



## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

Ampla associação entre

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
Mato Grosso

Universidade de Cuiabá

---

**WASHINGTON AMARAL FERREIRA**

**O NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, INDÍGENA E DE FRONTEIRA: o  
NUMDI do IFMT e a promoção de uma educação antirracista**

Cuiabá - MT  
2024

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

Ampla associação entre  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Universidade de Cuiabá

---

**WASHINGTON AMARAL FERREIRA**

### **O NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, INDÍGENA E DE FRONTEIRA: o NUMDI do IFMT e a promoção de uma educação antirracista**

**Orientador:** Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra

**Linha:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGen), nível mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

### Dados internacionais de catalogação na fonte

F383o	Ferreira, Washington O NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, INDÍGENA E DE FRONTEIRA: o NUMDI do IFMT e a promoção de uma educação antirracista / Washington Ferreira – Cuiaba – MT, 2024. 134 f. : il. color.  Orientador(a) Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2024. Bibliografia incluída  1. Colonialidade, Neabi, Antirracismo. I. Título.
-------	---

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 68/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

### ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 26 de março de 2024, 14h	
Local	<a href="https://meet.google.com/pzf-phzw-sam?authuser=0">https://meet.google.com/pzf-phzw-sam?authuser=0</a>	
Discente	WASHINGTON AMARAL FERREIRA	
Matrícula	2022180660189	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado em Ensino - PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira – NUMDI do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a promoção de uma educação antirracista.	
<b>Membros da Banca Examinadora</b>	<b>Instituição</b>	<b>Examinador</b>
Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e Orientador
Profa. Dra. Maria Auxiliadora de Almeida Arruda	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interna
Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externo
Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Suplente
Prof. Dr. Cleberson de Deus Silva	Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo - EAMES	Suplente
<b>PARECER DA BANCA EXAMINADORA</b>		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela <b>APROVAÇÃO</b> do discente WASHINGTON AMARAL FERREIRA neste Exame. Foi concedido o tempo regulamentar para executar os ajustes solicitados pela banca. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- Maria Auxiliadora de Almeida Arruda, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/10/2024 16:27:34.
- Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/10/2024 16:39:07.
- SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS, SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS - Membro de banca de pós-graduação - Universidade Federal De Mato Grosso - Ufmg (1), em 10/10/2024 18:48:34.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 674988  
Código de Autenticação: f092449376



À minha querida mãe Lindaura Amaral Ferreira, que me mostrou desde cedo a importância dos estudos e que fez muitos sacrifícios para que eu chegasse até aqui.

Ao meu pai Osmar Ventura Ferreira, que me ensinou o valor e a dignidade do trabalho árduo.

Às minhas irmãs Rosilene, Sheila, Shirlian (in memoriam) e Dilceia, que se esforçaram muito para cuidarem tão bem do irmão novo e me proporcionarem boas lembranças mesmo todos tendo passado uma infância difícil.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra pela paciência e por me mostrar a importância de um mestrado, que me ajudou a construir criticamente o meu objeto de pesquisa e confiou na minha capacidade, mesmo diante de tantos desafios.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC) que me proporcionou a oportunidade de aprofundar nos meus estudos. Aos professores do programa que foram essenciais na minha formação enquanto docente e pesquisador. Assim também como meus colegas de linha de pesquisa, que diretamente e indiretamente serviram de inspiração sempre com apoio mútuo, cada um com a sua jornada e dedicação.

Agradeço aos meus amigos do Espírito Santo, que mesmo de longe eu pude sentir o incentivo e o entusiasmo, por saber que torceram por mim por cada pequena vitória, principalmente por me apoiarem quando decidi viver a milhares de quilômetros de distância. Aos meus professores durante toda a minha jornada escolar, aos meus ex-colegas de trabalho que me ensinaram pelo exemplo o valor da docência.

Agradeço aos meus amigos de Confresa/MT, que me acolheram e fizeram com que este lugar se tornasse o meu lar durante o tempo em que estive lá. Tornaram-se a minha segunda família, o destino permitiu que eu conhecesse grandes almas que marcaram significativamente a minha vida.

Não tem dor que perdurará  
Nem o teu ódio perturbará  
A missão é recuperar  
Cooperar e empoderar  
Já foram muitos anos na retranca (retranca)  
Mas preto não chora, mano, levanta  
Não implora, penhora a bandeira branca  
Não cansa a garganta com antas, não adianta não  
Foco e atenção na nossa ascensão  
*Fuck* a opressão (ya)  
Não tem outra opção  
Até estar tudo em pratos limpos, sem sabão (ya)  
A partir de agora é papo reto sem rodeio  
Olha direto nos olhos de um preto sem receio  
Dizem que eu cruzei a meta  
Pra mim nem comecei  
Cheguei, rimeei, ganhei, sou rei

(Emicida)

FERREIRA, Washington Amaral. **O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira: o NUMDI do IFMT e a promoção de uma educação antirracista.** 2024. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

## RESUMO

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis) são grupos de estudo e pesquisa que atuam em instituições de ensino, principalmente nas universidades e institutos federais. Esses núcleos são responsáveis por acompanhar o cumprimento das políticas de ações afirmativas e pela promoção da educação das relações étnico-raciais. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira “Maria Dimpina Duarte” (NUMDI) é o Neabi do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição do NUMDI na promoção da educação antirracista no IFMT. Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que tem como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental (legislações que amparam a educação das relações étnico-raciais, normativas e Planos Pedagógicos de Cursos das licenciaturas do IFMT, Regimento Interno do NUMDI e eventos) e as entrevistas semiestruturadas (com 4 integrantes do NUMDI). As bases teóricas que sustentam esse estudo são (1) as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, que tratam das relações de poder que formataram as relações raciais entre a Europa e o resto do mundo a partir do colonialismo do século XV e (2) as reflexões da educação das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva decolonial, contribuindo com a problematização da construção social de raça. Como resultado, observou-se que a questão étnico-racial está presente nos documentos institucionais do IFMT, mas precisa receber maior destaque e reconhecimento da instituição, precisando ser revertida em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades podem receber apoio do NUMDI, mas o núcleo precisa ser reestruturado, pois após a pandemia ele se encontra desarticulado. Reconhece-se a necessidade de um Neabi nas instituições de ensino para que, junto com os movimentos sociais, haja uma vigilância constante para que a educação antirracista se efetive.

**Palavras-Chave:** IFMT; Educação Antirracista; NUMDI; Decolonialidade.

FERREIRA, Washington Amaral. **O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira: o NUMDI do IFMT e a promoção de uma educação antirracista.** 2024. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

## ABSTRACT

The Afro-Brazilian Study Groups (Neabs) and the Afro-Brazilian and Indigenous Study Groups (Neabis) are study and research groups that work in educational institutions, mainly in universities and federal institutes. These groups are responsible for monitoring compliance with affirmative action policies and promoting education on ethnic-racial relations. The “Maria Dimpina Duarte” Afro-Brazilian, Indigenous and Border Study Group (NUMDI) is the Neabi at the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT). The aim of this research is to understand NUMDI’s contribution to promoting anti-racist education at the IFMT and in the state of Mato Grosso. This research is characterized as a case study, and its data collection instruments include documentary research (legislation that supports the education of ethnic-racial relations, normative documents and Pedagogical Plans for IFMT degree courses, NUMDI’s Internal Regulations and events) and semi-structured interviews (with 4 NUMDI members). The theoretical bases underpinning this study are (1) the contributions of the Modernity/Coloniality group, which deal with the power relations that shaped race relations between Europe and the rest of the world from the colonialism of the 15th century and (2) reflections on education in ethnic-racial relations from a decolonial perspective, contributing to the problematization of the social construction of race. As a result, it was observed that the ethnic-racial issue is present in the IFMT’s institutional documents, but needs to be given greater prominence and recognition by the institution, and needs to be reversed in teaching, research and extension activities. These activities can be supported by NUMDI, but the group needs to be restructured, as it has been in disarray since the pandemic. The need for a Neabi in educational institutions is acknowledged so that, together with social movements, there can be constant vigilance to ensure that anti-racist education becomes effective.

**Keywords:** IFMT; Anti-racist Education; NUMDI; Decoloniality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Outdoor em Aracruz, ES.....	20
Figura 2: Tela Redenção de Cam. ....	39
Figura 3: Localização dos campi do IFMT. ....	66
Figura 4: Metas presentes no PDI 2014-2018 relacionadas às questões étnico-raciais.....	71
Figura 5: Logo do NUMDI.....	85
Figura 6: Maria Dimpina Lobo Duarte.....	87
Figura 7: Cartaz do Coletivo Negro Universitário/UFMT. ....	98
Figura 8: Gráfico com os dados dos conflitos por terra do Brasil, de 2013 a 2022. ....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mato Grosso; tamanho médio dos estabelecimentos (ha), segundo as classes de área (ha), 2017.....	67
Tabela 2: Cursos de licenciatura com componentes curriculares específicos de educação das relações étnico-raciais.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eventos que abordaram as questões étnico-raciais no IFMT, de 2018 a 2022.....	81
Quadro 2: Conflitos por Terra no Centro-Oeste em 2022. ....	99
Quadro 3: Categorias sociais afetadas pelos conflitos por terra em Mato Grosso em 2022 ....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CONNEABS	Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
CPT	Comissão Pastoral da Terra
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
JENPEX	Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEGRA	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
NUMDI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte”
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIPE	Projeto Integrado de Prática Educativa
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPC	Planos Pedagógicos de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terras Indígenas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFABC	Universidade Federal do ABC
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	28
2.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER....	28
2.2 DECOLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	41
2.3 MOVIMENTOS NEGROS, NEABIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	45
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO .....	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
3.3 OBTENÇÃO DE DADOS .....	62
3.4 ANÁLISE DE DADOS .....	64
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	65
4.1 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO .....	65
4.1.1 O IFMT, O MATO GROSSO E AS SITUAÇÕES DE COLONIALIDADE .....	65
4.1.2 A BUROCRATIZAÇÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO IFMT.....	68
4.1.2.1 NORMATIVAS E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS .....	68
4.1.2.2 REGIMENTO GERAL: ONDE SE ENCONTRA A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO IFMT?.....	69
4.1.2.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI): AVANÇOS, RETROCESSOS E PERMANÊNCIAS.....	70
4.1.2.4 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA DE NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO E A URGÊNCIA DAS QUESTÕES RACIAIS NO CURRÍCULO ....	73
4.1.3 OS PLANOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPCS) DOS CURSOS DE LICENCIATURA E AS INSUFICIÊNCIAS DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/05 .....	76
4.1.4 EVENTOS: COMO? QUANDO? QUANTOS? .....	81
4.2 NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, INDÍGENA E DE FRONTEIRA “MARIA DIMPINA LOBO DUARTE” (NUMDI).....	84
4.2.1 NUMDI: HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E DESAFIOS .....	84
4.2.2 O NUMDI E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E EDUCACIONAIS .....	92

4.2.3 O NUMDI, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS DESAFIOS FRENTE À COLONIALIDADE .....	96
4.2.4 O NUMDI E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS INSTITUCIONAIS .....	106
4.2.5 AUTOAVALIAÇÃO DO NUMDI.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
REFERÊNCIAS .....	113
APÊNDICE .....	121
ANEXOS .....	123

## 1 INTRODUÇÃO

Histórias carregam consigo várias missões, dentre elas tornar vivas narrativas que conectam o passado com o presente. As intencionalidades e os impactos das histórias dependem de quem narra e de como elas foram registradas. A ausência de determinadas histórias se revela nas relações de poder, daquilo que se buscou com o tempo valorizar e desprezar. Na formação da sociedade brasileira, o colonizador europeu usou de diversos mecanismos para marginalizar as vidas e as Histórias dos povos originários e das populações africanas trazidas à força. No entanto, é importante destacar que, junto a essas tentativas de silenciamento, muitas foram as articulações de resistência para a sobrevivência física e para a manutenção da herança social desses povos.

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira “Maria Dimpina Duarte” (NUMDI) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), nessa tentativa de resgatar e valorizar as diversas histórias e culturas das populações negras e indígenas, em vista de promover uma educação antirracista. Para isso, procurei diversas fontes, tanto documentais quanto humanas, procurando investigar como o NUMDI atua nesse universo de significados e de embate político. Escolhi, portanto, como modalidade de pesquisa o estudo de caso, que se insere no campo da análise qualitativa.

As minhas reflexões iniciam a partir do título da obra de Neusa Santos Souza: Tornar-se negro. Segundo a autora, a negritude não é dada, não é natural. A construção da identidade negra é processual, ligada à constituição de uma consciência que abandona o sentimento de inferiorização e rejeita, ao mesmo tempo, a falsa ideia de democracia racial. Para Souza (2021, p. 115), nessa nova consciência, “ser negro é tornar-se negro”. Encontrar o seu lugar no mundo, reconhecer-se na sua ancestralidade, admirar o legado dos seus, enxergar beleza nas produções de seus pares.

Esse é um exercício desafiador, pois muitos são os mecanismos de introjetar na mente da pessoa negra um desprezo pela sua própria história e características. Se não houver referências desde cedo para crianças negras, o embranquecimento das ideias e dos comportamentos terá como efeito o não-reconhecimento de si mesmo e de seu passado. O meu “tornar-me negro” perpassa por experiências variadas, não exclusivas a mim, e representadas pelo poema “Me gritaram negra” de Victoria Santa Cruz: usaram a minha cor para apontar-me defeitos, no primeiro momento cedi à pressão e envergonhei-me dos meus traços, mas com o tempo percebi que havia grandeza em tudo que eu era e as ofensas não faziam mais efeito. Essa reviravolta não foi imediata, muitas lembranças pairam sobre a minha mente, hoje não como

trauma, mas sim como memórias de uma criança que tinha a sua negritude questionada constantemente por outras, principalmente na rua e na escola. Mas os conselhos familiares e as referências de outros professores negros me motivaram a me enxergar de outras formas.

No início dos anos 2000, para as famílias de pessoas negras ter alguém no Ensino Superior era quase uma raridade. Tive o exemplo da minha irmã, que foi a primeira entre todos os parentes a ter uma graduação. Isso me motivou a querer também entrar na universidade. Muitos foram os percalços e desafios para ingressar, permanecer e finalizar essa etapa dos estudos. Mesmo tendo muitas características colonialistas, a universidade me oportunizou várias experiências de formação humana e intelectual.

Durante a graduação, fui inserido em uma experiência institucional que envolvia diretamente uma política pública para as demandas de comunidades tradicionais negras: estagiei no Setor de Regularização de Territórios Quilombolas, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), na Superintendência Regional do Espírito Santo. O estágio aconteceu no ano de 2011, um período em que os recursos federais e o quadro de pessoal na superintendência estavam abaixo do necessário. Por anos, inclusive enquanto estive lá, o setor estava desfalcado de profissionais da área da Antropologia, logo não eram feitos novos relatórios antropológicos e os processos de regularização dos territórios quilombolas estavam paralisados. Foi um período de muita insegurança para as comunidades que ansiavam superar esse processo burocrático. Essa experiência, de desamparo institucional, também contribuiu para a minha percepção quanto ao descumprimento de políticas públicas para a população negra.

As minhas primeiras experiências profissionais após a graduação dividiam-se entre um trabalho técnico como sociólogo em uma secretaria municipal de meio ambiente e o trabalho docente em duas escolas estaduais. Após um ano percebi que poderia contribuir muito mais na sala de aula do que em um escritório, muitas vezes isolado em frente a um computador fazendo relatórios socioambientais que muitas vezes não recebiam a atenção que mereciam.

Mesmo escolhendo a escola, reconhecia que o trabalho docente carregava consigo inúmeros desafios, inclusive instituições em que a carga horária excessiva de aulas direcionava as atividades dos professores exclusivamente ao ensino, freando as possibilidades de atividades de pesquisa e extensão. Nesse contexto, desenvolver com os estudantes as questões étnico-raciais era uma atividade apenas para sala de aula, naquela correria de pouco tempo de aula, atividades avaliativas, lançamento de notas e prazos de bimestre. Uma das saídas era a realização de projetos. Em 2013, enquanto professor substituto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Aracruz, realizei uma visita com turmas de 3º ano ao Quilombo de São

Pedro, no município de Ibirapu/ES, como atividade de preparação para a III Noite Cultural – Africanidades: formação da cultura brasileira e relações étnicas contemporâneas. Como atividade anterior à visita, fizemos o estudo de partes do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do Quilombo de São Pedro. Para a maioria dos estudantes a experiência foi valiosa e inédita, sendo que muitos ainda tinham uma ideia deturpada sobre um quilombo. Os olhares dos estudantes ficaram ainda mais aguçados pois durante a visita eles realizaram registros fotográficos, já que haviam participado de uma oficina de fotografia especialmente para essa visita, que foram expostos na III Noite Cultural.

Outra experiência significativa durante a minha passagem pelo Ifes campus Aracruz foi a oferta de um minicurso, juntamente com o professor Ernesto Chapinel Borges, intitulado “Por que Consciência Negra? Uma afirmidade necessária no ambiente escolar”. Esse trabalho foi desenvolvido durante o IV Seminário de Humanidades do Ifes campus Linhares. Escolhi relatar sobre essas duas experiências para mostrar que, mesmo com currículos questionáveis, era possível realizar atividades que davam importância às temáticas étnico-raciais que extrapolavam o tempo cronometrado das aulas.

Enquanto estive no Ifes como professor substituto, dividia minhas forças lecionando em escolas estaduais já como efetivo. Como relatado anteriormente, o cotidiano escolar em certas redes desmotivava a realização de atividades além das relacionadas ao ensino. No entanto, muitos foram os debates relacionados à etnia, raça, racismo, comunidades tradicionais, diversidade cultural durante as aulas. Contudo, com resistência explícita e verbal, alguns estudantes reproduziam preconceitos imbuídos de uma colonialidade que pretendiam invalidar a existência de comunidades tradicionais. Esse comportamento não era exclusivo aos estudantes da rede estadual, na rede federal também apareciam discursos preconceituosos. No município de Aracruz/ES, onde eu vivia e lecionava, há Terras Indígenas (TI) homologadas. No contexto do capitalismo global, é de interesse do capital desqualificar os modos de vida dos povos tradicionais. Essa ideologia penetra o imaginário das pessoas de maneira articulada, como mostra a Figura 1.

**Figura 1** – Outdoor em Aracruz/ES



Fonte: Overmundo, 2006.

Nesse mesmo objetivo de promover ódio contra as comunidades indígenas do município, um jornal local propagou em uma de suas edições a seguinte ofensa: “Índios usando redes sociais para protesto... Só no Brasil”. Há pouco tempo formado e tendo que lidar constantemente com esses ataques, senti-me encorajado a responder ao redator da coluna por e-mail.

Prezado Senhor Danilo Salvadeo,

Ao ler a publicação do jornal “Folha do Litoral” do dia 7/6/13, deparei-me com a seguinte escrita no final da seção Chauã e Bonaparte (página 2): “Índios usando redes sociais para protesto... Só no Brasil.”

Primeiro, gostaria de informá-lo que, tanto a população erroneamente denominada de “índios” quanto o uso de redes sociais não são exclusivos do Brasil. O uso de redes sociais por indígenas é comum em outros países, como Paraguai, México, dentre outros. Além disso, o uso de redes sociais como *Facebook* e *Twitter* também é comum em diferentes grupos étnicos e sociais, como os quilombolas, pomeranos, ribeirinhos, ciganos, sem contar na diversidade de grupos que existem em todo o mundo. Então, essas ferramentas não se encontram limitadas às populações urbanas, não-indígenas, não-quilombolas, não-pomeranas, não-ribeirinhas, não-ciganas...

Segundo, se a ideia é deslegitimar a possibilidade de uma comunidade étnica em usar a internet como meio de comunicação, saiba que isto, segundo a antropologia social, se caracteriza como um discurso estereotipado e estigmatizador. Entre os desavisados, esse discurso fortalece o senso comum de que os isolamentos espacial, social e tecnológico são requisitos da manutenção da indigeneidade. Assim, revela-se a prepotência de se determinar o que é ser índio e como deve ser índio segundo o discurso do não-indígena. Por conta desse anseio de tudo classificar, o “homem branco”, ao longo da História do Brasil, se colocou acima dos povos originários por meio da atitude etnocêntrica, desconsiderando assim suas formas de organização social, suas crenças, seus costumes, seus modos de ver e viver a vida. Desse modo, projetou a assimilação desses grupos à dita cultura civilizada, sem contar os inúmeros casos de ameaças e genocídios. Vemos então, que desde o século XVI vivemos no Brasil encontros culturais que produziram, além das trocas culturais, a busca das comunidades étnicas em afirmar seus traços distintos. No entanto, utilizar elementos de outra cultura não provoca necessariamente a perda da identidade cultural do grupo.

O que pode acontecer, inclusive, é a afirmação da própria cultura a partir de elementos da cultura estrangeira. Não se preocupe Danilo Salvadeo, muitos povos indígenas reconhecem a eficiência da internet, mas ainda assim conseguem entender que as dinâmicas de suas vidas não se limitam a essa ferramenta.

Terceiro, existe muito que eles podem (e anseiam em) nos ensinar. E digo, por experiência própria, que muitas coisas que aprendi com eles foi através do contato face a face na aldeia e fora dela (escola, universidade). Além disso, sem pretensão da minha parte, carrego um pouco da sabedoria milenar das culturas indígenas – no meio urbano – quando reflito nos significados de seus artesanatos e das pinturas que já estamparam meus braços; na profundidade das vozes e dos instrumentos dos cânticos contidos no CD do coral que ouço em minha casa; nos audiovisuais, imagens e informações que os próprios indígenas produzem e disponibilizam nas redes sociais – e eu acesso no meu *notebook*. Além disso, reconhecendo que seus direitos de afirmação foram/são historicamente ultrajados, não consideram um absurdo a manifestação pelas redes sociais. Esses apelos têm um caráter emergencial e podem surtir efeitos a curto, médio e longo prazo em vista (1) de despertar o olhar do Estado, (2) de almejar pela melhoria das condições de vida e (3) da tentativa de afastar da população em geral essa visão preconceituosa e estereotipada das nações indígenas. (E-mail do autor para Danilo Salvador, s.d.).

Nunca recebi uma resposta do jornal, mas usei esse texto em sala de aula para discutir sobre a questão indígena no município e como os meios de comunicação podem ser utilizados para propagar intolerâncias. Esse é um exemplo concreto de como o universo simbólico dos colonizadores penetrou no imaginário dos povos colonizados e se perpetua até os dias atuais, subalternizando os modos de vida dos não-brancos, a chamada colonialidade (Quijano, 2005). A importação e valorização dos códigos culturais europeus coincidem com o processo de colonização do século XVI e se fortalecem durante a pretensa superioridade branca defendida pelas pseudociências durante o século XIX, que classificavam os povos a partir de características físicas, criando assim a noção de diferentes raças. No racismo científico, representado por figuras como Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso e Nina Rodrigues, os povos seriam hierarquizados de acordo com seu fenótipo, traduzindo, assim, as suas capacidades morais, intelectuais e civilizatórias. Ao branco/europeu estariam reservados todos os atributos superiores e aos não-europeus restariam os estágios atrasados nessa linha evolutiva.

Esse pensamento estruturou as relações e instituições sociais nos países colonizados em diversos âmbitos, nas esferas públicas e privadas, formatando ideias, sentimentos e ações que desconsideram as particularidades culturais, perseguem as diferenças e prezam pela homogeneização. Na educação escolar isso fica evidente na forma com que são retratados os povos que constituíram a sociedade brasileira. Ao desvalorizar os indígenas e os negros, construindo estereótipos e apagando as suas contribuições, o elemento branco é posto como o desejável na sociedade. Dessa forma, a educação é utilizada como instrumento de reprodução de pensamentos e valores coloniais. Uma postura de embate é necessária para que se supere

essa exclusão, por meio de uma educação decolonial, que problematiza a construção social de raça e evidencia/valoriza as vozes e versões de cada povo.

Nas escolas estaduais que lecionei, trabalhei com o livro didático “Sociologia em Movimento”. Essa obra, que teve o seu primeiro triênio de 2015 a 2017, trazia temas e conteúdos que não eram comuns nos livros didáticos mais tradicionais. A Unidade 2 “Cultura e Sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas” é composta pelo capítulo 3 “Cultura e Ideologia”, que traz uma reflexão do conceito de Cultura a partir das escolas antropológicas. O capítulo 5 “Raça, etnia e multiculturalismo” faz um resgate de como o racismo científico procurou justificativas para classificar os seres humanos, criando uma falsa ideia de europeus evoluídos e o restante do mundo atrasados. Com esse suporte, e recursos didáticos como livros e audiovisuais, o debate sobre as questões étnico-raciais eram desenvolvidos em sala de aula. Destaco as obras paradidáticas “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (Lopes, 2008) e “História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil” (Figueiredo, 2009), livros valiosos que estavam praticamente empilhados e escondidos na biblioteca de uma das escolas.

A minha experiência no Ifes como professor substituto me motivou a fazer parte exclusivamente de um Instituto Federal, o que se concretizou em 2017 no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Confresa. Logo quando cheguei no campus pude auxiliar no projeto de ensino “A cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto escolar”, juntamente com outros técnicos-administrativos e professores. Foram realizadas oficinas de turbante, pintura, fotografia e rodas de conversa. Foi a partir desse projeto que tive conhecimento da existência do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – NUMDI do IFMT.

Os trabalhos em sala de aula continuaram, inclusive com os materiais citados acima como o livro didático Sociologia em Movimento e os paradidáticos que traziam a História da África, dos Afro-brasileiros e dos Indígenas.

Em 2018 participei do projeto de pesquisa intitulado “Confresa: uma perspectiva histórica a partir de manifestações socioculturais” e conheci a comunidade indígena Urubu Branco, onde vive o povo Tapirapé. Aproximar-me dos povos tradicionais do lugar onde escolhi viver expandiu minha perspectiva sobre esse lugar e me reafirmou o dever de contribuir com a superação de preconceitos a partir de uma educação escolar que preza pelo respeito às diferenças.

No início de 2020, fui designado, no IFMT campus Confresa, presidente da “Comissão responsável por organizar e promover os debates sobre as temáticas relacionadas aos papéis de

gênero, transgeneridades, feminismos e direitos civis na sociedade”. As incertezas da pandemia foram um obstáculo para que as ações da comissão se concretizassem nesse ano. No entanto, no ano de 2021, mesmo remotamente, planejamos e executamos oficinas virtuais, que traziam dentre várias temáticas as questões étnico-raciais. A oferecida por mim tratava do mito da democracia racial a partir de indicadores sociais da região Araguaia Xingu/MT. Foi uma atividade que alcançou os estudantes do campus e também a comunidade externa. Os resultados dessas oficinas foram compartilhados na IV Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JENPEX) do IFMT campus Confresa. As ações da comissão no ano de 2021 despertaram entre os servidores engajados o desafio de organizar em 2022 o I Seminário de Educação Antirracista do IFMT campus Confresa, que contou com apresentações culturais, mostras didáticas, apresentações orais, minicursos e mesas-redondas. O evento se repetiu em 2023 e foi incluído no calendário acadêmico de 2024. É importante destacar que os trabalhos apresentados são fruto de atividades desenvolvidas durante o ano, evidenciando que a educação antirracista é uma ação contínua e cotidiana, não sendo restrita ao dia 20 de novembro.

Uma atividade que mobilizou o campus durante o ano de 2022 foi o debate sobre o livro “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro (2019) durante as aulas de Sociologia. Todas as turmas do ensino médio integrado ao técnico puderam conhecer a autora e a obra, que com uma linguagem simples e acessível despertou em muitos a noção de que o racismo no Brasil é estrutural e que muito precisa ser feito para diminuir os efeitos perversos dessa prática.

Todo esse emaranhado de experiências contribuiu e contribui no meu processo de “tornar-me negro”. Além disso, o de “tornar-me um professor negro”. Essas, e muitas outras, atividades de ensino, pesquisa e extensão despertaram em mim o desejo de aprofundar estudos na área da educação para as relações étnico-raciais, partindo da premissa de que o professor deve refletir constantemente sobre a sua prática (Nóvoa, 2001).

A minha prática docente iniciou em 2012, e nela percebi que a educação escolar brasileira reflete a complexidade e as tensões da própria sociedade, materializadas nas desigualdades e nas injustiças que historicamente foram construídas. Inserir-la como política pública foi um processo que considerou as transformações políticas, econômicas e sociais do país. A Constituição Federal de 1988 preconizou a educação como um direito social, sob responsabilidade do Estado e da família.

Em consonância com a Constituição de 1988, a Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se pautou nas ideias de liberdade, igualdade, respeito e pluralismo, preconizando o acesso e a permanência como objetivos da educação pública. Para isso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF), criado também em 1996, serviu como recurso para a efetivação do acesso ao ensino fundamental. Em 2007, após 10 anos de criação, o FUNDEF deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que serviria de financiamento da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, atendendo a alteração da LDB em 2009, que ampliou a idade escolar obrigatória no país para 4 a 17 anos.

Em meio a essa ampliação da presença de crianças e jovens na escola, oriundas de diferentes realidades, classes sociais, regiões, culturas, etnias e religiões, foi necessário repensar o conteúdo didático que sempre foi apresentado aos estudantes da educação básica. A reprodução de um conhecimento eurocentrado reafirma as tentativas de silenciar e apagar as narrativas de povos historicamente marginalizados e, por isso, não se veem representados nos currículos.

Atuantes, os movimentos negros lutaram, principalmente na segunda metade do século XX, pelo acesso dos negros à escola e pela revisão dos currículos para que a História da África, dos africanos e afro-brasileiros tivesse seu espaço enquanto conhecimento escolar. Essa pressão representou avanços como a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da África e da cultura afro-brasileira e na Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que inclui a História e cultura indígena. A efetivação dessas legislações é o grande desafio para que esses avanços se concretizem. Os obstáculos para isso passam pelo racismo institucional revelado por Projetos Pedagógicos que não incluem, ou incluem de maneira insuficiente, a temática étnico-racial em seus programas, pela falta de materiais, pela formação inicial deficitária e ausência de formação continuada, pela recusa de docentes em trabalhar com essas questões, por reduzir o atendimento às legislações promovendo eventos pontuais e não-reflexivos nas escolas (com abordagem rasa e estereotipada), nos casos de racismo no ambiente escolar que não são resolvidos, em gestões e cargos díspares no que diz respeito a critérios de cor e raça, entre outros indicadores.

Em contrapartida, muitos são os trabalhos realizados dentro e fora de sala de aula por docentes engajados, por iniciativa própria e/ou com apoio institucional, que mostram a urgência de se trabalhar em uma educação para as relações étnico-raciais que combata o racismo e suas consequências perversas.

Um dos suportes para a efetivação das legislações de educação antirracista são os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabs e Neabis). Esses núcleos se estabeleceram inicialmente nas universidades a partir da segunda metade do século XX, principalmente com a entrada de estudantes negros no Ensino Superior, sendo estes intelectuais oriundos dos movimentos negros e que levaram para a academia as demandas de recorte racial na educação. O documento “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2008) orienta quanto à formação de Neabs e Neabis nas escolas de educação profissional e tecnológica no intuito de fortalecer o debate da educação para as relações étnico-raciais. O IFMT organizou o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte” (NUMDI) em 2011 no campus Pontes e Lacerda, sendo transferido para a reitoria em 2017.

A presença do NUMDI no IFMT tem como objetivo o acompanhamento do cumprimento das ações afirmativas e de toda a legislação que trata da educação para as relações étnico-raciais. É necessário pesquisar como essas atividades são tratadas institucionalmente, como elas se desdobram no cotidiano da educação escolar e como são levadas para a comunidade.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do NUMDI na promoção de uma educação antirracista no IFMT.

Entre várias pesquisas que convergem com a minha, destaco três trabalhos:

A tese de doutorado de Lucas Santos Café intitulada “Racismo, Colonialismo e Descolonização Curricular: caminhos da implementação da lei 10.639/03 e da educação antirracista no IFMT (2008-2021)”, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é um trabalho que foi se desenvolvendo em um período concomitante ao meu e trata também da educação antirracista no IFMT. O autor se propõe a entender como a lógica colonialista se reproduz em práticas cotidianas na instituição, evidenciando inclusive as deficiências nos PPCs dos cursos técnicos de agropecuária integrados ao ensino médio no que diz respeito à fragilidade das questões étnico-raciais nos currículos, principalmente na disciplina de História.

O artigo “Dimensões da branquitude na política de ofertas de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso” de Maria Auxiliadora de Almeida Arruda traz a constatação de que as políticas afirmativas não surtiram os efeitos ideais no IFMT durante o período de 2008 a 2018. A autora afirma que os critérios para o acesso à educação na instituição não se estruturaram significativamente para atender nesse período a população não-branca, apontando assim para a manutenção dos privilégios da branquitude no Mato Grosso.

Gustavo Pinto Alves da Silva, em sua dissertação “Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) Ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro” do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), faz um estudo

de um Neab atuante em uma escola municipal de ensino fundamental no Rio de Janeiro. O autor busca as narrativas dos participantes, em uma espécie de trabalho etnográfico, para entender a constituição do núcleo e as suas ações para a promoção da educação antirracista naquela escola.

Já o meu trabalho pretende analisar um Neabi que, mesmo com mais de uma década e com vários trabalhos já realizados e em andamento, ainda precisa se estruturar para protagonizar mais ações de luta antirracista no estado de Mato Grosso. Para isso, inspira-se no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da UFMT e no Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (Negra) da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), entidades com mais tradição no estado e que influenciaram na criação do NUMDI. Sendo assim, este é um estudo que pretende mostrar o que já foi feito pelo núcleo e apontar também para as inúmeras possibilidades que, inclusive, estão registradas em seu Regimento Interno (Anexo 1).

No primeiro capítulo deste trabalho relacionei as noções de colonialismo e colonialidade, pensando a realidade brasileira e a problemática racial construída por meio da ação dos colonizadores, que criaram hierarquias e exclusões, centralizando a realidade europeia e colocando em uma situação de não-lugar todas as outras realidades desse sistema-mundo. Refleti sobre os impactos que essa colonialidade opera sobre as mentes das pessoas racializadas e dos brancos, apontando a sua responsabilidade na luta antirracista. Tratei também da importância da educação das relações étnico-raciais a partir da pedagogia decolonial, que busca denunciar as mazelas da colonialidade, entendendo a construção social da raça e propondo a superação do racismo por meio do respeito e da integração dos saberes. Por fim, fiz um resgate da importância do Movimento Negro e como as suas pressões impactaram as políticas de educação no Brasil, contribuindo inclusive para a formação de núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs).

No segundo capítulo apresentei os procedimentos metodológicos da pesquisa, onde o NUMDI foi analisado a partir de um estudo de caso, sendo realizada pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

No terceiro, trouxe os dados colhidos e fiz a análise a partir das contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, além da perspectiva decolonial da educação das relações étnico-raciais. Dividi esse capítulo em duas seções, na primeira analisei como as questões étnico-raciais estão presentes nas normativas do IFMT e nos Planos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, além de fazer um levantamento dos eventos que objetivavam uma educação antirracista de 2018 a 2022; na segunda parte fiz a análise das entrevistas dos membros no

NUMDI, pensando na origem do núcleo, como ele está estruturado, as suas contribuições na luta pela educação antirracista no IFMT e também as fragilidades que precisam ser superadas.

Nas considerações finais refleti sobre a problemática da pesquisa, apontando as suas contribuições para quem nela buscar apoio para refletir sobre a importância da educação das relações étnico-raciais e a atuação de um Neabi dentro de uma instituição de ensino.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica desta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva do grupo Modernidade/Colonialidade tendo como expoentes Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Boaventura de Sousa Santos. A problematização da pesquisa sobre o negro no Brasil se deu por meio dos estudos de Guerreiro Ramos e Petrônio Domingues. Buscou-se também aporte teórico na educação das relações étnico-raciais numa perspectiva decolonial, tendo como principais representantes Iolanda Oliveira, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga.

### **2.1 Colonialidade e Decolonialidade do poder, do ser e do saber**

O expansionismo ibérico do final do século XV provocou alterações no mundo, ligadas à construção de dualismos e a relações de poder sobre os territórios dominados pelos colonizadores europeus, por meio de um tríptico controle: do trabalho, dos recursos e dos produtos, inaugurando assim a experiência do capitalismo mundial (Quijano, 2005).

Ao se impor diante do resto do mundo a partir de critérios próprios de julgamento, a Europa traduziu a sua realidade (estruturas jurídicas, econômicas, sociais e políticas) a partir da ideia de modernidade, representada por uma sociedade civil regida por contrato social e materializada na propriedade privada tendo como representante a burguesia. Nesse sentido, criou-se uma oposição entre o central (Europa – cultura) e o periférico (resto do mundo – natureza), sendo que dessa interação saíam as regras para o comando das questões mundiais (Dussel, 2005, Quijano 2005). Nesse contexto, para Dussel (2005, p. 28):

O etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade-mundialidade. O eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como o centro.

Para Quijano (2005, p. 216), “Só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial”. Além das questões econômicas, a chegada dos europeus ao “Novo Mundo” trouxe à tona o dilema da alteridade. Segundo Hall (2016), a alteridade é construída a partir da relação com o outro. Neste momento histórico, a alteridade, a partir dos europeus, foi utilizada para evidenciar diferenças, marcando o outro com

os objetivos de ridicularizar e menosprezar. As marcas da diferença foram criadas a partir de relações de poder na tentativa de preservação da própria cultura. Por isso a alteridade do colonizador é usada como uma necessidade urgente de marcação de fronteiras e diferenças, em um dualismo evidenciado por primitivo x civilizado, natureza x cultura, impuro x puro. Na alteridade eurocêntrica, “o Outro” é deplorável, não-humano, bestializado, inferior, animalesco. Nesse contexto, o poder estigmatiza e cria estereótipos. Para Hall (2016, p. 191), “a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’ (...) divide o normal e o aceitável do anormal e inaceitável.”

Nessa alteridade eurocentrada, “A América Latina entra na Modernidade (...) como a outra face, dominada, explorada, encoberta” (Dussel, 2005, p. 28), legando aos povos dominados uma violência, revestidos em sofrimentos e sacrifícios resultantes da ação civilizatória dos colonizadores (Dussel, 2005).

A universalidade, proposta pelo projeto colonial, elegeu a ciência moderna como o conhecimento apartador de qualquer epistemologia não-moderna. (Meneses e Santos, 2009). Para Santos (2009), essa repulsa é representada pela ideia de “pensamento abissal”, que define a integridade dos conhecimentos produzidos pelos povos segundo os critérios de validação científica. Dessa forma, as bases da ação colonizadora se impõem na desqualificação das ideias produzidas pelos povos colonizados, eliminando realidades, histórias e experiências. Esse “novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada” (Quijano, 2009, p. 74) seria um dos fundamentos para a solidificação do capitalismo, que ao penetrar no cotidiano dos povos colonizados, é enraizado e vivido de forma natural.

Reconhecer a humanidade no outro, mesmo com as diferenças, foi um exercício ignorado pelos colonizadores, os quais desconsideravam a dignidade dos povos indígenas e africanos, além de serem marcados por ausências, como de lei e cultura.

A colonização da América foi chamada por Quijano (2005, p. 117) como um “novo padrão de poder”, que realizou:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

A lógica capitalista do século XVI refletia as dominações nas esferas sociais, ideológicas e econômicas. A América foi utilizada para o estabelecimento do poder europeu durante o mercantilismo global, tornando-se um território de exploração de recursos e de força de trabalho. Dessa forma, “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 120). Daí parte o contexto e o “conceito de modernidade”, sendo este um “processo histórico específico ao atual sistema-mundo” (Quijano, 2005, p. 123).

Assim, a colonialidade do poder está atrelada às ideias de hegemonia e domínio, resultantes das benesses do colonialismo e do capitalismo para o europeu, revertendo-se em submissão de negros e indígenas na América Latina (Guerreiro Ramos, 1995). Meneses e Santos (2009, p. 12) afirmam que “o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado.” Essas desigualdades, criadas e sustentadas pelos colonizadores, foram fundamentais para o exercício do poder e do controle.

A construção da ideia de raça sustentou “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2009, p. 75). O colonialismo do século XVI inaugurou essa forma de diferenciar a humanidade, usando o critério da cor. No século XVIII, buscou-se justificação científica na observação de traços físicos que qualificariam avanços ou atrasos, estando o europeu no ápice do desenvolvimento humano, civilizatório e social, enquanto os povos africanos estariam em um estágio primitivo (Quijano, 2009). Para o autor:

A importância e a significação da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo (Quijano, 2009, p. 106-107).

Ao racializar pessoas, saberes foram racializados e hierarquizados<sup>1</sup>. O repugnante deveria ser excluído e substituído pelas epistemologias daqueles que se colocavam como

---

<sup>1</sup> Silvério e Trinidad (2012) destacam que a racialização é um fenômeno social usado para definir e designar diferenças a partir de justificações biológicas. Racializar o negro seria destituí-lo de sua singularidade enquanto ser humano, colocando-o em um patamar que não seria possível congregá-lo com o europeu dito superior. Como efeito, a racialização cria diferentes formas de tratamento e condições de vida de acordo com a raça do indivíduo.

salvadores, imbuídos de uma civilidade moderna. O racismo, então, é um fenômeno social criado e disseminado pelos brancos, que cumpriria ainda mais os seus objetivos ao penetrar sobre as mentes dos não-brancos uma repulsa sobre a sua própria existência e uma exaltação a essa estética europeizada.

As cartas dos viajantes e religiosos cumpriam com a função de descrever a terra e os povos desconhecidos. Exotismo, bestialidade e extravagância estavam constantemente em seus relatos sobre a natureza e sobre as populações não-europeias. Gândavo (2008, p. 65) descreve que a língua dos povos indígenas “carece de três letras – *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente.” Dessa forma, ignora as particularidades dos povos indígenas a partir de uma visão eurocêntrica sobre cultura. Sobre os relatos de Pero Vaz de Caminha, Pacheco (2010, p, 38) afirma que:

A tendência é sempre ao reducionismo ou a não “positividade” dos costumes nativos numa clara ausência de alteridade (consideração positiva das diferenças do outro), que impede que o outro ensine e faça refletir sobre a legitimidade de sua própria cultura. O escrivão incorre em equívoco por atribuir significação à conduta e natureza dos nativos utilizando-se do senso comum para o seu julgamento. Na sociedade de Caminha o outro próximo ou longínquo estava sempre em defasagem em função do seu etnocentrismo.

Muitas foram as tentativas de silenciar e desarticular os sistemas culturais e a organização social dos indígenas e africanos, dentre elas: a proibição do uso da língua tupi por Marquês de Pombal em 1758 (Edelweiss, 1969), a Lei de Terras em 1850 e a dificuldade do acesso à autonomia econômica (Silva, 2021), a proibição da prática da capoeira no Código Penal de 1890 (Capoeira, 2001) e a ideologia do branqueamento apoiada pelo Estado brasileiro na segunda metade do século XIX (Domingues, 2002). Nesse contexto de deslegitimação das práticas dos povos indígenas, Gadotti (2012, p. 98) afirma que:

O discurso do colonizador apresenta a cultura do colonizado como inferior, inculcando a ideia de que o colonizado precisa da proteção política e da cultura “superior” do colonizador. O colonizador traz a ideia da superioridade racial e cultural e coisifica o colonizado. Frantz Fanon chama a prática da colonização de “psicopatia”, uma prática na qual ambos – colonizador e colonizado – são vitimizados.

Essa articulação intencional em desvalorizar a diversidade étnica brasileira ganhou força com as teorias raciais dos séculos XVIII e XIX, que justificaram as relações de dominação numa pretensa ideia de superioridade europeia diante de uma sociedade miscigenada e dita

incivilizada (Souza, 2022). Para Nunes (2006, p. 94), nessa lógica a negritude não tinha espaço e nem perspectiva de ascensão, pois:

O negro só poderia alcançar o branco se o branco perdesse a capacidade de evoluir, hipótese vista como impossível por eles. Por isso, enquanto o branco dá passos largos evolutivos, o negro só consegue dar pequenos passos quando em contato com os civilizados, o que faz com que o atraso em relação ao branco seja irreversível.

A classificação do corpo, dentro do projeto colonial, foi necessária para que as discriminações se fizessem visíveis e, a partir delas, fossem identificados aqueles merecedores de privilégios ou destinados a realizarem o esforço físico para a sustentação desse capitalismo mundial. Segundo Quijano (2009, p. 113), “A corporalidade é o nível decisivo das relações de poder”. Nesse sentido, é a partir dela que foram naturalizadas as opressões e o subjugo dos povos indígenas e africanos.

O etnocentrismo colonial e a classificação racial promoveram, então, a forma como o poder, os lugares e os papéis sociais seriam naturalizados e distribuídos a nível mundial. Essa racialização efetou, então, a seguinte divisão: aos brancos ficaria o controle do comércio mundial, aos negros o trabalho forçado não-remunerado (Quijano, 2005)

O controle europeu sobre o Novo Mundo não se limitou à questão econômica. Mais do que isso, o seu poderio econômico foi possível em razão do controle sobre as mentes, as subjetividades e os conhecimentos dos povos colonizados (Quijano, 2005). Assim, três estratégias foram utilizadas a fim de desumanizar os colonizados: expropriação, repressão e substituição de saberes. O colonizador se colocou como herói e como aquele que definiria novos padrões e subjetividades aos colonizados (Quijano, 2005). O autor ainda afirma que:

A história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. (Quijano, 2005, p. 127)

Nessa situação dual, a ordem social seria mantida por meio da identificação do que era desajustado. Para isso, os estereótipos foram dispositivos coloniais de demarcação de fronteiras simbólicas e usados na manutenção das relações de poder. Como resultado, reforçava-se a ideia do padrão ideal na representação do “nós” e, conseqüentemente, apontava as supostas anormalidades do “outro”. Essa classificação representava para os povos colonizados uma violência simbólica, pois desconsiderava a sua materialidade de vida, não enxergando a sua humanidade, restando-lhes apenas a condição de natureza (Hall, 2016).

Exemplificando essa realidade ao falar sobre a questão do negro na sociedade brasileira, Guerreiro Ramos (1995, p. 190) afirma que “Determinada condição humana é erigida à categoria de problema quando, entre outras coisas, não se coaduna com um ideal, um valor ou uma norma. Quando a rotula como problema, estima-a ou a avalia anormal.” O autor ainda explica que como efeito a essa opressão, surgiria um fenômeno patológico: a negação da sua própria estética e a busca por se enquadrar (fisicamente e/ou simbolicamente) ao padrão europeu. Atualmente isso pode se manifestar, por exemplo, nos procedimentos estéticos, amplamente divulgados pela indústria cultural, que eliminam traços naturais característicos, ou até mesmo em ideias como “preto de alma branca” (Guerreiro Ramos, 1995). Nesse sentido, “O negro europeizado, via de regra, detesta mesmo referências à sua condição racial. Ele tende a negar-se como negro.” (Guerreiro Ramos 1995, p. 195) Ao longo do tempo é introjetada essa repulsa sobre a sua própria existência, tornando irreal as possibilidades do belo em si e entre seus pares. O “Teste da Boneca”, um experimento com crianças amplamente reproduzido em diversos países e divulgado nas redes sociais, mostra como a colonialidade impacta sobre a representação que crianças negras têm sobre si.

Ao se negar a existência, nega-se também a capacidade de entender o mundo. Segundo Sousa Santos (2009, p. 10) “desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo”. Predominou no pensamento europeu a ideia de domínio e submissão do outro, numa relação hierárquica, na qual “a perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (Sousa Santos, 2009, p. 10).

Hall (2016) analisa a questão do poder e do conhecimento, citando Gramsci e Foucault, ao explicar que a dominação opera além da violência física. A sedução e o convencimento foram usados para aproximar dominadores e dominados, sem desconsiderar os sistemas de exclusão.

Genocídio e epistemicídio constituíam o mesmo processo durante a escravização dos povos indígenas e africanos. Grosfoguel (2016, p. 40) destaca que neste contexto:

Os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento.

Colocando-se na situação de supremacia moral, intelectual e bélica, o dominador conferia a si qualidades e aos outros inferioridade, negando-lhe a sua inteligência e humanidade (Grosfoguel, 2016). No filme “Escolarizando o Mundo – O Último Fardo do Homem Branco”

(2010), essa ideia fica evidente ao retratar a escola e seu trabalho em moldar crianças de comunidades tradicionais a partir de uma pretensa responsabilidade “civilizatória” ocidental. Isso pode ser evidenciado “através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto” (Sousa Santos, 2009, p. 29-30). Como consequência disso, há o não-reconhecimento, por parte das novas gerações, da importância dos próprios sistemas culturais e a desarticulação dos conhecimentos e práticas essenciais para a manutenção do grupo.

Sousa Santos (2009, p. 12) afirma que “o colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber, para usar a expressão de Anibal Quijano.” Constituíram-se padrões econômicos e de subjetividade, tendo como referência o continente europeu, que reproduz as violências da colonização a fim de manter o seu projeto de dominação (Salgado; Menezes e Sanchez, 2019).

A colonialidade é produto do colonialismo e se materializa na imposição dos valores europeus sob o pretexto da difusão da modernidade (Dussel, 2005). Essa “missão civilizatória” esteve atrelada à tentativa de desarticular as vivências e representações dos povos não-dominantes, procurando “homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais” (Sousa Santos, 2009, p. 10) O racismo provoca essas desarticulações, pois é uma prática que reafirma constantemente papéis, lugares e exclusões.

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (Quijano, 2005, p. 129-130).

Colocando-se como centro do poder mundial da produção de conhecimento, a Europa procurou orquestrar o afastamento das pessoas de suas próprias realidades ao importar padrões de pensamento que não representam as suas necessidades, mas sim as necessidades do capital. Todas as esferas da vida social passariam a ser atreladas aos interesses e efeitos do projeto colonial europeu.

A partir da noção de “epistemologias do Sul”, Quijano (2009) apresenta os fundamentos da ideia de decolonialidade, que defende que o mundo é diverso e que são diversas as

experiências e as formas de produzir conhecimento. Cada sociedade se estruturaria a partir de lógicas próprias, sendo equivocada a tentativa de homogeneizar as ideias e os sentimentos dos povos. A valorização desses saberes, que resistem às pressões da colonialidade, objetiva “reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo (Sousa Santos, 2009, p. 12).

Superando as exclusões resultantes do pensamento abissal característico da modernidade, o pensamento pós-abissal torna-se reflexo da decolonialidade e acontece por meio de uma “luta pela justiça cognitiva global” (Sousa Santos, 2009, p. 32). É a partir dessa resistência que será possível resgatar memórias, histórias e saberes, tratando-os de maneira horizontal a fim de não delegar maior ou menor importância para cada um deles. O respeito pela existência dessa pluralidade epistemológica e às suas trocas foi chamado por Meneses e Sousa Santos (2009, p. 13) como “ecologia dos saberes”. Além disso, para o autor:

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2009, p 44).

A ideia de ecologia dos saberes reconhece as subjetividades de povos violentados nesse colonialismo padronizador, promovendo o respeito epistemológico que foi ignorado por séculos. A ciência, outrora entendida como recurso exclusivo da modernidade, passa então a ser um dos conhecimentos a serem almejados inclusive pelos povos dominados, como forma de resistência e autonomia. Nesse cenário, é possível “a devolução aos próprios indivíduos, de modo directo e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjectividade e autoridade” (Quijano, 2005, p. 113).

No entanto, essa tentativa de considerar válidos os saberes construídos pelos colonizados esbarra no racismo que, aos moldes do colonialismo, se perpetua em forma de colonialidade. A racialização dos corpos negros e os estereótipos que lograram a essa cor uma redução à natureza, justificaram a ideia de que o negro seria incapaz e que deveria ser tutelado pelo branco (Hall, 2016).

O racismo científico teve origem na Europa no século XIX, influenciou ideologias de ódio e sustentou práticas coloniais. Silveira (1999) fez um resgate de como esse pensamento se estruturou a partir de algumas personalidades que difundiram essas ideias. Já no século XVIII, pensadores iluministas desconsideraram a humanidade dos povos africanos, utilizando métodos

comparativos das ciências naturais para classificar sociedades, usando o conceito de raça, a partir de um viés evolucionista e designando qualidades negativas para os não-brancos.

Em Leclerc era possível identificar um narcisismo europeu proveniente de uma ideia de progresso e hierarquia racial. Kaspar Lavater foi um dos pioneiros em atribuir caráter a partir dos traços faciais e da cor da pele (doutrina fisiognomônica). Camper usou como critério de elevação ou degradação o ângulo da face, que deveria se assemelhar às faces das estátuas gregas clássicas para que fossem consideradas desejáveis. Franz Josef Gall propôs que o tamanho e o formato do crânio influenciariam o volume do cérebro, conferindo inteligência aos brancos por supostamente terem um volume maior. Willem Vrolik estabeleceu a relação entre o tamanho do quadril às qualidades raciais, as quais seriam inferiores entre os não-brancos em razão de seus quadris mais largos.

Na segunda metade do século XIX essas ideias começaram a ser sistematizadas, sendo Arthur de Gobineau um dos grandes expoentes. Para ele, nações superiores devem proteger e manter sua superioridade evitando influências dos povos inferiores. Esse objetivo se daria por meio de expansão e conquistas, promovendo reformas nas nações conquistadas. Dessa maneira, o branco europeu se colocava em uma posição de civilizador, pois era consenso na ciência da época a ideia de que as nações atrasadas pararam no tempo e não seriam capazes de criar moralidade, governança política e vida comunitária por conta própria, ficando fadadas a uma vida animalésca. Seria missão do branco, racialmente superior, a salvação do negro por meio da mestiçagem, diminuindo aos poucos as suas incapacidades.

Paul Broca, se aprofundando das ideias de Camper, pretendeu por meio da craniologia fazer uma relação entre o volume do cérebro, a inteligência e as raças. O diferencial de Broca foi construir todo um aparato tecnológico e instrumental para sistematizar dados estatísticos que embasassem sua tese. Essa investida tinha, na verdade, interesses geopolíticos que justificassem diferenças raciais e a superioridade branca. Segundo Oliveira (1999, 115), “Não foi a craniologia que estabeleceu a superioridade de uns sobre outros, a superioridade de uns sobre outros é que foi previamente considerada um dado objetivo; cabia à ciência craniológica apenas dar o seu aval”.

Charles Letourneau defendia que seria possível o melhoramento das nações ditas atrasadas com a ajuda do conquistador, que exportaria para os não-civilizados as instituições necessárias para o aperfeiçoamento das suas estruturas sociais por meio dos modos de vida europeus. Era missão civilizatória a superação do estado de animalização e infantilização principalmente dos povos africanos. Como resultado, as diferenças dariam lugar ao mundo homogêneo.

Por fim, inaugurando a criminologia, Cesare Lombroso definiu que o formato de certas características físicas (crânio, mandíbula, lábio, nariz, cabelo) mais próximos aos animais fariam com que as populações negras se assemelhassem a seres primitivos amorais, estando essas populações então mais propensas ao crime.

Aliado ao racismo científico, no final do século XIX foi difundido o chamado “darwinismo social”:

Ideologia de exaltação da elite loura de olhos azuis e utilização sistemática da linguagem e dos métodos científicos com objetivos políticos. Aquilo que, na antropologia evolucionista, não passava de análise “distanciada” e mais ou menos bem-intencionada, tornou-se programa político totalitário, defesa intransigente do poder do “mais apto”, agora identificado ao mais forte (Silveira, 1999, p. 134).

Esse sentimento de superioridade branca se transformou em práticas políticas, como o arianismo (a defesa do branco absoluto e supremo), o nazismo (totalitarismo baseado na supremacia étnica ariana) e a eugenia (a proteção e a inviolabilidade das características biológicas e, conseqüentemente, morais do ariano).

Essas ideologias ultrapassaram o meio acadêmico e influenciaram principalmente os conteúdos presentes nos meios de comunicação. Os diversos meios sociais – como a escola, a literatura, o trabalho, o esporte, a religião, as relações econômicas e jurídicas – foram impactados por essa forma de menosprezar as populações não-brancas. Instituiu-se, então, no ocidente um “controle da opinião e formação do consenso, onde novos e complexos mecanismos burocráticos de integração, enquadramento e discriminação, bem adaptados às novas condições, tornaram-se operativos” (Silveira, 1999, p. 143-144).

Essas ideias vão chegar no Brasil no fim do século XIX, quando a participação do negro na sociedade começava a ser questionada pelo fato da abolição estar em processo de efetivação. Outrora tendo um papel definido e com sua existência negada, o negro, agora livre, passou a ser visto como um entrave ao progresso e ao desenvolvimento da nação que acabara de importar ideais republicanos, na tentativa de seguir as instituições políticas europeias. Além disso, para parcela dos intelectuais e dirigentes do país na época, uma composição étnica mais próxima da Europa passou a ser uma meta a ser alcançada. O negro livre e se reproduzindo era um entrave para o progresso da nação. Ao fazer um diagnóstico do Brasil do início do século XX, Nina Rodrigues (2010, p. 14-15) afirma que:

A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros

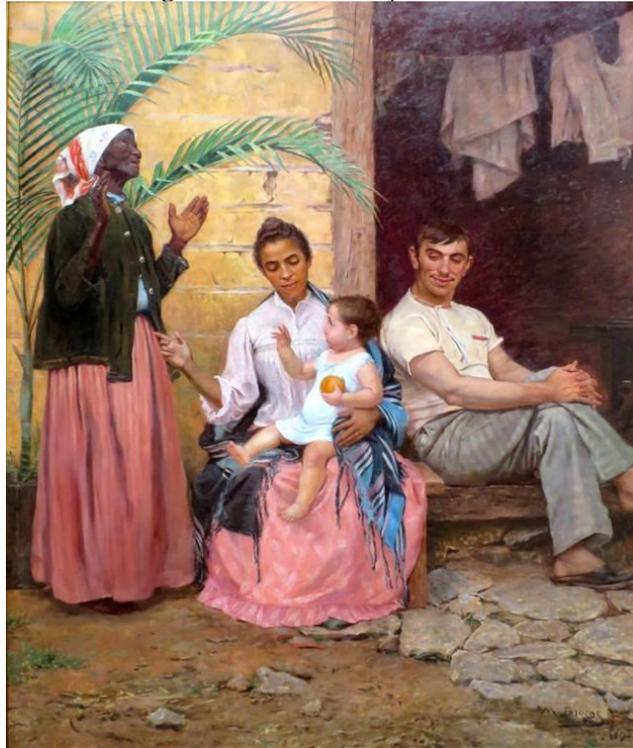
dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.

O autor segue a tradição evolucionista dos teóricos europeus citados anteriormente que ao mesmo tempo que confere atraso às populações não-brancas, sinaliza a missão civilizatória do branco europeu ao resto do mundo.

Para Guerreiro Ramos (1995), no Brasil o racismo foi traduzido como o ‘problema do negro’, que foi tratado pelos pesquisadores das ciências sociais de forma equivocada, utilizando-se de instrumentos de análise estrangeiros para pensar uma realidade local. É por isso que os primeiros ensaios sobre o negro no Brasil, que datam do final do século XIX, reproduziam noções que consideravam o negro inferior e incapaz de desenvolver suas faculdades mentais, pois as ciências (sociologia e antropologia) que inspiraram os estudos no Brasil se alicerçavam em ideias coloniais e imperialistas.

Sobre os pesquisadores brasileiros pairava um “poderoso fator de alienação” (Guerreiro Ramos, 1995, p. 166), ao associar ao negro no Brasil características como exotismo e, logo, inferioridade. Reproduzia-se então a ideia de que o branco seria responsável por promover um processo de aculturação que culminaria na mudança social, manifestada por meio da imposição de valores europeus. A mestiçagem e o branqueamento também foram pensados como estratégias de alteração da realidade fenotípica do país, além de promover a salvação das pessoas negras, como pode ser observado na tela “Redenção de Cam” (1985), de Modesto Brocos.

**Figura 2** – Tela Redenção de Cam



Fonte: Edusp, 2018.

Domingues (2002) analisa como essa problemática foi vivida no estado de São Paulo no início do século XX, ao considerar as estatísticas raciais da população e as mensagens veiculadas por parte da “imprensa negra” da época. Para o autor (2002, p. 565-566):

O branqueamento ora é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu ethos de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de “clareamento” da população brasileira, registrado pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX.

Havia a previsão de que o desaparecimento do negro na sociedade se daria pela mistura de raças, pensamento esse introjetado na mente de parcela de negros que viam a mestiçagem e o branqueamento como a salvação de sua posteridade. A expectativa dos especialistas da época para anulação da pele negra no Brasil se daria em prazo de 50 a 200 anos. Além do branqueamento físico, parte da imprensa negra desse período sustentou a ideia de que a adequação aos padrões estéticos e comportamentais dos brancos representaria uma espécie de elevação racial, moral e social. Para isso, seria necessário eliminar traços físicos (como a negritude da pele e os cabelos crespos) e atitudes ditas extravagantes (bebedeira e danças lascivas) (Domingues, 2002).

Culpabilizar esses pensamentos e atitudes dessa parcela da população negra nesse contexto seria inocentar a branquitude e suas artimanhas de desarticulação da resistência negra no pós-abolição.

A ideologia do “branqueamento estético” foi um fetiche muito eficaz na alienação do negro. Oficializou a brancura como padrão de beleza e a negritude como padrão de fealdade. Representou um entrave para a formação positiva da autoestima do negro, pois este passou a alimentar um certo autodesprezo. Ora, na ausência de modelos positivos em que pudesse se espelhar, o negro recusava sua própria natureza, desembocando, muitas vezes, em crise de identidade étnica, descaracterizando-se, na busca pela supressão dos traços raciais afro (Domingues, 2002, p. 580-581).

Sob inspiração de uma antropologia racista, do final do século XIX e início do século XX, a repulsa sobre o negro foi disseminada em todas as esferas da sociedade, que deveriam extirpar a sua presença e suas as epistemologias. Segundo Guerreiro Ramos (1995, p. 192):

O que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência.

A superação dessa problemática deveria partir inicialmente por meio da criação de uma metodologia capaz de entender o negro no Brasil segundo a sua própria realidade, sendo fundamental o desapego às ideias estrangeiras. Seria necessário também enxergar a importância do negro na sociedade, suprimindo as classificações estéticas ligadas a termos deploráveis, o que permitiria a emergência de sentimentos de afirmação e valorização de uma identidade positiva. Havendo, então, um esforço genuíno “este equívoco só poderá ser desfeito por meio da tomada de consciência pelo nosso branco ou pelo nosso negro, culturalmente embranquecido, de sua alienação, de sua enfermidade psicológica” (Guerreiro Ramos, 1995, p. 197).

O autor também sinaliza a grande importância dos movimentos negros, representados pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em meados do século XX, que teve o grande papel de denunciar a forma preconceituosa que o negro era tratado nos trabalhos acadêmicos até aquela época. Nesse sentido, os principais objetivos do TEN eram:

1) Formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil; 2) reeducar os “brancos” brasileiros, liberando-os de critérios exógenos de comportamento; 3) “descomplexificar” os negros e mulatos, adestrando-os em estilos superiores de comportamento, de modo que possam tirar vantagem das franquias democráticas, em funcionamento no país. (Guerreiro Ramos, 1995, p. 206)

Essas demandas do TEN, que são base das reivindicações dos movimentos negros, indicam que o respeito à pessoa negra perpassaria pelo tratamento humano que preze pela igualdade, pela superação de ideias solidificadas por meio de uma educação baseada no respeito e na valorização do negro, além da necessidade de políticas públicas efetivas que compensassem os séculos de escravidão e exclusão.

## **2.2 Decolonialidade e a educação das relações étnico-raciais**

A emergência de formas de pensar que discordam das opressões resultantes da colonialidade ganhou força no debate das questões étnico-raciais a partir de uma abordagem que denuncia o racismo e, ao mesmo tempo, procura valorizar a multiplicidade de seres e saberes. Nesse cenário pós-abissal (Sousa Santos, 2009), a conjugação entre a ciência e os saberes de grupos historicamente marginalizados inaugura um novo olhar para as regiões do mundo que outrora foram caracterizados como não-produtores de conhecimentos válidos. Para Gomes (2009, p. 419-420):

Toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida. A pluralidade externa, ou seja, a construção de outros saberes, diz respeito à abertura a uma diversidade de modos de conhecimento e as novas formas de relacionamento entre estes e a ciência. Esse processo, segundo Santos (2006), tem sido conduzido com resultados positivos, especialmente, nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre os saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento.

Tratar das questões do negro no Brasil passou por uma nova roupagem na segunda metade do século XX (principalmente no final deste século), com a maior entrada de pessoas negras no mundo acadêmico. Dessa forma, o negro deixa de ser objeto e passa a ser sujeito na construção de conhecimentos sobre si mesmo, em uma busca por reconhecimento, justiça e luta contra o racismo (Gomes, 2009). Segundo a autora, a presença de intelectuais negros nas universidades propiciou o questionamento sobre o que corriqueiramente se produzia sobre o negro na sociedade brasileira. Diante disso, passou-se a se reivindicar um compromisso das universidades em lidar com as questões raciais de maneira menos desigual, com apoio no que diz respeito a recursos, materiais e investimento em programas e projetos. Outra reivindicação estava relacionada à superação da hierarquização dos saberes, gerando privilégios a determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Observa-se, então, um exercício de consciência política e coletiva por parte dos chamados intelectuais negros que exigem voz

em um espaço historicamente eurocentrado e reprodutor de colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005).

A presença de estudantes e pesquisadores negros no meio acadêmico, a partir do próprio olhar, representou um avanço na problematização do racismo e da luta pela “efetivação da igualdade de direitos e, dentre estes, o direito à diferença” (Gomes, 2009, p. 422).

Vencer a resistência da conservação de uma suposta neutralidade científica passou a ser um dos grandes desafios da empreitada de associar militância e academicismo, já que essa tarefa busca denunciar os privilégios historicamente construídos, pautados em relações coloniais de dominação. No entanto, essa busca por espaço gera uma reação negativa por parte de áreas de conhecimento que sempre se colocaram como naturalmente detentoras de prestígios na academia e que não reconheciam as capacidades das pessoas negras, pensamento esse imbuído de ideias fundamentadas no racismo científico que teve força e voz no conhecimento científico difundido nas universidades desde o século XIX. Vivemos a tentativa de superar esses prejuízos, usando a educação como ferramenta para desmitificar as visões estereotipadas sobre a África, os africanos e os negros no Brasil, sempre lembrando que desigualdades foram construídas historicamente e afetam principalmente as pessoas negras.

Gomes (2009) reafirma a importância da criação de articulações entre os intelectuais negros, as quais se destacam o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs). Dentre vários objetivos desses grupos, destacam-se: fortalecer e incentivar a produção científica de negros nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, levar para o espaço acadêmico as demandas das populações negras e aproximar os movimentos sociais das universidades, promovendo uma reflexão das possibilidades de repensar as finalidades desse espaço que foi (e tem sido) uma ferramenta de exclusão e racismo. Essas ações promoveriam “a emancipação social e a contestação de cômodas análises científicas alicerçadas no mito da democracia racial” (Gomes, 2009, p. 430).

A partir dessas percepções e ações, muito precisa ser feito efetivamente para superar uma prática educacional historicamente racista, revelada principalmente pelo apagamento da História da África e redução do negro à condição de escravo (Nascimento, 2018). Estrategicamente:

A supremacia branca nas instituições estabelece estruturas para a disseminação do conhecimento, seja nas escolas fundamentais, nas universidades ou na mídia de massa, por meio das quais todas as conexões entre africanos e indígenas são apagadas e o conhecimento de nossa história compartilhada, suprimido (hooks, 2019, p. 273).

Esse apagamento tem como consequência o desconhecimento da sua identidade racial e de sua história, sendo fácil importar identidades que não condizem com a sua existência. Dessa forma, o projeto colonial alcança seu objetivo por meio de uma interferência sobre as mentes dos povos colonizados (Fanon, 2008; hooks, 2019; Gonzalez, 2020).

Segundo Munganga (2005), a colonialidade na educação escolar é percebida na má formação dos professores para o tratamento das questões étnico-raciais, nos materiais escolares colonialistas e nas relações cotidianas na escola sustentadas em intolerâncias e racismo, contribuindo assim para o insucesso de alunos negros. De acordo com o autor, a superação dessa realidade não se daria imediatamente com a imposição de leis, mas reconhecendo que:

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

O Parecer CNE/CP 003/2004 apresenta as propostas da educação das relações étnico-raciais, que versam sobre os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (Brasil, 2004). A educação das relações étnico-raciais serviria para o entendimento de que a diversidade é enriquecedora para a humanidade. Nesse sentido, deve-se refletir sobre a responsabilização da pessoa branca no processo de racialização, pois nessa dinâmica ela é afetada por herdar privilégios de uma pretensa superioridade construída ao longo do tempo. Junto a isso, é preciso desenvolver a autoestima da pessoa negra por meio de representações que deem destaque e protagonismo e a conecte com a sua ancestralidade. Além disso, a educação das relações étnico-raciais serviria para a superação do mito da democracia racial no Brasil, o qual proclama que não existe racismo e muito menos obstáculos para a ascensão das pessoas negras no Brasil. A manutenção do mito tem como consequência a propagação de ideias como meritocracia, a qual ignora as desigualdades de acesso e a realidade vivida pelos negros.

Para o cumprimento dos princípios citados acima, Munanga (2005, p. 19) chama à atenção o aspecto da afetividade e da emotividade:

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os

limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.

Ao considerar os aspectos afetivos e emocionais no trato das questões étnico-raciais, a educação de caráter decolonial visa superar a racionalidade epistemológica da modernidade, que enxerga no negro apenas a posição de objeto, não reconhecendo a sua dignidade. A neutralidade, tão defendida pelo conhecimento eurocentrado, não tem espaço quando é necessário lidar com traumas que precisam ser combatidos e superados.

Ignorar a pluralidade étnica brasileira na educação seria um processo de ensino-aprendizagem deslocado da realidade. Para Freire (1987), a escola tradicional promove uma “educação bancária” e opressora, na qual o estudante é receptor e o professor o narrador de conteúdos alheios à realidade do estudante, que deveria memorizar e depositar essas informações. Segundo o mesmo autor (1987, p. 37), “uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora”. A transformação aconteceria a partir de um trabalho dialógico, superando a dicotomia entre educador e educando. Segundo o autor:

A educação autêntica [...] não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 54).

A pedagogia dialógica se dá a partir do mundo vivido pelo estudante, possibilitando o desenvolvimento da consciência e do pensamento crítico capaz de compreender as situações de desigualdade e a sua superação.

A educação das relações étnico-raciais converge com a proposta de uma educação decolonial que, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 36), “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.” A perspectiva decolonial propõe a visibilidade dos grupos historicamente postos em situação de marginalização, em um processo de valorização e divulgação de seus saberes, sendo “necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais” (Gadotti, 2012, p. 101).

## **2.3 Movimentos Negros, Neabis e Educação Antirracista**

Os movimentos negros no Brasil datam desde o período do tráfico negreiro e da escravização. Foram múltiplas as formas de resistência contra o trabalho forçado. A formação de quilombos talvez seja a forma de resistência mais reconhecida no período colonial, mas incluem-se a fuga, o suicídio, o aborto, a aquisição de alforria e as insurreições (Silva; De Paula, 2019). No campo cultural, a prática da capoeira, a manutenção das práticas religiosas, o sincretismo religioso (Simões, 2000) e as irmandades negras (Cruz, 2007) também foram formas de resistência à escravidão. Além disso, a ação de negros libertos em prol dos ainda escravizados foi uma das grandes marcas do movimento abolicionista no século XIX (Alonso, 2014).

A liberdade foi a grande reivindicação dos movimentos negros até o final do século XIX. A reivindicação por melhores condições de vida se tornou a agenda desses movimentos no pós-abolição. Nesse sentido:

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 (Domingues, 2007, p. 101).

Em busca dessas resoluções, a institucionalização dos movimentos negros se deu inicialmente nos grandes centros urbanos, destacando as seguintes entidades: Frente Negra Brasileira (1930), União dos Homens de Cor (1943), Associação dos Negros Brasileiros (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), Grupo Palmares (1971), Centro de Cultura e Arte Negra (1971), Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (1974), Bloco Afro Ilê Aiyê (1974) e o Movimento Negro Unificado (1978) (Santos, 2007). Segundo o autor:

Mesmo sendo a esfera do trabalho de vital importância para os afro-brasileiros, ao que tudo indica foi nas áreas de lazer e recreação que apareceram as primeiras formas de luta dos pretos e pardos contra a discriminação racial no pós-abolição (Santos, 2007, p. 67).

A primeira metade do século XX foi marcada pela atuação de uma imprensa negra disposta a divulgar, além de acontecimentos sociais ligados ao afro-brasileiros, análises sociais, políticas e econômicas que denunciavam as desigualdades sociais atreladas a raça e incentivos à educação formal por parte da população negra (Santos, 2007).

Os Movimentos Negros articulados foram necessários para os avanços das políticas públicas para a população negra brasileira, principalmente na segunda metade do século XX e no século XXI. É a partir de suas ações que grandes marcos para o combate ao racismo foram estabelecidos. Dentre eles, podem-se destacar a tipificação do racismo enquanto crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988), a previsão da demarcação dos territórios quilombolas (Brasil, 1988), a criação da Fundação Palmares (1988), a criação da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (2003), a definição do Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003), as sanções da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira (Brasil, 2003) e da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) que inclui a questão indígena como obrigatória no currículo, a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) e as sanções da Lei nº 12.711/2012 que determina cotas nas universidades e institutos federais (Brasil, 2012) e da Lei nº 12.990/2014 que determina cotas no serviço público federal (Brasil, 2014).

A influência dos movimentos negros se estendeu em diversas áreas da vida social – e com muita intensidade na educação. As demandas da população negra quanto ao acesso, permanência e êxito na escola são pautas constantes de reivindicações e denúncias. No início do século XX, a educação escolar para a população negra era vista como uma possibilidade de ascensão social, assim como acesso aos conhecimentos referentes à sua identidade étnica, tendo as entidades negras, como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, uma grande contribuição para a oferta de experiências educacionais. No entanto, vale ressaltar que essa situação se restringia a uma pequena parcela de negros alfabetizados de grandes cidades (Gonçalves e Silva, 2000).

Em meados do século XX houve a intenção de nacionalizar a influência dos movimentos negros, ao mesmo tempo que o Estado brasileiro foi pressionado por demandas populares. As reivindicações dos movimentos negros, principalmente no seio do Teatro Experimental do Negro e durante a Constituinte de 1946, estavam associadas ao acesso ao ensino público primário, secundário e universitário. Além disso, o currículo hegemônico começou a ser contestado por esses coletivos, com incentivo à valorização da identidade negra. Segundo Nascimento e Nascimento (2003, p. 8):

Numa época em que não existia a noção de ‘ação afirmativa’ ou de políticas públicas especificamente voltadas ao atendimento das necessidades da população afrodescendente, [o jornal] Quilombo trazia uma série de demandas nesse sentido, como a de bolsas para alunos negros nas escolas secundárias e nas universidades, inclusão nas listas dos partidos políticos de número significativo de candidatos negros a cargos eletivos, a valorização e o ensino da matriz cultural de origem africana. A

Convenção Nacional do Negro havia apresentado à Assembleia Constituinte de 1946 uma série de propostas que incluíam, além desses itens, a isenção de impostos para microempresários, negros na sua maioria.

O 1º Congresso do Negro Brasileiro aconteceu em 1950 no Rio de Janeiro, promovido pelo TEN e organizado por Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos e Edson Carneiro. Este evento representou um grande marco para o fortalecimento dos movimentos negros no Brasil, pois pretendia “dar uma ênfase toda especial aos problemas práticos e sociais da vida da nossa gente de cor” (Nascimento, 1968, p. 43). Haviam-se passado apenas 62 anos desde o fim oficial da escravidão no Brasil e o esforço da difusão da ideia de uma democracia racial pretendia camuflar a realidade cotidiana e as mazelas vivenciadas pelas populações negras que ainda vivia as lembranças dessa atrocidade. Neste congresso foram levantadas discussões que visavam o fortalecimento do sentimento de humanidade e de pertencimento entre os negros no intuito de, coletivamente, encontrar formas para que fossem vistos como protagonistas da sociedade em busca de ascensão social. Os debates se voltaram às seguintes questões: 1) escravidão, resistência e luta abolicionista, 2) as condições de vida da população negra, 3) religiosidades e 4) folclore, línguas e artes. Um evento dessa proporção nos meados do século XX, protagonizado por intelectuais negros, representou uma grande ruptura ao imaginário que apregoava o embranquecimento da população. O fortalecimento da identidade negra se colocou como necessário para a luta pela sobrevivência e dignidade das populações negras no Brasil. Pode-se dizer que o 1º Congresso do Negro Brasileiro inspirou os movimentos negros no Brasil e as futuras políticas afirmativas e de combate ao racismo.

A partir do fim da década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) e outras organizações negras foram porta-vozes para a luta do direito à educação e pelo combate ao preconceito nas escolas (Gonçalves e Silva, 2000). A emergência de negros com escolaridade secundária e universitária contribuiu para uma articulação mais efetiva dentro do próprio movimento e frente ao poder público. Produções acadêmicas começavam a ser desenvolvidas e grupos de estudos da temática racial se articulavam, entre pesquisadores e militantes dentro e fora das universidades (Santos, 2007).

Na década de 1980, período de redemocratização, houve um aumento e fortalecimento das organizações que mobilizavam as denúncias e lutas contra o racismo formando, assim, lideranças e militantes com viés político. Essa fase dos movimentos negros diferenciou-se das mobilizações do início do século XX que, segundo Telles (2003, p. 69), “tinham uma tendência culturalista e objetivos assimilacionistas”. No entanto, a luta pela escolarização sempre esteve

presente enquanto pauta dos movimentos negros durante todo o período republicano (Santos, 2007).

A atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) durante os anos 1980 foi de significativa importância para as discussões da educação enquanto direito social e suas contribuições para o desenvolvimento da autonomia das pessoas negras. Além do acesso, a visão do MNU perpassava, entre várias questões, a defesa de uma educação antirracista e as reformulações dos currículos e dos materiais didáticos com o objetivo de superar estereótipos sobre a África, os africanos e os afrodescendentes. No Programa de Ação do MNU (1982) consta o seguinte no item Educação:

O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de ideias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. A educação dever ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sociocultural do Brasil (MNU, 1982).

Nesse contexto, as contribuições do MNU estariam relacionadas à avaliação dos materiais didáticos a fim de denunciar conteúdos racistas, promover a formação para professores sobre racismo, incentivar a realização de atividades didáticas antirracistas com estudantes, ao acompanhamento de casos de racismo no cotidiano escolar, propor um currículo que valorizasse a cultura negra, incluindo a disciplina História da África e a luta pelo acesso a uma educação gratuita em todos os níveis (MNU, 1982).

Essa mobilização em prol da defesa dos interesses educacionais dos negros esteve presente também nas reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1986): “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.”

No ano da Constituinte, a questão educacional dos negros foi tema do VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste (1988, p. 5):

O tema “O Negro e a Educação” foi proposto no VIII Encontro de Negros do Norte-Nordeste, realizado em Belém (PA). A razão dessa escolha fundamentou-se na compreensão de que a educação é a base sobre a qual estrutura-se a forma de pensar e agir de um povo. Na verdade, desde a abolição, a educação tem sido um instrumento de subjugação da Raça negra, na medida em que acorrenta-a a um padrão educacional branco, europeu, que a marginaliza. O que se conhece é um currículo escolar alienante, produto de uma história forjada pelos vencedores, pela civilização que impôs seu domínio político, econômico e cultural no País – a civilização branca. Assim o VIII Encontro teve como preocupação central questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através de meios oficiais de educação do País. Ao mesmo tempo procurou-se evidenciar estratégias de atuação dos movimentos negros, que possibilitem resgatar o papel histórico, econômico e cultural da raça negra no Brasil, norteadas pelo fortalecimento de sua identidade étnico-cultural.

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, que aconteceu em 1995, em Brasília, também levantou a discussão sobre os direitos relacionados à educação. No Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (1995), no item educação as reivindicações eram:

Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade. Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus. Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

É importante ressaltar a postura dos movimentos negros da segunda metade do século XX em reivindicar o ensino sobre a África e as contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. Por séculos os estereótipos sobre a África e a negritude naturalizaram as discriminações e o não-reconhecimento das identidades negras, impactando nas construções subjetivas das pessoas negras e, conseqüentemente, no senso de pertencimento comunitário-racial. Para Gomes (2011, p. 137):

Os estudos de Pinto (1994), Gomes (1999; 2008; 2010), Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) revelam que o movimento negro, no Brasil, enquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

Os movimentos sociais negros então desempenharam papel fundamental na formulação e promoção das bases da educação antirracista. Troyna e Carrington (1990, p. 1) consideram que:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

A educação antirracista é desafiadora, pois pretende avançar sobre ideias enraizadas no imaginário e no cotidiano da sociedade brasileira, as quais se manifestam, por exemplo, em expressões, piadas e comentários racistas que, por serem constantemente reproduzidos, são naturalizados. Por isso, Gomes (2012, p. 106) afirma que:

Estamos [...] em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. Como nos diz Meneses (2007): “Falar sobre África significa, pois, questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades”.

Igualdade de condições, acesso aos direitos de cidadania e o respeito às particularidades étnicas e raciais são alguns dos fundamentos da educação antirracista, que tem como objetivo eliminar os sentimentos de superioridade e inferioridade. É necessário que o antirracismo se transforme em debate público, reconhecendo a formação da sociedade brasileira e o histórico de privilégios das pessoas brancas e o tratamento discriminatório sobre as pessoas negras. Para transformar essas demandas em marcos legais como a Lei nº 10.639/03, e sua real aplicabilidade a fim de reconfigurar as estruturas do ensino brasileiro historicamente excludente, os movimentos negros aparecem como articuladores de vigilância (Silva, 2007).

Gomes (2011, p. 137) afirma que os movimentos negros:

Apresenta[m] historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses “saberes em movimento” indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos

sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social.

É nessa ação política reivindicatória que avanços na área da educação antirracista foram e são construídas, mas não de forma harmônica e permanente, devendo haver vigilância e pressões contínuas a fim de que possíveis retrocessos sejam combatidos.

As ações contundentes dos movimentos negros em busca do fortalecimento de identidades fizeram com que instituições sociais fossem questionadas em suas formas e finalidades. Nesse sentido, a problematização dos conhecimentos escolares solidificados e hegemônicos se constituiu enquanto pauta das reivindicações desses movimentos frente ao Estado brasileiro.

Reconhecendo a importância dos movimentos negros e as políticas afirmativas criadas a partir da pressão desses movimentos, Oliveira (2006) entende que a educação antirracista não é realizada espontaneamente, mas sim de forma planejada e intencional sob inspiração de uma concepção pedagógica progressista (que considera a realidade dos estudantes e propõe mudanças para a superação de problemas e desigualdades). Esse planejamento inicia na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que precisa ser democrático e deve considerar as particularidades da comunidade escolar. A partir daí, a liberdade de cátedra do docente se manifestará em sua práxis pedagógica, na definição das finalidades, dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e da avaliação. No contexto da educação antirracista, ao selecionar o seu conteúdo e sua bibliografia, o professor precisa considerar o contexto social, econômico e racial dos estudantes, esperando que os conhecimentos levados para a sala de aula provoquem uma análise crítica sobre o mundo. Para isso, é necessário planejamento e compromisso ético e político, pois “Planejar para atender à diversidade étnico-racial significa acreditar na possibilidade de mudança das relações raciais na sociedade e no ambiente escolar o que repercutirá na transformação das condições subalternas de vida da população negra” (Oliveira, 2006, p. 61).

Após as reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, o primeiro parágrafo do artigo 242 da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) trouxe que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” A Carta Magna refletiu então as pressões dos movimentos negros, e cada vez mais as demandas ganharam visibilidade com a presença de lideranças políticas negras ocupando cargos eletivos. Segundo Santos (2007, p. 170):

A luta antirracista chegou ao parlamento brasileiro com mais força política, com mais propostas e mais vozes negras ativas e autônomas, por meio de um grupo de parlamentares, ou melhor, por meio de quatro parlamentares negros: da ex-deputada federal constituinte e ex-senadora, Benedita da Silva [atualmente deputada], do ex-deputado federal e ex-senador Abdias do Nascimento, militante da Frente Negra Brasileira (FNB) e fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), do ex-deputado federal Paulo Paim [atualmente senador] e do deputado federal Luiz Alberto, militante negro, ex-coordenador nacional do Movimento Negro Unificado (MNU).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), baseando-se em ideias neoliberais como liberdade, igualdade, tolerância e pluralismo, se constituiu como um marco significativo para o direcionamento da educação no contexto da Nova República.

No entanto, em sua primeira versão, o artigo 26-A foi vetado:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.  
§ 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.  
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 1996).

Percebe-se, neste momento, o desinteresse do Estado brasileiro em considerar a importância de uma educação antirracista amparada na maior legislação educacional do país. Para Oliveira (2022, p. 13):

Quando o Estado está a favor de uma “causa”, sua ação é refletida através de investimentos e recursos para garantir benefício ou direito em prol da sociedade, como a aprovação de leis e o desenvolvimento de políticas públicas. Mas, quando essa garantia não advém do Estado para a sociedade, os cidadãos se manifestam para mobilizar o Estado. Desta forma, nota-se que muitas vezes são os movimentos sociais que tentam quebrar esses “regimes de informação”, isto é, essas relações de força que estão em luta na sociedade que impõe sua direção.

Após a criação da LDB, as pressões dos movimentos negros contribuíram para o questionamento do currículo excludente e eurocêntrico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (Brasil, 1997).

Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural. Em seguida à sua promulgação, as escolas e os professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta ainda, como um de seus objetivos específicos, a

construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil (Oliveira; Candau, 2010, p. 29-30).

A criação dos PCNs e a problematização sobre o ensino da História do Brasil propiciaram avanços no que diz respeito à organização dos movimentos negros no meio acadêmico no início dos anos 2000. Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e em 2002 foi formado o Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação por iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em 2009 o grupo passa a ser chamado de Educação e Relações Étnico-Raciais (Oliveira, 2014).

Essas contínuas lutas e cobranças culminaram com a eleição de um governo popular e, concomitante a isso, com a sanção da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 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 dá outras providências.” O artigo 26-A outrora vetado, apareceu na lei com o mesmo texto e houve a inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra” (20 de novembro) no calendário escolar (Art. 79-B). Sobre esta importante conquista, Cunha Júnior (2005, p. 251) afirma que:

Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afrodescendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, logarmos sucesso até o ano de 2003. Os movimentos negros persistem na necessidade e no direito de pelo menos as populações afrodescendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional. Como consequência da Conferência Mundial de Durban, em 2002, e das negociações políticas nacionais, eis que em 2003 é decretada a lei da inclusão da História e da Cultura de Africanos e Afro-brasileiros na educação nacional.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 29):

Tal reconhecimento de caráter jurídico atende a uma antiga reivindicação dos movimentos negros, que há anos sinalizavam a importância da inclusão da história dos negros nos currículos escolares, assim como o reconhecimento do caráter pluriétnico da nação brasileira.

A existência da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) pode ser lida como uma grande conquista para a população negra no Brasil e parte das formas de resistência que foram forjadas desde o período colonial em busca de sua existência física e simbólica. No entanto, a formalidade da lei não é garantia de que as pessoas serão levadas para o debate das questões étnico-raciais. Sob vigilância dos movimentos negros, o Estado precisa ser constantemente

pressionado para que desenvolva políticas e programas com fomento necessário para a produção e aquisição de materiais que versem sobre a educação antirracista, formação de professores e desenvolvimento de pesquisas. Além disso, as escolas devem entender que a problemática do racismo é cotidiana, necessitando de um projeto pedagógico embasado nas legislações e, mais do que isso, materializado em ações concretas e de qualidade, que levem os estudantes a questionarem os modelos hegemônicos de pensamento.

Segundo Walsh (2007), a interculturalidade crítica promoveria uma configuração epistêmica construída por grupos oprimidos e subalternizados, que nunca tiveram protagonismo em contar as suas histórias a partir da sua ótica e experiências. Partiria daí a ideia de pedagogia colonial que, além de ter um viés denunciativo, também carregaria consigo um caráter propositivo, com o objetivo de alterar as estruturas sociais por meio de um processo educacional e político. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 24):

Walsh afirma que essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto do da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos. Cita como inspiração e referência para o seu desenvolvimento as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

Ao desenvolver o conceito de multiculturalismo, Fernandez Buey (2006) defende que essa ideia está associada a um projeto ideológico e político de reconhecimento jurídico das diferenças. Mais do que identificar a existência das diferenças em uma sociedade, o multiculturalismo afirma que grupos historicamente oprimidos e excluídos devem ser tratados com dignidade pelo Estado. Para isso, são necessárias políticas públicas que garantam proteção e respeito, como o acesso à educação e a um currículo que preze pelas suas Histórias.

A Lei nº 10.639/2003 contribuiu de forma significativa para o “reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade” (Oliveira e Candau, 2010, p. 31). Tais estratégias compõem as propostas da educação antirracista, que alcançarão tanto pessoas negras quanto não-negras, na problematização das suas experiências cotidianas no que diz respeito ao racismo.

Sobre a complexidade da institucionalização das reivindicações dos movimentos negros, Oliveira (2022, p. 13-14) considera que:

A pauta antirracista na política de Diretrizes e Bases da Educação viria para reparar um apagamento das questões raciais e para corrigir a hegemonia do currículo europeu, notado como favorecedor de uma parcela da sociedade, parcela menor. Entretanto, a

aprovação da Lei não é garantia do ensino do conteúdo exigido já que outras ações, como a garantia de formação educacional para os professores quiçá pela supervisão das Secretarias de Educação e outros recursos efetivariam mais a legislação e a colocariam em cumprimento. (...) A legislação é apenas um dos “nós” do sistema de educação, para que haja êxito no cumprimento da Lei e respeito às questões levantadas pela mesma é necessário que outros nós, dessa rede de atores estejam interligados e seguindo o mesmo propósito. Isto não é garantido, já que o regime dominante sofre alterações a cada mudança protagonista política.

Para criar orientações para a efetivação da Lei nº 11.639/03, em 2004 foram publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004). Dentre diversas questões, as diretrizes tratam da divulgação das histórias dos povos que compõem a sociedade brasileira, do combate ao racismo, do compromisso do Estado frente às questões raciais e da superação do mito da democracia racial, da formação dos profissionais da educação e da problematização dos privilégios da branquitude. Nesse sentido, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14).

O aporte formativo para o cumprimento dessas diretrizes perpassava pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), instituída em 2004, extinta em 2019 (em 2011 a SECAD incluiu a Inclusão e tornou-se SECADI) e reativada em 2023. Suas ações baseavam-se em programas e cursos de formação para professores, contribuindo para o melhor entendimento das questões étnico-raciais na educação básica, por meio da pesquisa e de metodologias. Em 2006, as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” foram publicadas pela SECAD com o objetivo de direcionar as redes de ensino e as escolas a implementarem a Lei nº 11.639/03. Além desses programas institucionais de formação, a Lei nº 11.639/2003 também foi fundamental para a ampliação de oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* que tratam das questões relacionadas à africanidade e às relações étnico-raciais (Oliveira; Candau, 2010).

As mudanças promovidas na primeira década dos anos 2000, no que diz respeito ao currículo, fizeram com que se fortalecesse o debate sobre políticas afirmativas. Ao longo da década de 2010, muitas instituições de ensino superior incluíram as cotas raciais e sociais como critério de seleção de seus estudantes, sendo as pioneiras a Universidade de Brasília (UnB) em 2003 e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2004. A partir daí, diversas instituições nas diferentes regiões do país também estabeleceram as cotas na seleção dos

estudantes, culminando em 2012 com a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), que estabelece critérios sociais e raciais para o ingresso nas universidades e institutos federais, devendo-se destinar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que nesta porcentagem fossem atendidos estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência. A lei de cotas e as legislações relacionadas à implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena contribuíram para o acompanhamento das demandas da educação pública advindas da proposta da universalidade do acesso à escola básica e da superação das desigualdades históricas no acesso ao ensino superior. Além disso, a presença de grupos diversos reconfigura os espaços de privilégios, possibilitando diferentes formas de ver o mundo. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 22),

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste locus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao MEC, publicou em 2008 a “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2008). Uma das ações previstas nesse documento seria a garantia de que em cada escola de educação profissional e tecnológica existisse um núcleo de desenvolvimento de estudos e debates sobre as questões étnico-raciais. No estado de Mato Grosso, as diretrizes que tratam da educação das relações étnico-raciais estão presentes na Resolução Normativa nº 001/2013-CEE/MT (Mato Grosso, 2013), que orienta, dentre várias questões, quanto à sua obrigatoriedade no desenvolvimento da temática no cotidiano escolar, sua inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Propostas Pedagógicas, ao monitoramento das secretarias estaduais e municipais para o cumprimento dessa obrigatoriedade, à formação continuada de professores e à produção de acervo nas escolas. No entanto, não há menção quanto à existência de núcleos ou grupos que promovessem o debate contínuo nas escolas.

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e Indígenas (Neabis) e grupos correlatos são instituições que tentam protagonizar o trabalho e a produção de pesquisadores negros e não negros ensejados na superação da histórica discriminação de grupos étnicos

marginalizados. As suas contribuições estão previstas no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004 (Brasil, 2004), na Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004) e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009). Nesses documentos, a previsão é de que os núcleos trabalhem no cumprimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) com formação inicial e continuada de professores, na elaboração de material didático, na mobilização de recursos para atividades de ensino e pesquisa, na divulgação de estudos, pesquisas e materiais, no assessoramento ao poder público e entidades civis e no auxílio aos sistemas de ensino na construção de metodologias. Essas ações práticas são direcionamentos necessários para a materialização de uma educação antirracista.

Oriundos das universidades públicas, com as primeiras ações na Universidade Federal da Bahia (em 1959 com o Centro de Estudos Afro-Orientais) e na Universidade de São Paulo (em 1965 como o Centro de Estudos Africanos), os grupos de estudo sobre África e africanos se deu a partir de apoio institucional/governamental. Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos negros assumiram protagonismo contestando os conteúdos eurocentrados ensinados nas escolas, exigindo a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo e influenciando a formação dos profissionais do ensino superior (Schlickmann, 2016). Nesse contexto, foram criados os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros na Universidade de Brasília em 1986 (Santos, 2007) e na Universidade Federal de São Carlos em 1991.

Atualmente existem 175 Neabs, Neabis e grupos correlatos associados ao Consócio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABS), sendo 38 na região centro-oeste, 42 na região nordeste, 19 na região norte, 37 na região sudeste e 39 na região sul. Em Mato Grosso são 5 grupos: Encrespar – UNEMAT/Sinop, NUMDI – IFMT, NEPRE – UFMT/Cuiabá, Rede UMBUMTU – Cuiabá e Fórum Mato-grossense de Pesquisadoras/Pesquisadores em Relações Étnico-Raciais.

A institucionalização de uma educação antirracista por meio de determinações legais/burocráticas, conjugada com as lutas e cobranças dos movimentos negros, com a produção sistemática no meio acadêmico e sua aplicação efetiva nas práticas escolares, propõe uma outra forma de contar a História do Brasil, na busca da superação do mito da democracia racial e dos estereótipos sobre a África, os africanos, os afro-brasileiros e as suas culturas. Nesse contexto, os Neabs, Neabis e grupos correlatos, como grupos articulados junto às instituições de ensino, devem agir no empenho do combate ao racismo por meio da educação, assim como

as diversas instituições sociais como a família, o trabalho, os meios de comunicação e as instituições religiosas.

É necessário entender que as legislações e as diretrizes que embasam a educação antirracista precisam de maior reconhecimento e aplicabilidade, para que os núcleos se façam presentes e atuantes nas escolas. E quando atuantes, é preciso cuidado para que o academicismo não esteja deslocado com a realidade. Associar ensino, pesquisa e extensão deve ser compromisso para que esses núcleos contribuam de forma significativa com as comunidades e grupos na sua luta por direitos.

São perceptíveis os avanços, mas sob a vigilância dos movimentos negros e dos agentes públicos imbuídos na luta antirracista – é necessário reconhecer a existência de forças retrógradas e intolerantes que tentam deslegitimar essa causa. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social questionadora deve contestar as representações eurocêntricas e, ao mesmo tempo, promover uma educação diversa, ética e respeitosa.

### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e de caráter exploratória. Por se tratar de uma investigação que tem a intenção de entender as dinâmicas de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (Neabi), a pesquisa é qualitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “(...) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. Durante sua execução, houve a preocupação com a “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

O Neabi escolhido para ser estudado é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte” (NUMDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), fundado em 2011 no campus Pontes e Lacerda e transferido em 2017 para a Reitoria da instituição. Para compreender as dinâmicas do NUMDI foi necessário investigar documentos que amparam as questões raciais na educação no IFMT, os documentos que regem o NUMDI, as experiências dos membros na formação e atuação do núcleo e as ações e produções do núcleo.

Analisar as ações do NUMDI para a promoção de uma educação antirracista é atribuição da pesquisa qualitativa, pois é esta a abordagem que:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2001).

Por ter sido uma pesquisa que não se pretendia aplicação prática, foi caracterizada como de natureza básica. O caráter exploratório desta pesquisa está associado à pretensão de tornar o problema mais familiar. Os fenômenos sociais são dinâmicos e afetam a vida de todos. Preconceito, intolerância e racismo são problemas estruturais na sociedade brasileira. No entanto, impera no cotidiano a reprodução de ideias vagas e não sistematizadas sobre essas práticas, que muitas vezes são naturalizadas. Nesse sentido, a superação do imediatismo e da naturalização dessas questões, objetivando a sua familiaridade a partir do caráter exploratório da pesquisa pode se dar por meio levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de situações (Gil, 2007). A partir daí, definiu-se como modalidade de pesquisa o estudo de caso.

É possível e adequado entender o NUMDI a partir de um estudo de caso, pois segundo Fonseca (2002, p. 33), este:

Pode ser caracterizado de acordo como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu 'como' e os seus 'porquês', evidenciando a sua unidade e identidade próprias.

Sobre a importância do estudo de caso, Stake (1998, p. 11) afirma que:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única – pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

O NUMDI, inserido no IFMT e no estado de Mato Grosso, tem uma atuação específica, pois está presente em um contexto também específico que envolve o caráter produtivista que foi atribuído ao estado principalmente na segunda metade do século XX e repercute até hoje, sendo um local de expressiva expansão da fronteira agrícola. Nesse sentido, as relações sociais que se estabeleceram e se estabelecem nesse cenário, assim como as suas problemáticas, podem ser interpretadas pelo estudo de caso, sendo este classificado por Stake (1998) como estudo de caso intrínseco, que se caracteriza pela investigação de um fenômeno particular e já dado. Nesse sentido, “El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado”. (Stake, 1998, p. 17) O interesse dessa pesquisa foi a compreensão sobre a atuação do NUMDI na promoção da educação antirracista no IFMT e também do Mato Grosso, buscando as particularidades deste núcleo no contexto sócio-histórico do estado.

Quanto ao cuidado com a observação e levantamento dos dados, Stake (1998, p. 23) afirma que:

Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Nesse sentido, usar o estudo para compreender a atuação do NUMDI é procurar entender como as implicações da educação das relações étnico-raciais são entendidas institucionalmente e como o IFMT lida com o fato de atuar em uma região do país onde as fronteiras agrícolas avançam, o progresso do capitalismo parece desenfreado e os saberes contra-hegemônicos e as comunidades tradicionais são vistos como entraves a esse sucesso econômico. Essas realidades podem ser percebidas por meio da observação e correlação do que está escrito nos documentos institucionais e como acontecem de fato, além da contribuição daqueles que podem relatar suas impressões, ideias e sentimentos por estarem engajados na causa antirracista participando deste núcleo.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Lidar com a causa antirracista faz parte da minha existência, tanto nas experiências de educação formal quanto nas interações cotidianas diversas. Sem muita presunção, me enxergo no artigo “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira” da pedagoga Nilma Lino Gomes, por fazer parte de uma geração de negros que teve acesso à universidade podendo contribuir pensando na realidade do seu povo, a partir da sua ótica fazendo pesquisa, deixando de ser objeto de estudo (Gomes, 2009).

Como servidor do IFMT eu já conhecia o NUMDI e já havia participado de algumas ações no campus onde eu atuo, compartilhando ideias com outros servidores do mesmo campus e de outros campi. Conhecer outros professores pesquisadores negros me motivou a pensar que, mesmo árdua, a educação antirracista está sendo realizada em diversos cantos do país com pessoas engajadas e comprometidas, usando o espaço acadêmico e científico que antes não era visto como “lugar de preto”.

Foram selecionadas 4 pessoas para serem entrevistadas, sendo que uma delas se reconhece como branca e as outras três se reconhecem como negras. A participação de pessoas brancas na causa antirracista se dá pelo reconhecimento de seus privilégios de branquitude ao se racializar, e se responsabilizando pela manutenção do racismo estrutural da sociedade. A luta antirracista não é exclusiva das pessoas negras, essa luta é compartilhada e com cada um entendendo o seu lugar nesse problema. Todos os entrevistados fazem parte do NUMDI e são atuantes no núcleo, sendo dois com experiência na coordenação do núcleo e os outros dois membros. A fim de manter o sigilo das fontes, eles recebem nomes de grandes expoentes da educação antirracista brasileira: Abdias, Lélia, Nilma e Beatriz.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e todos os entrevistados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na pesquisa documental a principal fonte de acesso aos materiais foram os *sites* do Ministério da Educação (MEC), os institucionais do IFMT e o Even3. Como princípio fundamental da Administração Pública, a publicidade garantiu que eu tivesse acesso aos mais variados documentos e informações que me permitiram compreender legislações e a estrutura burocrática do IFMT no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais.

Além de legislações e normativas do MEC e do IFMT, foram consultados instrumentos pedagógicos da instituição. Essas legislações versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/03) e as resoluções e diretrizes que orientavam quanto à aplicação prática dessa obrigatoriedade.

### **3.3 Obtenção de Dados**

Em meio a esse todo complexo, como técnicas de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Na entrevista semiestruturada, foi organizado um roteiro com perguntas, no entanto, com uma certa liberdade para que outros assuntos sejam abordados de acordo com o andamento da entrevista (Gerhardt e Silveira, 2009). Devido à distância, as entrevistas aconteceram de forma remota, por meio da ferramenta *Google Meet*. Cada entrevista durou aproximadamente 2 horas. Devido à instabilidade de conexão da internet, em alguns momentos houve falha na transmissão, mas nada que comprometesse o andamento da entrevista e o armazenamento da mesma para que depois fosse transcrita. Tive que me adaptar aos horários dos entrevistados, já que todos também são servidores do IFMT e têm suas atribuições na instituição. Fiz uma entrevista à tarde e três entrevistas à noite, sendo que três entrevistas aconteceram no fuso horário de Cuiabá. Entrevistar pessoas das áreas das ciências humanas e sociais é um grande deleite. Muitas delas desenvolvem a capacidade de ler o mundo enxergando detalhes e interpretando as entrelinhas dos fenômenos sociais. Por serem pessoas engajadas na causa antirracista e vivenciarem muitos dilemas cotidianamente (mesmo a pessoa branca, que continuamente problematiza a branquitude e seus privilégios), muitos relatos que diziam respeito a atuação profissional e científica se entrecruzavam nas experiências pessoais dos entrevistados que revelavam de forma prática o problema do racismo, vivenciado por eles ou visto acontecendo ao seu redor, relatos de cunho político em uma espécie de escrevivência (Evaristo, 2007).

Foram realizadas entrevistas com a primeira e com a atual coordenação do NUMDI, com o objetivo de entender quando e como o núcleo se institucionalizou no IFMT e como ele atua atualmente. Foram entrevistadas também duas outras participantes do núcleo. Os seguintes temas foram abordados:

- Trajetória dos entrevistados no que concerne à questão racial;
- Surgimento e participação no NUMDI;
- A relação do núcleo com outros Neabis do Mato Grosso;
- A contribuição do núcleo no assessoramento das questões étnico-raciais no IFMT;
- A contribuição do núcleo nos documentos institucionais como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs);
- As ações desenvolvidas pelo núcleo;
- A relação do núcleo com as comissões locais nos campi;
- A relação do núcleo com os movimentos sociais, coletivos e a sociedade organizada;
- A contribuição do núcleo para o enfrentamento do racismo e dos conflitos oriundos dele no Estado do Mato Grosso;
- Racismo no IFMT;
- Autoavaliação do núcleo.

As entrevistas ficaram armazenadas no *Drive* da minha conta do e-mail e levaram aproximadamente três semanas para serem transcritas.

Além das entrevistas, foi realizada pesquisa documental, que se caracteriza por colher dados a partir de documentos e “tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 69). Segundo Gil (2007, p. 45- 46), “na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Sendo assim, nesta pesquisa foram consultados os documentos legais que estruturam e orientam ações burocráticas e pedagógicas do IFMT, sendo eles o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e as Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Nesses documentos buscou-se o lugar que as questões étnico-raciais ocupam na instituição.

Esses documentos foram analisados a partir da legislação que ampara as obrigatoriedades da educação das relações étnico-raciais, sendo elas: a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004 (Brasil, 2004), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004), a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), a Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009).

Todos os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas do IFMT foram consultados a fim de avaliar se a educação das relações étnico-raciais faz parte da formação dos futuros professores que o IFMT forma.

Foram levantados todos os eventos realizados pela instituição de 2018 a 2022 que tinham como foco principal as questões étnico-raciais e que estavam hospedados nos *sites* Even3 e Eventos (institucional do IFMT).

Os eventos realizados pela instituição do ano de 2018 a 2002 e que tratavam de assuntos étnico-raciais foram tabelados a partir de consulta dos *sites* Even3 e Eventos (do próprio IFMT).

Para entender o funcionamento do NUMDI, seus objetivos e finalidades, além do levantamento feito nas entrevistas, foi consultado o seu Regimento.

### **3.4 Análise de Dados**

Os dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas e na pesquisa documental foram interpretados com a contribuição da educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva decolonial, sendo os principais expoentes Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. Gomes e Munanga são pesquisadores negros que contribuíram (e contribuem) na luta por uma educação antirracista tanto na academia quanto em espaços de decisão política. Suas obras versam sobre a importância dos movimentos negros para a condução das demandas relacionadas às ações afirmativas e à educação das relações étnico-raciais. As análises também receberam auxílio das teorias desenvolvidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, tendo como representantes Anibal Quijano, Boaventura de Sousa Santos e Ramon Grosfoguel. Essas teorias ajudaram a entender as consequências do “sistema-mundo” (Quijano, 2005) na realidade mato-grossense e como as desigualdades se estabelecem. O pensamento decolonial é importante para se perceber a produção de conhecimentos contra-hegemônicos e formas de associação e resistência para o fortalecimento das identidades das populações postas em situação de marginalização.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Educação Antirracista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso**

A análise documental possibilitou identificar como os documentos legais amparam a educação para as relações étnico-raciais e a existência e atuação dos núcleos.

Os documentos institucionais como o Regimento Geral do IFMT, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT – PDI e as Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, foram pesquisados para identificar como a questão racial é considerada pela instituição.

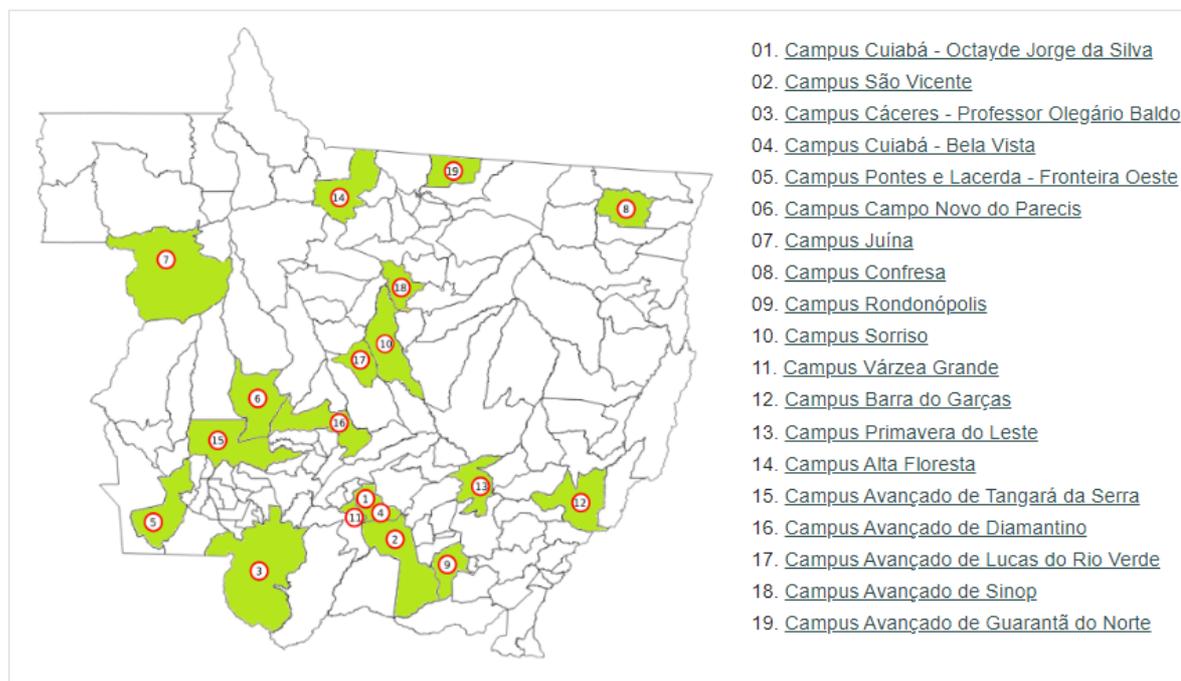
A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas do IFMT possibilitou verificar como se dá a formação de professores para a educação básica no trato de uma educação antirracista.

Como parte da análise documental foram identificados e listados os eventos realizados pela instituição do ano de 2018 a 2022 que tratavam de assuntos étnico-raciais, a partir de consulta dos *sites* Even3 e Eventos (do próprio IFMT).

#### **4.1.1 O IFMT, o Mato Grosso e as situações de colonialidade**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão presente no estado de Mato Grosso desde o ano de 2008. A Lei nº 11.862, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), criou os Institutos Federais a partir da junção de diferentes escolas técnicas já existentes e, posteriormente, com a criação de outras unidades implementadas em um processo de expansão. O IFMT surgiu, então, com a aglutinação do Cefet Mato Grosso, do Cefet Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Atualmente, a instituição é composta por 14 campi (Alta Floresta, Barra do Garças, Cuiabá Octayde Jorge da Silva, Cuiabá Bela Vista, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, Sorriso, Várzea Grande e São Vicente), 5 campi avançados (Tangará da Serra, Diamantino, Lucas do Rio Verde, Sinop e Guarantã do Norte), uma reitoria, além de centros de referência e polos de apoio.

**Figura 3** – Localização dos campi do IFMT.



Fonte: IFMT, 2023.

O IFMT está inserido em um Estado com bastante singularidades e complexidades, cuja composição populacional foi formada por povos tradicionais e por populações advindas de processos migratórios que iniciaram no século XVII com as bandeiras. No século XX essas migrações tiveram uma nova configuração com os projetos políticos de ocupação e colonização dos interiores do Brasil no Governo Vargas (1930 – 1945) e no Governo Militar (1964 – 1988) e se intensificaram com a expansão das fronteiras agrícolas que atingem o Cerrado e a Amazônia desde a segunda metade do século XX e neste século XXI. Com essa pluralidade populacional, é possível afirmar que o IFMT carrega consigo o desafio e o dever de promover uma educação pública que preze pelo reconhecimento da diferença, a partir de ideias de autoafirmação e o combate ao preconceito, ao racismo, à intolerância para a desconstrução das hierarquias sociais e raciais.

Dentro do cenário econômico nacional, o Mato Grosso contribui sendo um estado de destaque no agronegócio. No ano de 2023, o setor agrícola representou 24% do PIB do Brasil (IRIB, 2024). Em 2022, dos 100 municípios mais ricos no agronegócio, 41 estavam no estado de Mato Grosso, tendo inclusive os 3 mais ricos do país. Desses 41 municípios, 8 deles são assistidos com campus do IFMT, sendo na ordem de classificação do ranking da pesquisa: Sorriso (1º), Campo Novo do Parecis (2º), Diamantino (3º), Primavera do Leste (13º), Lucas do Rio Verde (15º), Sinop (40º), Tangará da Serra (65º) e Rondonópolis (97º) (Brasil, 2023).

Junto com Sorriso, Campo Novo do Parecis, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Sinop, Juína, Alta Floresta e Guarantã do Norte fazem parte da Mesorregião Norte (8 dos 19 campi do IFMT), marcada pela expansão e força da monocultura, onde são ofertados cursos em nível técnico (Sinop), superior (Diamantino) e especialização (Alta Floresta) em agronegócio. No entanto, cursos na área de agroecologia ou similares, por exemplo, não ocupam o mesmo espaço de prestígio na instituição.<sup>2</sup> Arruda (2020) problematiza a expansão do IFMT nessa região, caracterizada como de maior área, maior PIB e maior concentração de população branca se comparada às outras regiões do estado. A autora questiona, então, a contradição da proposta dessa política pública que teoricamente presaria pela dinamização de localidades mais distante por meio de acesso à educação de nível técnico e superior. Percebe-se uma força política que circunda o entorno da BR 163 mato-grossense e exerce grande influência nos atos do Estado, contrariando a premissa neoliberal da mínima intervenção estatal nos empreendimentos capitalistas individuais.

O protagonismo econômico do estado de Mato Grosso está relacionado com o seu papel agroexportador e, ligado a isso, a questão fundiária que revela uma intensa concentração de terras no estado. Segundo Pinto et al. (2020, p. 1) e a partir do Censo Agropecuário de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “Um quarto (25%) de toda a terra agrícola do Brasil é ocupada pelos 15.686 maiores imóveis do país (0,3% do total de imóveis) que se concentram principalmente no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e no Matopiba.” Usando os resultados do Censo Agropecuário de 2017, Costa e Rossetto (2019) apresentam a concentração de terras no Mato Grosso.

**Tabela 1** – Mato Grosso; tamanho médio dos estabelecimentos (ha), segundo as classes de área (ha), 2017

Classes de Área (Ha)	Número de Estabelecimentos rurais	Área (Ha)
Menos que 1 ha	2 627	879
De 1 a 10 ha	15 268	66 638
De 10 a menos de 50 ha	39 721	1 088 522
De 50 a menos de 100 ha	23 883	1 595 327
De 100 a menos de 500 ha	22 394	4 634 585
De 500 a menos de 10000 ha	13 609	27 838 532
De 10000 e mais ha	868	19 606 336

Fonte: Costa; Rossetto, 2019.

<sup>2</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFMT previa a oferta da especialização em Agroecologia no campus Barra do Garças, que a ofertou em 2019, mas sem entrada de turmas em 2021 e 2023 como previsto. O campus Alta Floresta previu neste mesmo PDI a oferta da especialização em Agroecologia e Sistemas Integrados a partir de 2020, no entanto substituiu para a especialização em Agronegócio em 2022 e a primeira oferta do curso aconteceu em 2023. O campus Confresa previu no PDI a oferta do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Agricultura e Pecuária de Base Agroecológica para 2019 e 2020, tendo ofertado o curso em 2022.

Observa-se que as maiores áreas estão destinadas a um número menor de estabelecimentos, onde predominam a produção de *commodities*, que visam o mercado externo (Pinto et al., 2020).

A colonialidade do poder no estado de Mato Grosso se revela por meio da concentração de terras e do objetivo da produção. Cria-se uma elite econômica que vê na terra uma função econômica que está a serviço dos interesses do capitalismo mundial. Nesse contexto, muitos são os problemas no campo, ligados à disputa de terra, que atingem lideranças e comunidades tradicionais, como situações de trabalho análogo à escravidão, impactos ambientais em função do desmatamento, uso desenfreado de agrotóxicos e a poluição do solo e da água (Costa e Rossetto, 2019). São reproduzidas situações coloniais, manifestadas pela “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes” (Grosfoguel, 2008, p. 56).

Diante desse cenário, Café (2023) problematiza o papel do IFMT a partir da missão defendida pela instituição: educar para a vida e para o trabalho (IFMT, 2015). Algumas problematizações giram em torno da pretensão da missão em ofertar uma educação para a vida, sem pensar que a trajetória dos estudantes, antes mesmo de chegar na instituição, já é carregada de experiências válidas, e essas experiências são plurais, ao considerarmos a multiplicidade de origens étnicas e sociais dos estudantes. Por isso que Café (2023, p. 309) indaga:

o que se considera vida e trabalho são apenas as experiências oferecidas pelo agronegócio ou se existem espaços para o respeito e a valorização das cosmologias e das cosmovisões das populações afro-pindorâmicas? Educa-se para a vida da soja ou para a vida da agricultura familiar? É para a vida da defesa dos “defensivos” ou para a vida da denúncia e da crítica aos agrotóxicos? É para a vida da branquidade ou para a vida da negritude

Para além de analisar as contribuições do NUMD, esta pesquisa visa entender se o “educar para a vida e para o trabalho” considera as questões étnico-raciais na formação cidadã de estudantes negros e não-negros.

#### **4.1.2 A burocratização das questões étnico-raciais no IFMT**

##### **4.1.2.1 Normativas e documentos institucionais**

Segundo Gomes e Munanga (2016), a luta antirracista deve estar amparada em normativas e legislações. É uma demanda que não depende de interesses pessoalizados e nem

deve ser pensada de maneira aleatória para o seu cumprimento. Esses documentos não estão isolados da realidade histórica brasileira, mas são fruto das lutas dos movimentos negros e suas reivindicações na área da educação, principalmente no que diz respeito a acesso, a condições adequadas de permanência e a um currículo que preze sobre a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Deve-se pensar, então: as reivindicações das populações discriminadas constam nas normativas do IFMT? Se constam, estão redigidas em consonância com apelos dessas populações? Existe um compromisso da instituição em cumpri-las? Os valores e ideais que fomentam uma educação antirracista, além de estarem definidos em documentos legais, devem ser aplicados e vivenciados no cotidiano escolar e em parceria com a comunidade. Selecionei três normativas do IFMT para serem analisadas: o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional e as Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

#### **4.1.2.2 Regimento Geral: onde se encontra a questão étnico-racial na estrutura organizacional do IFMT?**

O Regimento Geral do IFMT é o documento que embasa a organização e o funcionamento da instituição. Revisado em 2022, a questão étnico-racial está incluída na Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades (DSA Estudantil) que, segundo o Art. 107, inciso terceiro, é responsável por “promover a política de valorização das diversidades, especialmente quanto a relações étnico-raciais, equidade de gênero, políticas para as mulheres e população LGBTQIA+”.

Após consulta ao site da Diretoria, foram identificadas políticas – com objetivos, diretrizes e embasamento legal – relacionadas à Assistência Estudantil, Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas, Alimentação Escolar e Gênero e Diversidade. Enquanto todas essas seções apresentavam ações para o atendimento dessas políticas, a seção “Ações Afirmativas” era a única que trazia a mensagem “Em Construção” e um imperativo “Aguarde”. Percebe-se, então, que não fica explícito no site institucional como a valorização da diversidade étnico-racial é trabalhada nessa diretoria. Essa ausência em comparação às outras políticas da diretoria revela um tratamento diferenciado quanto às questões raciais. Segundo o PCRI (2006, p. 15), “o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.”

#### **4.1.2.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): avanços, retrocessos e permanências**

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento construído coletivamente que contém “a missão, a visão, os princípios, os objetivos, as metas e as ações” (p. 18) necessários para a atuação das instituições federais de ensino. O PDI atual do IFMT foi criado em 2019 e tem vigência até 2023; ele representa um avanço no que diz respeito à visibilidade formal das questões étnico-raciais.

No PDI de 2009-2013 não existem menções ao assunto e não aparecem termos como “raça, diversidade, negro, minoria, direitos humanos”; aparece a palavra “indígena” apenas para apresentar a quantidade dessa população no estado de Mato Grosso em 2006 e informar que no município de Juína tem muitos indígenas (sem mencionar quantidade) (PDI 2009-2013). Essa ausência é reflexo de racismo institucional; o IFMT surge sem um compromisso sólido com as questões étnico-raciais e desconectado com as realidades do estado de Mato Grosso, reproduzindo, assim, colonialidades.

No PDI 2014-2018 consta uma preocupação em relação às questões humanas e sociais. No capítulo II Projeto Pedagógico Institucional – PPI/IFMT, no item 2.1.1 Concepção de Ser humano, Sociedade, Cultura, Ciência, Tecnologia, Trabalho e Educação, afirma-se a “necessidade de uma educação emancipadora que, numa perspectiva histórica, aponte para a superação das desigualdades de classe, gênero, raça” (PDI 2014-2018, p. 46). Neste mesmo capítulo, no item 2.3.8 Direitos Humanos, é destacado o fato de que muitos foram os avanços legais nos aspectos relacionados à inclusão, mas pouco se materializou na prática. Segundo o PDI 2014-2018 (p. 66), tais ações deveriam ser pautadas:

- a) Na construção de uma cultura de direitos humanos que seja de especial importância em todos os espaços sociais, contribuindo para a formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas.
- b) No apoio e no fortalecimento de ações que venham a combater o racismo, o sexismo, a discriminação social e cultural, a homofobia, toda forma de intolerância religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.
- c) Na promoção de políticas e ações que garantam a qualidade de um ensino inclusivo e pautado na defesa da diversidade e dos direitos humanos.
- d) Na defesa de uma educação que deve ter como função desenvolver uma cultura de respeito à diversidade em todos os espaços sociais.
- e) Na estruturação da diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e sucesso e a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de diversidade sexual, opção política, de nacionalidade, dentre outras).

Neste mesmo PDI, no capítulo III Políticas e Metas em Direitos Humanos, é inserido o item 3.2 Inclusão Social e Políticas Afirmativas Étnico-Raciais, que resgata o histórico racista da sociedade brasileira e apresenta o contexto da criação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para fundamentar a necessidade de ações afirmativas e de uma educação antirracista. Aparecem nesse PDI metas, prazos e responsáveis para o atendimento dessas demandas.

**Figura 4** – Metas presentes no PDI 2014-2018 relacionadas às questões étnico-raciais

<b>META 05:</b> Fomentar o desenvolvimento de políticas, projetos e ações afirmativas em respeito às diversidades (sexual, de gênero, étnico-racial, religiosa, socioeconômica, etc.) e na busca da inclusão social e da igualdade.					
<b>Responsável:</b> PROEN/ PROPES / PROEX / PRODIN / <i>Campi</i>					
<b>Ano 2014/2</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019/1</b>
X	X	X	X	X	X

<b>META 08:</b> Fomentar Políticas de Ação Afirmativa para garantir o acesso e a permanência dos alunos em vulnerabilidade.					
<b>Responsável:</b> PROEN/ <i>Campi</i>					
<b>Ano 2014/2</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019/1</b>
X	X	X	X	X	X

<b>META 09:</b> Incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos voltados à inclusão e diversidade no âmbito do IFMT.					
<b>Responsável:</b> PROEN/ PROPES/ <i>Campi</i>					
<b>Ano 2014/2</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019/1</b>
	X	X	X	X	X

Fonte: IFMT, 2014 (adaptado pelo autor).

Café (2023) chama à atenção que, mesmo com avanços na escrita do PDI 2014-2018, é preciso estar atento, pois a presença das questões étnico-raciais nos documentos não representa necessariamente a efetivação de uma educação antirracista, sendo necessário planejamento e compromisso para o alcance dos seus objetivos. O autor pontua algumas conquistas após esse PDI, como o ingresso de servidores e estudantes por meio de cotas, a criação do Programa Tereza de Benguela (programa de extensão que atende mulheres em vulnerabilidade social) e a reestruturação do NUMDI. No entanto, muitas ações não foram realizadas nesse período, como formação continuada de servidores e a reformulação dos Planos Pedagógicos de Curso (PPCs) para o atendimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Aprovado pelo Conselho Superior, por meio da Resolução nº 013, de 28 de março de 2019, o PDI 2019-2023 resgata os entendimentos quanto à necessidade de uma educação emancipadora (Capítulo 3 – Projeto Pedagógico Institucional, item 3.1.1 Concepção de Ser humano, Sociedade, Cultura, Ciência, Tecnologia, Trabalho e Educação), pautada nos direitos humanos (mesmo capítulo, item 3.3.7 Direitos Humanos).

Neste Plano estão incluídas questões que aprofundam o debate racial. O Capítulo 4 – “Políticas Institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial” traz o item 4.2. Políticas Institucionais Voltadas à Ações Afirmativas de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos, da Igualdade Étnico-racial, Indígenas e Quilombolas. Como previsão, o PDI 2019-2023 (p. 65) afirma que:

O IFMT incluirá nos componentes curriculares dos cursos oferecidos conteúdos e atividades que abordem a defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. O IFMT cumprirá, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena – Lei 9.394/1996, com a redação dada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; e da Resolução CNE/CP 01/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 03/2004; e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 08/2012, Resolução CNE/CP 01/2012 e demais diretrizes curriculares específicas para a promoção de políticas de ação afirmativa para povos sub-representados. Com o objetivo de divulgar e produzir conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, de gênero, étnico-racial e na busca da consolidação da democracia brasileira, o IFMT incluirá este tema nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares de todos os cursos conforme diretrizes específicas

Este é o primeiro Plano que associa as questões étnico-raciais aos componentes curriculares.

O subitem 4.2.2. Políticas Institucionais Voltadas a Ações Afirmativas para Promoção da Igualdade Étnico-Racial, embasado na Resolução CNE/CP 01/2004, 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, traz a questão do acesso à educação pelas minorias, as melhorias para a sociabilidade quando o debate das questões raciais é feito e a construção da autoestima das pessoas pretas a partir do conhecimento da sua ancestralidade (PDI, p. 106). Segundo o PDI 2019-2023 (p. 107 – 108):

O IFMT buscará, no âmbito de cada curso ofertado, desenvolver as seguintes políticas de promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial:  
Promover o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e igualdade étnico-racial na comunidade acadêmica, por meio de workshops, disciplinas específicas e também atividades de extensão.  
Promover o reconhecimento e a valorização da região na qual o IFMT se insere, fortalecendo a identidade étnico-racial, cultural e histórica da região por meio de projetos de extensão, desenvolvidos na sede e nos polos presenciais ou ambientes profissionais vinculados aos cursos.

Fortalecer o compromisso com a formação da consciência social de seus educandos mediante o desenvolvimento de temáticas associadas às políticas para a promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial (e sua influência para a formação da sociedade brasileira), em unidades curriculares integrantes do currículo de todos os cursos.

Nos cursos oferecidos pelo IFMT, as temáticas abordadas no currículo, de forma interdisciplinar e também de maneira transversal e interseccional, podem ser vivenciadas em diferentes estratégias, destacando-se: workshops em datas comemorativas, fóruns, atividades práticas, visitas técnicas, cursos de extensão, formação inicial e continuada e palestras.

Destaca-se que o desenvolvimento de tais temáticas, nas diferentes estratégias acima referidas, está sempre aderente à área profissional do curso e coerente com o perfil profissional desejado dos egressos, orientando-se para que os projetos pedagógicos dos cursos assegurem a interligação da formação profissional e das políticas para a promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial, atendendo plenamente aos requisitos legais, consolidando tais políticas nas matrizes curriculares dos cursos implementados.

Mesmo que apresente mais itens relacionados às questões étnico-raciais, este PDI não estabelece metas e nem direciona responsabilidade a setores, como existia no anterior, revelando assim um retrocesso.

Enquanto instituição pública de educação, o IFMT precisa dar uma devolutiva para a sociedade, mostrando como as suas ações estão contribuindo para uma formação que valoriza seus estudantes, além de toda a comunidade escolar. Além disso, é necessário que o IFMT esteja em consonância com as lutas dos movimentos negros, pois estes consideram a educação escolar um importante instrumento de combate ao racismo (Gomes, 2012).

Como já pontuado, é necessário acompanhar como essas previsões legais e administrativas estão substanciadas no cotidiano da instituição e se a promoção de uma educação antirracista está sendo prioridade da gestão. O que pode acontecer é que esta função seja direcionada para o Neabi do IFMT que, como será discutido posteriormente, precisa se reestruturar para lidar com as demandas do próprio núcleo.

#### **4.1.2.4 As diretrizes da educação profissional técnica integrada de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e a urgência das questões raciais no currículo**

As Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT (Brasil, 2023) compõem o documento que “define as diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)” (Brasil, 2023, p. 5). Quanto às questões raciais, essas diretrizes apontam para as seguintes orientações e obrigatoriedades (Brasil, 2023):

**Art. 15** Os princípios orientadores construídos pela Rede Federal de EPTNM, a serem seguidos no IFMT, são:

XI - reconhecimento das identidades de gênero, raciais e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e populações do campo, previsto no PPC, e de acordo com as Ações Inclusivas desenvolvidas no IFMT;

**Art. 17** Os currículos dos cursos de EPTNM devem proporcionar aos(às) estudantes: III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, antirracista, anti-machacista, anti-homofóbica e de desenvolvimento socioambiental sustentável;

**Art. 20** A organização curricular da oferta integrada deve se estruturar:

II - no conhecimento profundo da realidade econômica, social, racial, tecnológica e cultural local, regional e na sua relação com a realidade global;

**Art. 22** A integração curricular poderá se dar em diferentes níveis, dimensões e espaços curriculares

III - na articulação entre as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação com os núcleos de arte e cultura, núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (...);

IV - na integração e composição de componentes curriculares relacionados às necessidades dos sujeitos, às demandas das lutas e grupos sociais, raciais e étnicos, ao entorno da escola, de modo a trazer as vivências como currículo e conteúdo, tendo a prática social como princípio da organização curricular.

Em relação a essas diretrizes, é importante refletir sobre as ideias de “reconhecimento” e “raça”. O reconhecimento de identidades previsto como princípio orientador dessas diretrizes dialoga com a ideia de direito à diferença. No contexto de uma educação decolonial, essa diferença diz respeito à autoafirmação, diferente do projeto colonial que via na diferença a desumanização do outro, devendo então ser excluído e extirpado (Gomes, 2009). A educação formal é a ferramenta em que os movimentos negros se apoiam para que o racismo e as desigualdades provenientes do processo histórico de exclusão sejam combatidos. A partir da realidade vivida no cotidiano, as demandas são levantadas e levadas como necessidade junto ao Estado, que deve se mobilizar, alterando a forma excludente da educação tradicional para que a pluralidade étnica esteja nos marcos legais e, principalmente, seja colocada em prática (Silvério e Trinidad, 2012)

Por isso, deve-se entender que o termo raça é uma construção social colonial usada como ferramenta de diferenciação e hierarquização em vista de conferir aos brancos uma pretensa superioridade, justificando assim o domínio sobre negros e indígenas no Brasil. Essa diferenciação originou-se da construção do pensamento abissal, que dividiu o que era aceitável e o que não era. A partir de critérios próprios, o europeu elegeu a ciência (concorrendo com a teologia e a filosofia) e o direito (na distinção entre o legal e o ilegal) modernos em um lado da linha. Do outro lado estariam todas as situações que foram consideradas como não-

conhecimento e a-legais (estando aí o negro racializado e as suas manifestações) (Gomes, 2012).

Ao ressignificar e politizar a palavra raça, em um processo de reeducação do Estado e da sociedade, os movimentos negros fortalecem as denúncias das mazelas do passado colonial sobre negros e indígenas e a partir disso incentiva a luta pelo reconhecimento da diferença e pela implementação e efetivação de políticas públicas (inclusive na educação) em benefício dessas populações. Usar o termo raça na educação é trabalhar para a emancipação do negro, tornando a experiência escolar positiva com a readequação do currículo que preze a História e a Cultura africana e afro-brasileira. É isso que prega a ecologia dos saberes, conceito defendido por Sousa Santos, uma ideia pós-abissal que reconhece a pluralidade epistemológica e a possibilidade de a ciência ser concomitante a outros saberes (Gomes, 2012).

Outro ponto a ser destacado está relacionado aos “compromissos com a construção de uma sociedade democrática, antirracista”. O pensamento colonial contribui com a denúncia do “projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias” (Silva, 2018, p. 135). Como consequência disso, a escola carrega um caráter homogeneizante ao priorizar um ensino eurocêntrico que desconsidera a pluralidade étnica de um país que se formou a partir de diferentes raízes, formação essa pautada em assimetrias de poder. Nesse sentido, assume uma posição antirracista. Além dessa denúncia, a pedagogia decolonial, em consonância com a educação antirracista, propõe a valorização dessa diversidade de saberes, reconhecendo as epistemologias não-eurocentradas e contribuindo com o debate para a alteração dos currículos racistas (Oliveira, 2016).

Quando o artigo 20 cita que a organização curricular deve se estruturar “no conhecimento profundo da realidade econômica, social, racial”, isso pode acontecer de acordo com a orientação do artigo 22 que orienta a “articulação entre as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação com os núcleos de arte e cultura, núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas.” Como um Neabi próprio da instituição, o NUMDI pode, e deve, contribuir para que os estudantes conheçam a sua própria história e realidade. Essa contribuição pode se dar por meio de assessoramento aos campi na readequação dos PPCs, na oferta de formação inicial e continuada, na realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, na realização de eventos frequentes, na visita aos campi divulgando o núcleo, entre outras ações. A partir da minha própria experiência em sala de aula, é nítido observar que muitos estudantes desconhecem a história do estado e da região onde vivem, desconhecendo também as problemáticas envolvendo a questão agrária e os efeitos da colonialidade no Mato Grosso. Mesmo envolvidos a

questões relacionadas aos conflitos no campo, como o assédio do agronegócio sobre a agricultura familiar e as comunidades tradicionais, muitos estudantes negros e pobres vislumbram que o único futuro válido esteja atrelado ao sucesso no “agro”. Segundo Grosfoguel, (2008, p. 46), “o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes”. Dessa forma, ao incorporar as ideologias dominantes, os dominados não reconhecem a sua existência e invalidam as lutas daqueles que se colocam contra as opressões.

Esse fenômeno se dá em razão da força de uma ideologia capitalista meritocrática difundida na sociedade, associada a uma educação bancária reprodutora de opressões, fazendo com que o oprimido não reconheça a sua própria história, almejando assim ocupar o papel de opressor (Freire, 1987).

Muito precisa ser feito para que os PPCs dos cursos de nível médio ofertados pelo IFMT incluam as questões étnico-raciais de maneira que de fato se tenha uma educação que preze pela pluralidade étnico-racial. Café (2023) relata que os PPCs desses cursos (55 cursos) foram inspirados nos planos dos campi Cuiabá, São Vicente e Cáceres (os mais antigos da instituição). Ele identifica que, com exceção de alguns PPCs produzidos recentemente pelo campus Juína, todos os outros apresentam falhas semelhantes quanto à obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03. Essas falhas giram em torno, principalmente, da ausência da citação da Lei nº 10.639/03, da referência equivocada de normativas que tratam da educação das relações étnico-raciais, do tratamento genérico quanto à História Africana, do direcionamento a disciplinas específicas quanto ao ensino das questões étnico-raciais e da falta de referências bibliográficas. O autor reforça que a falta de engajamento político e a ausência de uma construção coletiva fizeram com que a maioria dos PPCs dos cursos de nível médio integrado ao técnico do IFMT tenha um caráter eurocêntrico e colonialista (Café, 2023). Esse eurocentrismo pedagógico é naturalizado e imposto sem constrangimento, como um universalismo abstrato. É reproduzido como conhecimento neutro e correto, como se não tivesse local e nem enunciador. Tal estratégia, ao mesmo tempo que cria hierarquias e diferenças entre superiores e inferiores, faz com que se isente os responsáveis por essas relações de dominação (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

#### **4.1.3 Os planos pedagógicos dos cursos (PPCs) dos cursos de licenciatura e as insuficiências das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/05**

Uma das ações previstas pelo PDI vigente para a questão étnico-racial é que “o IFMT incluirá este tema nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares de todos os cursos conforme diretrizes específicas” (Brasil, 2019, p. 105).

O IFMT oferece cursos nos dois níveis: educação básica (técnico integrado ao ensino médio, técnico integrado ao ensino médio PROEJA e técnico subsequente) e ensino superior (bacharelado, licenciaturas, cursos de tecnologia, pós-graduação *latu sensu* e pós-graduação *strictu sensu*). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é a ferramenta que contém as informações e os direcionamentos necessários para o funcionamento do curso, embasados sempre nas legislações educacionais. Nesse sentido, devem estar inseridas nos PPCs as orientações quanto à aplicação das Leis nº 11.639/2003 e n 10.645/2008 e os seus desdobramentos.

Para entender a inserção da dimensão étnico-racial nos currículos, foram levantadas informações dos componentes curriculares dos PPCs de todos os cursos de licenciatura ofertados pelo IFMT. A escolha pelas licenciaturas se deu pelos seguintes motivos: (1) menor diversidade de áreas de formação – a maior parte dos cursos se repete: Biologia, Física, Matemática e Química; (2) semelhança no perfil do egresso: professores; (3) componentes curriculares que trabalham na formação para o desenvolvimento da educação antirracista na educação básica a partir de conhecimentos que vão além das ciências humanas e sociais; e (4) por se tratar de um Mestrado em Ensino, é interessante verificar como está inserida a educação antirracista nos currículos dos cursos de formação de professores no IFMT. Observou-se que dos 12 campi que ofertam licenciaturas, apenas 4 (Cáceres, Confresa, Guarantã do Norte e Primavera do Leste) ofertam componentes curriculares específicos de educação das relações étnico-raciais. Nos outros 8 campi a oferta se dá com a inserção da temática envolta a outras questões relacionadas a diversidades, que não necessariamente têm como foco a educação antirracista. Sobre os 4 campi que oferecem componentes curriculares específicos de educação das relações étnico-raciais, verificou-se o seguinte:

**Tabela 2** – Cursos de licenciatura com componentes curriculares específicos de educação das relações étnico-raciais

<b>CAMPUS</b>	<b>CURSO</b>	<b>ANO PPC</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>
Cáceres	Licenciatura em Química	2020	História e Cultura afro-brasileira e indígena.
Confresa	Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química	2015	Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645.
Confresa	Licenciatura em Física	2019	Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645.
Confresa	Licenciatura em Biologia	2022	Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645.

Confresa	Licenciatura em Matemática	2021	Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645.
Guarantã do Norte	Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Biologia	2022	Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645.
Primavera do Leste	Licenciatura em Química	2022	Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Fonte: autor, 2023.

Para análise, selecionei os PPCs dos cursos do campus Confresa (Anexo 2).<sup>3</sup>

O componente curricular Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645 (PIPE III) é ministrado no terceiro período dos cursos, com carga horária de 34 horas, de forma conjunta entre os estudantes de Biologia, Física e Química<sup>4</sup>. Haveria um professor apenas para lidar com esses conhecimentos e com o desafio de desenvolver a interdisciplinaridade partindo das particularidades de cada ciência (IFMT, 2014). De 2017 a 2023 constatou-se que 4 docentes ministraram a disciplina PIPE III, sendo 2 com formação em Química, 1 com formação em Pedagogia e 1 com formação em Administração, mesmo que os PPCs tenham previsto que o docente ministrante fosse da área específica. Dos 2 com formação em Química, havia 1 com Especialização em Relações Raciais na Educação e na Sociedade Brasileira. No que diz respeito ao docente formador, muito precisa ser superado para o cumprimento da finalidade interdisciplinar, pois é necessário que este profissional tenha condições de realizar conexões entre os conhecimentos específicos e o que prevê as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

As disciplinas específicas de cada curso são ofertadas apenas a partir do quinto período. Diante disso, como instrumentalizar de maneira efetiva conhecimentos específicos que ainda não foram trabalhados com os licenciandos? Como garantir que os saberes trabalhados futuramente de fato sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar durante a formação dos licenciandos?

Ter uma disciplina que aborda as questões étnico-raciais é um grande avanço, mas a forma como ela é trabalhada pode fazer com que a instrumentação caia em um lugar comum,

---

<sup>3</sup> O componente curricular da licenciatura de Guarantã do Norte (Anexo 3) apresenta o mesmo nome e ementa, mas é mais incompleto; não constam os objetivos e nem a descrição do programa do componente curricular. Além disso, a bibliografia é bastante rasa, com a presença predominante de materiais referentes à pesquisa educacional, didática e prática de ensino do curso específico, sem dialogar com as questões étnico-raciais. O componente curricular não vai receber o tratamento que prevê no seu nome ou vai depender do esforço do docente criar um programa e levantar bibliografia.

<sup>4</sup> Na Licenciatura em Matemática, a disciplina é ministrada de maneira isolada. No semestre letivo 2024/1 será a primeira oferta da disciplina.

tornando a abordagem vaga e o cumprimento apenas formal das leis que a obrigam nos currículos. Por ser uma tarefa complexa que lida com o racismo estrutural disseminado pela sociedade, muitos são os conflitos, os confrontos e as negociações para que o currículo eurocêntrico seja superado. Soma-se a isso o desafio da formação de professores, necessitando assim que os currículos dos cursos superiores também sejam revistos (Gomes, 2012).

Nas licenciaturas do IFMT campus Confresa, essa descolonização perpassa pelos professores que ministram a disciplina PIPE III. Os PPCs dos cursos preveem que os responsáveis por ministrar as disciplinas de Formação Específico-Pedagógica são os professores das áreas específicas<sup>5</sup>. Isso evidencia a necessidade de formação continuada dos docentes que vão tratar, nesse caso, das questões étnico-raciais dialogando com os conhecimentos de ciências da natureza e matemática, de forma interdisciplinar (IFMT, 2014).

Para o cumprimento de uma formação para a educação das relações étnico-raciais e antirracista é importante que a grade curricular seja debatida e revisitada constantemente pelas coordenações de cursos e núcleos docentes estruturantes, e não apenas na atribuição das aulas, a fim de que se identifiquem professores capacitados para assumirem essas aulas. Na ausência de professores qualificados, as formações continuadas, de curto ou longo prazo, podem contribuir para que os objetivos da disciplina sejam alcançados. Dessa forma, evita-se que as discussões sejam rasas e possivelmente equivocadas.

Para alcançar os objetivos da disciplina, segundo a ementa da disciplina, o docente precisa desenvolver uma reflexão sobre a formação cultural da sociedade brasileira e uma criticidade quanto às singularidades dos povos afro-brasileiros e indígenas. Esses objetivos se cruzariam com a proposta de aplicar as leis nº 10.639/03 e nº 10.645/08 no ensino de ciências (IFMT, 2014).

Podemos refletir sobre esses objetivos a partir da ementa e do programa da disciplina, que versam sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as relações de poder do colonialismo, a diversidade dos povos africanos e indígenas, a ancestralidade desses povos, as representações simbólicas e sobre o desenvolvimento de metodologias e atividades experimentais para o ensino de ciências aplicando as leis acima citadas.

É necessário que os discentes tenham conhecimento quanto à existência dessas leis. Além da existência das leis, é importante que seja resgatado todo o contexto de luta para que os futuros professores assumam a sua parte na efetivação das mesmas em sua atividade docente,

---

<sup>5</sup> O PPC da Licenciatura em Matemática não condiciona a atuação nessa disciplina por um docente da área específica.

sem desconsiderar as responsabilidades dos diversos atores e setores do sistema educacional brasileiro. Na prática docente cotidiana, é necessário um comprometimento que supere as raízes do comodismo e do racismo estrutural que podem influenciar nas tomadas de decisões que excluem a atenção que deve ser dada ao debate das questões étnico-raciais em sala de aula.

É crucial que as mazelas do colonialismo sejam discutidas. No entanto, deve-se ter cuidado para que não se reproduza o reducionismo que associa fragilidade e submissão aos povos indígenas e africanos. As diversas formas de resistência à colonização e ao trabalho forçado também devem ser apresentadas, mostrando que as lutas dos movimentos negro e indígena são seculares e ancestrais, retirando da memória a materialização estereotipada do negro escravo e do indígena dócil (Munanga, 2005).

Por isso que, mesmo com todas as tentativas do senso comum em considerar África e africanos como uma unidade e o indígena simplificado em um estereótipo anacrônico, é preciso entender que existe uma vasta diversidade entre esses povos. No programa da disciplina precisa constar as especificidades dessas diversidades, sejam elas regionais, étnicas, políticas, religiosas ou linguísticas.

Há a possibilidade de trabalhar essa noção de diversidade contextualizando e aproximando a discussão da questão étnico-racial à realidade da região onde vivem os próprios discentes e seus futuros alunos. Na região Araguaia-Xingu, onde o IFMT campus Confresa está inserido, são identificados os seguintes povos: Bororo, Canela, Karajá, Kayapó, Kinsêdjê, Naruvotu, Tapayuna, Tapirapé, Xavante, Xinguanos, dentre outros (Paret, 2012). No entanto, o programa cita apenas o povo Guarani, que não é dessa região; logo seria mais proveitoso tratar daqueles povos mais próximos. Considerar as populações da região em que os cursos são ofertados é fundamental desde a construção das propostas curriculares.

É preciso ficar atento para que a noção de “representações simbólicas” seja abordada a partir de um viés antropológico, mostrando como esses povos se estruturam a partir dos seus próprios saberes e sentidos, evitando um olhar folclórico e estigmatizado sobre eles.

Por fim, o desenvolvimento de metodologias e atividades para implementar, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos debatidos na disciplina é crucial para a efetivação dos objetivos das leis e, inclusive, da disciplina proposta.

Com relação à bibliografia obrigatória, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estão presentes e são de extrema importância. A inclusão de uma bibliografia que faça uma interpretação da necessidade dessas legislações no ensino de ciências da natureza e matemática contribuiria para os vislumbres desse trabalho interdisciplinar.

A bibliografia complementar traz produções significativas que tratam da questão do negro, da África e da questão indígena. No entanto, com apenas um autor afro-brasileiro e um autor indígena – a maioria, três, era autores brancos. É de se destacar que falta bibliografia que trate exatamente sobre a instrumentalização do ensino de ciências da natureza e matemática na educação para as relações étnico-raciais. Isso garantiria que, independentemente do docente que for ministrar a disciplina, as bases para o seu desenvolvimento estariam documentadas. Dessa forma, o alcance dos objetivos da disciplina ficaria menos pessoalizado, a cargo unicamente do esforço do docente.

Para a superação dos desafios identificados a partir da análise desses PPCs e da ementa da disciplina PIPE III, algumas contribuições podem partir do NUMDI, como a realização de eventos, a formação inicial e continuada, o desenvolvimento de pesquisas, a contribuição na readequação dos PPCs para que neles constem as obrigatoriedades das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a contribuição no desenvolvimento de metodologias e atividades e a participação em sala de aula (IFMT, 2018).

Por fim, é possível pensarmos na educação das relações étnico-raciais com a contribuição de áreas de conhecimento que estruturalmente foram destinadas a pensar apenas sobre fenômenos físicos e naturais. Mas para isso, é necessário que existam condições para tal, como a formação docente de qualidade.

#### 4.1.4 Eventos: Como? Quando? Quantos?

A partir de previsão de oferta de atividades que contemplem a questão étnico-racial no PDI, foi realizado um levantamento dos eventos realizados de 2018 a 2022 no IFMT que tratavam das questões étnico-raciais. Foram consultados o site Even3 e o site Eventos da própria instituição.

**Quadro 1** – Eventos que abordaram as questões étnico-raciais no IFMT, de 2018 a 2022

2018			
TIPO	CAMPUS	NOME	DATA
Seminário	Pontes e Lacerda	XI Semana da Consciência Negra	22/11 – 24/11
Evento cultural	Tangará da Serra	Dia da Consciência Negra	19/11
2019			
TIPO	CAMPUS	NOME	DATA
Evento científico e cultural	Confresa	Dia da Consciência Negra	26/11
Curso	Reitoria	I Curso de Capacitação para Comissões de Heteroidentificação de Pretos e Pardos	30/10 – 01/11

Seminário	Juína	I Pensando Raça e Gênero no IFMT	19/11 – 20/11
Evento cultural	Pontes e Lacerda	XII Semana da Consciência Negra do IFMT - Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste	23/11 – 25/11
Seminário	Sorriso	III Painele Temático Carolina Maria de Jesus, um retrato de nós.	23/09 – 25/09
<b>2020</b>			
<b>TIPO</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>NOME</b>	<b>DATA</b>
Seminário	Primavera do Leste	I Seminário para a Educação das Relações Étnico-Raciais	
Seminário	Sorriso	IV Painele Temático Carolina Maria de Jesus, um retrato de nós.	27/10 – 10/11
<b>2021</b>			
<b>TIPO</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>NOME</b>	<b>DATA</b>
Oficinas	Confresa	Oficinas sobre a Diversidade	Mai - Nov
Webinar	NUMDI*	Lançamento do livro “Fronteira Plural - tratado antirracista, representações e resistências em Mato Grosso.	18/06
Curso	Reitoria	II Curso de Formação para a Comissão Permanente de Heteroidentificação do IFMT	18/06 – 21/06
Seminário	Primavera do Leste	II Seminário para a Educação das Relações Étnico-Raciais	28/09 – 30/09
Seminário	Cuiabá Octayde	XI Áfricas – Encontro de Pluralidade Cultural e III Seminário de Direitos Humanos e Movimentos Sociais: “Democracia, Direitos, Lutas, Movimentos e Garantias Sociais em Tempos de Pandemia”	09/11 – 11/11
Palestra	Lucas do Rio Verde	Semana da Consciência Negra: ciclo de palestras – O protagonismo negro e Concurso Cultural Jaqueline Goes de Jesus	18/11 – 19/11
Mesa-redonda	Juína	III Pensando em Raça e Gênero no IFMT – campus Juína	18/11 – 19/11
Curso	Reitoria	2 Sankofa: los saberes africanos e sus aportes	23/11
Jornada	Pontes e Lacerda	I Jornada da Consciência Negra	29/11 – 30/11
Seminário	Reitoria/UNEMAT	II Seminário online do FORMARE – Neabs e agendas antirracistas na Educação Básica em Mato Grosso: infantil, fundamental I e II, médio e superior	01/12 – 03/12
Webinar	Pró-Pessoas	Problematicando as relações étnico-raciais no ambiente de trabalho	22/11
Webinar	Sorriso	V Painele Temático Carolina Maria de Jesus: um retrato de nós	Não identificado
<b>2022</b>			
<b>TIPO</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>NOME</b>	<b>DATA</b>
Palestra	Pontes e Lacerda	Ciclo de Palestras do Projeto de Extensão: Formação de Professores na Perspectiva das Relações Étnico-Raciais	08/04 – 15/12
Apresentação cultural, minicursos e rodas de conversa	Pontes e Lacerda	O Dia dos Povos Indígenas - Fronteira Oeste	19/04
Apresentação	Sorriso	Educação Antirracista - Lançamento do Livreto Sobre Ingrid Silva	19/04
Mesas-debate	Sorriso	VI Painele Temático Carolina Maria De Jesus, um Retrato de Nós	24/10
Seminário	Confresa	V Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Jenpex) e I Seminário da Educação Antirracista do IFMT campus Confresa	10/11 – 12/11

Jornada	Cuiabá Bela Vista	VII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão - campus Bela Vista – IFMT: as <b>Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional E Tecnológica.</b>	16/11 – 18/11
Jornada	Pontes e Lacerda	II Jornada da Consciência Negra	17/11 – 19/11
Mesa-redonda	São Vicente	Mesa-Redonda Consciência Negra: por uma Escola Antirracista	21/11
Encontro	Juína	IV Pensando em Raça e Gênero no IFMT - Campus Juína	25/11 – 26/11

Fonte: autor.

Os eventos, tanto científicos quanto culturais, também contribuem com o processo de valorização dos conhecimentos que envolvem as questões étnico-raciais. É importante ressaltar que esses precisam estar interligados a outras ações de ensino, pesquisa e extensão, pois ações pontuais e isoladas pouco ajudam na efetivação de uma educação antirracista. Além disso, precisam estar presentes nos documentos e nos calendários dos campi, a fim de que não sejam ações personalizadas, mas sim institucionais e permanentes. Eventos celebrativos precisam estar associados também a reflexões que reafirmam uma visão crítica com relação à formação da sociedade brasileira, o reconhecimento da diferença e a valorização da pluralidade étnica.

O aumento da quantidade de eventos ao longo dos anos pode ser lido pelo fato de as plataformas consultadas (Even3 e Eventos) passarem a ter mais adesão e se institucionalizarem mais. Outro motivo pode ter sido o aumento do engajamento de servidores em realizar ações desse tipo. Além disso, com a pandemia de Covid-19 em 2020, aumentou a necessidade do uso de plataformas digitais, tanto para comunicação individual quanto para a realização de atividades virtuais síncronas em grupo. É possível que outros eventos tenham acontecido no IFMT durante esse período, sendo anunciados nos *sites* e redes sociais institucionais de cada campus, ou até mesmo não tendo sido publicizados. Esses eventos precisam ser divulgados, seguindo os preceitos de uma política pública de qualidade, além de evidenciar a urgência da educação antirracista para a sociedade. A colonialidade eurocentrada fez esconder o negro e suas manifestações, além de ter criado para ele uma história única (Adichie, 2019). As práticas de educação antirracista de caráter decoloniais fazem tornar evidentes os ricos saberes que fortalecem identidades e contribuem para uma sociedade mais tolerante.

Eventos devem ser constantes, não esporádicos, devem constar sempre nos calendários, não depender de servidores do campus já que existe rotatividade, principalmente nos interiores.

Observa-se que a maioria dos eventos aconteceu no mês de novembro, reflexo do dia da Consciência Negra (20 de novembro). Para que se tenha uma educação antirracista efetiva, as ações devem ser contínuas, tanto dentro da sala quanto fora dela, em situações de ensino,

pesquisa e extensão. Oliveira (2006) enfatiza que a práxis pedagógica que trata da educação antirracista deve começar a ser planejada em conjunto com a comunidade e com a intencionalidade real de provocar a crítica sobre ideologias e comportamentos dominantes, apontando assim para ações práticas de superação do racismo.

Entre os campi que mais realizaram eventos nesse período, destacam-se os de Sorriso e Pontes e Lacerda. Nesses campi existem servidores que fazem parte do NUMDI, sendo Pontes e Lacerda o campus onde o Neabi foi criado. Logo isso mostra que, quando estruturado, o núcleo desempenha um importante papel na educação das relações étnico-raciais.

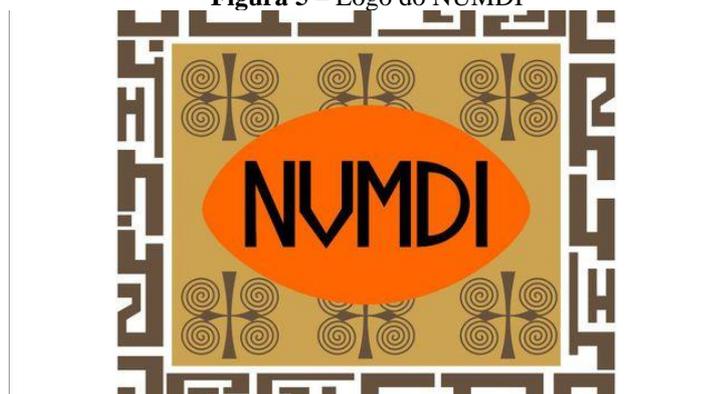
## **4.2 Núcleo de estudos afro-brasileiro, indígena e de fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte” (NUMDI)**

Para entender a origem e o funcionamento do NUMDI, foram entrevistadas 4 pessoas, a primeira coordenadora, o atual coordenador e 2 membras do núcleo, que serão identificadas com nomes de intelectuais negros e negras que foram e são destaque na luta por uma educação antirracista: Abdias, Lélia, Nilma e Beatriz. Nas perguntas foram abordados temas como a trajetória dos entrevistados na luta antirracista, como eles se associaram ao núcleo, como eles entendem a importância do núcleo nas dinâmicas administrativas e de ação afirmativa do IFMT, como se dão as interações com outros Neabis e com os movimentos sociais, as fragilidades e as potencialidades do núcleo. As análises das entrevistas se deram a partir das contribuições da educação das relações étnico raciais na perspectiva decolonial, abordando também as ideias do grupo Modernidade/Colonialidade.

### **4.2.1 NUMDI: história, trajetória e desafios**

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte” (NUMDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso foi fundado em 2011 no campus Pontes e Lacerda. Sob inspiração de outros Neabis, principalmente o Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero Raça e Alteridade (NEGRA) da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UMFT), o NUMDI passou a integrar o grupo de núcleos que tratam das questões étnico-raciais no estado de Mato Grosso e fazem parte do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABS).

**Figura 5 – Logo do NUMDI**



Fonte: NUMDI, 2023.

A constituição do NUMDI se deu em um contexto de reformulação da rede federal de educação técnica e tecnológica, com a criação dos Institutos Federais no final de 2008. Com relação às legislações étnico-raciais, foram fundamentadas nas obrigatoriedades das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (Parecer 03/2004) e na Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica publicada pela a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) de 2008. Neste documento, a SETEC propõe a criação de núcleos de estudos das questões raciais nas instituições de ensino técnico e tecnológico, que historicamente já se faziam presentes nas universidades.

As experiências de servidores em outros núcleos contribuiram para o desejo de se criar um Neabi no IFMT.

Eu começo minha carreira, meus estudos dentro do NEGRA, passo pro NEPRE, em 2010 eu faço o concurso do IF e o meu sonho era quando eu chegasse no IFMT, eu ia criar o Neabi. Então, quando eu cheguei no IFMT, em 2011, eu tomei posse, fui para Pontes e Lacerda. E lá eu encontrei [professoras] que abraçaram a ideia. Foi quando, em 2011, nós, conjuntamente, criamos o NUMDI (Lélia).

Desenvolver a educação das relações étnico-raciais deve ser um trabalho coletivo, principalmente ao se institucionalizar um grupo como um Neabi em uma instituição de ensino. As trajetórias e experiências em outros núcleos contribuem para que as ações já iniciem com algum direcionamento, além de que esses contatos anteriores auxiliam com a formação de redes e o fortalecimento dos grupos que estão próximos. A contribuição conjunta dos núcleos permite evidenciar saberes e pesquisas de muitos intelectuais negros (e não-negros) que resultaram de

seus trabalhos no meio acadêmico e construíram novas visões de mundo a partir da superação da reprodução de eurocentrismos (Bernardino-Costa, 2018).

Segundo o Art. 5º do Regimento Interno, “O NUMDI tem como objetivo principal desenvolver políticas públicas de ação afirmativa para as populações negras, quilombolas, indígenas, migrante e de fronteira em situação de vulnerabilidade sociorracial.” Os seus objetivos específicos giram em torno de ações ligadas à política de reserva de vagas e bancas de heteroidentificação nos processos seletivos do IFMT, a realização de formação continuada para professores, ao estímulo na produção e divulgação de estudos relacionados à temática do grupo, a realização de parcerias com escolas e comunidade, ao diálogo com a ouvidoria em caso de racismo na instituição, ao acompanhamento do cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no IFMT, entre outras questões (IFMT, 2018).

O NUMDI é um grupo que reúne pesquisadores e pesquisadoras sobre relações raciais. Sejam servidores, servidoras, estudantes, pessoas que estão na comunidade para discutir e debater as questões raciais no âmbito do IFMT. Então o NUMDI atua promovendo cursos, eventos, capacitações. Ele atua também fazendo uma espécie de vigilância institucional contra o racismo, ele atua também como espécie de um órgão que está ali uma espécie de, como é que eu posso dizer, assim de defensoria daquelas pessoas ali que estão sofrendo racismo né, o NUMDI é um quilombo nesse IFMT. O NUMDI é um espaço onde a gente se aquilomba mesmo de fato, pessoas brancas, pessoas negras todos aquilombados aí em prol da educação das relações raciais e em prol da educação étnico-racial (Abdias).

Como forma de resistência às opressões coloniais, os quilombos representaram antigamente uma ação política organizada entre negros e não-negros na tentativa de implementar uma sociedade livre e democrática (MNU, 1978). O direito à existência ainda é um grito que ecoa dos movimentos negros. Reunir-se para denunciar o racismo e se fortalecer na busca por condições ideais de sobrevivência configuram atualmente o modelo quilombista, movimento político com ações articuladas que usam diversos canais de comunicação e ferramentas como a educação, a arte, a cultura e a política (Nascimento, 1980).

Nesse contexto, na conclusão de “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon (2008) reflete que negros e brancos poderão passar por um processo de desalienação quando cada um entender as amarras psicológicas do racismo, devendo o negro se atentar às armadilhas que tentam inferiorizá-lo e o branco reconhecer os seus privilégios e se responsabilizar para mudar essa situação.

Visto como um ponto de fortalecimento e como reconhecimento de uma mulher negra do Mato Grosso, o NUMDI escolheu nomeá-lo como “Maria Dimpina Lobo Duarte”.

Maria Dimpina Lobo Duarte foi uma senhora, a primeira servidora pública dos Correios. Eu pensei, o que? O correio é aquele que leva a mensagem. Eu fui pesquisando, então. Olha, ela foi a primeira servidora dos Correios de Mato Grosso, uma mulher negra, escritora. Então, o correio leva a mensagem, então, onde vai levar a mensagem? (Lélia).

**Figura 6** – Maria Dimpina Lobo Duarte



Fonte: TV Mais News, 2023.

O reconhecimento de Maria Dimpina como o nome do núcleo é a representação da força da mulher negra na luta da educação antirracista, mesmo que sejam poucos os estudos que tratem dessa interseccionalidade que luta contra as desigualdades de gênero e de raça. Reconhece-se, assim, as marcas de uma sociedade patriarcal e racista que historicamente designou mulheres negras a situações de silenciamento. No entanto, as mobilizações e lutas por emancipação e reconhecimento tornam a causa das mulheres negras uma demanda urgente e necessária (Carneiro, 2003; Ribeiro, 2018).

A associação ao NUMDI se dá por meio de preenchimento de formulário (Anexo 4) e apresentação de um projeto a ser desenvolvido no campus. Após aprovação, a inclusão no núcleo é formalizada por meio de portaria assinada pelo reitor, que garante parte da carga horária nas atividades semanais a serem desenvolvidas pelo servidor na instituição.

Diferentemente do NEGRA que atua no campus Cáceres da Unemat e do NEPRE que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, a intenção do NUMDI era ser multidisciplinar, descentralizado e multicampi, com coordenações em todos os campi.

Historicamente falando, o NUMDI passou por quatro momentos, marcados por avanços, aprimoramentos e desafios, não de forma linear.

Entre 2011 e 2013 houve a institucionalização do núcleo e as primeiras tentativas em inseri-lo nas ações desenvolvidas no campus Pontes e Lacerda, como as primeiras pesquisas, com destaque para o Censo Racial do IFMT (Portaria nº 2786, de 17 de novembro de 2017).

Entre 2013 e 2017 as atividades não tiveram o impacto do objetivo inicial que era atingir todos os campi da instituição. Por isso, em 2018 o NUMDI foi transferido para a Reitoria, com a manifestação favorável da Direção Geral do campus Pontes e Lacerda. As justificativas para essa transferência estavam relacionadas à proximidade com as instâncias de gestão, pesquisa, ensino e extensão. Além disso, na Reitoria existiria uma projeção maior e representaria um melhor elo com os campi.

A Resolução nº 036 de 25 de junho de 2018 aprovou e trouxe consigo o texto do Regimento Interno, que trata das finalidades, objetivos e composição da coordenação geral e do núcleo. O período de 2018 a 2020 foi marcado por uma maior efervescência às atividades do NUMDI, que estiveram relacionadas a apoio a eventos, à organização da biblioteca online, à criação das comissões de Heteroidentificação nos campi, ao planejamento do livro “Fronteiras Plurais”, à participação no Workif em 2019, a realização de reuniões periódicas entre outras ações.

O NUMDI na reitoria teria uma projeção maior para todos os campi. Assim foi feito, né? Então eu penso que quando ele veio para a reitoria, ele começa a contribuir para irradiar o trabalho para os campi. A gente começou várias sistematizações, em vários eventos, a gente levava o NUMDI às vezes, olha, tinha um evento de graduação, né? Não era um evento específico, a gente levava o banner do NUMDI. Ou seja, trabalhando na visibilidade do NUMDI e sempre falando, né? E o NUMDI, tocando nessas temáticas, trabalhadas em 2018, 2019. 2020 vem a pandemia e aí eu percebo que a gente começa a sofrer uma desarticulação. Eu vejo que isso não é um problema só do IFMT. É óbvio que, né, pelo nosso tamanho, pela nossa, vamos dizer assim jovialidade, né? E teve um curto período de tempo, então talvez a gente tenha sofrido mais os impactos, mas é certo que o NUMDI conseguiu irradiar para toda a instituição o desejo, né? A vontade, a necessidade da discussão das relações étnico raciais, talvez. Ele não é o único, né? Tem pessoas ligadas a outros núcleos que não é NEPRE, que não o NEGRA, mas a grupos de pesquisas acadêmicos, a movimentos, né? Dos movimentos sociais mesmos, né? E entidades dos movimentos sociais ligadas à questão racial. Então, é, essa confluência ganha corpo, né (Nilma).

A partir de meados de 2020 com a pandemia, houve uma queda das ações do grupo, o qual se encontra hoje em um momento de autoavaliação em vista do retorno às atividades mais frequentes. As ações atuais com maior engajamento institucional do NUMDI são os trabalhos para a reformulação dos Projetos Políticos dos Cursos de nível médio do IFMT, a elaboração e o lançamento do Programa Institucional de Combate ao Racismo.

Por ser um grupo recente, em comparação com os outros Neabis do Mato Grosso, a interação com esses outros núcleos é de extrema importância para o seu amadurecimento. É de

se destacar que a existência do NUMDI se deve ao NEGRA/Unemat e ao NEPRE/UFMT, os quais compartilham do objetivo em comum que é a promoção da educação antirracista.

O NEPRE é um dos mais antigos, né? Você tem o NEPRE, tem o NEGRA que é o da Unemat, é que também tem toda uma construção. (...) E tem muitas atividades desenvolvidas. NEPRE é um dos quem puxa, né? Aquela Jornada, que realiza ali junto com o Semiedu todos os anos, são eventos importantes. O NUMDI já participou de forma conjunta. Eu vejo que o NUMDI, ele vinha num processo de ascensão muito interessante, né? É com muitas atividades sendo desenvolvidas, muitas ações e essa articulação ela estava caminhando também num crescendo, né? É de atividade de participação na Jornada, foi discutido em alguns momentos, né? É cursos de pós-graduação, a oferta a possibilidade de oferta de curso de graduação para a comunidade quilombola. A gente avançou muito depois. E veio a pandemia e houve toda uma desarticulação, né (Nilma).

Devido à proximidade e ao histórico de formação de membros nesses Neabis, as interações entre os núcleos são frequentes. Mas o que se observa é que essas relações acontecem mais no campo pessoal do que no institucional. As parcerias pessoalizadas, de forma pontual para o atendimento de demandas específicas, podem contribuir para o desenrolar de ações nos núcleos. No entanto, parcerias institucionalizadas solidificam trabalhos, que têm durabilidade e compromisso coletivo. É comum aparecer nos documentos internos de cada Neabi uma previsão de parceria que tenha como objetivo as trocas de experiência e o fortalecimento dos núcleos.

Outra problemática para a visibilidade do NUMDI na comunidade externa e acadêmica é o maior prestígio dado aos Neabis das universidades, já que o instituto federal não carrega status semelhante às universidades. Além disso, diferente do NUMDI, o NEPRE é um núcleo de estudos vinculado a um programa de pós-graduação, logo as suas ações tendem a ser mais estruturadas, com maior produção de pesquisas. As parcerias firmadas em ações contínuas por meio de intercâmbios entre esses núcleos podem levantar o protagonismo local e regional do NUMDI no trabalho das questões étnico-raciais, superando assim esse não reconhecimento acadêmico.

Atualmente, os desafios para a continuidade das atividades do NUMDI giram em torno da dificuldade em manter e acompanhar a composição tanto do grupo quanto da Coordenação Geral. Os membros do NUMDI estão atuando em seus campi, realizando as suas diversas funções de ensino, pesquisa, extensão e tarefas administrativas. Esse acúmulo de tarefas é apontado como um dificultador para a constância das atividades em conjunto – mesmo existindo, para os docentes do IFMT, a previsão de que o tempo utilizado para as atividades no núcleo seja inserido no Plano Individual de Trabalho (PIT).

Segundo o Regimento, a Coordenação Geral deve ser composta por 10 membros (reitor, diretor executivo, pró-reitores de ensino, administração, pesquisa e extensão, 2 docentes, 1 técnico administrativo e 1 membro externo), que são responsáveis pela gestão das atividades do NUMDI. No entanto, observa-se que a desarticulação do núcleo fez com que a maioria das atividades se concentrasse na figura de quem no momento estivesse no comando. As lembranças são de um passado com mais estrutura e ações, conflitando com um presente centralizado e com a necessidade de mais pessoas assumindo as frentes de trabalho.

É um núcleo que já teve muito forte. Hoje eu vejo que deu uma fragilizada. De repente, porque as pessoas que estão ali liderando acabam assumindo outras funções. E eu acho que todas as atividades na rede, tem hora que vai assim, as pessoas vão inchando de tanta função e isso não é bom. E o NUMDI, eu vi que já esteve mais forte. Agora eu vejo um pouco mais distante (Beatriz).

O NUMDI nasce com a ideia de levar a mensagem antirracista. O NUMDI nasce com a ideia de ser multicampi. Mas o NUMDI, uma pessoa sozinha, ela faz um verão, mas ela não faz todas as estações (Lélia).

A proposta de ser multicampi, em uma instituição formada por 19 unidades espalhadas em uma grande extensão territorial como o estado de Mato Grosso, é desafiadora. Dessa forma, uma Coordenação Geral composta integralmente e realizando as suas funções superaria a sensação de isolamento e daria suporte e incentivo para os trabalhos realizados nos campi.

A partir da leitura do Regimento Interno do NUMDI, é possível perceber que o núcleo possui funções que vão além de um grupo de estudos. Nas entrevistas realizadas foram destacadas diversas vezes as fragilidades para a atuação do núcleo e uma possibilidade de superação: a institucionalização do NUMDI como uma coordenação ou diretoria sistêmica na Reitoria. Esse desejo foi justificado nas seguintes questões:

- A magnitude das atribuições do núcleo;
- O acúmulo de atividades que compõem a coordenação geral, fazendo com que muitas atividades fossem realizadas fora do horário de trabalho;
- O tempo dedicado ao NUMDI (menor do que o necessário), distanciando o alcance dos seus objetivos;
- A realização do trabalho muitas vezes de forma voluntária, prejudicando na continuidade e maturidade das ações.

Um dia ele precisa ser prioridade, não pode ser aquele espaço onde tira uma horinha pra ir lá, não pode ser aquele espaço que eu faço tudo e arranjo tempinho para o NUMDI. Não! O NUMDI precisa de pessoas se dedicando ali inclusive de servidores em tempo integral. O NUMDI, na minha opinião, tem que ser é uma diretoria sistêmica, uma Pró-Reitoria, como algumas universidades que a gente entra e vê: Pró-

Reitoria de Relações Raciais, Pró-Reitoria de Raça e de Gênero. Então, assim o NUMDI precisa de algo disso porque você tem servidor atuando, tem servidor trabalhando. O NUMDI contribuiu muito por exemplo e contribui para essa instituição sobretudo nas bancas de Heteroidentificação, porque ele auxiliou todo o processo de regulamentação da própria realização das bancas, de criação das bancas. Só que tudo isso é feito com pessoas que já estão sobrecarregadas de outros trabalhos que elas desenvolvem na instituição. Então na minha opinião o NUMDI precisa de um grupo de servidores que se dediquem a incursões sobre relações étnico-raciais especificamente (Abdias).

Em várias instituições é possível identificar a existência concomitante de instâncias burocráticas/administrativas que tratam das questões raciais e de Neabis, objetivando assim definir estrategicamente as atribuições de cada entidade. Por exemplo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) existe a Coordenadoria de Relações Étnico-raciais, ligada a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, além do NEAB/UFSCar. A existência desses setores evidencia o reconhecimento institucional da importância dos assuntos étnico-raciais.

Atualmente no IFMT existe a Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil, Inclusão e Diversidades (DSAE), que trata também de aspectos das questões raciais, mas sob a ótica da assistência estudantil. No entanto, no site da Diretoria não são citadas as ações planejadas e desenvolvidas por esse setor. É vontade dos membros do NUMDI que seja criado no IFMT um setor de gestão que trate das questões étnico-raciais na reitoria e nos campi.

A gente precisa de certa forma fortalecer o NUMDI, como eu falei. E aí esse fortalecimento pode se dar não através do NUMDI em si, esse nome NUMDI se torna uma estrutura de gestão, mas que haja na instituição uma estrutura de gestão para apoiar o NUMDI. (...) criar uma estrutura de gestão para acompanhar aqui as demandas e vamos dialogar diretamente com o NUMDI. Eu acho que isso é necessário, eu acho que a gente tem que fortalecer as ações que são desenvolvidas nos campi porque é nos campi que as coisas acontecem nos campi que tem estudante, é lá que as coisas acontecem e a gente precisa sobretudo fazer com que esses estudantes participem dessas ações. Então eu acho que o NUMDI precisaria ir de uma estrutura de gestão na reitoria e nos campi também. Já pensou se cada campus tivesse um coordenador de relações étnico-raciais? Tem coordenador de assistência estudantil, coordenador de curso, mas não tem um coordenador para as questões étnico-raciais. Então se tivesse um coordenador para essas questões, um coordenador em cada campus atuando aqui com a diretoria aqui na Reitoria então as coisas começariam a acontecer, esse coordenador por exemplo seria o responsável lá por ajudar na condução do currículo tanto social quanto prático, poderia estar trabalhando na ideia da formação continuada, poderia estar fazendo esse diálogo com a comunidade (Abdias).

Assim, para o NUMDI funcionar como entidade de gestão seriam necessários servidores em trabalho exclusivo, espaço físico, equipamentos, fomento para projetos próprios e estudantes bolsistas. No entanto, o PDI atual trata a questão étnico-racial no âmbito de ensino,

pesquisa e extensão, sem prever a possibilidade de atuar também em espaços administrativos e de gestão.

No IFMT, os trabalhos com as questões étnico-raciais vão além do NUMDI. Os campi possuem nas suas estruturas comissões que tratam de diferentes temas no que diz respeito aos direitos de minorias. Nesse sentido, as comissões locais realizam trabalhos que lidam com as suas vivências específicas e nas suas particularidades.

Poderia haver o encontro das comissões locais com o NUMDI. Nada impede que as comissões locais do IFMT existam, pelo contrário, elas precisam existir. Mas elas podem dialogar com o NUMDI e sair grandes ideias. Daí para, de dentro do IFMT para fora, ir para os movimentos sociais. As comissões locais são muito importantes, a extensão territorial de Mato Grosso impede realmente de ter um núcleo específico, é necessário que se criem ramificações, se crie uma rede, então isso é importante, mas essa rede precisa dialogar. E essa rede de comissões não dialoga, não dialoga nem entre as comissões, nem com o NUMDI (Lélia, s.d.).

A contribuição do NUMDI deve ser então, no fortalecimento dessas comissões, criando elos e trocas de experiências. Em 2023 as comissões locais foram chamadas para dialogar com a Diretoria de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ligada à Pró-Reitoria de Ensino, para discutir a situação das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de nível médio de cada campi.

#### **4.2.2 O NUMDI e os documentos institucionais e educacionais**

Os documentos educacionais são instrumentos legais que orientam as ações e os programas em uma instituição de ensino. Logo, a prática educacional carrega uma intencionalidade a partir do que está fundamentado nesses documentos. A presença das questões étnico-raciais e da educação antirracista deve garantir o cumprimento das Leis nº 10.639 e nº 11.645. O IFMT prevê a aplicação dessas leis em seu PDI, como citado no item 3.1.2.3. No entanto, a avaliação do tratamento dessas questões, por parte de integrantes do NUMDI, é que mais avanços precisam ser institucionalizados por meio do PDI, que é um dos documentos burocráticos mais importantes da instituição.

Deveria ter muitas mais coisas ali dispostas sobre relações étnico-raciais. Por exemplo, pra mim tinha que ser é um item específico, ele está ali naquele bolo cheio de muita coisa e tudo genérico, e essas coisas que são genéricas às vezes se perdem. Então eu acredito que na construção do próximo PDI por exemplo deve-se pensar na construção de um item específico para tratar das relações étnico-raciais e da implementação da educação antirracista na instituição e deve ser um item feito pelo NUMDI. Esse PDI, eu acho que ele é insuficiente e mesmo ele sendo insuficiente,

vamos assim dizer. na minha opinião nós enquanto instituição não cumprimos nem a insuficiência que ele determina (Abdias).

Uma das entrevistadas disse que o NUMDI chegou a ser consultado para que fosse feito um esboço que tratasse das questões étnico-raciais para ser incluído no documento. No entanto, na escrita final do documento a temática racial foi aglutinada com a defesa dos direitos humanos.

Não há relações raciais se não houver direitos humanos, mas direitos humanos não necessariamente. Um não vive sem o outro, um precisa do outro, eles convergem, mas não é a mesma coisa. Direitos humanos são direitos humanos, relações raciais são relações raciais, relações étnicas são relações étnicas, diversidade são diversidades. Junta tudo, vira nada. Porque as pessoas começam a achar que um ali é maior do que o outro e não é assim (Lélia).

A existência de um PDI que contemple as questões raciais pode ser avaliada como um avanço, mas com a consciência de que aperfeiçoamentos são necessários para um protagonismo maior desse tema no documento. Mais do que isso, essa fundamentação burocrática só terá efeito com uma política sistemática, ligada a ações e programas, tanto na reitoria quanto nos campi, tendo o NUMDI como seu articulador e promovedor, com compromisso institucional. Pois como afirmam Gomes e Munanga (2016), a luta antirracista deve estar amparada em legislação, colocando o Estado como responsável por inserir em seus documentos o reconhecimento e o respeito à diferença para que a partir daí sejam planejadas políticas públicas eficientes

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) carregam consigo as intenções da instituição com a formação de seus estudantes e o tipo de profissionais que pretende contribuir com a sociedade. Quais ideais de mundo e quais compromissos com a sociedade a escola pode trabalhar com os estudantes? Compromissos anticoloniais e antirracistas devem estar presentes nesses projetos. No entanto, muitos desses projetos no IFMT se convenciam em reproduções acríticas, trazendo a questão antirracista de forma incompleta e equivocada.

Os nossos PPCs são ofensas institucionalizadas às populações negras. Os nossos PPCs são racistas, não adianta a gente tampar o sol com uma peneira, quando chegar em sala de aula eu tenho que pegar esse PPC e implodir ele, eu tenho que pegar esse PPC e virar ele ao avesso, eu tenho que enegrecer esse PPC. Mas nem todo mundo tem essa consciência, aí o NUMDI é o espaço de letramento racial, o NUMDI é o espaço de formação, o NUMDI é o espaço de aquilombamento, o NUMDI é o espaço de ajuda, porque se você está no NUMDI eu compartilho esse conhecimento que eu tenho e que eu aprendi com outras pessoas. A gente vai somando forças, e aí de repente a gente tem tanto currículo social antirracista quanto currículo prescritivo, a gente tem tanto a norma como prática antirracista. Então assim, pra você ter ideia, tudo que eu

estou falando hoje a respeito de IFMT, de currículo insurgente, de currículo prático e de norma, tudo isso eu aprendi dentro do NUMDI (Abdias).

Tem muitos colegas que acham que se você coloca para discutir questão de gênero, para discutir questão das relações étnico-raciais, é perda de tempo, que você devia ir logo para o núcleo duro do curso (Nilma).

Partindo da problematização do currículo prescritivo, engessado e avesso às demandas plurais, o currículo social representa a manifestação dos interesses que são compartilhados cotidianamente pelas pessoas e que precisam estar presentes nas reflexões em sala de aula (Goodson, 1995). Esse currículo social poderá ser estruturado a partir do diálogo com os movimentos sociais, e como dito nas palavras de Abdias (entrevistado), este seria um momento de letramento racial e quilombamento. O letramento racial é o processo de entender o mundo no que diz respeito à construção social do conceito de raça, compreendendo assim os privilégios da branquitude, os desafios postos à população negra e a responsabilização em superar o racismo (Twine e Steinbugler, 2006). No contexto da resposta da entrevista, quilombamento é a estratégia de resistência coletiva diante de um poder hegemônico, mostrando através da força política a capacidade de se juntar e manter vivas as demandas de reconhecimento e superação do racismo (Souto, 2020).

Sobre o levantamento feito nos PPCs dos cursos de Licenciatura do IFMT, identificou-se que dos 13 campi que ofertam esse nível, apenas em 4 existem componentes curriculares que tratam de forma específica das relações étnico-raciais (7 componentes curriculares). Em 9 campi a temática aparece imersa em 25 disciplinas, no meio de várias outras temáticas e de forma complementar e coadjuvante.

Eu vejo esses PPCs de forma positiva porque eles estão dando um passo à frente, eles estão fazendo o que a maioria dos outros cursos não fazem, que é uma disciplina específica para tratar das relações étnico-raciais. (...) Elas podem ser positivas em relação a outros PPCs, que não apresentaram nada, mas elas não são positivas diante do tipo ideal. (...) A Lei 10.639 não fala da criação de uma disciplina específica, ela fala que os conteúdos que dizem respeito às culturas negras e indígenas têm que estar, não de forma genérica, presentes no âmbito de todo o currículo. Então em todos os componentes curriculares tem que ter ali à disposição o conteúdo voltado para as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, só que o que acontece é algo considerado que não é possível de se fazer, mas é possível. As pessoas não fazem porque não têm formação ou porque não têm interesse em fazer, mas é possível de você fazer sim, buscar ali autores africanos, africanas, pesquisar em determinadas situações (Abdias).

E diante dessa situação é preciso avaliar os objetivos, as ementas e as bibliografias para que se entenda se essas disciplinas alcançam os interesses de uma educação antirracista. Essa análise foi realizada em seção anterior.

Quanto ao Ensino Médio, o IFMT está realizando uma ação a partir da Diretoria de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ligada à Pró-Reitoria de Ensino para que os PPCs de todos os cursos de nível médio sigam diretrizes para a inclusão das questões étnico-raciais. A ideia é que essa ação seja realizada a partir da parceria entre a Diretoria e o NUMDI, com a contribuição das comissões locais que abordam os temas relacionados aos direitos das minorias (entre eles os que dizem respeito à cor e raça) a partir das realidades locais.

As Leis 10.639 e 11.645 dizem que ao planejarmos os nossos cursos, quando pensamos as nossas aulas e o nosso planejamento, a gente deve dialogar com os movimentos sociais. Vê se você encontra algum PPC que diz que vai ter diálogo com a comunidade, que vai trazer o Movimento Negro? Inclusive lá nas diretrizes, a gente coloca que na construção das relações étnico-raciais você tem que dialogar com os estudantes e também com os movimentos negros pra pensar o currículo, mas isso não existe institucionalmente, não é uma prática. (...) eu tenho que reunir todas as pessoas que lida com educação antirracista para promover a discussão sobre implementação da Lei 10.639 e da Lei 11.645 no nosso currículo nos nossos PPCs (Abdias).

O trabalho de desconstrução e reconstrução de PPCs envolve um compromisso ético e responsável com as finalidades da educação enquanto instrumento de formação humana.

Nesse processo de reformulação a gente tem que apresentar algo diferente pra comunidade, a gente não pode continuar com os PPCs da forma que estão, tem PPC que só cita a palavra África uma vez e ainda escrita de forma errada “Africa”. Tem gente dizendo assim: “eu vou implementar a lei 10.639 a partir de evento”. Isso não existe, cara, quando você diz que vai implementar a lei 10.639 a partir de evento, você está dizendo que não vai implementar a lei 10.639. É diferente, porque a lei 10.639 diz que tem que ser implementado através do desenvolvimento de conteúdo nos componentes curriculares, no âmbito de todo o currículo. Aí se tu me diz no teu PPC que tu vai implementar ela através de um evento na Semana da Consciência Negra, tu está me dizendo que tu tá fazendo um currículo colonialista e racista. Eu acho que pouquíssimas pessoas vão se colocar contra a educação antirracista, assim abertamente, explicitamente. Mas uma coisa é o discurso, outras coisas são ações completas (Abdias).

É necessário que sejam realizadas formações interdisciplinares, para que docentes das diversas áreas tenham condições para realizar um trabalho satisfatório que contemple de fato a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, não existirão disciplinas genéricas e de apenas intenção de atendimento da lei, sem compromisso real com a causa antirracista. Segundo Bernardino-Costa (2018), há uma relação entre colonialidade do saber e o ser, a ausência de conhecimentos nos planos de curso leva à ausência da existência. Ignorar histórias é negar a humanidade do outro racializado.

Uma das tarefas no NUMDI também é fazer esse levantamento, a gente vai precisar de um diálogo, um diálogo com a gestão, para que ela contribua nesse processo, para

que tenham pessoas que possam ajudar, né? Não é só se consta no PPC, mas o que o campus está fazendo. Alguns campi se restringem à Semana da Consciência Negra. Agora tem o 25 de julho, que é outra data também, que alguns campi fazem. Mas precisa mapear, não é? Eu acho que esse é um trabalho que precisa ser feito com urgência pelo NUMDI (Nilma).

Esse acompanhamento do NUMDI alia as ações burocrático-administrativas com as práticas cotidianas do Ensino, possibilitando avaliações constantes que mostrarão se os objetivos do PDI e dos PPCs estão caminhando para a superação do racismo na comunidade escolar. Munanga (2013) afirma que historicamente os currículos representaram os interesses de um Estado classista e racista, que sempre afastaram a realidade social e, conseqüentemente, reproduziram esquecimentos e estereótipos sobre o povo negro. Para Gomes (2012), a superação deste problema se dará por meio de um diálogo intercultural.

Gadotti (2012, p. 107) indica a educação necessária para a superação de currículos discriminatórios.

Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de uma outra educação possível, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível. Mais solidária e menos competitiva. As pessoas não precisam competir para progredir, como nos videogames, onde quem mata mais, mais avança, ganha mais bônus. Precisamos de uma educação cidadã, emancipadora, que é o oposto da educação do colonizador, que promove o individualismo. Precisamos cooperar para progredir e nos emancipar (Gadotti, 2007).

São desafios para a educação a superação do eurocentrismo solidificado nos currículos. A superação disso envolve conflitos, pois serão discutidos temas importantes, como o protagonismo de certos componentes curriculares historicamente privilegiados, a carga horária distribuída pelos componentes, a destinação de recursos financeiros e o apoio institucional a atividades de ensino, pesquisa e extensão que coloquem a educação das relações étnico-raciais também como área de atenção. Nesse sentido, implementar uma educação antirracista efetiva vai além do texto dos documentos, mas se revela nas atividades cotidianas.

#### **4.2.3 O NUMDI, os movimentos sociais e os desafios frente à colonialidade**

As conquistas de direitos sempre tiveram como propulsores os movimentos sociais. As legislações que amparam a educação antirracista e a própria existência dos Neabis nas instituições de ensino são resultado das ações destes movimentos. Ou seja, a institucionalização dos direitos se dá por meio das mobilizações e das ações coletivas de pessoas conscientes que

lutam por sua condição de cidadania. No entanto, sobre a relação do NUMDI com entidades e movimentos sociais foi reconhecido um distanciamento.

A nossa relação com os movimentos sociais, na minha opinião, ainda é muito pequena, né? Teve momentos de maior participação. É, eu vejo isso em alguns poucos cantos. No geral há um certo distanciamento, então a gente precisa, e aí eu estou dizendo, de uma forma geral, né? A gente no Brasil precisa é retomar essas conexões com os movimentos sociais, porque só os movimentos sociais organizados é que impulsionam (Nilma).

Enquanto instituição, precisa se envolver mais. Eu falo envolver não no sentido de pegar mais funções, mas trazer gente que contribui com essas temáticas, é, e quem consegue contribuir. Enfim, eu acho que a gente precisa, eu estou vendo a gente muito distante da comunidade. Eu acredito que a gente precisa voltar mais para as comunidades e dizer: “Olha, nós estamos aqui, a gente tem esses saberes, mas a gente também tem essas necessidades. O que de contrapartida, consegue, sabe, trabalhar?” É mais uma coisa assim, de parceria mesmo, sabe? (Beatriz)

É necessário que as entidades, coletivos e movimentos sociais das questões étnico-raciais sejam mapeados, identificados e contatados para que integrem, em parceria, às ações que dizem respeito às suas existências e importâncias. Para Bernardino-Costa, (2018), muitas são as urgências e demandas desses grupos, pois a colonialidade do saber descarta as visões de mundo defendidas pelos movimentos negros, que se articulam em uma resistência na qual “nem todos os intelectuais são acadêmicos” (Bernardino-Costa, 2018, p. 120). Essa integração “requer novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido” (Bernardino-Costa, 2018, p. 71). Mesmo que se necessite de um amparo estatal, o academicismo não pode se colocar como agência detentora das decisões e impor aos movimentos sociais um lugar de mero coadjuvantes. Diversas manifestações, como de ordem política, artística e religiosa, são vividas no cotidiano e reafirmam a importância da valorização do direito à vida desses grupos.

Logo no início da pandemia de 2020, houve uma mobilização por parte de movimentos sociais negros do estado de Mato Grosso, noticiado pelo *site* Megapop (2020) e com o objetivo de tornarem evidentes as mazelas provocadas pela pandemia e como isso atravessava a questão racial.

**Figura 7** – Cartaz do Coletivo Negro Universitário/UFMT



Fonte: Megapop, 2020.

No dia 04 de junho de 2020 às 18h pelo Google Meet se reuniu entidades de movimentos negros de Mato Grosso a convite do Coletivo Negro Universitário da UFMT para tratar das seguintes pautas: Movimentações Negras em Mato Grosso no momento de pandemia – Enfrentamentos à acentuação do racismo e proteção da Fundação Cultural Palmares.

Contamos com as seguintes entidades na reunião: Associação dos Senegaleses do Estado de Mato Grosso – ASSENMAT; Associação de Defesa dos Haitianos, Imigrantes e Migrantes em Mato Grosso – ADHIMI-MT; Associação da Comunidade Negra Rural Quilombo Ribeirão da Mutuca – ACORQUIRIM; Coletivo Negro CorAgem – UFMT Campus Barra do Garças; Coletivo das Mulheres Negras de Cáceres; Coletivo Negro da Psicologia KilomboCassangue; Coletivo Negro Audiovisual Quariterê; Conselho de Política de Ações Afirmativas da PRAE – CPAA UFMT; Conselho Estadual de Promoção à Igualdade Racial – CEPRI-MT; Comissão Estadual de Defesa da Igualdade Racial – OAB/MT; Comissão de Relações Étnico-Raciais do Conselho Regional de Psicologia de Mato Grosso; Instituto de Mulheres Negras de Mato Grosso – IMUNE MT; IlèOkowòAsèYaLomin’osà – EgbeOmorisaSango; Nova Frente Negra Brasileira – Juína/MT; União de Negros Pela Igualdade – UNEGRO (Megapop, 2020).

Além dos movimentos negros, muitas são as entidades que representam a questão indígena em toda a extensão do estado de Mato Grosso, cada uma com suas particularidades em suas localidades, mas com o mesmo propósito de luta, resistência e valorização identitária. As potencialidades do NUMDI devem ser desenvolvidas em conexão com o mundo externo, com o mundo que ele pesquisa e recebe na instituição. Isso se evidencia a partir da noção de “ecologia de saberes” proposto por Sousa Santos (2009), que entende que a fronteira moderna será superada por meio das trocas de diferentes epistemologias. É preciso entender que os movimentos sociais e as comunidades tradicionais são promotoras de conhecimento, e não apenas objetos de estudo, como amplamente foi pensado pelas ciências sociais tradicionais importadas (Guerreiro Ramos, 1995).

As atividades do NUMDI, envoltas no ensino, na pesquisa, na extensão e nas tarefas burocrático-administrativas, precisam pensar na vida cotidiana e nos interesses das populações

historicamente marginalizadas, mas também participantes de ações de combate. Segundo Gadotti (2012, p. 97-98):

Os movimentos sociais têm uma rica cultura fundada na experiência. Esse saber e essa cultura nem sempre foram valorizados pelas academias, pelas Universidades, que têm muito a aprender com os movimentos sociais. O saber que vem das lutas. Esse é um grande espaço de aprendizado. As lideranças populares formam-se na luta, no trabalho, e aí produzem conhecimento, conhecimento transformador, saberes emancipadores. A escola da luta não exclui a escola da teoria: são escolas complementares. Como diz uma liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Adelar João Pizetta (2007, p. 94), “a classe aprende na luta, fazendo a luta, mas é na teoria que se sistematiza o aprendizado, que acumula as lições e aprendizagens. É a teoria que sistematiza o conhecimento. Por isso, é necessário sempre vincular os dois aspectos: teóricos e práticos” (Gadotti, 2012, p. 97-98).

Esses combates estão relacionados às disputas por ocupações de territórios e suas finalidades. Em uma região de expansão das fronteiras agrícolas, o capital quer dominar a natureza e expulsar as populações que dependem dela para sobreviver culturalmente e economicamente, intensificando assim os conflitos no campo. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2023), o estado de Mato Grosso liderou o número de ocorrências em conflitos por terra em 2022.

**Quadro 2 – Conflitos por Terra no Centro-Oeste em 2022**

UF	Conflitos por Terra*		Ocupações/Retomadas		Acampamentos		Total UF	
	Ocorrências	Famílias	Ocorrências	Famílias	Ocorrências	Famílias	Ocorrências	Famílias
<b>CENTRO-OESTE</b>								
<b>DF</b>	8	551	2	400			10	551
<b>GO</b>	56	2472	2	34			58	2472
<b>MS</b>	57	14638	6	42			63	14638
<b>MT</b>	147	9253					147	9253
<b>Subtotal</b>	<b>268</b>	<b>26914</b>	<b>10</b>	<b>476</b>			<b>278</b>	<b>26914</b>

Fonte: CPT, 2023.

Esses conflitos por terra afetam povos tradicionais e que necessitam da terra para a sua sobrevivência.

**Quadro 3 – Categorias sociais afetadas pelos conflitos por terra em Mato Grosso em 2022**

Quilombola	66
Indígenas	42
Sem Terra	16

Assentados	9
Pequeno Proprietário	7
Extrativista	4
Posseiro	2
Trabalhador Rural	1

Fonte: CPT, 2023 (organizado pelo autor).

Nesse contexto:

As categorias (indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pescadores) que passam a liderar os índices de maior vulnerabilidade à violência no campo representam uma parcela da sociedade brasileira que contou com menos oportunidades e que vivencia cotidianamente situações de preconceito e discriminação por sua cor, origem, etnia. Representam coletividades de ascendência africana e/ ou indígena, que, em sua história, vivenciaram a negação sistemática de um conjunto de direitos, dentre os quais, o direito à propriedade (CPT, 2023, p. 34).

Essas disputas se repetem por séculos e reproduzem as práticas coloniais de exploração e tentativas de desarticulação das populações tradicionais, negando-lhes o direito ao acesso à terra e sua reprodução identitária. Segundo a CPT (2023, p. 23 – 31):

Quando levamos em conta que os sujeitos que vivenciam tais conflitos descendem de famílias que tiveram seu direito à propriedade fundiária negado para que o controle sobre a sua força de trabalho pudesse ser exercido por quem detinha o controle sobre a terra, percebemos o papel que as desigualdades históricas – e seus mecanismos de reprodução, como o racismo – seguem cumprindo na manutenção da injustiça fundiária e ambiental (CPT, 2023, p. 23 - 31).

O racismo tem origem no colonialismo e se reproduz na colonialidade que confere valor estritamente econômico aos territórios de disputa, principalmente nas áreas de expansão das fronteiras agrícolas, como é o caso do estado de Mato Grosso. O uso da terra segundo uma lógica colonial, mesmo no século XXI, designa o estado de Mato Grosso como um abastecedor mundo, reproduzindo assim o *plantation* instituído nas Américas do século XVI, fazendo uso muitas vezes de trabalho análogo a escravidão e discriminando comunidades tradicionais. O Estado brasileiro e a colonialidade “construíram ideologias de ‘identidade nacional’, ‘desenvolvimento nacional’ e ‘soberania nacional’ que produziram uma ilusão de ‘independência’, ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’” (Grosfoguel, 2008, p. 57).

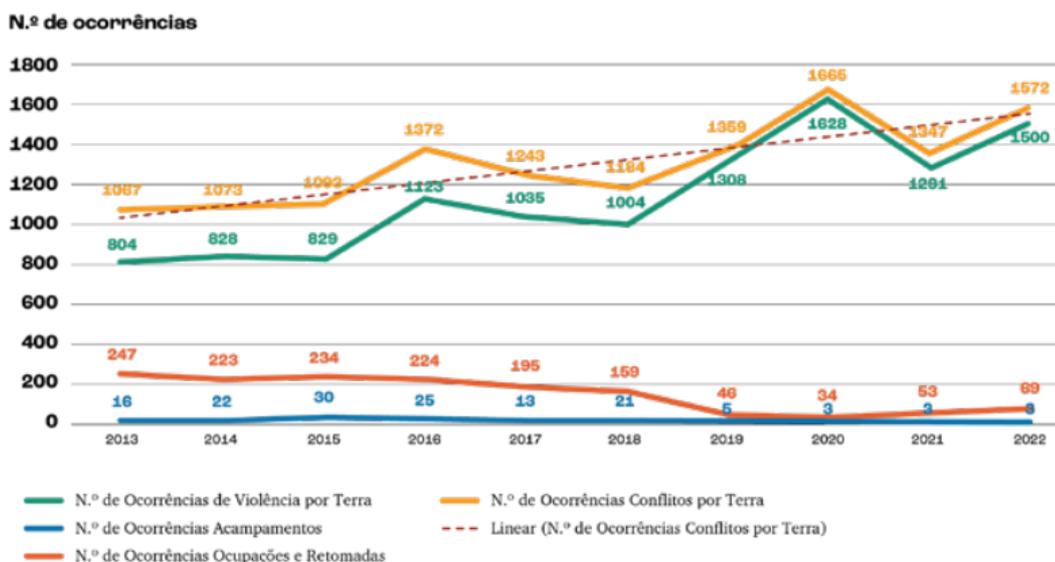
O racismo não atua sozinho, ele atua junto com o colonialismo (...) a gente não tem como combater o racismo sozinho uma vez que o racismo anda munido com práticas coloniais. O colonialismo está apoiado no racismo da mesma forma que o racismo se

apoia no colonialismo, é a coisa que está imbricada, eles nasceram juntos, eles surgiram juntos então se a gente acha normal toda essa disputa, toda essa violência contra as pessoas e contra a natureza aqui no Mato Grosso em prol do desenvolvimento, do capital e do agro, a gente dá um passo de naturalizar o racismo também. Porque a gente sabe que quando a gente pensa o agronegócio, aí quando a gente valoriza o agro, a gente está valorizando na verdade é um modelo colonial que foi instalado no Brasil com a chegada dos portugueses, inclusive na lógica da produção de *commodities*. E esse modelo é o modelo destruidor do ponto de vista de que destrói vidas, mesmo não só as humanas, mas a biodiversidade de um modo geral. O desafio aqui no Mato Grosso é que essas práticas coloniais estão muito mais exacerbadas. Colonização é o termo. Essa coisa de colonizar, colonizar, colonizar, colonizar, colonizar. Que é a ideia de desenvolvimento no Brasil, ela foi atrelada à questão racial. Aqui você coloniza as pessoas, você coloniza o imaginário das pessoas, você coloniza a mente das pessoas, você coloniza o ser, né? Aí vem aquela ideia da colonialidade do poder, do ser, e do saber que Quijano fala. Então, assim, quando você fala de Mato Grosso ou de uma educação antirracista, você fala de uma educação antirracista, anticolonialista, antipatriarcal e antimachista, porque aqui o colonialismo ele está mais forte do que nunca (Abdias).

Grosfoguel (2008) afirma que a chegada do homem europeu nas Américas criou essas hierarquias de gênero, étnico-racial, sexual, espiritual, epistêmica e linguística, colocando como figura dominante “o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu” (Grosfoguel, 2008, p. 50). A educação formal que foi construída na colônia se inspirou nesse ideal de ser humano, primeiro limitando o acesso às escolas e depois instituindo o conhecimento daqueles que controlavam o sistema-mundo. Após séculos, quando outros grupos começaram a acessar esse espaço, o saber eurocêntrico já está solidificado e naturalizado. A colonialidade do saber impõe aos outros grupos aceitar aquilo que é colocado como verdadeiro, fazendo-os se ajustarem às epistemologias estranhas à sua realidade, mas postos como verdades universais e inquestionáveis.

Esse racismo sistêmico se reproduz em forma de colonialidade, aliado ao avanço dos conflitos e à inércia do poder público em resolver essa problemática à luz das leis e da justiça. Por isso, o que se observa, a partir da segunda década do século XXI, é o aumento dos conflitos de terras no Brasil.

**Figura 8** – Gráfico com os dados dos conflitos por terra do Brasil, de 2013 a 2022



Fonte: CPT, 2023.

Esses conflitos são resultados das práticas coloniais que se reproduzem ao longo do tempo e que contradizem com a importação da ideia de Estado-nação na realidade brasileira. Segundo Quijano (2005, p. 135-136):

A homogeneização nacional da população, segundo o modelo eurocêntrico de nação, só teria podido ser alcançada através de um processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado. Antes de mais nada, essa democratização teria implicado, e ainda deve implicar, o processo da descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente entre grupos e elementos de existência social europeus e não-europeus. Não obstante, a estrutura de poder foi e ainda segue estando organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foi conceitualizada e trabalhada contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno.

Diante desse cenário, ações que promovam uma educação antirracista são necessárias. Uma atuação efetiva do NUMDI, pensando e problematizando esses conflitos atuais onde os campi do IFMT se localizam, contribuem para que os estudantes, e a sociedade como um todo, tenham conhecimento das causas desses conflitos e possam, de forma crítica, atentar-se às consequências que provocam a constante marginalização dessas populações. Além disso, o acesso a uma leitura crítica da problemática dos conflitos do campo e do racismo pode ajudar na superação de senso comum que estereotipa e desumaniza os povos tradicionais e que abraça o desenvolvimento a qualquer custo.

Mato Grosso é, de fato, um estado extremamente conservador por todas essas características. A forma de colonização, a forma como o capitalismo vai enraizando

aqui no estado. Alguns, que vêm exclusivamente para explorar o nosso estado. É um processo de desenvolvimento, mas é preciso pensar outros modelos de desenvolvimento. Onde você tenha um projeto societário que contemple as diferentes culturas, diversidades que o nosso estado tem. Como é que a gente enfrenta isso? Como é que o NUMDI pode contribuir com isso, né? Quando a gente vai pra esses processos com a crítica pronta, eu acho que a gente perde aquela batalha no meio do caminho. Vou pegar um exemplo aqui que muitas vezes a gente entra. É o agronegócio. Eu não nego agronegócio, eu acho que o agronegócio é uma das formas de desenvolvimento. Ele é importante para o país. Agora o modelo de desenvolvimento do agronegócio é pernicioso, é danoso. Então veja, a diferença aí, quando a gente reconhece a importância, mas a gente diz que este modelo está equivocado que isso traz prejuízo pro povo. Vejam, no estado que deveria figurar entre os mais desenvolvidos, do agronegócio, e tem gente na fila do osso. Quem são as pessoas que estão na fila do osso? São os pretos e pobres. Quem são aquelas pessoas que são empurradas para as periferias? Vou pegar aqui o exemplo de Cuiabá, é para as periferias, né? É a margem da sociedade onde não tem condições de habitação. (Nilma).

Como o NUMDI pode lidar com essa realidade de forma prática? Enquanto organização instituída é necessária uma revisão constante, com debates e processos formativos, dos objetivos descritos em seu Regimento Interno. O entendimento das finalidades e possibilidades de atuação, dentro da instituição e junto com a sociedade, deve despertar uma urgência diante dos diversos crimes que atingem as populações marginalizadas, tanto no campo quanto na cidade. Para isso:

É preciso ter muita coragem, enfrentamento dentro e fora da instituição. Você tem que fazer enfrentamento na sala de aula, enfrentamento com gestão, enfrentamento com pai, com mãe, comunidade, sociedade. Fazer educação antirracista no Mato Grosso é enfrentamento, é coragem. Sem enfrentamento e coragem você não vai conseguir fazer nada, e é uma luta diária cotidiana. Não adianta tu fazer uma coisa hoje, não fazer mais durante um ano não, se tu quiser ter um resultado tu tem que trabalhar diuturnamente de forma contundente todos os dias, desenvolver um currículo prático inclusive que o currículo prático é aquele que a gente desenvolve no dia a dia, um currículo que não atende o currículo prescritivo, os que está lá na norma. Porque uma coisa é estar lá na norma, a norma diz você só vai trabalhar com Marx, Durkheim, aí você diz não isso está no PPC mas eu vou trabalhar com Abdias Nascimento, com Guerreiro Ramos. Isso aí é uma ação prática do dia a dia, é um currículo prático onde você constrói por mais que o currículo prescrito aquilo que está no PPC diz que você vai seguir determinadas regras. Você tem que ser insurgente diante daquelas regras. Então sucesso da educação antirracista se resume à coragem, empoderamento e insurgência. Você tem que se empoderar no dia a dia, você tem que ter coragem pra poder se manter na luta e você tem que insurgir contra aquilo que está posto, sobretudo a construção do currículo social (Abdias).

Para Reis e Andrade (2018, p. 8):

A descolonização intelectual mostrar-se-á indispensável na mesma medida em que a colonização do pensamento faz com que perdurem a opressão e o domínio, especialmente na esfera econômica. (...) O projeto decolonial refere-se primordialmente à condição de libertação dos povos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica.

Uma educação antirracista efetiva, então, seria a síntese da fundamentação teórica-legal nos documentos orientadores que culminarão em práticas relevantes, que contribuirão para uma releitura da História, a partir de uma perspectiva afrocentrada. Essa desconstrução eurocêntrica precisa estar presente nos projetos pedagógico dos cursos e nos componentes curriculares, com ementa, objetivos e bibliografias capazes de superar os preconceitos sistêmicos.

Não basta que exista apenas um currículo insurgente ou um currículo prático social, que esse currículo a gente constrói no dia a dia descumprindo regras e tudo mais. Na minha opinião, se o Instituto Federal quer de fato implementar uma educação antirracista, isto tem que estar institucionalizado nos documentos e nos PPCs. E aí eu acho que o NUMDI enquanto organização, enquanto grupo de pessoas, deve estar atento para isso, deve estar atento para todas as normativas, todos os instrumentos normativos que forem construídos na instituição. O primeiro passo, isso quem fala é Nilma Lino Gomes, o primeiro passo pra gente combater o racismo é através da legislação. Então a gente tem que criar normas, a gente tem que criar regras institucionais, tem que criar instrumentos normativos para barrar a proliferação do racismo dentro da instituição. Porque a escola é por característica historicamente um lugar de reprodução do racismo. Acho que esse é o primeiro passo quando a gente se mobiliza para que novas regras sejam criadas a gente indiretamente está tendo uma formação necessária para também construir, ter condição de criar esse currículo social que faz enfrentamento das regras que estão estabelecidas e que muitas vezes são racistas (Abdias).

Na escola, de forma democrática e participativa, muitas são as possibilidades de serem desenvolvidas ações a partir desses currículos insurgentes.

Com um incentivo do pessoal do NUMDI a gente desenvolveu oficinas que eu achei fantásticas na nossa escola, no nosso campus, com os alunos do Ensino Médio e do Superior. Então, se não fosse, digamos que esse incentivo do NUMDI a gente talvez não tivesse feito. Não que nós não tivéssemos capacidade sem o NUMDI, não é isso. Mas eu digo que tem que ter alguém que vai mobilizando, que vai incentivando, que vai puxando, os projetos de ensino, mesmo os projetos pedagógicos. Eu não consigo desvencilhar uma coisa da outra. Eu acredito que o nosso campus pode fazer, porque quando você vai para a exposição dos resultados, seja da pesquisa e através de apresentação de seminário, que é o caso do nosso seminário, que eu penso que ele vai só se fortalecer cada vez mais. Não deixa de ser um aprendizado para a comunidade externa e para a mãe daquele aluno nosso, ou pai, ou os irmãos, enfim. E quando é por meio de projetos artísticos? Também flui e consegue contagiar a comunidade externa, né? A comunidade interna, então eu vejo que por projetos é uma possibilidade de contemplar tanto o que diz a ementa da disciplina e o que a gente espera da temática da educação antirracista e é um começo, sabe? A gente começando, a gente vai aumentando, as disciplinas vão integrando e vão fortalecendo (Beatriz).

Trabalhar as questões étnico-raciais na escola necessita de comprometimento, organização e ações constantes, que promoverão uma ruptura dos modos excludentes de ensinar e aprender. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 152-153) afirma que:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar. Nós, os (as) professores (as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e de conquistas. Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo.

É de se destacar que as ações e atividades antirracistas devem acontecer de forma sistemática. As artimanhas do racismo se reproduzem constantemente, logo as estratégias para o seu combate não podem ser isoladas ou pontuais.

Essas atividades só uma vez por ano, de modo geral, é porque não tem interesse na verdade de aplicar a educação antirracista, não há interesse, não é prioridade. Se tivesse interesse haveria atividades durante o ano inteiro. Muitas vezes acontece porque o próprio gestor entende que é importante que tenha pelo menos uma vez pra poder dizer que cumpriu a lei e não porque está preocupado com a educação antirracista, ele acha que está atendendo a legislação, mas não está atendendo. O que mais você vai encontrar aí vão ser eventos esporádicos, esses eventos muito mais são voltados para estudantes, mas não tem nada para os servidores não tem nada sobre descolonização curricular, não tem nada sobre a lei mesmo para o professor de matemática. Onde você vai implementar a lei? O professor de física, como você vai implementar a lei? O professor de física, de química, de biologia. Não há formação continuada, então isso mostra que ainda não é prioridade, essa é a palavra-chave: a educação antirracista não é uma prioridade institucional, ponto final. Porque se fosse, a realidade seria totalmente oposta, totalmente diferente (Abdias).

A entrevistada Lélia ainda acrescenta:

Alguns criam sua semana de Consciência Negra, que não é só isso, não pode ser o movimento social antirracista, ele não pode se resumir a novembro. Não, não pode. Não é um projeto fazendo desfile de moda negra que vai dizer que ali tem um rompimento de tensão (Lélia, s.d.).

A superação do racismo na escola precisa ser feita de maneira articulada e por meio de ações concretas. Segundo Silva (2007), a educação antirracista é complexa e requer um compromisso ético das instituições e dos docentes, que devem estar atentos à problemática da branquitude e às tentativas de apagamento da diversidade étnico-racial brasileira.

No contexto do NUMDI, o assessoramento aos campi está previsto em seu Regimento, que deve ser pautado por meio de formação que primeiramente leve para o debate o reconhecimento do problema e a necessidade da educação das relações étnico-raciais em todos

os níveis de ensino e em todos os componentes curriculares, além de ser temáticas em atividades de pesquisa e extensão. Dessa forma, essas ações deverão ser sistematizadas, previstas nos PPCs, nos planos de ensino, nos calendários dos campi, na agenda dos gestores, além de serem pauta nas reuniões de colegiado e nas reuniões com os pais, responsáveis e com a comunidade.

#### **4.2.4 O NUMDI e as questões étnico-raciais institucionais**

Dentro do IFMT o NUMDI é visto como o grupo que vai atender algumas demandas raciais no âmbito burocrático. A Resolução CONSEPE nº 022, de 18 de maio de 2021 recomendou a aprovação do Regulamento para as Bancas de Heteroidentificação dos Processos Seletivos do IFMT. O objetivo das Bancas de Heteroidentificação é assegurar que as ações afirmativas de ingresso no IFMT de fato atendam as populações a quem elas são destinadas, evitando assim fraudes.

O NUMDI foi inserido nessa atividade com a presença de um membro na presidência das bancas dos campi (Art. 4º), no acompanhamento da composição das comissões nos campi (Art. 5º) e na oferta de formação inicial e continuada, junto com a Diretoria de Política de Ingresso e Seleções, sobre relações raciais e processos de heteroidentificação para os membros das comissões (Art. 11).

As Bancas de Heteroidentificação também trabalham na seleção de servidores, que tem como fundamentação legal a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, que “Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.” Em cada campi as atividades são direcionadas por um membro do NUMDI.

Eu faço parte da Banca de Heteroidentificação por estar desenvolvendo essas temáticas, por estar envolvida com NUMDI então eu só tenho exemplos bons para citar desse engajamento com o NUMDI (Beatriz).

A educação antirracista e as ações afirmativas são demandas históricas dos movimentos negros, não tem como desconsiderar a relação intrínseca entre elas. Permitir o acesso das pessoas negras às instituições de ensino e inserir no currículo a História e Cultura africana e afro-brasileira são práticas de uma educação decolonial e antirracista. É a tentativa de romper as colonialidades do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005).

Outra responsabilidade do NUMDI é identificar situações de racismo na própria instituição. Nas entrevistas ficaram evidentes três situações: a credibilidade (ou a falta dela) associada à cor/raça nas interações entre servidores, o tratamento discriminatório nas relações interpessoais na instituição e a preocupação com a composição dos cargos de gestão no IFMT, no que diz respeito a gênero e raça.

A indiferença e a discriminação penetram as relações institucionais, ferindo os princípios do respeito e da impessoalidade.

É como se a voz de quem é negro ou negra e, sobretudo mulher, ainda não tem aquele poder que tem quando emite, quando tem a oportunidade de falar alguém que é branco. É o físico impondo, então eu ainda vejo muito na rede. É menor as vantagens de voz. É o impacto que causa a gente vê nos olhares das pessoas, nas reuniões (Beatriz).

É convicção de que a nossa instituição ainda tem muitos históricos e muitas situações de racismo. E isso é público, isso se torna público, todo mundo fica sabendo das situações. E algumas descambam para PAD<sup>6</sup>. Então, eu não posso falar hoje na perspectiva da instituição, mas essa percepção a gente tem. Eu, particularmente, é óbvio, que não se chega na minha idade sem nunca ter passado por um episódio de racismo. Você vê a pessoa, te olha torto e tal. Já presenciei diversas situações de colegas, né? Com posturas racistas em relação ao aluno, na forma de identificar o estudante, né? (Nilma).

Atento a essas questões o NUMDI, em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, realizou o webinar “Problematizando as relações étnico-raciais no ambiente de trabalho” no dia 22 de novembro de 2021, com o objetivo de discutir as questões raciais e debater formas de superar o racismo institucional no IFMT. Além de convite para participar de ações como essa, é necessária uma formação continuada com todos os servidores, pois esses problemas são corriqueiros e cotidianos. Além disso, podem ser sutis, principalmente quando se trata de estruturas de poder.

Nossa instituição tem 114 anos, né? E qual é a participação das mulheres? E aí as mulheres negras, né? A presença dessas mulheres em postos? A gestão precisaria também ser formada nessa perspectiva, você sabe por quê? Porque a gente forma muito. Quem vem para as formações seja aqui ou lá no campus, quem vai para as formações? São os docentes, um ou outro é técnico administrativo, do pedagógico. A gestão não vem para essas formações (Nilma).

Enquanto a instituição não tiver mulheres e homens negras e negros assumindo os lugares sociais com compromisso não vai haver diferença. Enquanto você olhar uma

---

<sup>6</sup> PAD significa Processo Administrativo Disciplinar, procedimento que apura e julga as ações dos servidores públicos.

reunião de CONSUP<sup>7</sup>. Se tiver 10, 19 diretores brancos não vai mudar. Então, o NUMDI, a intenção dele é que pudesse empretecer o IFMT, que as pessoas pretas e pardas que estivessem no IFMT viessem para o NUMDI de onde elas estão (Lélia).

A falta de pessoas negras em postos de comando é uma realidade sistêmica em instituições privadas e públicas. A fim de superar esse problema, foi criado o Decreto nº 11.433/23, de 21 de março de 2023 que “Dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal”. Em seu Capítulo II – Reserva de vagas nos cargos e nas funções comissionadas (Brasil, 2023), pode-se ler:

Art. 3º Os órgãos e as entidades da administração pública federal deverão preencher percentual dos Cargos Comissionados Executivos - CCE e Funções Comissionadas Executivas - FCE com pessoas negras de, no mínimo:  
I - Trinta por cento para os níveis de 1 a 12; e  
II - Trinta por cento para os níveis de 13 a 17.  
§ 1º Os percentuais mínimos de que tratam os incisos I e II do caput deverão ser alcançados até a data de 31 de dezembro de 2025.

É dever institucional acompanhar como se estabelecem as relações raciais entre todos os envolvidos na comunidade escolar, assim como o cumprimento do Decreto nº 11.433/23. Não existirão avanços enquanto houver racismo nos corredores dos campi, enquanto houver dirigentes sem compromisso com as questões étnico-raciais, enquanto a cultura do respeito às diferenças não estiver solidificada nos compromissos da instituição.

#### **4.2.5 Autoavaliação do NUMDI**

A partir das falas dos membros do NUMDI, algumas ações precisam ser efetivadas para que o núcleo cumpra seu papel:

- Divulgação – a divulgação do núcleo é fraca entre os servidores, entre os alunos o alcance é ainda menor. O conhecimento da existência do NUMDI alcança os servidores e estudantes que desenvolvem trabalhos relacionados às questões étnico-raciais. Uma divulgação que alcance a comunidade escolar de toda a instituição é necessária para que o grupo realmente seja multicampi.

---

<sup>7</sup> CONSUP significa Conselho Superior, é o órgão máximo do IFMT que congrega os diversos atores da instituição, desde diretores, servidores, estudantes e comunidade externa.

- Debates sobre o currículo – as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 precisam constar em todos os PPCs dos cursos do IFMT, independente das áreas dos cursos. As relações raciais do cotidiano e as experiências locais precisam pautar o tratamento dessas questões nos documentos e na prática pedagógica. O NUMDI contribuiria com os trabalhos de assessoramento e acompanhamento.
- Estruturação – os objetivos do núcleo precisam estar associados com a capacidade técnica, humana e de recursos. A pessoalização de qualquer organização compromete as realizações efetivas e contínuas. Dessa forma, é necessário pessoal exclusivo para o desenvolvimento das demandas do NUMDI, ocupando cargos institucionais pré-definidos em estrutura organizacional, na reitoria e irradiando nos campi.
- Participação dos estudantes – o NUMDI precisa ser uma instância acessível aos estudantes, principalmente para aqueles que exercem o direito das ações afirmativas. Os estudantes precisam entender que existe uma instância dentro do instituto onde eles podem se envolver, seja participando de ações em projetos, seja sendo atendidos pelas demandas específicas de enfrentamento ao racismo.
- Editais de Pesquisa e Extensão próprios – com o incentivo de editais próprios que tratem das questões étnico-raciais, haveria maior visibilidade e protagonismo para as ações que são desenvolvidas nos campi, fortalecendo a pesquisa e as relações dos campi com as comunidades.
- Encontro de Pesquisadores e Pesquisadoras das questões étnico-raciais do IFMT – muitos trabalhos são desenvolvidos no NUMDI e fora dele. O contato e as trocas de experiência com diversos pesquisadores e pesquisadoras que trabalham em diferentes linhas de pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas e parcerias, fortalecendo também os trabalhos nos campi.
- Envolvimento com os movimentos sociais – o diálogo com a sociedade civil organizada é um compromisso a ser feito para que as ações se desenvolvam contribuindo com o desenvolvimento do núcleo, mas também para que as suas atividades cheguem até as pessoas. Deve-se levar em conta que muitos trabalhos a serem realizados pelo NUMDI podem e devem partir das demandas provenientes dos movimentos sociais.

Em geral, é necessário que se pense sobre a identidade do NUMDI, pela instituição/gestão, pela Coordenação Geral, pelos servidores que o compõem, pelos estudantes e pela comunidade externa. As finalidades e os objetivos do núcleo precisam estar bem definidos, para que as ações e as políticas que tratam das questões étnico-raciais e da educação

antirracista sejam planejadas, executadas e avaliadas constantemente, tendo um enfoque institucional e permanente, a fim de não sucumbir às intenções pessoalizadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho fiz uma análise da maneira como o IFMT lida com as questões étnico-raciais. A instituição não é uma entidade abstrata e nem está deslocada no lugar e no tempo, logo as suas intenções estão definidas e descritas em normativas criadas e geridas por pessoas.

Neste trabalho avancei no sentido de procurar nos pormenores dos documentos institucionais o tipo de importância que o IFMT confere à causa antirracista. Isso ficou evidenciado nas entrevistas com os membros do NUMDI. Dentro da instituição eles são alguns dos servidores que encampam essa jornada, por isso são capazes de avaliar o atendimento das pautas, demandas e atividades relacionadas às questões étnico-raciais no IFMT. Ao mesmo tempo que avaliam a instituição, também avaliam o núcleo, reconhecendo que avanços são necessários para que o mesmo seja reestruturado e cumpra com as suas finalidades.

Estes resultados trazem novos elementos para a compreensão do NUMDI como um dos articuladores dos movimentos sociais da causa antirracista junto com o Estado, representado pelo IFMT. A eclosão de Neabis no final do século XX coincide com a maior entrada de pessoas negras nas universidades. Sugere-se então, que muitos intelectuais negros, oriundos dos movimentos negros, contribuíram para a estruturação desses núcleos. Nesse contexto, é sancionada a Lei nº 11.639/03, que é a representação da histórica luta por reconhecimento e superação das armadilhas da colonialidade contra as pessoas negras. Nesse sentido, um Neabi desarticulado compromete um dos canais possíveis de interação dos movimentos sociais junto com poder público. A pedagogia decolonial se substancia, como um de seus passos, quando as demandas das pessoas negras são pautadas e institucionalizadas pelo Estado. Dessa forma, o NUMDI é a representação do espaço acadêmico e burocrático sendo ocupado por minorias que historicamente foram silenciadas.

Considerando esses achados, parece razoável que possa interessar aos estudiosos da educação antirracista. Muito ainda precisa ser feito para que as escolas de fato apliquem as Leis nº 11.639/03 e nº 10.645/08. Esse trabalho, desde a fundamentação teórica até os resultados das pesquisas, pode contribuir como incentivo para o aprofundamento dos debates para a efetivação da educação das relações étnico-raciais.

Estes resultados podem ter as aplicações práticas servindo de inspiração para este Neabi, assim como para outros em qualquer instituição do país, desde o momento de criação de um novo núcleo, até mesmo nos trabalhos de reestruturação e fortalecimento daqueles que já existem.

Uma limitação deste trabalho foi a dificuldade resultante de pensar o NUMDI em toda o IFMT. Assim como o estado de Mato Grosso, o IFMT e os campi onde ele atua são muito heterogêneos, e cada localidade tem suas peculiaridades regionais e étnico-raciais.

Outros trabalhos são necessários para compreender como o NUMDI atua em determinadas conjunturas específicas, que mostrem como a comunidade escolar interage com o núcleo, assim será possível entender quais estratégias e ações são necessárias para fazer com que este Neabi seja um espaço mais conhecido e, conseqüentemente, agregue ainda mais pessoas, e que redes sejam estabelecidas entre outros grupos, entidades e instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALONSO, Ângela. O Abolicionismo como Movimento Social. **Novos Estudos Cebrap** 100, p. 115-137, 2014.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. Dimensões da branquitude na política de ofertas de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso. **Contemporânea**, v. 12, n. 1, p. 273-289, jan.-abr., 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, jan.-abr., 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze e GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan.-abr., 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Biblioteca Digital da Câmara, Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. 8. ed. 2013. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 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, 29 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.990/2014, 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 no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, 9 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 11.433/23, de 21 de março de 2023.** Dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal. Brasília, 21 mar. 2023.

BUEY, Fernadéz Francisco. **Para el debate sobre Multiculturalismo.** Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2006.

CAFÉ, Lucas Santos. **Racismo, Colonialismo e Descolonização Curricular: caminhos da implementação da lei 10.639/03 e da educação antirracista no IFMT (2008-2021).** 2023. 604 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: os fundamentos da malícia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

COSTA, Helene Lima; ROSSETTO, Onélia Carmen. A concentração fundiária no estado de Mato Grosso: leituras a partir da análise dos Censos Agropecuários 1985-2017. **Revista Campo-Território**, v. 14, n. 32, p. 84-89, 2019.

CPT. **Conflitos no Campo Brasil 2022.** Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2023.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional.** Brasília: CRI, 2006.

CRUZ, Teresa Cristina. As irmandades religiosas de africanos e afrodescendentes. **PerCursos**, v. 8, n. 1, p. 03-17, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, Afrodescendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In. ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DEAK, André. Overmundo. **Overblog**, 2006. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/aracruz-credo>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

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

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

EDELWEISS, Frederico. **Estudos Tupis e Tupi-Guaranis**. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira, 1969.

CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO DO PARÁ. **Encontro de Negros do Norte e Nordeste**. Belém: Suyá Produções Gráficas, 1987.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI (ENMZ). **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida**. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Cláudio. **História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Barsa Planeta, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África: Encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: MENESES Maria Paula; SOUSA SANTOS. Boaventura de. (Org). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-159, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio Apicuri, 2016.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2019.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 041, de 19 de abril de 2016. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFMT campus Confresa, 2014.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 80, de 30 de setembro de 2015. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2015.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 026, de 06 de abril de 2018. Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2018.

IFMT. **Resolução** CONSEP/IFMT nº 06, de 6 de maio de 2019. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Biologia do IFMT campus Guarantã do Norte, 2019.

INSTITUTO DE REGISTRO IMOBILIÁRIO DO BRASIL. Três cidades de MT lideram ranking das mais ricas do agronegócio, 2024. Disponível em: <https://www.irib.org.br/noticias/detalhes/tres-cidades-de-mt-lideram-ranking-das-mais-ricas-do-agronegocio>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LOPES, Nei. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa nº 001/2013-CEE/MT**. Cuiabá, 19 fev. 2013.

MEGAPOP. **Nota dos Movimentos Negros de Mato Grosso**, 2020. Disponível em: [https://www.megapop.com.br/artigos/id92699/nota\\_dos\\_movimentos\\_negros\\_de\\_mato\\_grosso](https://www.megapop.com.br/artigos/id92699/nota_dos_movimentos_negros_de_mato_grosso). Acesso em: 10 set. 2023.

MENESES Maria Paula; SOUSA SANTOS. Boaventura de. Introdução. In: MENESES Maria Paula; SOUSA SANTOS. Boaventura de. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA. **Sorriso, Campo Novo do Parecis e São Desidério lideram ranking da produção agrícola nacional**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/sorriso-campo-novo-do-parecis-e-sao-desiderio-lideram-ranking-da-producao-agricola-nacional>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Programa de Ação**. Discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU. Belo Horizonte, abr. 1982. Mimeografado.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Apresentação. In: NASCIMENTO, Abdias. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Edição facsimilar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NINA RODRIGUES, Raymundo. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: [https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor\\_Pesquisador\\_Reflexivo.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf) Acesso em: 18 dez. 2023.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. Dez anos do GT Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED (200-2012): contribuições e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 1, p. 155-172, 2014.

OLIVEIRA, Débora Santos de. A lei n.º 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, n. Especial, 2022.

OLIVEIRA, Iolanda. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **População Negra e Educação Escolar: Caderno PENESB**. Niterói: Ed. Alternativa/EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica**, n. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n. 1, p.15-40, 2010.

PACHECO, Isabel Maria de Jesus. O imaginário da Carta de Caminha e sua apropriação pelo turismo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v.4, n.1, p.24-60, 2010.

PARET, Carlos Garcia. **Realidade e história da região do Araguaia Xingu**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012.

PINTO, Luís Fernando Guedes; FARIA, Vinicius Guidotti de; SPAROVEK, Gerd; REYDON, Bastiaan Philip; RAMOS, Claudia Azevedo; SIQUEIRA, Gabriel Pansani; GORDAR, Javier; GARDNER, Toby; RAJÃO, Raoni; ALENCAR, Ane; CARVALHO, Tomás; CERIGNONI, Felipe; GRANERO, Isabella Mercuri; COUTO, Matheus. Quem são os poucos donos das terras agrícolas no Brasil – O mapa da desigualdade. **Sustentabilidade em Debate**, n.10, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: MENESES Maria Paula; SOUSA SANTOS. Boaventura de. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

REIS, Mauricio, ANDRADE, Marcilea. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SALGADO, S. D. C.; MENEZES, A. K. e SANCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 597-622, 2019.

SANTA CRUZ, Victoria. **Me gritaram negra.** Universidade Livre Feminista, Brasília, DF, 21 mar. 2015. Disponível em: <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** 2007. 554 f. Brasília: Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHLICKMANN, Mariana. A Introdução dos Estudos Africanos no Brasil (1959 – 1987). **Fronteiras**, v. 21, n. 37, p. 193-197, 2019.

SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cassia; FERREIRA, Fátima; AGUIAR, João Catraio; FERREIRA, Lier Pires; SERRANO, Marcela M; ARAÚJO, Marcelo; COSTA, Marcelo; NOGUEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair Fernandes de; MENEZES, Paula; CORRÊA, Raphael M. C.; RUIZ, Ricardo Muniz de; PAIN, Rodrigo; LIMA, Rogério; BUKOWITZ, Tatiana; ESTEVES, Thiago e PIRES, Vinicius Mayo. **Sociologia em Movimento.** São Paulo: Moderna, 2014.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) Ayó: Uma experiência em uma escola da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** 2017. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

SILVA, Maurineide; DE PAULA, Eliete. As formas de resistência do escravo à escravidão no Brasil. **Literatura e História**, v. 9, n. 2, p. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, n. 23, p. 87-144, 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Edu. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012.

SIMÕES, Rosa Maria Araújo. Capoeira e escravidão: movimento de resistência versus submissão. **Movimento**, v. 7, n. 13, p. 26-31, 2000.

SOUSA SANTOS. Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas gerais globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES Maria Paula; SOUSA SANTOS. Boaventura de. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SOUTO, Stefane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p. 131-145, 2020.

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

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 89, p. 93-115, 2022.

STAKE, Robert Earl. **Investigación con estudio de casos**. Madri: Morata. 1998.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

TWINE, France Winddance.; STEINBUGLER, Amy C. The gap between whites and whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. **Du Bois Review: Social Science Research On Race**, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del HombreIesco-Pensar, 2007.

## APÊNDICE

1/2



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ – UNIC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU* MESTRADO  
ACADÊMICO EDITAL Nº 039 /2021

1

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da Pesquisa: O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Fronteira – NUMDI do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a promoção de uma educação antirracista.**

**Nome do Pesquisador: Washington Amaral Ferreira**

**Natureza da Pesquisa:** O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da investigação científica intitulada “**O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Fronteira – NUMDI do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a promoção de uma educação antirracista**”, que pretende Entender a contribuição do NUMDI na promoção da educação antirracista no IFMT e no estado de Mato Grosso.

**Envolvimento na Pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) Sr(a) permitirá que o pesquisador **Washington Amaral Ferreira**, realize os procedimentos necessários de coleta de dados através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a 4 membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Fronteira – NUMDI do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT. A entrevista semiestruturada será constituído por 6 questões, sendo ainda que o (a) Sr(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (27) 99706-2695 ou pelo e-mail: [washamaral@gmail.com](mailto:washamaral@gmail.com). Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem o direito à busca de indenização por danos diretamente decorrentes desta pesquisa, de acordo com a legislação vigente da resolução CNS nº 466/2012, Item IV.3/Item V.7. Permanecendo a dúvida poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): o papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Os Comitês de Ética em Pesquisas são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Endereço no rodapé.

1. **Riscos:** a participação nesta pesquisa poderá ocasionar risco mínimo, pois o contato a ser feito junto com o participante será apenas por meio de interação comunicativa. Os riscos poderão ser de desconforto, constrangimento, cansaço ou vergonha, oportunizando o direito do participante em retirar-se a qualquer momento do processo.
2. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso e conhecimento dos dados.
3. **Benefícios:** Compreensão da atuação do NUMDI na problematização do racismo ambiental dentro do IFMT.
4. **Pagamento:** o(a) Sr (a) não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.
5. **Indenização:** Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem o direito à busca de indenização por danos diretamente decorrentes desta pesquisa. De acordo com a legislação vigente da resolução CNS nº 466/2012, Item IV.3/Item V.7.

Pesquisador responsável: Washington Amaral Ferreira – Tel.: (27) 99706-2695 E-mail:  
[washamaral@gmail.com](mailto:washamaral@gmail.com)

Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255 E-mail: [cep.unic@kroton.com.br](mailto:cep.unic@kroton.com.br)

---

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito em participar do estudo como sujeito. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Confresa/MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura: \_\_\_\_\_

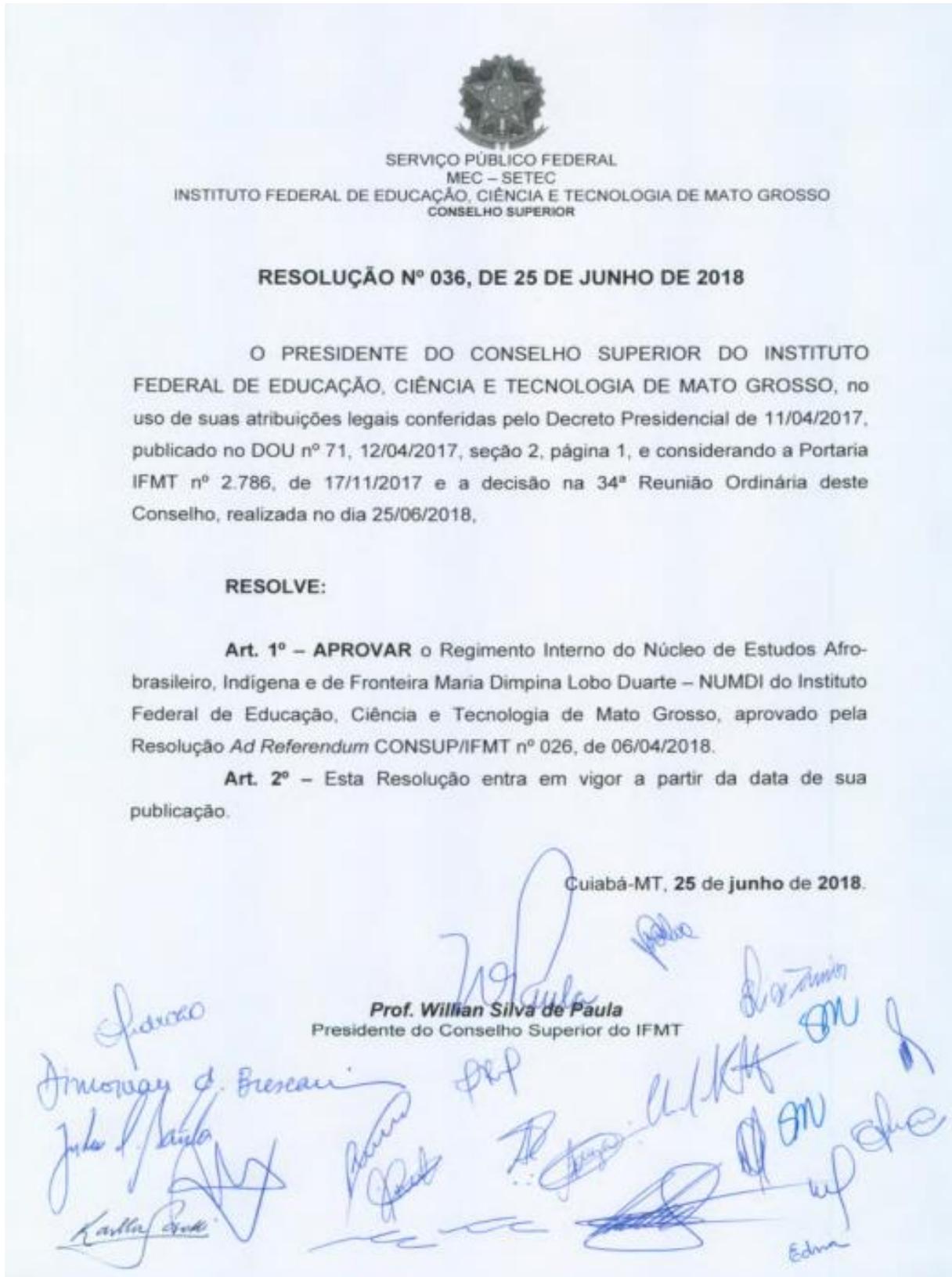
Pesquisador: \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável: Washington Amaral Ferreira – Tel.: (27) 99706-2695 E-mail:  
washamaral@gmail.com

Comitê de Ética - Seres Humanos (CEP) – Universidade de Cuiabá (UNIC) - Unidade Beira Rio. Endereço: Av. Beira Rio.3100, Bloco Saúde II, Coordenação do mestrado Bairro Jardim Europa CEP:78.065-900 Cuiabá/MT - Fone: (65)3363 1255 E-mail: cep.unic@kroton.com.br

## ANEXOS

### Anexo 1 – Regimento Interno do NUMDI





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

**REGIMENTO INTERNO  
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, INDÍGENA E DE FRONTEIRA  
MARIA DIMPINA LOBO DUARTE – NUMDI /IFMT**

**TÍTULO I**

**DA DEFINIÇÃO, SEDE, COMPOSIÇÃO, OBJETIVOS**

**Art. 1º.** O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – NUMDI define-se como Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, Indígena e de Fronteira, composto por docentes, técnicos administrativos e estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, designados membros internos, e também por membros externos: comunidades cujas ações se refiram às temáticas do NUMDI e estejam associados ao Núcleo.

**Parágrafo 1º.** - Todos os interessados em participar do NUMDI deverão se manifestar por escrito em formulário próprio, disponibilizado pela coordenação do Neabi.

**Parágrafo 2º.** - Qualquer membro poderá se desfiliar do NUMDI em qualquer momento, devendo manifestar-se por escrito, com documento dirigido ao Presidente da Coordenação Geral.

**Art. 2º.** O NUMDI é regido por este Regimento Interno e suas ações são desenvolvidas conforme as políticas de ensino, extensão e pesquisa em todas as modalidades educacionais brasileiras e daquelas Instituições e Entidades, nacionais e internacionais, a que vier se conveniar.

**Art. 3º.** O NUMDI tem como sede a Reitoria do IFMT, está vinculado ao Gabinete do Reitor, presidente do Neabi, a quem cabe nomear em portaria a Coordenação Geral, responsável por gerir o Núcleo.

**Parágrafo 1º.** - A Coordenação Geral será composta por:

I - Reitor, presidente.

II - Diretor executivo, que substitui a presidência quando da ausência do Reitor

III - Pró-reitores de ensino, administração, extensão e pesquisa.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

**IV** - 2 docentes com formação stricto sensu nas áreas de temáticas do NUMDI, sendo, pelo menos um deles, com doutorado.

**V** - 1 técnico administrativo com formação stricto sensu nas áreas de temáticas do NUMDI.

**VI** - 1 membro externo representativo em pelo menos uma das áreas temáticas do NUMDI;

- O Presidente nomeará, dentre os membros da Coordenação Geral, 01 secretário.

Parágrafo Único: os membros docentes, técnico administrativo e externo serão nomeados, mediante portaria do reitor, por dois anos, podendo haver uma única recondução por igual período.

**Art. 4º.** À Coordenação Geral compete:

**I** - dirigir, coordenar e supervisionar as atividades do Núcleo;

**II** - representar o Núcleo em suas relações internas e externas ao IFMT;

**III** - convocar reuniões;

**IV** - compor ou indicar membros para verificação de seleção de concursos públicos;

**V** - compor ou indicar membros de avaliação de projetos de pesquisa e extensão com temáticas voltadas ao NUMDI;

**VI** - acompanhar, orientar e participar dos eventos nos campi que se refiram à temática do NUMDI;

**VII** - participar anualmente de pelo menos um evento regional, nacional ou internacional representando o NUMDI;

**VIII** - propor e executar projetos;

**XI** - apresentar e publicar Plano de Trabalho e Relatório descritivo Anual das Atividades desenvolvidas no âmbito do NUMDI;

**X** - promover reuniões, seminários e intercâmbios com NEABs e/ou outras instituições de ensino superior;

**XI** - promover a cada dois anos encontro dos neabi's da Rede Federal de Educação, CEFET's e universidades públicas de Mato Grosso sobre a temática do NUMDI;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

XII – ter sob sua responsabilidade os bens alocados ao Núcleo;

XIII - cumprir e fazer cumprir o Regimento do NUMDI.

### DOS OBJETIVOS

**Art. 5º.** O NUMDI tem como objetivo principal desenvolver políticas públicas de ação afirmativa para as populações negras, quilombolas, indígenas, migrante e de fronteira em situação de vulnerabilidade sociorracial.

**Art. 6º.** O NUMDI tem como objetivos específicos:

I - atuar como núcleo proponente e consultivo para assuntos referentes às políticas de ação afirmativa, em especial à política de reserva de vagas, para as populações atendidas por este Neabi nos processos seletivos e concursos públicos oferecidos pelo IFMT;

II - compor como membro as comissões de verificação de concurso público, seleção de professores substitutos, estagiários, bolsistas, bancas de seleção de projetos, os processos de avaliação dos projetos pedagógicos de Curso e Comissão de Permanência e êxito dos estudantes entre outras ações que contemplem as temáticas do NUMDI;

III - acompanhar a reserva de vagas para as populações representadas pelo NUMDI em todos os editais públicos do IFMT, em conformidade com o Inciso II deste Artigo;

IV - propor e realizar eventos, cursos de formação de professores com vista a formação inicial e continuada, cursos lato sensu, presencial ou a distância, com participação da comunidade interna e externa, referentes às temáticas de que tratam este Regimento;

V - estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas nos campi com abordagens multi, trans e interdisciplinares ligadas aos temas do NUMDI;

VI - requerer a publicação dos resultados relacionados à temática do NUMDI em veículos de comunicação internos e externos;

VII - incentivar a publicação de artigos sobre as temáticas em revistas nacionais e internacionais;

*Karla José*

*Wilson*

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – Núcleo/IFMT  
Resolução CONSUP/IFMT nº 036, de 25/06/2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC - SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

VIII - estimular ações de integração de servidores e estudantes do IFMT e de escolas das redes pública e privada com as comunidades negras rurais, quilombolas, de fronteira, migrantes, indígenas, com o intuito de realização de atividades voltadas para as questões representadas pelo NUMDI;

IX - desenvolver e estimular pesquisas acerca do perfil dos servidores e alunos do IFMT quanto aos aspectos étnico-raciais;

X - realizar mapeamento dos servidores cotistas e estudantes do IFMT;

XI - estimular os servidores cotistas a desenvolver ações que permitam a construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial;

XII - organizar cursos pré-vestibulares gratuitos para as populações aqui representadas de modo que possam concorrer em igualdade com os demais estudantes que desejam acesso ao IFMT;

XIII - Acompanhar o cumprimento das Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece a inclusão nos currículos da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos oficiais; 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamenta o sistema de acesso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal; Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a lei de migração e todas as demais legislações correlatas que normatizam as políticas públicas de ação afirmativa para as populações representadas pelo NUMDI, enfatizando o combate à discriminação e garantindo acesso e permanência dos representados por essas legislações no IFMT;

XIV - organizar e participar de eventos sobre a temática, atribuindo publicidade institucional aos resultados dos trabalhos;

SP  
BR  
Kathia Costa  
Armonas A. Bonfim  
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte - Núcleo IFMT  
Resolução CONSUP/IFMT nº 036, de 25/06/2018  
4/8



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

- XV** - contribuir, orientar, acompanhar e apoiar institucionalmente os eventos dos campi que se refiram a temática do NUMDI, visando o combate à discriminação;
- XVI** - organizar a cada 02 (dois) anos Encontro dos Neabis da Rede Federal de Educação, CEFET's e universidades públicas de Mato Grosso para discussão sobre as políticas de ação afirmativa dos grupos representados;
- XVII** - organizar em conjunto ou participar anualmente de eventos sobre temáticas do NUMDI em outras instituições de ensino;
- XVIII** – proporcionar campo de estágio aos estudantes cotistas do IFMT, assim como prestar assessorias, consultorias e propor parcerias e convênios com instituições públicas e privadas, desde que não sejam contrários aos objetivos do NUMDI e dentro das possibilidades do Núcleo e do efetivo de seu pessoal;
- XIX** – instituir parcerias e apresentar propostas para cursos de Formação Inicial e Continuada, capacitação, pós-graduação lato e stricto sensu nos Campi do IFMT;
- XX** - acompanhar, orientar e dar apoio aos estudantes e servidores cotistas.
- XXI** – receber, orientar e acompanhar o andamento de reclamações e denúncias de servidores e estudantes cotistas negros, indígenas e migrantes sobre preconceito, discriminação e racismo e encaminhar à ouvidoria.
- XXIII** – congregar docentes, técnicos administrativos e estudantes e demais interessados em torno de atividades de ensino, pesquisa, extensão compatíveis com os objetivos do NUMDI.
- XXIV** - fortalecer o Grupo de Pesquisa em Estudos Étnico-Raciais e de Fronteira – GEPEF;
- XXVI** – estimular a participação de servidores cotistas no NUMDI;
- XXVII** – organizar acervo bibliográfico do NUMDI.

## TÍTULO II

### DO FINANCIAMENTO

**Art. 7º.** O NUMDI terá um orçamento advindo de recursos oriundos do IFMT, convênios, parcerias, doações, consultorias e serviços prestados e do



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CONSELHO SUPERIOR

financiamento de projetos e de recursos das instituições e agências de fomento às atividades de ensino, pesquisa, extensão no país ou no exterior.

### TÍTULO III

#### DA PROPOSIÇÃO

**Art. 9º.** - Todo membro do NUMDI poderá apresentar proposta de trabalho ao NUMDI, a qual será submetida à apreciação da Coordenação Geral, que emitirá PARECER aprovando ou não, respeitando os objetivos do Neabi e recursos disponíveis, se for o caso.

### TÍTULO IV

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

**Art 10** - Este Regimento poderá ser modificado mediante proposta fundamentada de 2/3 dos componentes do NUMDI.

**Art 11** - Os bens patrimoniais que o NUMDI vier a possuir serão incorporados ao patrimônio da IFMT.

**Art. 12** – Os bens patrimoniais de Projetos vinculados ao NUMDI, no final de sua vigência, deverão, obrigatoriamente, serem destinados ao campus onde o projeto foi desenvolvido.

**Art. 13** – O NUMDI tem tempo de duração indeterminado.

**Art. 14** - Os casos omissos neste Regimento serão dirimidos pela Coordenação Geral do NUMDI.

**Art. 15** – Este Regimento será submetido à apreciação do Conselho Superior do IFMT e entrará em vigor na data de sua assinatura.

Cuiabá-MT, 25 de junho de 2018.

**Prof. Willian Silva de Paula**  
Presidente do Conselho Superior do IFMT

Assinaturas manuscritas de membros do Conselho Superior do IFMT, incluindo nomes como Adriano, Willian Silva de Paula, e outros.

Anexo 2 – Ficha de Disciplina – Projeto Integrado de Prática Educativa PIPE III – Lei 10.639 e Lei 11.645 da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT campus Confresa.

	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO</b> <b>CAMPUS CONFRESA</b>
	<b>CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA</b> <b>HABILITAÇÃO EM QUÍMICA</b> <b>FORMAÇÃO GERAL (NÚCLEO COMUM)</b>

**FICHA DE DISCIPLINA**

<b>DISCIPLINA:</b> PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICA EDUCATIVA III – LEI 10.639 E LEI 11.645			
<b>CÓDIGO:</b> LCN021		<b>NÚCLEO:</b> CIÊNCIAS	
<b>PERÍODO:</b> TERCEIRO		<b>CH TOTAL TEÓRICA:</b>	<b>CH TOTAL PRÁTICA:</b>
<b>OBRIGATORIA:</b> ( X )	<b>OPTATIVA:</b> ( )	34	00
		<b>CH TOTAL:</b>	
		34	

**OBJETIVOS**

Desenvolver critérios que levem o aluno a refletir sobre os elementos que caracterizam a formação cultural brasileira, bem como desenvolver a visão crítica em relação às singularidades relativas aos elementos culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas.

**EMENTA**

Reflexões sobre os aspectos caracterizadores da formação cultural brasileira: história e memória dos povos afro-brasileiros e indígenas. As diversidades culturais delineadas através das singularidades nas línguas, nas religiões, nos símbolos, nas artes e nas literaturas. O legado dos povos Quilombolas e Guarani. Desenvolvimento de estratégias para a aplicação das leis 10639 e 11645 no ensino de ciências.

**DESCRIÇÃO DO PROGRAMA**

- 01 Lei nº 10.639 e 11.645
  - 1.1 Obrigoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena
- 02 Processos semelhantes entre as culturas indígenas e africanas
  - 2.1 Expulsões de terras
  - 2.2 Vozes silenciadas
  - 2.3 Identidades estigmatizadas
- 03 As diversidades dos povos africanos e indígenas
- 04 O legado dos ancestrais
  - 4.1 Os Quilombolas

Resolução CONSUP nº 009, de 16 de outubro de 2009, que aprovou *Ad Referendum*, a criação e o Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências com habilitação em Química.

Resolução CONSUP nº 041, de 19 de abril de 2016 que aprova a Reformulação do curso a partir de 2015/1.

Resolução CONSUP nº 025 de 28 de junho de 2019 aprova a Resolução 009/2019 CONSEPE sobre a readequação da carga horária do curso.

4.2 Os Guaranis  
05 Representações simbólicas  
5.1 Mitos, Lendas e Estórias  
5.1.1 Marcas das culturas indígenas e afro-brasileiras nos textos  
6. Desenvolvimento de metodologias de ensino de ciências para aplicação das leis 10639 e 11645.  
7. Desenvolvimento de atividades experimentais para o ensino de ciências aplicando as leis 10639 e 11645.

## BIBLIOGRAFIA

### BÁSICA

\_\_\_\_\_. BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2013. 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". Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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". Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. 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. Brasília: MEC-SECAD/SEPP/IR/INEP, 2005.

### COMPLEMENTAR

KABENGELE, M. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, cultura e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

LUCIANO, G. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BELLUCCI, B. *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/Centro Cultural Banco do Brasil, 2003.

SOUZA, M. M. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2008.

TIRAPELI, P. *Arte indígena: do pré-colonial à contemporaneidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

Resolução CONSUP nº 009, de 16 de outubro de 2009, que aprovou *Ad Referendum*, a criação e o Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências com habilitação em Química.

Resolução CONSUP nº 041, de 19 de abril de 2016 que aprova a Reformulação do curso a partir de 2015/1.

Resolução CONSUP nº 025 de 28 de junho de 2019 aprova a Resolução 009/2019 CONSEPE sobre a readequação da carga horária do curso.

Anexo 3 – Ficha de Disciplina – Projeto Integrado de Prática Educativa PIPE III – Lei 10.639 e Lei 11.645 da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Biologia do IFMT campus Guarantã do Norte.

IFMT/GTA  
Fls:

### FICHA DE DISCIPLINA

<b>DISCIPLINA:</b> PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICA EDUCATIVA III – LEI 10.639 E LEI 11.645	
<b>PERÍODO:</b> TERCEIRO SEMESTRE	<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL:</b>
<b>OBRIGATORIA:</b> ( X )	<b>OPTATIVA:</b> ( )
34 H	

### EMENTA

Reflexões sobre os aspectos caracterizadores da formação cultural brasileira: história e memória dos povos afro-brasileiros e indígenas. As diversidades culturais delineadas através das singularidades nas línguas, nas religiões, nos símbolos, nas artes e nas literaturas. O legado dos povos Quilombolas e Guarani. Desenvolvimento de estratégias para a aplicação das leis 10639 e 11645 no ensino de ciências.

### BIBLIOGRAFIA

#### BÁSICA

1. CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 23.ed. rev. e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.
2. FAZENDA, I. C. A. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 7 ed. ampliada. São Paulo, Cortez, 2010.
3. KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de biologia*. 4ª Edição. São Paulo: Editora EDUSP/Harbra. 2016.

#### COMPLEMENTAR

1. AZEVEDO, G. *História : Passado e presente: Dos primeiros humanos ao renascimento*. São Paulo: Ática, 2017.
2. FEIJÓ, G.V.; SILVA, T.F. *Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios e Perspectivas*. 1 ed. Brasília - DF: IFB, 2017.
1. LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
2. RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Anexo 4 – Formulário de adesão ao NUMDI.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MEC – SETEC  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
NUMDI/GABINETE/REITORIA

**Nome:**

---

**Endereço Eletrônico:**

---

**Telefone:**

---

**Formação:**

---

**Comunidade a que é Filiada/o (se for o caso):**

---

**Temática com a qual trabalha**

(  ) relações raciais (  ) indígena (  ) quilombola (  ) fronteira/migração

Descrição das atividades:

---

---

Publicações na área: (  ) Sim (  ) Não

Link(s) da(s) publicações ou Referência:

---

---

Outras Informações

---

---

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, INDÍGENA E DE FRONTEIRA MARIA DIMPINA LOBO DUARTE  
Avenida Sen. Filinto Müller, 953 - Bairro: Duque de Caxias - CEP: 78043-400 – Gabinete Reitoria

