo. São Paulo: Todavia, 2020.

BEZERRA, Juliana. Descolonização da África: resumo e características. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/descolonizacao-da-africa/. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARNEIRO, Jéssica. 10 fatos sobre o Dia da África para você conhecer. **Ceará Criolo**, 2020.

Disponível em: https://cearacriolo.com.br/10-fatos-sobre-o-dia-da-africa-para-voce-conhecer/. Acesso em: 20 nov. 2021.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O Pensamento Africano Sul-Saariano** – Conexões e paralelos com o pensamento Latino-Americano e o Asiático (um esquema). São Paulo: Clacso – Educam, 2008. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/valdes/index.html. Acesso em: 20 nov. 2021.

HOJE na história, 25 de maio de 1963, foi estabelecido pela OUA como o Dia da África. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-25-de-maio-de-1963-foi-estabelecido-pela-oua-co mo-o-dia-da-africa/. Acesso em: 20 nov. 2021.

MATHIEU, Anne. Frantz Fanon, uma voz dos oprimidos. **Le Monde Diplomatique**, 2009. Disponível em: https://diplomatique.org.br/frantz-fanon-uma-voz-dos-oprimidos/. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SIMÕES, Nataly. O Dia da África e os movimentos de libertação do continente multiétnico e cultural. **Alma Preta Jornalismo**, 2020. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/quilombo/o-dia-da-africa-e-os-movimentos-de-libertacao-do-continente-multietnico-e-cultural. Acesso em: 20 nov. 2021.

12 BLACK PANTHER PARTY: Partido dos Panteras Negras

O *Partido dos Panteras Negras para Autodefesa* (1966-1982) não era um partido oficial. Fundado em 1966, em Oakland, estado da Califórnia, foi ator central no *Movimento Black Power* nos Estados Unidos (EUA). O grupo defendia a resistência armada contra a opressão dos negros, sendo que patrulhavam os bairros negros contra a violência policial, uma vez que era permitido o uso de arma de fogo em público no estado da Califórnia.

O partido foi criado por Huey Newton, pelo líder estudantil Bobby Seale e ativistas dos direitos civis. Os ativistas do partido tiveram inúmeros conflitos com a polícia, o que causou a prisão de Huey Newton e a morte de outros membros. Este acreditava que o fim do racismo dependia necessariamente que o capitalismo também acabasse, pois os trabalhadores negros eram explorados pelos capitalistas brancos.

Em 1968, os Panteras Negras já haviam recrutado mais de cinco mil integrantes e vendido pelo menos 100.000 exemplares do seu jornal oficial *Black Panther Party Newspaper*, chamando a atenção do *Federal Bureau of Investigation* (FBI), para quem o grupo Panteras Negras seria a maior ameaça à segurança nacional interna. O alcance do grupo despertou a consciência de milhares de pessoas, mas também aumentou a perseguição de seus aliados e a invasão e destruição de seus escritórios. Nos últimos anos da década de 1960, momento em que o partido era mais perseguido, as mulheres foram cruciais no desenvolvimento das atividades. Kathleen Cleaver, por exemplo, organizou a campanha de libertação de Huey Newton, e as militantes de base se ocupavam de programas sociais, como o café da manhã para crianças carentes antes de irem à escola.

Em 1969, com as restrições ao uso de armas, os Panteras Negras montavam suas próprias clínicas médicas, refeitórios e cursos de formação política, sustentados por participação de voluntários. O grupo se inspirava em Frantz Fanon e nos escritos de Carl Marx, desenvolvendo o Programa Dez Pontos, em que contavam as necessidades políticas e sociais de que a comunidade negra tinha urgência, como sua autodeterminação, um bom sistema de ensino, moradia, emprego, assistência médica, fim da brutalidade da polícia, isenção do serviço militar obrigatório, júris compostos de negros para julgar negros etc.

Com o apoio do partido, comunidades de população hispânica, asiática, indígena e de brancos pobres criaram organizações similares às dos Panteras. Unidos a aliados, ativistas gays, feministas, igrejas e grupos antirracistas, os Panteras Negras criaram o Comitê Nacional

de Combate ao Fascismo, em que cada grupo assumia uma pauta particular em oposição à Guerra no Vietnã.

No ano de 1971, os Panteras Negras tiveram muitos integrantes do seu quadro político presos, mortos ou exilados, momento em que o FBI desarticulou a rede de apoiadores do partido, o que culminaria em sua extinção. Com a adoção de cotas raciais como política de estado e a obrigatoriedade de estudos afro-americanos nas universidades, o governo conquistou a maior parte dos aliados dos Panteras Negras, principalmente os de classe média.

Huey Newton foi para a gestão de programas de assistência comunitária, abandonou o discurso revolucionário e aproximou-se de máfias que atuavam em Oakland. Em 1972, os Panteras Negras começaram a enfraquecer até deixarem de existir formalmente como grupo. O que fica são as conquistas de direitos para os negros norte-americanos e os símbolos, como a saudação com o punho erguido e cerrado, a promoção do *Black is beautiful*, que teve por objetivo se contrapor à ideia disseminada no processo histórico de que os traços naturais dos negros seriam feios etc.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BATISTA, Kássius Kennedy Clemente. **O movimento negro norte-americano através do filme Panteras Negras (Mario Van Peebles, 1995)**. 2011. 132 f. Orientadora: Rosangela Patriota Ramos. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18485/1/MovimentoNegroNorteamericano.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

CHAVES, Wanderson da Silva. O Partido dos Panteras Negras. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 16,n. 30, p. 359-364, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/topoi/a/TvmkYWQhmtkPMGZWBZzgp9c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2021.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Panteras Negras**. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/panteras-negras.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

NAVARRO, Roberto. Quem foram os Panteras Negras? **Super Interessante**, 2019. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foram-os-panteras-negras/. Acesso em: 21 nov. 2021.

NERDOLOGIA. **Pantera Negra e os Panteras Negras**. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oHBkKu0EkVM&ab_channel=Nerdologia. Acesso em:21 nov. 2021.

PARABÓLICA. **História Geral #29.1**: O Partido dos Panteras Negras. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TNVmcSCMg4A&ab_channel=Parab%C3%B3lica. Acesso em: 21 nov. 2021.

PORTAL GELEDÉS. **Panteras Negras**: a história em 27 fatos importantes. Disponível em: https://www.geledes.org.br/historia-dos-panteras-negras-em-27-fatos-importantes/. Acesso em: 21 nov. 2021.

RESUMO DA HISTÓRIA. **Panteras Negras**. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EFgBbo4ReOU&ab_channel=RESUMODAHIST%C3%93RIA. Acesso em: 21 nov. 2021.

THE BLACK PANTHERS: Vanguard of the Revolution. Direção de Stanley Nelson. Nova York: Firelight Films, 2015. Documentário (113 min.), P&B, legendado.

13 DIA INTERNACIONAL PELA ELIMINAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL

O Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), Resolução A/RES/2142 (XXI) de 1966, em memória ao massacre que aconteceu no bairro de Sharpeville, cidade de Johanesburgo, na África do Sul, em 21 de março de 1960. Nesse dia, cerca de 20 mil pessoas protestavam contra a *Lei do Passe* (1945), que obrigava as pessoas negras a portarem identificação com informações do local que podiam frequentar, cor, etnia e profissão; e, caso não apresentassem o passe, poderiam ser detidas.

Foto de placa com a seguinte mensagem: “Para uso por pessoas brancas. Estas instalações públicas e suas facilidades foram reservadas para o uso exclusivo de pessoas brancas.” – Imagem: domínio público.

Nessa manifestação pacífica, os integrantes foram orientados a não portar o documento. A intenção era causar problemas às administrações locais por conta do volume de pessoas que deveriam ser presas. Porém, as tropas militares do *Aphartaid* (separação) avançaram com armas de fogo sobre os manifestantes, deixando 69 pessoas mortas e 186 feridas, o fato ficou marcado como Massacre de Sharpeville.

Com a institucionalização do *Apartheid* na África do Sul em 1948, a minoria branca (elite) impôs diversas leis decretando a separação de brancos da população negra e mestiça (segregação racial), pois os brancos se julgavam raça superior e deveriam viver separados dos demais, inferiores. No sistema do *Apartheid,* os negros eram proibidos de frequentar os mesmos lugares que os brancos, de ter a posse de terras, de circular livremente pelo território e de participar das decisões políticas do país.

Dessa forma, o dia 21 de março, Dia Internacional contra a Discriminação Racial, além de ser em memória da luta dos manifestantes massacrados em Sharpeville, também é um

reforço na luta contra o preconceito racial em todo o mundo. A ONU criou uma estrutura internacional para lutar contra o racismo baseada na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Apesar da luta da convenção, muitos indivíduos em várias regiões do globo terrestre ainda sofrem discriminações; injustiças causadas pelo racismo.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, se intensifica a luta contra a discriminação racial, pois inclui o racismo como crime inafiançável e imprescritível. No entanto, isso não fez com que o racismo acabasse no Brasil, sendo que, até hoje, a população não branca ocupa os piores cargos nas empresas, recebem menores salários, são presos injustamente etc.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARAÚJO, Eloi Ferreira de. O massacre de Shaperville: lembrar para jamais repetir, ou imitar. **Correio Braziliense**, 2021. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2021/03/4913200-o-massacre-de-shaperville-lembrar--para-jamais-repetir-ou-imitar.html. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**, 1968. Disponível em: http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discriraci.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

CARVALHO, Talita de. **Nelson Mandela e a luta contra o *Apartheid***, 2018. Disponível em: https://www.politize.com.br/nelson-mandela-e-a-luta-contra-o-apartheid/. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERNANDES, Rosana de Sousa. 21 de Março: Dia Internacional contra a Discriminação Racial. **Central Única dos Trabalhadores**, 2021. Disponível em: https://www.cut.org.br/artigos/21-de-marco-dia-internacional-contra-a-discriminacao-racial-bb3f. Acesso em: 25 abr. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO COMÉRCIO DE PETROLINA. **21 de março, Dia Internacional da Luta contra a Discriminação Racial**, 2017. Disponível em: http://www.sintcopepetrolina.org.br/noticia/21-de-marco--dia-internacional-da-luta-contra-a-discriminacao-racial/436. Acesso em: 25 abr. 2022.

14 VINTE (20) DE NOVEMBRO:
Dia da Consciência Negra

A data de 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra, idealizada pelo poeta gaúcho Oliveira Silveira, foi lançada em 1971 por iniciativa do Grupo Palmares de Porto Alegre, RS. O dia 20 de novembro aparece em oposição ao dia 13 de abril, data em que foi assinada a Lei Áurea, que, na prática, não trouxe nenhum benefício à população negra, sendo que, no dia 14 de maio, essa população não tinha nem como se alimentar, pois não houve nenhuma remuneração ou garantia de como os recém-libertos poderiam sobreviver.

O Grupo Palmares nasceu de uma reunião de Antônio Carlos Cortes, Ilmo da Silva, Oliveira Silveira e Vilmar Nunes, cujo objetivo era formar um grupo cultural com espaço para estudos e para as artes. O nome do grupo partiu dos estudos realizados por Oliveira Silveira, que considerava que o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, representaria muito mais a comunidade negra que o 13 de maio, tido por ele, como dia de traição; já Zumbi teria trazido liberdade e organização ao povo negro, e não a princesa Isabel, que não fez nada mais que assinar um papel. Vale lembrar que o grupo se constituía e sempre primou para que todos os integrantes fossem negros.

No mesmo ano, o grupo, que foi um dos precursores do chamado movimento negro moderno, promoveu um evento no dia 20 de novembro, o qual ocorreu no Clube Marcílio Dias. Nesse evento, os organizadores contaram aos poucos participantes a história do Quilombo de Palmares, e defenderam a referida data como mais afirmativa e significativa que o dia 13 de maio em termos de resistência e compromisso com a liberdade dos negros. A partir desse encontro, todos os anos, o grupo tem comemorado o 20 de novembro, sendo que as ideais dos integrantes do Grupo Palmares tomaram proporções nacionais.

Em 1976, muitos grupos do movimento negro do Rio de Janeiro e São Paulo já comemoravam a semana de 20 de novembro como a semana do negro. Enquanto isso, em Porto Alegre, na mesma data, o Grupo Palmares lançava o livreto *Míni História do Negro Brasileiro*. Em 1978, o Movimento Negro Unificado denominou a data como o Dia Nacional da Consciência Negra, elevando Zumbi a herói nacional.

A partir dessas ações, o Movimento Negro tentou institucionalizar a data, sendo que a primeira vez que isso aconteceu foi em 1987, no estado do Rio Grande do Sul, pela Lei nº 8.352. Assim, ficou instituído o dia 20 de novembro como Dia Estadual da Consciência Negra. Vale lembrar que ficou institucionalizada a comemoração da data, mas isso não a torna um feriado. Em 20 de novembro de 1995, por alusão aos 300 anos da morte de Zumbi, cerca

de 30 mil pessoas marcharam em Brasília exigindo do então presidente a superação do racismo e da desigualdade racial.

Em 1997, Zumbi dos Palmares entrou para o livro *Panteão da Pátria e da Liberdade* em Brasília. Já em 2003, por meio da Lei nº 10.639, a data entrou para o calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra. Em 2011, a data se tornou o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra pela Lei nº 12.519, mas isso também não a tornou um feriado (sendo que isso fica a cargo dos estados e municípios). Em 2020, dos 5.570 municípios existentes no país, em apenas 832 deles esse dia é feriado.

> "Treze de maio traição, / liberdade sem asas / e fome sem pão."
> (Oliveira Silveira)

> Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi, líder da República Negra de Palmares, que existiu no estado de Alagoas, de 1595 a 1695, […] nos reunimos hoje, […] para declarar a todo o povo brasileiro, nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro, DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA!
> (GONZALEZ, 1982, p. 51)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADJUNIOR. **7 pontos no Dia da Consciência Negra**. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dU2BQnbWJw8&t=2s. Acesso em: 22 fev. 2021.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O grupo Palmares (1971-1978)**: um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. 2006. 196 f. Orientador: Charles Monteiro. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3984. Acesso em: 22 fev. 2021.

GESIEL SILVEIRA. **Palmares**: a luta pela liberdade. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mGMWiDOLITY&ab_channel=GesielSilveira. Acesso em: 22 fev. 2021.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LITERAFRO – O portal da literatura afro-brasileira. **Oliveira Silveira**. Dados biográficos. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/353-oliveira-silveira. Acesso em: 22 fev. 2021.

POMPEU, Fernanda. Oliveira Silveira: um dos idealizadores do 20 de novembro. **Portal Geledés**, 20 nov. 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/oliveira-silveira-um-dos-idealizadores-do-20-de-novembro/. Acesso em: 22 fev. 2021.

SILVA, Fátima Aparecida. 20 de novembro: Dia da Consciência Negra. **Assessoria de Currículo de História DRE Araguaína**. Disponível em: http://www.drearaguaina.com.br/docs/dia_consciencia_negra.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

TV JUSTIÇA OFICIAL. **Consciência Negra** – Documentário. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wbNv--cnkAA&ab_channel=TVJusti%C3%A7aOficial. Acesso em: 22 fev. 2021.

VEIGA, Edison. Como 20 de novembro se tornou o Dia da Consciência Negra. **DW (Deutsche Welle)**, 20 nov. 2020. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/como-20-de-novembro-se-tornou-o-dia-da-consci%C3%AAncia-negra/a-55664979. Acesso em: 22 fev. 2021.

ZORZI, José Augusto. **A construção do feriado do Dia da Consciência Negra em Porto Alegre (2001-2019)**: luta e política do reconhecimento. 2019. 207 f. Orientadora: Regina Weber. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204567/001109966.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 fev. 2021.

15 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO

O Movimento Negro Unificado (MNU), a princípio chamado de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), foi fundado no dia 18 de junho de 1978, porém lançado publicamente no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal da Cidade de São Paulo. Esse movimento se dá em resposta à discriminação que sofreram quatro meninos negros do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê, os quais foram impedidos de entrar na piscina do clube; e também pela prisão e morte em razão da tortura sofrida por Robison Silveira da Luz, trabalhador, acusado de roubar frutas numa feira. Além disso, quando o evento estava sendo preparado, foi morto o operário Nilton Lourenço, no bairro da Lapa.

Reuniram-se e fundaram o Movimento Negro Unificado representantes de atletas e artistas negros: Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), Centro de Estudos Brasil África (CEBA), Escola de Samba Quilombos, Renascença Clube, Núcleo Negro Socialista, Olorum Baba Min, Sociedade de Intercâmbio Brasil África (SINBA). No evento de 7 de julho de 1978, estavam presentes cerca de duas mil pessoas, em plena ditadura empresarial militar, e com ampla cobertura da imprensa nacional e internacional. Devido a tal circunstância, prisioneiros da Casa de Detenção do Carandiru enviaram um documento integrando-se ao movimento, denunciando as condições desumanas dos presos e o racismo por parte do sistema judiciário e do sistema prisional.

A partir da fundação do MNU, a luta sai das salas de debates e conferências, de atividades lúdicas e esportivas, passando para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial. Isso por meio da elaboração de panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados como: associação de moradores, trabalhadores, núcleos de estudos nas universidades, associações promotoras de recreação etc. A Carta de Princípios e o Programa de Ação do MNU abrangem itens como: a luta contra o desemprego, pelo saneamento básico, pela criação de escolas autônomas nas comunidades, pela criação de teatros na periferia, pela defesa da posse de terras, a organização do trabalhador rural, a liberdade sindical e o apoio à luta internacional contra o racismo.

Na década de 1980, o MNU, em parceria com o *Jornal Lampião* e o *Grupo Somos*, realizou ato público e passeata contra as ações do Delegado Wilson Richetti, que prendia negros, homossexuais e prostitutas, humilhando-os e desrespeitando-os na região chamada Boca do Lixo de São Paulo – Zona de Meretrício. Por meio de congressos como a Sociedade

Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o racismo na educação foi denunciado nos meios de comunicação. Ainda na mesma década, o MNU foi a organização que realizou as mais importantes manifestações contra o *Apartheid* na África do Sul, mesmo sem o apoio político ou financeiro da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 1986, o MNU realizou, em Brasília, a Conferência Nacional do Negro, de onde saiu a proposta de criminalização do racismo e a base para a Resolução nº 68 das Disposições Transitórias Constitucionais, sobre a titulação das terras dos remanescentes de quilombos. Em 1988, no VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste, foram definidas questões que balizaram a atual Lei nº 10.639, que inclui nos currículos da educação básica o ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Em 1992, na revista *O Negro*, a enfermeira do Hospital das Clínicas da Universidade de Campinas (Unicamp) escreveu sobre a doença anemia falciforme, de maior incidência em pessoas negras, orientando a sociedade e cobrando políticas públicas para tratar dessa doença, bem como a diabetes e a hipertensão (pressão alta), que atingem majoritariamente os povos negros. Em 1995, por ocasião do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro, realizou-se a Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida, a qual reuniu mais de 30.000 pessoas em Brasília.

Foi a partir de ações do MNU que 20 de novembro foi aprovado como o Dia da Consciência Negra, assim como a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica por meio da Lei nº 10.639/03, além da implementação das cotas raciais nas universidades e institutos federais. Foi também o MNU que pressionou para a tipificação do racismo como crime em 1989; e também para a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, o primeiro órgão nacional voltado para o tema, criado durante o governo FHC.

O MNU continua atuante em todo o país. Seus fundadores, que ainda vivem, foram homenageados na gravação do Documentário *AmarElo – É tudo para ontem*, do *rapper* Emicida, gravado em 2019, no Theatro Municipal de São Paulo. Abaixo, estão destacados apenas alguns de seus fundadores, ressaltando-se que existem e existiram muitos outros e outras que dedicaram suas vidas para a defesa das vidas negras neste país.

GALERIA DOS FUNDADORES DO MNU

Figura 1 – **Milton Barbosa** (São Paulo, 1948)

Nascido em Ribeirão Preto, São Paulo, em 12 de maio de 1948. Aos três anos, mudou-se para o bairro do Bexiga, na cidade de São Paulo, onde cresceu. Iniciou o curso de Economia na Universidade de São Paulo (USP), mas não chegou a concluí-lo. Nesse período, foi diretor do Centro Acadêmico Visconde de Cairu. Trabalhou como metroviário e foi diretor da Associação dos Funcionários do Metropolitano de São Paulo. Foi um dos fundadores do MNU, presidindo o ato de lançamento do movimento, no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Em 1982, fez parte do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores do Estado de São Paulo, sendo um dos fundadores da primeira Comissão de Negros do PT, na cidade de São Paulo. Foi presidente de honra na Convenção Nacional do Negro em 1986, em Brasília.

Figura 2 – **Hamilton Bernardes Cardoso** (São Paulo, 1953-1999)

Nascido em Catanduva, São Paulo, em 10 de julho de 1953. Estudou no Colégio Caetano de Campos, no qual começou a entender as desigualdades raciais. Formou-se em jornalismo na Faculdade Cásper Líbero e na Metodista de Rudge Ramos. Em 1978, foi um dos principais articuladores do Movimento Negro Unificado, levando políticos, estudantes, trabalhadores e intelectuais a se engajarem na luta contra o racismo no Brasil. Foi coautor do livro *Movimentos Sociais na Transição Democrática* e *Dez Coisas sobre o Direito do Trabalhado*.

Figura 3 – **Osvaldo Rafael Pinto Filho** (São Paulo, 1949)

Nascido no bairro Ipiranga, São Paulo, em 28 de abril de 1949. Trabalhou como engraxate na infância, trabalho que lhe rendeu o apelido de Xuxa (engraxate que vira super-herói, nas histórias em quadrinhos dos anos 50). Trabalhou como funcionário na Universidade de São Paulo (USP), na qual ingressou na Faculdade de Ciências Sociais, mas acabou por concluir a graduação na Universidade Bandeirantes. Foi um dos fundadores do MNU e passou a frequentar a Febem, com o programa de ação do MNU, realizando palestras. Também trabalhou no Banespa como bancário, na parte de formação de adolescentes. Trabalhou como ator fazendo pontas em vários filmes.

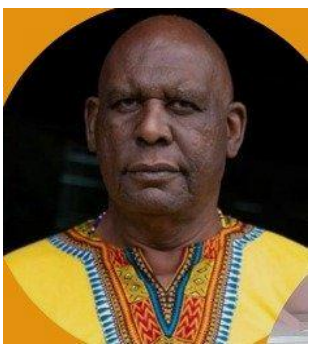


Figura 4 – **Marcos Antonio Cardoso** (Minas Gerais, 1956)	
Nascido em Belo Horizonte, em 11 de setembro de 1956, periferia na região do bairro Santa Efigênia. Formou-se em filosofia pela UFMG e fez mestrado em história pela mesma universidade. É escritor, músico e analista em políticas públicas. Foi um dos fundadores do MNU na cidade de Belo Horizonte, em 1979. Foi professor do Curso de Especialização Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da PUC de Minas Gerais e do Programa UNIAFRO (Aperfeiçoamento e Especialização em Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais da Faculdade de Educação da UFMG). Sua consciência política está relacionada às discriminações sofridas.	

Figura 5 – **Neuza Maria Pereira** (São Paulo, 1955)	
Nascida no dia 24 de agosto de 1955 em São Paulo – capital. Formou-se em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero. Trabalhou como redatora no jornal *Versus* nos anos da ditadura, e sua contratação se deu por conta da publicação do artigo de sua autoria, intitulado: *Em defesa da dignidade das mulheres negras em uma sociedade racista*. Neusa foi uma das fundadoras do MNU, participando da organização e da realização do ato público realizado nas escadarias do Theatro Municipal em 1978, o qual marcou a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU).	

"Algumas pessoas, no auge da ditadura militar, tiveram a coragem de se levantar contra o Estado brasileiro e seu racismo assassino, e dizer que aquele país precisava reconhecer o protagonismo das pessoas de pele escura na sociedade brasileira. [...] Muito obrigado, sem o sonho de vocês, sem a luta de vocês, nada disso seria possível."

(EMICIDA, 2020, documentário *AmarElo – É tudo para ontem*)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação História Contemporânea do Movimento Negro. CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em:

http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-negro. Acesso em: 25 set. 2022.

BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de (orgs.). **O Movimento Negro Unificado**: a resistência nas ruas. São Paulo: Edições Sesc, 2020. Disponível em: https://issuu.com/edicoessescsp/docs/mnu_trechos. Acesso em: 23 set. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 100-122, mar. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt#. Acesso em: 20 set. 2022.

FERNANDES, Alan. Crítica. Emicida – AmarElo: É Tudo Pra Ontem. **Netflix**, 2020. Disponível em: https://cinemacomrapadura.com.br/criticas/593013/critica-emicida-amarelo-e-tudo-pra-ontem-netflix-2020-imprescindivel/. Acesso em: 25 set. 2022.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Orientadora: Hebe Maria Mattos. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

RODRIGUES, Paula. Há 43 anos, MNU nascia para unificar a luta contra o racismo no Brasil. **ECOA UOL**, 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/07/07/ha-43-anos-mnu-nascia-para-unificar-a-luta-contra-o-racismo-no-brasil.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 23 set. 2022.

16 DIA INTERNACIONAL DA MULHER NEGRA, LATINA E CARIBENHA

A data de 25 de julho é um símbolo de resistência das mulheres negras, sendo instituída em 1992 no 1º Encontro de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenhas, em Santo Domingo, na República Dominicana. O evento, que reuniu cerca de 300 mulheres de 32 países, teve por objetivo dar visibilidade à luta das mulheres negras contra a opressão de gênero, a exploração de classe e o racismo.

No mesmo encontro, foi criada a Rede de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenhas. Essa reunião foi reconhecida pela ONU como o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. A data tem por finalidade promover e fortalecer a ação política das mulheres negras da região junto ao poder público por ações concretas para a eliminação do racismo e do sexismo.

Nessa data, no Brasil, é homenageada a líder quilombola Teresa de Benguela. A data foi instituída pela Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), e reconhecida como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra que, no Brasil, além de fazer coro à luta internacional, configura um esforço para reconhecer o papel da mulher negra na história do país e na atualidade social (pois Teresa de Benguela, embora haja pouco registro, foi uma líder quilombola relevante na capitania de Mato Grosso). O Quilombo Quariterê, comandado por Teresa de Benguela, também chamada rainha Teresa do Quariterê, era constituído de negros africanos e indígenas e foi extinto em 1770, quando foram capturados homens, mulheres e crianças, em torno de 100 pessoas, sendo 30 delas indígenas.

Nessa data, no Brasil, no Caribe e em toda a América Latina se realizam diversos protestos reforçando a luta histórica das mulheres negras em uma sociedade capitalista, patriarcal e machista. No Brasil, as mulheres negras protagonizam os piores indicadores sociais do país, sendo que, em 2019, segundo o Mapa da Violência de todas as mulheres mortas assassinadas, 66% eram mulheres negras. Já segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 63% das famílias chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza.

As mulheres negras também são as principais vítimas de feminicídio, das violências doméstica e obstétrica, assim como da mortalidade materna, além do encarceramento em massa e de serem mais afetadas durante a pandemia de COVID-19. Junto à violência de gênero e ao racismo, as mulheres negras LGBTQIA+ ainda são alvo de diversas práticas preconceituosas.

Porém, nas brechas desse sistema excludente, nascem flores como Maria Firmina dos Reis, primeira romancista do Brasil, com a obra *Úrsula*; Maria Carolina de Jesus, mulher favelada e escritora; Antonieta de Barros, professora e parlamentar; Marielle Franco, mulher LGBTQIA+, periférica, socióloga, vereadora; Jaqueline Góes de Jesus, biomédica que coordenou a equipe que sequenciou o genoma do coronavírus em 48 horas, tempo recorde em relação a outros países. E tantas outras mulheres pretas, famosas e anônimas que ajudam no crescimento deste país e a tantas que são esmagadas por este sistema… PRESENTE!

"Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e todas."

(Lélia Gonzalez)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL DE FATO. **Bem Viver**: relembre a história da líder quilombola Tereza de Benguela. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L-W3vnhR4oI&ab_channel=BrasildeFato. Acesso em: 06 dez. 2021.

DEODORO, Paola. Conheça a cientista, negra e nordestina, que coordena a luta contra o COVID-19 no Brasil. **Revista Marie Claire**, 2020. Disponível em: https://revistamarieclaire.globo.com/Work/noticia/2020/05/conheca-cientista-negra-e-nordestina-que-coordena-luta-contra-o-covid-19-no-brasil.html. Acesso em: 06 dez. 2021.

MAEDA, Patrícia. A atualidade e a urgência de Lélia Gonzalez em 2020. **Carta Capital**, 2020. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/a-atualidade-ea-urgencia-de-lelia- gonzalez-em-2020/. Acesso em: 06 dez. 2021.

NUESTRAS HISTORIAS | Mujeres, afrodescendientes y latinoamericanas: voces por los derechos en todo un continente. **Naciones Unidas**, 2021. Disponível em: https://acnudh.org/pt-br/nuestras-historias-mujeres-afrodescendientes-y-latinoamericanas-voces-por-los-derechos-en-todo-un-continente/. Acesso em: 06 dez. 2021.

O QUE É o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha? **Uol**, 2021. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/32516_o-que-e-o-dia-internacional-da-mulher-negra-latino-americana-e-caribenha.html. Acesso em: 06 dez. 2021.

17 DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES (2015-2024)

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001 pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do sul, deu visibilidade para a situação dos africanos e descendentes de africanos que vivem fora do continente. Dos que vivem fora do continente africano, cerca de 200 milhões vivem nas Américas, e uma quantidade inestimável vive na condição de migrantes e refugiados em diversos lugares do mundo.

Devido à situação naturalizada de pobreza, fome e discriminação perante a justiça, inúmeras violências e racismos são vividos pelas pessoas negras descendentes de africanos em todo mundo, sendo que esses povos são mais afetados nos direitos básicos, tais como: saúde, emprego, moradia e educação. A partir dessa realidade, resultou a Conferência, a Declaração e o Programa de Ação de Durban, dos quais o Brasil é signatário.

Em atenção a essa situação internacional, nacional e regional das populações negras, a ONU, em Assembleia Geral, por meio de sua Resolução nº 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamou a *Década Internacional de Afrodescendentes*, com início em 1º de janeiro de 2015 e término em 31 de dezembro de 2024.

A resolução com o tema *Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento*, nesta década, visa à superação do racismo e das desigualdades que oprimem as pessoas negras ao redor do mundo. A articulação dos eixos aponta para a superação do racismo epistêmico (inferiorização dos conhecimentos não ocidentais), e também para a contribuição dos afrodescendentes ao longo da história da humanidade, na África e na diáspora. Desse modo, os principais objetivos da Década Internacional são:

- Promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas afrodescendentes, como é reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Promover um maior conhecimento e respeito pelo patrimônio diversificado, a cultura e a contribuição de afrodescendentes para o desenvolvimento das sociedades.
- Adotar e reforçar os quadros jurídicos nacionais, regionais e internacionais de acordo com a Declaração e o Programa de Ação de Durban e da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, bem como assegurar a sua plena e efetiva implementação.

“Esta década é uma oportunidade para uma ação comum e concertada. Minha esperança é que, daqui a uma década, a situação dos direitos humanos da população afrodescendente de todo o mundo tenha sido amplamente melhorada.”

(Ban Ki-moon, Ex-Secretário-Geral das Nações Unidas)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CUT BRASIL. **Década Internacional de Afrodescendentes**. YouTube, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SLxtrM78G2I&ab_channel=CUTBrasil. Acesso em: 20 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dossiê: educação na década internacional dos afrodescendentes (2015-2024). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-2, 23 nov. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wnBYBr5rWfm5YTzxjvCKZhv/?lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2021.

ONU BRASIL. **Década Internacional de Afrodescendentes**: Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento. YouTube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gSej12eOxlQ&ab_channel=ONUBrasil. Acesso em: 20 nov. 2021.

ONU. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.**Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)**. 2014. Disponível em: http://decada-afro-onu.org/documents.shtml. Acesso em: 20 nov. 2021.

18 MOVIMENTO BLACK LIVES MATTER: Vidas Negras Importam

O movimento *Black Lives Matter* explodiu nos Estados Unidos em 2020, com o assassinato de George Floyd, sufocado pelo policial Derek Chauvin, em Minneapolis, no dia 25 de maio de 2020. O policial colocou o joelho sobre o pescoço de Floyd por 9 minutos e 29 segundos, o que lhe causou a morte. Tudo isso por causa da suspeita de que Floyd teria tentado pagar uma conta na mercearia com uma nota falsa de 20 dólares.

Entretanto, o movimento *Black Lives Matter* não nasceu por conta desse episódio específico, mas em 2013, quando um homem acusado de matar um adolescente negro foi inocentado na justiça norte-americana. Alicia Garza fez um *post* indignado na rede social *Facebook*, o qual continha a frase *Black Lives Matter*, e sua amiga Patrice Cullors respondeu com a *hashtag* #blacklivesmatter. Com a disseminação da *hashtag* nas redes sociais, essas duas mulheres, mais a amiga Opal Tometi, criaram uma rede chamada *Black Lives Matter*, que foi adotada em protestos nos EUA e se popularizou pelo mundo. No Brasil, a *hashtag* foi traduzida como #*Vidas Negras Importam*.

Em novembro de 2014, o policial Darren Wilson, acusado de matar o jovem negro Michael Brown, foi absolvido pelo júri de Saint Louis, em Fergunson. Semanas após o acontecido, a então pré-candidata à presidência pelo Partido Democrata, Hillary Clinton, em aparição pública, pronunciou a frase: "*Black lives matter.*" A partir desse pronunciamento, muitos protestos ocorreram: congressistas negros interromperam a sessão em sinal de protesto com as mãos levantadas; funcionários do congresso, em sua maioria negros, entraram em greve; atletas profissionais e times de estudantes de faculdade e ensino médio fizeram protestos; estudantes de medicina de 70 faculdades fizeram protestos com a frase: "Jalecos brancos pelas vidas negras."

Viram-se os protestos se espalhando pelo país. Pouco tempo depois, ocorreu mais uma absolvição de um policial pelo assassinato de outro homem negro. Os protestos aumentaram, unindo, em 13 de dezembro de 2014, mais de 100 mil pessoas nas ruas de Nova York, em Washington, D.C. e cidades por todo o país, declarando que as "Vidas Negras Importam". Nesse movimento, além de os protestos serem contra o extermínio da população negra pela violência do Estado, ele agregou pautas dos migrantes, de pessoas trans e também o apoio aos trabalhadores com baixa remuneração.

A partir desses protestos, foram organizadas comissões, pesquisas e investigações sobre a morte de pessoas negras cometidas por agentes de estado. O então presidente Barack

Obama, que até então não havia sido tão aberto em discutir as desigualdades raciais, colocou em entrevista, junto com sua esposa Michelle Obama, os desrespeitos sofridos por conta da cor/raça e como foram confundidos com serventes.

Com a explosão do *Black Lives Matter* nos EUA, explodiu também, no Brasil, o movimento Vidas Negras Importam, tendo como primeiro ato um evento *on-line* em memória do menino João Pedro Mattos Pinto, de 14 anos, morto pela polícia no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, em 18 de maio de 2020, um ano após a morte de George Floyd nos EUA. Em 31 de maio, reuniram-se, em frente ao Palácio Guanabara, no Rio de Janeiro, moradores da periferia, que pressionaram o STF, na pessoa do ministro Edson Fachin, a proibir operações em favelas cariocas durante a pandemia (embora não tenha gerado muitos efeitos práticos, pois muitas operações continuaram a acontecer sem as prerrogativas exigidas pelo ministro).

Mas por que as Vidas Negras Importam? Todas as vidas importam! É claro que todas as vidas importam. No entanto, como explica Gabriela Prioli (2020), comparando vidas com casas, todas as casas importam, mas é preciso que os bombeiros acudam primeiro a casa que está pegando fogo. Ela é complementada por Silvio Almeida, que afirma: se a casa que está pegando fogo não for socorrida em pouco tempo, todas as casas serão incendiadas, ou seja, nenhuma vida importará mais, ou ainda em suas palavras, todos terão seu dia de preto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BBC NEWS BRASIL. **Quem são as 3 mulheres que fundaram o movimento Black Lives Matter**. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M48Qa06t-Rg. Acesso em: 20 nov. 2021.

COMO TRÊS MULHERES criaram o movimento global Black Lives Matter a partir de uma *hashtag*. **G1**, 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/20/como-tres-mulheres-criaram-o-movimento-global-black-lives-matter-a-partir-de-uma-hashtag.ghtml. Acesso em: 20 nov. 2021.

HÁ UM MÊS, reação ao assassinato de George Floyd iniciava levante antirracista global. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/ha-um-mes-reacao-ao-assassinato-de-george-floy d-iniciava-levante-antirracista-global. Acesso em: 20 nov. 2021.

PRIOLI, Gabriela. **Tudo o que você precisa saber sobre racismo** – Aula com SilvioAlmeida. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DNocOkcBgbE. Acesso em: 20 nov. 2021.

FECHAMENTO DO LIVRO

Era uma vez, uma menina pretinha e tímida. Ela tinha 7 anos e estava na 1ª série. No bairro em que ela morava e na escola onde estudava, só havia crianças brancas, sendo ela a única criança negra. Mas isso nunca foi um problema para aquelas crianças e nem para a menina negra. Um dia, a professora falou da escravidão, e as crianças ficaram muito indignadas, sem entenderem como os adultos podiam fazer isso com as pessoas negras, e por que eles não faziam isso com os indígenas… A professora apressadamente respondeu às crianças que os indígenas lutavam e fugiam, pois conheciam as matas; já os negros não lutavam.

Nesse dia, a menina ficou com muita raiva de seus ancestrais negros, pois não entendia como podiam não lutar, como podiam aceitar tamanha barbaridade e não se indignarem. Ela só pensava como eles haviam sido covardes, e decidiu que não queria saber desses pretos... Pensava para si que sempre seria corajosa, diferentemente daqueles negros. Foi essa falta de conhecimento da verdadeira história que fez com que aquela criança aprendesse a não gostar dos seus ancestrais. O que aprenderam as crianças brancas nesse dia, e o que será que passou por suas cabeças inocentes?

Assim, este *e-book* teve por objetivo apresentar diferentes movimentos de resistência do povo negro frente à escravidão, ao colonialismo e a todas as formas de opressão ao longo do tempo; resistência que vem de ontem, é hoje, e será amanhã. Pretendeu-se apresentar, de forma positiva, eventos da resistência negra, aqui designados como *Gritos de Liberdade*, já que, geralmente, as pessoas negras são apresentadas em livros ligadas a sofrimento e humilhação – sem ser mencionado que, desde sempre, as pessoas negras impuseram resistência às diferentes formas de dominação.

Em tempos em que se busca uma mudança social pela educação integral, reforça-se a relevância de se pensar em projetos temáticos interdisciplinares, para que todos os sujeitos estudantes tenham acesso a uma educação democrática e de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial.

Sobre as autoras

Autora 1
Cynara de Oliveira Geraldo
E-mail: cynara.geraldo@ifc.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1677-3230
É uma mulher negra, cisgênero, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2013). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade – PROEJA (2018). Atualmente, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), da área de Ensino, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Ministério da Educação, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Trabalha como Assistente de Alunos no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari, e é membro do NEABI no mesmo *campus*.

Autora 2
Salete Valer
E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9391-3807
Doutora em Linguística (Psicolinguística Aplicada) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Linguística Teórica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Letras – Português e Literaturas Vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis-Continente, na área de Linguagem e Comunicação, atuando como docente em: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); Cursos Técnicos Subsequentes; Cursos Superiores de Tecnologia; e no Mestrado em Educação Profissional em Rede Federal (ProfEPT).