



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Rita de Cássia Martins Rocha Motta

**Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações nas práticas pedagógicas do Ensino
Fundamental I no Colégio de Aplicação da UFSC**

Florianópolis, 2024

Rita de Cassia Martins Rocha Motta

**Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações nas práticas pedagógicas do Ensino
Fundamental I no Colégio de Aplicação da UFSC**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
submetido ao Curso de Graduação em Ciências
Sociais, como requisito para a obtenção do grau
de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Alexandra Eliza Vieira
Alencar, Dr^a

Florianópolis, 2024

Martins Rocha Motta, Rita de Cássia

Lei 10.639/03 - 20 anos e suas implicações nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I no Colégio de Aplicação da UFSC / Rita de Cássia Martins Rocha Motta ; orientadora, Alexandra Eliza Vieira Alenca, 2024.

151 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Lei 10.639/03. 3. educação antirracista. 4. racismo. 5. ensino fundamental I. I. Vieira Alenca, Alexandra Eliza . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Rita de Cassia Martins Rocha Motta

Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I no Colégio de Aplicação da UFSC

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais.

Florianópolis, 08 de julho de 2024



Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr
Coordenação do Curso

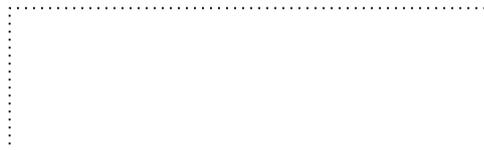
Banca examinadora



Prof.(a) Alexandra Eliza Vieira Alencar, Dr.(a)
Depant/PPGAS/UFSC
Orientador(a)



Prof.(a) Flavia Medeiros Santos, Dr.(a)
Depant/PPGAS/UFSC



Prof.(a) Francine Costa, Ma.
(PPICH/AENSC)

Florianópolis, 08 de julho de 2024.

As/os “Arautos da Cultura de Consciência Negra”.

AGRADECIMENTOS

A inquietação sempre se fez presente em minha vida e aflorou em 2018, quando retornei à academia para cursar Ciências Sociais, um desejo que, na lista de meus sonhos, nunca desisti de sonhar, parafraseando o cantor e compositor Oswaldo Montenegro. Assim as transformações começaram a se delinear.

Agradeço à minha turma 18.2, que me recebeu carinhosamente. Jovens, em sua grande maioria, cheios de sonhos, vocês foram uma inspiração constante.

Sou grata a Cristiane Uflacker da Silva, que fez a tradução do resumo deste trabalho para o inglês, a Marielle de Matos Rodrigues e, em especial à Doutoranda Gabriela Pereira Kasper, minha parceira de Estágio I e II. Sem este trio, a caminhada teria sido mais difícil.

Eu professora? Qual será o meu lugar? São perguntas que ainda não sei responder, mas alguns caminhos a Professora Thereza C. B. S. Viana e o Professor Peterson R. da Silva mostraram durante os estágios de regência, sou grata.

Agradeço a todas as professoras e professores que tive o prazer de conhecer durante esses seis anos de aprendizado na UFSC. Em especial à Professora Dr^a. Alexandra, que foi minha Professora de Estudos Afro-Brasileiros durante a pandemia. Foi ela que me fez despertar para o quão nós, pessoas brancas, precisamos ter consciência dos nossos lugares de privilégio. Foi através das aulas da Professora “Xanda” que me dei conta que eu precisava “me despirm” dos preconceitos e me reconhecer racista.

Sou grata à Professora Dr^a. Alexandra por ter aceitado ser minha orientadora, por seu tempo, paciência e “leveza” no desenrolar desta pesquisa. Seus saberes e dedicação durante as orientações individuais e coletivas, a troca de experiências com demais orientandes e os encontros no NUER foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sentirei saudades!

Agradeço às Professoras Dr^a Flavia Medeiros Santos e Ma. Francine Costa membras da banca, e também as Professoras Juliete Schneider do NDI/UFSC e a Diretora de Ensino do CA, Marina Soligo.

Um agradecimento ao Colégio de Aplicação da UFSC por permitir a realização desta pesquisa em suas dependências. E minha gratidão às Professoras e ao Professor do Ensino Fundamental I que aceitaram participar da pesquisa. Obrigada por partilharem seus tempos, compartilharem suas experiências e contribuírem para pensarmos a educação em todas as suas esferas como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo, pois as professoras e professores enquanto agentes transformadores podem propor ações concretas de combate ao racismo através de uma educação antirracista.

Agradeço a minha família muito amada, mas em especial às minhas netas e netos, Cecília, Clara, João e Hugo, por serem luzes neste meu ciclo que se encerra com este Trabalho de Conclusão de Licenciatura.

“A professora, o professor, é um portal
que une as memórias e os conhecimentos do
mundo antigo à construção do mundo que está
por vir”.

Barbara Carine Soares Pinheiro (2023)

RESUMO

Por entender que apenas uma educação antirracista pode efetivamente combater o racismo, este trabalho tem como objetivo compreender as implicações da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC, passados vinte anos desde sua promulgação. Busca-se entender como os professores abordam as questões raciais em sala de aula, bem como identificar se as ações do Colégio de Aplicação estão alinhadas com a implementação da Lei. A metodologia de pesquisa incluiu revisão bibliográfica, análise documental e de legislações, além de entrevistas semiestruturadas com o corpo docente do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação. As reflexões teóricas foram fundamentadas no protagonismo dos Movimentos Negros, com contribuições de autoras como Bárbara Carine Soares Pinheiro, Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro, e autores como Kabengele Munanga, Silvio de Almeida e Thiago Henrique Mota, visando identificar se a educação antirracista está sendo efetivamente materializada e solidificada entre os/as professores/as. Constatou-se que o CA é uma escola com acesso a formação de qualidade e a implementação da Lei 10.639/03, passados vinte anos ainda encontra desafios, o que denota para a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de um comprometimento institucional que vá além das formalidades legais, pois o combate ao racismo deve ser uma prática diária.

Palavras chaves: Lei 10.639/03, educação antirracista, racismo, ensino fundamental I.

ABSTRACT

Understanding that only antiracist education can effectively combat racism, this study aims to comprehend the implications of Law 10.639/03 on the pedagogical practices of Elementary Education I at the Colégio de Aplicação of UFSC, twenty years after its enactment. The research seeks to understand how teachers address racial issues in the classroom and to identify whether the actions of the Colégio de Aplicação are aligned with the implementation of the law. The research methodology included a literature review, document and legislative analysis, and semi-structured interviews with the Elementary Education I teaching staff at the Colégio de Aplicação. The theoretical reflections were based on the prominence of the Black Movement, with contributions from authors such as Bárbara Carine Soares Pinheiro, Nilma Lino Gomes, and Eliane Cavalleiro, and authors like Kabengele Munanga, Silvio de Almeida, and Thiago Henrique Mota, aiming to determine whether antiracist education is effectively being materialized and solidified among the teachers. It was found that the CA is a school with access to quality training, and despite the twenty years since the implementation of Law 10.639/03, challenges remain. This highlights the need for more effective public policies and an institutional commitment that goes beyond legal formalities, as combating racism must be a daily practice.

Keywords: Law 10.639/03, antiracist education, racism, Elementary Education I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Algumas formas de violênciaFonte: Adaptado de Infográfico: Os vinte anos da Lei 10.639 - PORVIR	17
Figura 2 – Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro	30
Figura 3 – Movimento Negro Unificado	31
Figura 4 – Marcha Nacional Zumbi dos Palmares	32
Figura 5 – Linha do tempo da Lei 10.639/03 – Arcabouço Legal/ Políticas Públicas (Parte 1)	36
Figura 6 - Linha do tempo da Lei 10.639/03 – Arcabouço Legal/ Políticas Públicas (Parte 2)	37
Figura 7 - Linha do tempo da Lei 10.639/03 – Arcabouço Legal/ Políticas Públicas (Parte 3)	38
Figura 8 – Pichação nos corredores do CAUFSC	52
Figura 9 – Grande Pátio 1	59
Figura 10 – Grande Pátio 2	60
Figura 11 – Espaço para as crianças na biblioteca	63
Figura 12 – Mural Memórias Táteis	64
Figura 13 – Salas de Artes	65
Figura 14 – Alguns Espaços para Educação Física	67
Figura 15 – Salas de literatura oral	68
Figura 16 – Espaço Estético	71
Figura 17 - Brinquedoteca	74
Figura 18 – Ferramentas de trabalho	80
Figura 19 – Galeria de Diretoras e Diretores	81
Figura 20 – Docentes e TAE’s em greve	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino Fundamental I.....	58
Quadro 2 – Resumo do Plano de Ensino da Educação Geral.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas no Colégio de Aplicação de 2015 a 2023 em relação a raça/cor.	51
Tabela 2 – Perfil das entrevistadas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UFSC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DCN-ERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

EARER – Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FNB – Frente Negra Brasileira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNE – Movimento Negro Educador

MNU – Movimento Negro Unificado

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NUER – Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TAE's – Técnicos Administrativos em Educação da UFSC

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS MOVIMENTOS NEGROS – UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E NORMATIVA	21
1.1 CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS.....	28
1.2 LEI 10.639/03 - SEUS OBJETIVOS E RELEVÂNCIA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	33
1.3 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – SEU PAPEL.....	40
1.3.1 BNCC e o Ensino Fundamental I.....	41
1.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	43
2 O COLEGIO DE APLICAÇÃO À LUZ DA LEI 10.639/03 – TRILHANDO CAMINHOS.....	45
2.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS – COTAS RACIAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	47
2.2 DO REGIMENTO INTERNO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA	53
2.2.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP e a Diversidade	53
2.3 O ENSINO FUNDAMENTAL I – SEU CURRÍCULO, SEUS PROJETOS.....	56
2.3.1 Os Planos de Ensino e a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais.....	57
2.3.1.1 <i>Educação Geral</i>	61
2.3.1.2 <i>Artes</i>	63
2.3.1.3 <i>Educação Física</i>	66
2.3.1.4 <i>Literatura Oral</i>	67
2.3.2 Os Projetos e a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais	69
3 AS IMPLICAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA PRÁTICA DOCENTE - UMA ETNOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	75
3.1 UMA DISCUSSÃO METODOLÓGICA	76
3.1.1 Preparando o Trajeto	78
3.1.2 A Trajetória.....	79
3.2 CONCEPÇÕES E A PRÁTICA DOCENTE	83

3.2.1	Perfil das Professoras.....	84
3.2.2	Os desafios e aprendizados.....	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	113
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	120
	ANEXO C – TCLE	121
	ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	125
	ANEXO E – PROJETOS DE EXTENSÃO CA/UFSC	129
	ANEXO F – MAPA MENTAL LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS NEGROS.....	151

INTRODUÇÃO

Desde que cursei a disciplina de Estudos Afro-Brasileiros com a professora Alexandra, (2021.1), comecei a pensar que educação minhas netas e netos teriam? Eu com quase 60 anos tão pouco ou nada sabia, como poderia enquanto avó, contribuir e colaborar para que as crianças tivessem uma educação antirracista já nos seus primeiros passos tanto em casa como na escola? Desde então fui impulsionada a pesquisar sobre o tema, minha inserção no Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas – NUER¹ se deu através da disciplina Prática de Pesquisa II e na sequência passei a integrar o projeto de extensão Ebó Epistêmico². Essas vivências e a minha inquietação foram fundamentais para a definição do meu tema de pesquisa.

O ano é 2003, sancionada a Lei nº 10.639³ alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e já em 2004 o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial publicaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana⁴. Assim o ensino de história e cultura afro-brasileira passa a se configurar como política educacional de Estado, com a proposta de combater o racismo e visibilizar o papel do povo negro na formação política, social e econômica do Brasil.

Assim passados 20 anos da promulgação da Lei, mesmo que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tenha se configurado como política educacional de Estado, mesmo que os cursos de Pedagogia, História, Artes e demais licenciaturas tenham em seus currículos a temática, seria possível mensurar a efetividade da aplicação da lei nas práticas pedagógicas? É preciso pensar a Lei enquanto ferramenta para uma educação antirracista e libertadora, pois nossa sociedade está estruturada sob o racismo, não há como ignorar.

¹ “As pesquisas realizadas no NUER objetivam conhecer, compreender e, sobretudo, problematizar as identidades étnicas e as suas interfaces no âmbito das políticas culturais e dos direitos sociais”. Disponível em <<https://nuer.ufsc.br>>. Acesso em 10/04/2024.

² Projeto com ações e reflexões a partir da disciplina Estudos Afro-brasileiros da UFSC coordenado pelas professoras Alexandra Eliza Vieira Alencar e Flávia Medeiros Santos, que se propõe "cruzar conhecimentos, saberes e fazeres". Disponível em <<https://eboepistemico.ufsc.br/>>. Acesso em 10/04/2024.

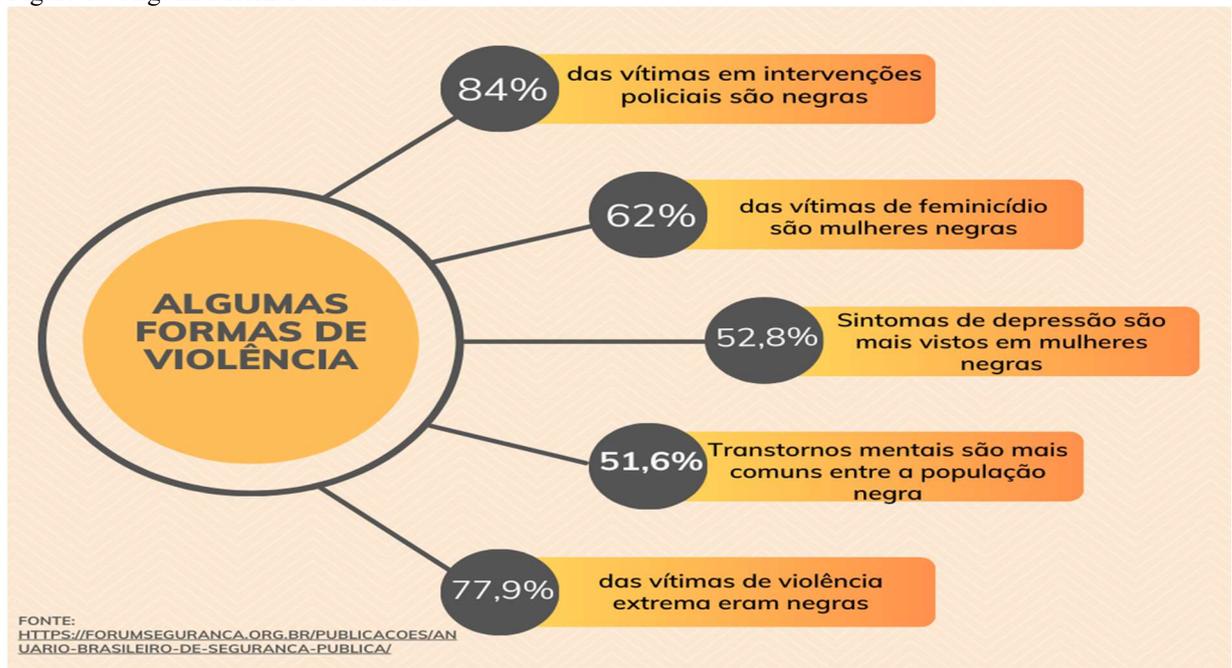
³ Sempre que me referir a Lei 10.639/03 a partir deste parágrafo o farei como Lei

⁴ Conforme o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em 10/04/2024.

Como nos ensina Silvio de Almeida (2019), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”, e combatê-lo deve ser uma prática diária. O sistema escravista explorou indígenas, africanos e seus descendentes, instituiu a existência de “raças” com lugar já determinado para cada uma delas numa sociedade hierarquizada, injusta e desigual. Não há como ignorar as marcas desse sistema que atravessou séculos, tampouco o mito da democracia racial, da ilusão de um país não racista como ferramenta para mascarar o racismo que ainda perdura no senso comum e na ideologia dominante. Não há como ignorar que somente em 1951 a Lei Afonso Arinos⁵ considerou como contravenção penal a discriminação racial, e que apenas em 1989 o racismo passou a ser tipificado como crime⁶.

Embora admita-se que existe racismo no Brasil, compreender a sociedade brasileira como racista pode ser mais complexo para a opinião pública. Todavia os números comprovam a existência de um racismo estrutural no país, conforme dados do Anuário de Segurança Pública 2022⁷:

Figura 1 - Algumas formas de violência



Fonte: Adaptado de [Infográfico: Os vinte anos da Lei 10.639 - PORVIR](#)

⁵Disponível em <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/lei-afonso-arinos-a-primeira-norma-contrario-racismo-no-brasil>>. Acesso em 13 de setembro de 2023.

⁶Lei 7.716 de 05/01/1989 - Lei Caó, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira. Define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Regulamentou o trecho da C.F. que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/lei-7-71689-lei-cao-25-anos-combate-ao-racismo/>> acesso em 10/07/2024.

⁷Disponível em <<https://porvir.org/infografico-os-vinte-anos-da-lei-10-639/>>. Acesso em 13/09/2023.

A população negra sofre com toda forma de racismo e discriminação, seja ele explícito ou simbólico e que resulta em violência. Nos saberes de Kabengele Munanga (2023)⁸ o racismo é um fenômeno universal, uma ideologia que sustenta o universo branco, uma construção social que privilegia um grupo em detrimento de outro, porém dissimuladamente, um fenômeno que exige ações que consigam desestabilizar essa estrutura (capitalista), ou seja, as leis precisam ser aplicadas, a educação precisa ser antirracista e as políticas de inclusão social devem ser perenes.

E neste mesmo diapasão, Djamila Ribeiro (2019) afirma existir no Brasil uma espécie de preconceito “silencioso”, um racismo “velado”, com formas “camufladas” de discriminação. Para a escritora é preciso perceber o racismo internalizado em nós, e para superar o racismo, é preciso primeiro, entender que ele está tão entranhado na sociedade que passa despercebido. E em nós mesmos, nos gestos banais, nas brincadeiras corriqueiras, em situações do dia a dia, que de tão comuns e “naturais” acabam por tornar invisível seu caráter de preconceito racial, por isso a importância de uma educação antirracista, é preciso desnaturalizar, é preciso estranhar.

Foram muitos anos de luta dos movimentos sociais, um marco histórico para os Movimentos Negros⁹, que sempre defendeu que através de uma educação antirracista é possível combater as desigualdades históricas e reparar injustiças que perpassam a população negra.

Mas para que as crianças tenham acesso a uma educação antirracista é necessário que professores/as tenham formação e acesso a um repertório que vá além de falar de racismo e de escravidão, e para isso os livros didáticos e os currículos das escolas devem estar em conformidade com o que preconiza a legislação.

O professor Thiago Henrique Mota (2021) entende que o trabalho das professoras e professores que buscam uma educação emancipatória, antirracista, perpassa pelo respeito às culturas, religiões e a toda diversidade sociocultural brasileira. Pode-se pensar então, que uma educação antirracista é aquela que reconhece a existência de estruturas e práticas racistas na sociedade/escola e as quer transformar, tornando-a inclusiva, diversa e igualitária, que ultrapassa o espaço escolar, que envolve a comunidade, constrói parcerias com as famílias e cria um esforço coletivo de conscientização e reflexão, que oferece formação continuada e capacita as professoras e professores, inclui perspectivas e histórias de diferentes grupos étnicos nos currículos e cria um ambiente escolar que celebre a diversidade e assim valorizar e

⁸ VIDAS PRETAS IMPORTAM. Prerrogativas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oWY7KQ7_J0Y>. Acesso em 09/09/2023

⁹ 1931 é fundada a Frente Negra Brasileira – a educação era uma de suas prioridades. Disponível Em <https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/?amp=1&gclid=CjwKCAjwkNOpBhBEEiwAb3Mvvc_s3In8BhbRwty4Ypagl8D8Z01V4Y0EpMQ5HGXMQav2BcPUTD5RBoCWXkQAvD_BwE>. Acesso em 13/09/2023.

reconhecer as diferentes identidades culturais e raciais no ambiente escolar, pois no saber de Pinheiro (2023) a diversidade deve ser celebrada no currículo e nas práticas escolares, rompendo com um currículo fechado, eurocentrado e homogêneo.

E promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, sem preconceitos, significará uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações, (Cavalleiro,2023). Oportunizando às crianças, aprender sobre a cultura afro-brasileira e africana de forma inclusiva e respeitosa, vai além da valorização da história e contribuição dos povos negros na construção do Brasil, pois contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos precocemente enraizados.

E por entender a importância do ensino antirracista junto as crianças, e para chamar a atenção sobre o tema, realizei uma pesquisa no Colégio de Aplicação¹⁰, um órgão que integra o Centro de Ciências da Educação, como uma escola experimental que tem a UFSC como mantenedora, onde são desenvolvidos os estágios dos cursos de Licenciatura e Educação. A finalidade do colégio está norteada por servir de campo de observação, pesquisa, aplicação de métodos e técnicas, possibilitar a prática de ensino, buscar a melhoria do ensino, formar cidadãos e fornecer subsídios aos estudantes para uma “atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária” (Projeto Político Pedagógico, 2019).

Ou seja, sendo o CA uma escola de experimentação, de aplicação de novas formas de saber e aprender, a questão de pesquisa deste trabalho foi: Se e como a Lei está sendo aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I do CA/UFSC?

E para responder esta questão o objetivo principal do trabalho foi compreender as implicações da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas dos/as professores/as do Ensino Fundamental I do CA/UFSC. Para atingir este objetivo, busquei analisar a legislação e normativas emitidas pelo Ministério da Educação referentes à educação das relações étnico-raciais; analisar e identificar no Projeto Político Pedagógico do CA a existência de projetos para uma educação antirracista; verificar nos planos de aula do ensino fundamental I do CA a presença da educação das relações étnico-raciais e verificar como o Colégio de Aplicação nos 20 anos da vigência da Lei, desenvolveu ações e formações para as professoras e professores do ensino fundamental I.

Como realizar, como trilhar o caminho de uma pesquisa científica? Para Mills (1974) o cientista social precisa ter “uma imaginação sociológica” – precisa ter a capacidade de perceber,

¹⁰Sempre que me referir ao Colégio de Aplicação da UFSC, a partir deste parágrafo o farei como CA.

elaborar, ter consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade. Mirian Goldenberg (2004), nos ensina que a pesquisa científica além de procedimentos metodológicos, exige criatividade, disciplina, organização e modéstia.

Para além da imaginação sociológica, da criatividade, da modéstia, para que a pesquisa alcance um bom resultado se faz necessário o uso de procedimentos metodológicos, e este trabalho utilizou a etnografia (Geertz, 1989) como um dos métodos¹¹ de pesquisa.

E neste exercício etnográfico realizei uma pesquisa documental, especificamente o Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino e o regimento interno, além do próprio *site* do CA, uma pesquisa bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2003). Na pesquisa bibliográfica que antecedeu a pesquisa de campo, consultei nos *sites* da CAPES¹² com um recorte para os últimos 10 anos¹³. Foram utilizados os termos/palavras chaves de busca a “Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental I”, os portais apresentaram apenas dezesseis trabalhos, dentre eles três dissertações e uma tese. Um fato que chamou atenção nos trabalhos, refere-se à formação acadêmica das pessoas que realizaram as pesquisas, apenas uma pesquisadora tem formação nas Ciências Sociais que desempenha um papel importante para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e estruturais que atravessam o espaço escolar.

Também foi realizada uma pesquisa de campo envolvendo entrevistas com seis professoras¹⁴, que representa 21,43%¹⁵ do corpo docente do Ensino Fundamental I do CA. Contudo, não foi possível desenvolver uma observação participante (Magnani, 2002), diante do pouco tempo para a pesquisa, mas principalmente em função das greves que estão em curso na UFSC. Entretanto, através das entrevistadas foi possível identificar como o Colégio de Aplicação desenvolve e desenvolve ações e formações para as professoras e em diálogo com os referenciais teóricos relacionados a educação antirracista, pensar como a educação antirracista se materializa na prática educativa dessas professoras.

¹¹ Para o professor **Ignacio Cano** (2012), métodos são estratégias de produção de conhecimento científico e as técnicas são as formas padronizadas de coleta e análise de dados também com a finalidade de produzir conhecimento.

¹² A **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES** é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores/as da educação básica. Disponível em < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> > e < [https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html](https://www-periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html) >. Acesso em 15/04/2024.

¹³ Este recorte temporal justifica-se por compreender que a Lei 12.711/2012, recém alterada pela 14.723/2023 também foi um marco na promoção da inclusão social e está intrinsecamente ligada a Lei 10.639/03, como mais uma ação para a superação do racismo.

¹⁴ O grupo de pesquisa é formado por cinco professoras e um professor, mas sempre que me referir a estes sujeitos o farei no feminino.

¹⁵ De acordo com informações obtidas pela Diretora do Ensino do CA, Professora Dra Marina Soligo, o corpo docente no Ensino Fundamental I, totaliza 28 pessoas.

E como preceitua a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde¹⁶, para que eu pudesse realizar minha pesquisa de campo, submeti o meu projeto ao Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSC¹⁷, tendo sido aprovado em onze de abril do corrente ano sob número 6.759.390/CAAE 77943624.5.0000.0121 (em anexo), ou seja, após o seu deferimento eu pude efetivamente “fazer o campo”.

O trabalho foi dividido em três capítulos, além da introdução e as considerações finais. No capítulo 1 fiz uma discussão teórica e normativa do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017) e a Educação das Relações Étnico-Raciais num Brasil estruturalmente racista (Almeida, 2019; Pinheiro, 2023). Apresento a Lei, sua construção, objetivos e relevância, analiso as Diretrizes Curriculares e o Ensino Fundamental I na BNCC.

O CA é apresentado no segundo capítulo, descrevo os caminhos por ele percorrido até a implantação das políticas de ações afirmativas – as cotas raciais. Analiso no Projeto Político Pedagógico e nos Planos de Aula referências para educação antirracista.

E o terceiro e último capítulo a etnografia no Ensino Fundamental I, através de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental I, procurei compreender as implicações da Lei nas práticas pedagógicas, sob o olhar de uma educação antirracista (Pinheiro, 2023) e cujo produto resultou neste trabalho de conclusão de licenciatura.

1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS MOVIMENTOS NEGROS – UMA DISCUSSÃO TEÓRICA E NORMATIVA

A Educação das Relações Étnico-Raciais, tem sido uma pauta central na luta antirracista para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. E nesse contexto, os Movimentos Negros exerceram e continuam desempenhando um papel fundamental, promovendo a conscientização, mobilizando e articulando em prol da diversidade e da igualdade racial no sistema educacional.

Uma proposta transformadora e que me provoca reflexão é a tese de Doutorado do Professor Doutor Valdemar de Assis Lima (2023), “O Branco no Preto e o Preto no Branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas.” Fui assistir sua defesa de doutorado, quando em determinado momento ele falou sobre a inserção do “A” de antirracista na ERER, minha atenção redobrou, mas não consegui assimilar com segurança,

¹⁶ Disponível em < <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> >. Acesso em 01/09/2023.

¹⁷ Caso você deseje saber um pouco mais sobre o CEP/UFSC e os passos para a submissão de um projeto com seres humanos, consulte o site < <https://cep.ufsc.br/> >. Acesso em 01/09/2023.

aguardei a publicação da mesma no Repositório da UFSC e depois de ler sua proposta, pensei “vou absorver a EARER no meu trabalho de conclusão de licenciatura, dialoga com o que estou pesquisando, pois não é suficiente termos na educação uma ERER, ela precisa ser antirracista - EARER¹⁸

Até mesmo livros didáticos nos dão provas de que nem toda educação para as relações étnico-raciais é, de fato, antirracista. Sendo assim, precisamos pensar, sentir e operar uma Educação Antirracista das Relações Étnico- Raciais e a proposta de inserção do “A” na sigla, intenta justamente provocar a reflexão para essa questão bem como chamar a atenção para um exercício de ativismo antirracista. EARER não é uma intervenção meramente semântica não, antes, uma abordagem do problema político-racial, na perspectiva das subjetividades, das condições materiais e de existência das pessoas, pautando o debate da educação que tanto pode ser emancipatória, comprometida com a expansão do pensamento e da potência das pessoas, fomentadora de vida, ou ser uma educação antecipadora de biografias, supressora de subjetividades, comprometida com a morte (Lima, 2023, p. 95-96).

Lima (2023), propõe uma reflexão decolonial¹⁹ sobre a educação para as relações étnico-raciais, defendendo o letramento racial e a necessidade do caráter antirracista nas políticas educacionais, e destaca a importância do conceito de "letramento racial" para combater o racismo:

[...] falar de consciência dos lugares de privilégios nos quais pessoas brancas problematizam, enxergam e debatem em causa do momento antirracista com vistas à transformação da realidade, a favor de reacender memórias, subjetividades e identidades de pessoas negras e o seu empoderamento.[...] pois antirracismo só se constitui quando há um letramento racial crítico o que implica, sobretudo, o conhecimento, a apreensão e a internalização das questões históricas, sociais e políticas atinentes à branquitude entendida como um locus de identidade racial, de representatividade, partindo da assunção consciente de que (pessoas brancas) são racistas e que o racismo não deve ser lido como um atributo de moral, mas, sim, uma aprendizagem sociocultural adquirida na condição de nascerem brancas em uma sociedade estruturalmente racista (Lima, 2023.p 173).

É fundamental problematizar a implementação da EARER para garantir que seja realmente antirracista. Muitas vezes, propostas educacionais reproduzem estereótipos e preconceitos, reforçando o racismo em vez de combatê-lo. E assim propõe a inserção do "A" na sigla da Educação das Relações Étnico-raciais – ERER e que visa provocar reflexão sobre a necessidade de uma abordagem antirracista na educação (Lima, 2023).

¹⁸ Ampara nesta proposta e reflexão, a partir deste parágrafo sempre que me referir a educação das relações étnico-raciais, o farei como EARER - Educação Antirracista das Relações Étnico- Raciais, como propõe o Professor Doutor Valdemar de Assis Lima (2023).

¹⁹ "A opção pela terminologia decolonialidade e não descolonialidade se dá pelo entendimento que decolonialidade se funda na perspectiva epistêmica da impossibilidade de se transitar de um estado colonial para um estado não colonial, neutro de colonialidade, livre dos efeitos e marcas da colonialidade. O conceito de descolonialidade, por sua vez, se origina da ideia de descolonização que se refere às experiências de independência das colônias africanas e asiáticas. Antes, concordamos com Walsh (2013), quando afirma que a luta contra os legados do colonialismo é contínua e complexa, para muito além da mera descolonização política, buscando a criação de alternativas e novas formas de conhecimento e relações de poder que não tenham a colonialidade como referência (Lima, 2023. p 58)

A Lei foi um marco importante nesse sentido, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e representa um avanço significativo para a promoção da educação antirracista, buscando desconstruir o racismo estrutural que será abordado ainda neste capítulo, ainda enraizado na nossa sociedade, mas é preciso ir além é preciso que esta educação seja antirracista.

No Ensino Fundamental I, a Educação das Relações Étnico-Raciais desempenha um papel crucial na formação das crianças, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de valores de respeito e valorização da diversidade étnico-racial. A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais são ferramentas que fornecem orientações para a implementação efetiva da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas brasileiras. Este capítulo busca discutir teórica e normativamente a importância da EARE no enfrentamento do racismo e a participação dos Movimentos Negros nesse processo, destacando a relevância da Lei e as políticas educacionais para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, equânime e diversa.

Por isso, é preciso refletir criticamente, se faz urgente que busquemos desafiar e dismantlar estruturas de privilégios raciais, é preciso que as pessoas brancas reflitam e confrontem não só as manifestações de racismo, mas também as estruturas sistêmicas que perpetuam a desigualdade racial. E a escola, enquanto parte das estruturas, e também um espaço multifacetado, de socialização, de desenvolvimento, de construção do saber, de construção de consciências críticas (ou não), que papel está exercendo na luta antirracista, na educação antirracista? Michael Young, reflete que, embora as respostas,

[...] inevitavelmente expressem tensões e conflitos de interesses na sociedade em geral, os responsáveis por decisões políticas no campo da educação, os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas....que há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em casa (YOUNG, 2007, p. 1300).

Ou seja, na construção do saber, a escola é o lugar do conhecimento poderoso, não o conhecimento dos poderosos, mas aquele que liberta, que emancipa e cabe ao professor cuidar deste acervo cultural, deste conhecimento poderoso, de memórias, de valores na estrutura social. Por isso, a instituição escolar enquanto espaço de construção de saberes, precisa promover formação à professores/as que valorize as diferenças, incluindo programas de formação focados no letramento racial.

Munanga (2005) nos faz um alerta, “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou

inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. ” E não há legislação que seja capaz de extirpar comportamentos preconceituosos, mas reitera que a educação pode oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade na qual os grupos foram internalizados pela cultura racista em que foram socializados.

[...] a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (Munanga, 2005, p. 17-18).

Para Munanga (2005) na luta antirracista, uma das frentes de batalha perpassa pela transformação das “cabeças” de professores/as, pois só assim poderão contribuir com a “democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”. É preciso aprender lidar com a diversidade, é preciso romper com o mito da democracia racial, [...] “segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2005.p 17-18). É preciso combater o racismo no ambiente escolar.

Assim como Munanga (2005), bell hooks (2017), pensa a educação como prática para a liberdade, onde há uma transgressão das fronteiras raciais, sexuais e de classe. hooks trabalha com um conhecimento prático advindo da sala de aula com a profundidade do mundo das emoções e sentimentos, ela propõe uma pedagogia transfronteiriça, onde haja confronto das diferenças e potencialização da solidariedade, ou seja, para ela, educar para a liberdade é necessário, e para tal ela desafia os modos de pensamentos dos processos pedagógicos.

Pensar a escola enquanto frente de batalha na luta contra o racismo, pensar a educação como prática da liberdade é pensar em esforços coletivos para combater e eliminar o racismo em todas as suas formas. Mas como enfrentá-lo, como mobilizar e construir uma sociedade antirracista? Reconhecer que ele existe e assumir a responsabilidade de contê-lo deve ser o primeiro passo, e nessa luta antirracista, Schucman (2014) comenta que por estudos na área da psicologia sócio-histórica, o indivíduo é capacitado para entender e significar sentidos construídos histórica e socialmente através de mediações semióticas, e que

[...] na luta antirracista, há diferentes frentes a serem atingidas. Uma delas é o processo de desidentificação com os significados racistas, processo em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, o que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, a um trabalho de desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito (Schucman, 2014. p.92).

Assim, enquanto agentes de mudança, de desconstrução é necessário que a branquitude, enquanto posição de normatividade e poder, se converta em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja a base de sua sustentação. Além disso, é imprescindível mudar as relações socioeconômicas, os padrões culturais e as maneiras de produzir e reproduzir a história do Brasil (Schucman, 2014).

E para pensarmos uma educação antirracista é preciso a conscientização, o reconhecimento das desigualdades raciais e o entendimento das origens históricas do racismo e a análise crítica das estruturas e sistemas que o perpetuam.

O racismo pode assumir várias formas, desde expressões sutis de preconceito no dia a dia, até estruturais que perpetuam as desigualdades sociais. A discriminação, o preconceito e a marginalização são algumas das suas consequências que impactam a vida das pessoas racializadas, e combater o racismo requer um esforço contínuo e principalmente coletivo, e neste combate é preciso refletir sobre o conceito de raça, pois para a Professora Dra Nilma Lino Gomes,

A forma como a raça opera em nossa sociedade possibilita, que militantes do Movimento Negro e um grupo de intelectuais não abandonem o conceito de raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro, mas o adotem de maneira ressignificada. Nesse sentido, rejeitam o sentido biológico de raça, já que todos sabem e concordam com os avanços da ciência de que não existem raças humanas. O conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete (Gomes, 2011).

Gomes (2011, 2017), ressalta que nesta perspectiva, as raças são concebidas como construções que emergem social, política e culturalmente dentro do contexto das dinâmicas de poder ao longo da história. Os Movimentos Negros redefinem a ideia de raça, considerando-a uma força para a emancipação. Eles questionam o mito da democracia racial e utilizam a raça como critério para superar desigualdades através da implementação de políticas públicas estabelecidas por lei²⁰.

Schucman (2014) no seu estudo psicossocial sobre a branquitude, apontou “que o racismo e a ideia falaciosa de raça, construída no século XIX, ainda fazem eco nos modos de subjetivação de indivíduos brancos”. E neste estudo considerou como racismo “qualquer

²⁰ Lei 12.288/10 Estatuto da Igualdade Racial; Lei 12.519/11 que instituiu o 20 de novembro como o dia de Zumbi de Palmares e da Consciência Negra e recentemente a Lei 14.759/23 que definiu que o dia 20 de novembro será feriado nacional ; Lei 12.711/12, dispõe programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública; Lei 12.990/14, dispõe sobre cotas nos concursos públicos federais com vigência para dez anos (08/06/2024) enquanto escrevo este TCL, o STF prorrogou a lei – Medida Cautelar ADI 7.654. Disponível em <<https://portal.stf.jus.br/>>. Acesso em 17/06/2024.

fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas, entre seres humanos, baseado no conceito de raça”, enquanto “construções sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”.

A autora pensou diferentes formas de racismo durante sua pesquisa, e assim os categorizou: **Racismo biológico** – que justifica hierarquias sociais no conceito de raça, enquanto conjunto de características físicas herdadas, o **racismo cultural** – que justifica hierarquias sociais com base na ideia essencialista de cultura em que diferenças linguísticas, religiosas e de modos de vida de diferentes grupos, são significadas como inferiores ou inassimiláveis à cultura dominante. (Schucman, 2014)

Ambos estão ligados na medida em que a cultura dos grupos é naturalizada e hierarquizada como superiores e inferiores e, necessariamente, associada aos corpos biológicos dos indivíduos destes grupos. Ela também apresenta as diferentes formas de manifestação destes racismos: o **racismo individual** – enquanto atitudes e ações de discriminação raciais feitas nas práticas de relações interpessoais e o **racismo institucional** – que se configura por meio de mecanismos de discriminação inscritos no corpo da estrutura social, e que funcionam mesmo sem a intenção dos indivíduos, ou seja, se estabelece nas instituições traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão perpetrados pelos grupos racialmente dominantes (Schucman, 2014). (Grifos meus)

Nas palavras de Almeida (2019) o racismo é

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019. p. 22).

Almeida (2019) também apresenta três concepções de racismo: o **individualista** que manifesta-se na forma de discriminação racial direta a um indivíduo ou grupo; o **racismo institucional** é o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça e **a concepção estrutural** está vinculada a ordem social, ou seja, as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (grifos meus). O racismo resulta da própria estrutura da sociedade, refletindo a maneira “normal” pela qual se estabelecem as relações políticas econômicas, jurídicas e até familiares. Uma sociedade em que o racismo é presença diária, as instituições que não debaterem

objetivamente como um problema a desigualdade racial, continuarão reproduzindo as práticas racistas já “naturalizadas” em todo o corpo social. (Almeida, 2019)

Gomes (2022) conceitua branquitude como um sentimento de superioridade em relação à outras raças, e com isso as pessoas ficam aprisionadas dentro da sua branquitude, ao mesmo tempo em que o racismo aprisiona todos nós num espaço de ignorância sobre o outro. É enfática ao dizer que,

[...] é preciso mexer nas estruturas de poder [...] branquitude e racismo são faces de uma mesma moeda [...] hoje a integração das negras e negros na sociedade brasileira é subalterna [...] então, superar o racismo, a branquitude é sair do Reino da Ignorância e nos colocarmos no Reino da Realidade tal como ela é [...] entendendo que superar racismo e branquitude são ações urgentes e necessárias para construir uma sociedade democrática, em que essa diversidade dialogue e não se contraponha uma à outra (Gomes, 2022).

Para o professor Dr. Thiago Henrique Mota (2021) mais que reparar um apagamento histórico e possibilitar uma reconciliação psicológica da nação, é preciso mudar as estruturas, é preciso mudar o regime de representações da nossa sociedade, por isso entende ser fundamental políticas sociais e educacionais que caminhem lado a lado com políticas curriculares, como preconiza a Lei que demanda a inclusão das experiências, contribuições e perspectivas da população negra no quadro de conteúdos ministrados nas escolas.

E o epistemicídio tratado na tese de Sueli Carneiro, diz respeito aos instrumentos de dominação étnica/racial de um processo de “destituição da racionalidade”, subalternização, marginalização e subordinação do Outro. O genocídio epistêmico decorreu do empreendimento colonial civilizatório dos povos europeus, o que mais tarde, possibilitou a “formulação plena do racionalismo no século XIX” (Carneiro, 2005, p. 96).

Em sua análise, Sueli Carneiro aponta que o epistemicídio vai além da anulação e desqualificação dos conhecimentos dos povos subjugados, ele é um processo que nega a educação de qualidade a estes, que inferioriza qualquer produção intelectual produzida e “sequestra” qualquer capacidade de aprender. Como bem apontado pela autora, um estudante negro em seu processo educacional, vê sua capacidade cognitiva questionada, e até mesmo, rebaixada, sendo isso fruto do genocídio epistêmico que nega em todos os sentidos a racionalidade do Outro. (Carneiro, 2005)

Dentro da sala de aula, o epistemicídio ocorre através de disposições racistas e estigmas equivocados que seguem a vida do estudante negro durante todo seu processo de escolarização, isso corrobora fortemente para a saída desse estudante da escola. Dessa forma, o epistemicídio acontece dentro dos processos educacionais através de “múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema

educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro” (Carneiro, 2005, p. 114).

E neste combate ao epistemicídio, é preciso promover a diversidade na produção de conhecimento, decolonizar os currículos e os espaços escolares. Gomes (2022) nos ensina que

[...] as pedagogias das diversidades para uma escola antirracista caminham paralelas as pedagogias oficiais, e é necessário aqueles que são do ramo da educação, que tenham conhecimento da existência dessa pedagogia. Essas pedagogias das diversidades, são construídas pelos sujeitos sociais, que pertencem a coletivos sociais, que no contexto das relações de dominação, do racismo [...] foram considerados como inferiores e transformados como desiguais, e esses coletivos se organizam em torno de suas próprias formas de educação e essas formas de educação produzem conhecimentos, conhecimentos esses que não são valorizados, principalmente pelas instituições responsáveis pela socialização desses conhecimentos, como a escola básica e a universidade (Gomes, 2022).

Para que possamos ter/ser uma sociedade verdadeiramente justa, inclusiva, antirracista é preciso abirmos e trilharmos caminhos que promovam a equidade. A educação em todas as suas esferas, precisa ser pensada como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo. A professora, o professor enquanto agentes transformadores/as podem propor ações concretas de combate ao racismo através de uma educação antirracista. E no próximo tópico apresento como a construção da EARER perpassa os Movimentos Negros.

1.1 CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS

Pensar a luta contra racismo é pensar os Movimentos Negros que ao longo das suas histórias já defendiam a educação como elemento de transformação da sociedade. Eles têm em suas bandeiras a luta por políticas (públicas) educacionais que promovam a inclusão de pessoas negras em todos os níveis de ensino. Gomes (2017) pensa os Movimentos Negros como atores políticos, como

As mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racista impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. [...] É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo (GOMES, 2017, p. 23-24). (Grifos meu).

Com a frase “O movimento Negro é um educador”, Gomes (2017) nos diz que somente a partir da forte atuação dos Movimentos Negros que os conhecimentos sobre as relações raciais

e as questões da diáspora africana, presentes nos currículos de diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, passaram a receber o devido valor epistemológico e político. Ou seja, os Movimentos Negros desempenharam e desempenham um papel de extrema importância para a transformação do papel da escola, na busca da promoção da justiça e igualdade racial, no combate ao racismo estrutural e na garantia de políticas públicas que possibilitem o acesso e permanência a uma educação inclusiva e representativa.

Os Movimentos Negros realizaram um papel fundamental ao trazerem discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades²¹, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o centro das discussões teóricas e epistemológicas²² das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde. Isso inclui questionamentos sobre as teorias raciais do século XIX que foram disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017).

O acesso à educação foi um processo lento²³ e doloroso, o Estado não considerava o povo negro como sujeito e sim como objeto, e enquanto ator político e de saberes, os Movimentos Negros no Brasil destacam-se em torno de organizações próprias ao longo da história, desde a luta pela abolição da escravatura, perpassa a proclamação da República, a Constituição de 1988 e os anos 2000 que culmina com a promulgação da Lei e se fortalece a cada dia. (Gomes, 2017)

Gomes (2017), nos traz um recorte das trajetórias dos Movimentos Negros, que durante todo o período de escravidão resistiram, e que ainda no Século XIX pós-abolição da escravatura assumem a educação como uma das prioridades. A imprensa negra²⁴ tem forte atuação já no início do século XX, também na “Era Vargas e atravessa a Segunda Guerra Mundial até o Golpe

²¹Para a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva africanidades brasileiras são “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (Munanga, 2005. p. 155).

²²Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (Gomes, 2017).

²³ O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 8).

²⁴Vários jornais da época são citados: (O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d’Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), A Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), Gomes (2017, p. 29)

Militar de 1964, foi através da informação que exerceu um papel educador e politizador junto a população negra, um instrumento de luta dos negros frente à sociedade da época.

A Frente Negra Brasileira – FNB²⁵, uma associação de caráter político e social, se constituiu em 1931 e teve como premissa, uma de suas bandeiras, a promoção da educação pois a entendia como essencial na luta contra o racismo. Abdias do Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro em 1944, que nasce com a proposta de promover o protagonismo negro, “para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (Gomes, 2017, p.30).

Figura 2 – Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro



Fonte: Adaptado de Geledés (2021)²⁶, elaborado pela pesquisadora em 24/05/2024

Ditadura Militar instalada no Brasil, mais um período sombrio e cruel da nossa história, a repressão aos movimentos sociais se intensifica e um estado de censura é instalado, falar de

²⁵Frente Negra Brasileira. Disponível em <https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/?amp=1&gclid=CjwKCAjwkNOpBhBEEiwAb3Mvvc_s3In8BhbRwty4Ypagll8D8Z01V4Y0EpMQ5HGXmQav2BcPUTD5RBoCWXkQAvD_BwE>. Acesso em 13/09/2023

²⁶Foto 1 – Frente Negra Brasileira, em <https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/?amp=1&gclid=CjwKCAjwkNOpBhBEEiwAb3Mvvc_s3In8BhbRwty4Ypagll8D8Z01V4Y0EpMQ5HGXmQav2BcPUTD5RBoCWXkQAvD_BwE> acesso em 24/05/2024

Fotos 2 e 3 – Teatro Experimental do Negro – TEN, disponível em <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>> acesso em 24/05/2024

racismo, de negritude, tecer críticas eram motivos para perseguições, torturas, desaparecimentos e morte. Os Movimentos Negros se articulam e fundam em 1978 o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial – MUCDR, que logo em seguida passou ser identificado como Movimento Negro Unificado – MNU e que se mantém até os dias atuais. A educação e o trabalho são as bandeiras do movimento na luta contra o racismo. (Gomes, 2017)

Figura 3 – Movimento Negro Unificado



Fonte: Adaptado de Brasil de Fato (2019)²⁷, elaborado pela pesquisadora em 24/05/2024

O processo de luta pela redemocratização do país ganha as ruas, ano do centenário da abolição da escravatura, lutas por igualdade racial se intensificam. Instalada a Assembleia Nacional Constituinte e promulgada a Constituição que ainda hoje a chamamos de Cidadã, garante que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e a educação passa a ser um direito de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

Nos anos 1990, os Movimentos Negros redefinem suas práticas, com ênfase na luta por políticas públicas para garantir os direitos básicos dos negros. Era 1995 em Brasília, no dia 20 de novembro acontece a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela

²⁷Disponível no site Brasil de Fato, em < <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>> acesso em 24/05/2024

Cidadania e a Vida”, os Movimentos Negros entregam ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, as ações afirmativas já são citadas no programa. É aprovada a LDB em 1996 (Gomes, 2017).

Figura 4 – Marcha Nacional Zumbi dos Palmares



Foto 1



Foto 2 - “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” (Gomes,2017)

Fonte: Adaptado de Memorial da Democracia (2015-2017) e Acervo Fpabramo (2024)²⁸

A virada de século, de milênio traz consigo a convergência de várias pautas dos Movimentos Negros acumuladas ao longo dos anos. Eles atuam e participam da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela ONU e realizada em Durban, África do Sul, em 31 de agosto de 2001, com esta ação o Brasil reconhece internacionalmente o racismo institucional no país, sendo as ações afirmativas dentre outras iniciativas na educação, uma das medidas de superação do racismo (Gomes, 2017).

A Lei é promulgada no primeiro ano de governo Luiz Inacio Lula da Silva, e é criada na estrutura do Estado Brasileiro a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade

²⁸Disponível em <<https://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>> e <<https://acervo.fpabramo.org.br/index.php/marcha-zumbi-dos-palmares-brasilia-df-20-nov-1995-credito-fernando-cruz>> Acesso em 27/05/2024

Racial (SEPPIR), que são os frutos dos Movimentos Negros, raça então é politizada, é ressignificada. Criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN²⁹. Foi nesta década que os Movimentos Negros conseguem junto a várias Universidades a implantação de políticas de acesso através de cotas, a UFSC foi uma das pioneiras.³⁰

Com o tempo os Movimentos Negros ampliaram suas demandas, passando a exigir ações afirmativas para a inclusão de negros em setores sociais historicamente dominados pela branquitude. Gomes (2017, p. 19) reafirma que, se não fosse à luta histórica dos Movimentos Negros “tensionando e pressionando o Estado brasileiro e as esquerdas, o país não teria avançado na construção de políticas de igualdade racial e de superação do racismo”³¹.

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (Gomes, 2017, p. 130).

Gomes (2017) ainda destaca que os Movimentos Negros foram fundamentais para a construção de uma educação emancipatória, e através de sua luta contra o racismo quer superar e corrigir desigualdades históricas presentes em todos os espaços, a escola é um deles³². A Lei é uma das conquistas e bandeiras dos Movimentos Negros de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial, de construção de saberes, que será tema do próximo tópico.

1.2 LEI 10.639/03 - SEUS OBJETIVOS E RELEVÂNCIA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Uma educação antirracista é possível mesmo que por imposição da lei, pois a legislação é uma das peças norteadoras de uma sociedade democrática de direito conforme preceitua nossa

²⁹ Fundada em novembro do ano 2000, a ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. Realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE Disponível em < <https://abpn.org.br/>>. Acesso em 20/05/2024.

³⁰ Esse tema aparece com mais profundidade no próximo capítulo.

³¹ Políticas estas materializadas em legislações e iniciativas do Poder Executivo Federal voltadas à educação. A Lei 12.519/11 que instituiu o 20 de novembro como o dia de Zumbi de Palmares e da Consciência Negra foi recentemente alterada pela a Lei 14.759/23 incluindo o 20 de novembro como feriado nacional.

³²Consta em anexo um mapa mental das lutas e conquistas dos Movimentos Negros, elaborado por esta pesquisadora.

Constituição Federal³³, e a educação brasileira tem na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996³⁴ - LDB, suas diretrizes e bases. O seu artigo segundo define os princípios da educação: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Destaca-se que em 1996, quando da sua promulgação a LDB trouxe em seu artigo 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Entretanto passados seis anos, a forte atuação dos Movimentos Negros mais uma vez pressiona o legislador para a necessidade de deixar expresso a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e um dos pareceres³⁵ reconhece que a Lei³⁶ se justifica, pois tem como finalidade,

[...] restaurar a contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando a condição de inferioridade e de discriminação em que essa população foi colocada pela sociedade dominante; a importância da educação enquanto instrumento de garantia do direito de cidadania, daí a necessidade de se reconstruírem os currículos escolares, incluindo conteúdos que traduzem a realidade étnica do Brasil; e a necessidade de conscientização dos agentes envolvidos no processo educacional, que não reconhecem o direito à diferença e, como consequência, mutilam as peculiaridades de importante segmento da população.

A Lei foi e continua sendo uma das ferramentas de combate ao racismo, pois através da educação é que os caminhos da cidadania de um povo se solidificam. O legislador introduziu o **dever de fazer** (grifo meu) ou seja, foi acrescida na LDB o artigo 26-A e 79-B, sendo que em 2008 a LDB foi novamente alterada pela Lei 11.645 incluindo a temática história e cultura indígena³⁷.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório** o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Grifo meu)

³³ Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 13/09/2023.

³⁴ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 /09/2023

³⁵ Caso queiras uma leitura completa do Parecer sobre o Projeto 17/2002 que culminou com a Lei 10.693/03, consulte em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3520182&ts=1630453153039&disposition=inline&gl=1*q2umxb*_ga*MjA3MjUwMDAzMy4xNjkzOTUyMjMw*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NjgxMzc4NS42LjEuMTY5NjgxNDA3MS4wLjAuM

[A..](https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3520182&ts=1630453153039&disposition=inline&gl=1*q2umxb*_ga*MjA3MjUwMDAzMy4xNjkzOTUyMjMw*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NjgxMzc4NS42LjEuMTY5NjgxNDA3MS4wLjAuM)> Acesso em 08/10/2023.

³⁶ Sempre que me referir a Lei 10.639/03 o faço Lei.

³⁷ Entretanto este trabalho pesquisou a Lei 10.639/03 e suas implicações nas práticas pedagógicas do CA no ensino fundamental I, durante a pesquisa a temática indígena surgiu naturalmente.

§ O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

...

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Foram muitos anos de luta dos movimentos sociais, um marco histórico para os Movimentos Negros, que sempre defenderam que através de uma educação antirracista é possível combater as desigualdades históricas e reparar injustiças que perpassa a população negra. A lei promove a igualdade racial pelo reconhecimento da diversidade étnico-cultural no Brasil, reconhece a EARER como um instrumento de promoção da equidade racial e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana em todas as escolas do país, inclusive universitárias³⁸.

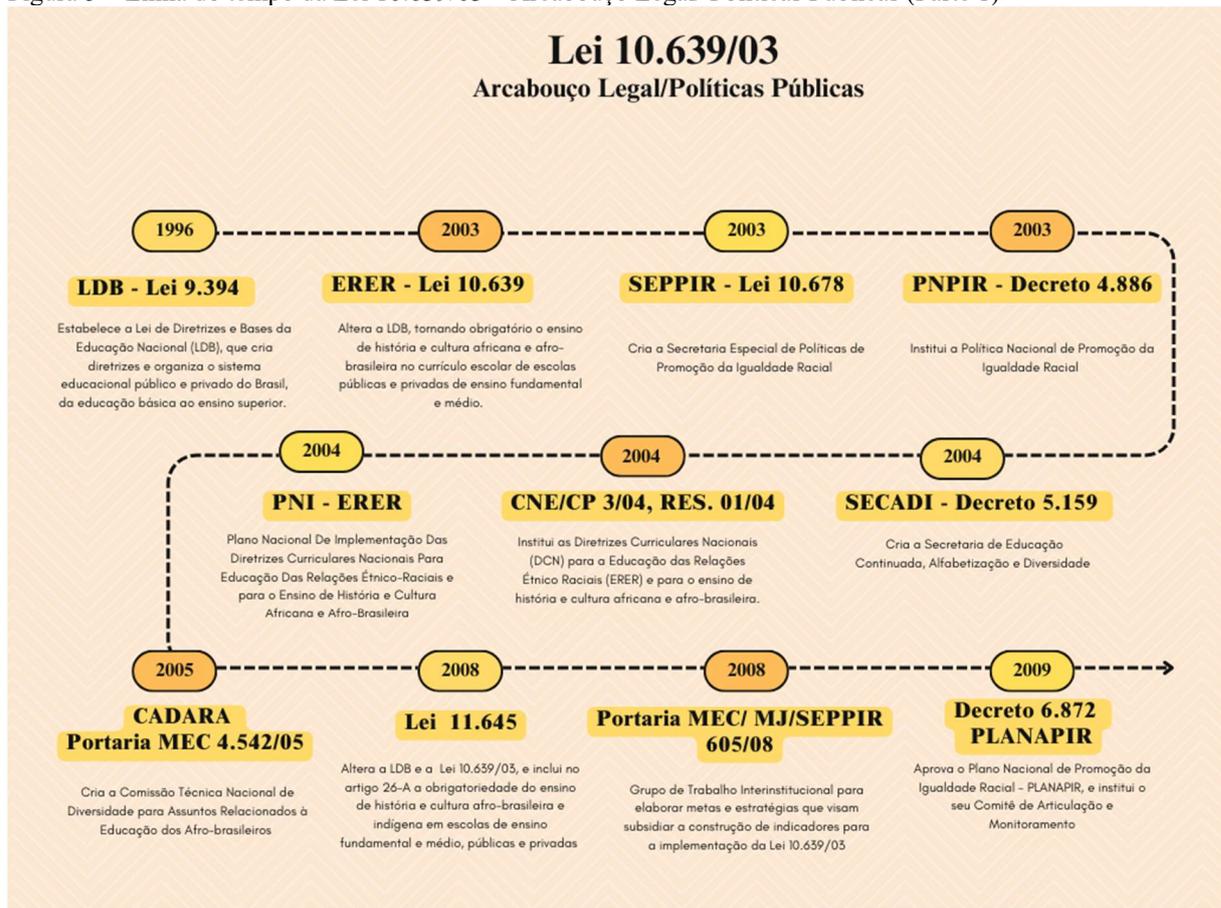
Pode-se pensar que antes da Lei, os currículos negligenciavam ou minimizavam o papel que os povos africanos e afrodescendentes exerceram na formação do Brasil. A Lei chega para corrigir distorções históricas, para confirmar a importância da cultura afro-brasileira como pertencente do patrimônio cultural brasileiro tão diverso (Gomes, 2022).

A EARER enquanto política pública e ação afirmativa, chega como um forte instrumento de combate ao racismo estrutural tão presente na nossa sociedade, pois ela promove uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e contribui para a construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Uma conquista dos Movimentos Negros, que representa um avanço na promoção da igualdade racial, na valorização da diversidade cultural brasileira, sendo um instrumento de fundamental importância para a construção de uma educação inclusiva, uma educação antirracista e democrática.

Mas como implementar a Lei? Desde sua promulgação o Estado brasileiro tomou várias iniciativas normativas direcionadas principalmente à educação. Uma linha do tempo nos mostra todo o arcabouço legal que permitiu a implementação de políticas públicas educacionais de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Mas há que se deixar registrado um lapso temporal, um hiato nesta linha do tempo entre os anos de 2018 e 2022.

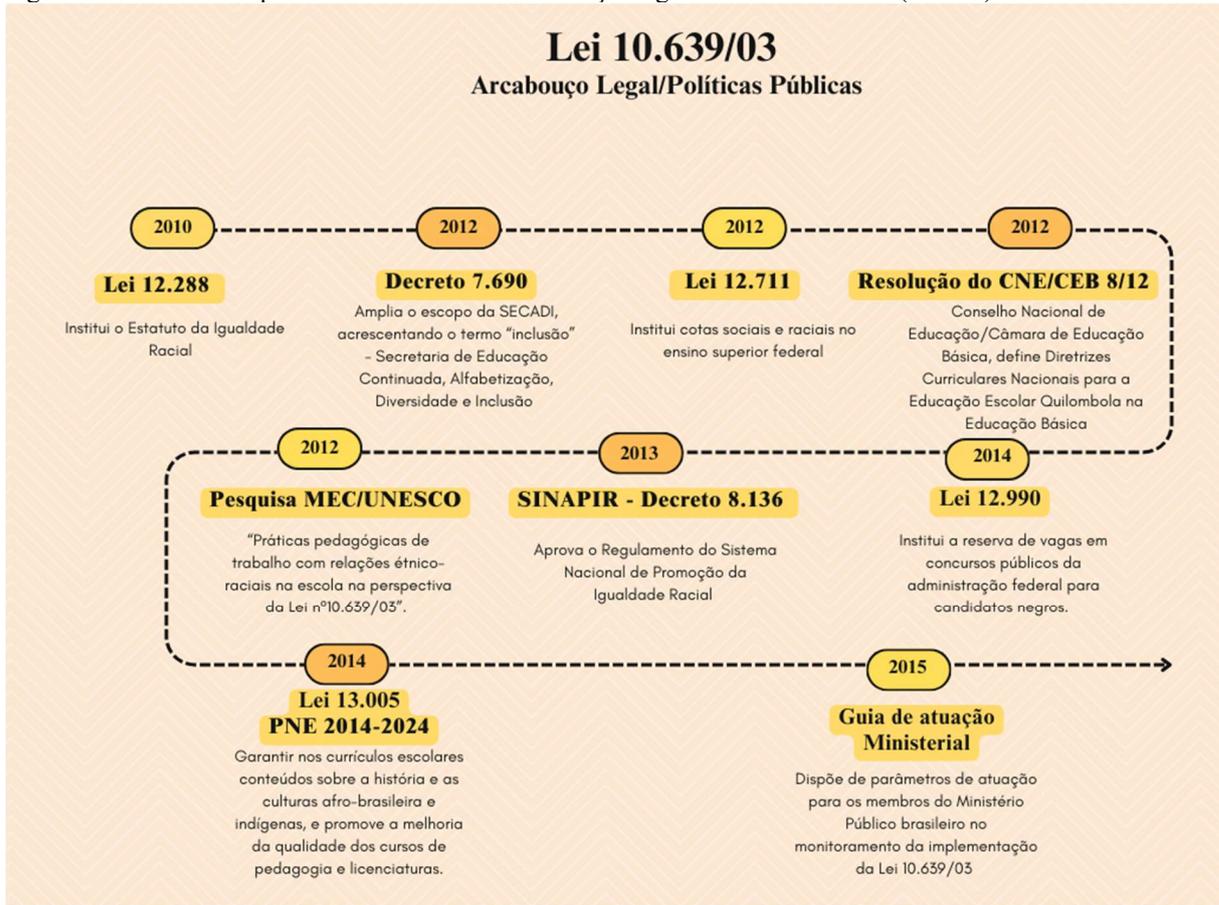
³⁸ O Curso de Ciências Sociais da UFSC, inseriu a disciplina Estudos Afro-Brasileiros que busca enfatizar o estudo sobre Relações raciais e racismo no Brasil, relações Interétnicas e Identidades étnicas, estudos sobre os negros no Brasil, no ano de 2013, Disponível em < <https://nuer.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/educacao-afro-brasileira/>> acesso em 25 de maio de 2024.

Figura 5 – Linha do tempo da Lei 10.639/03 – Arcabouço Legal/ Políticas Públicas (Parte 1)



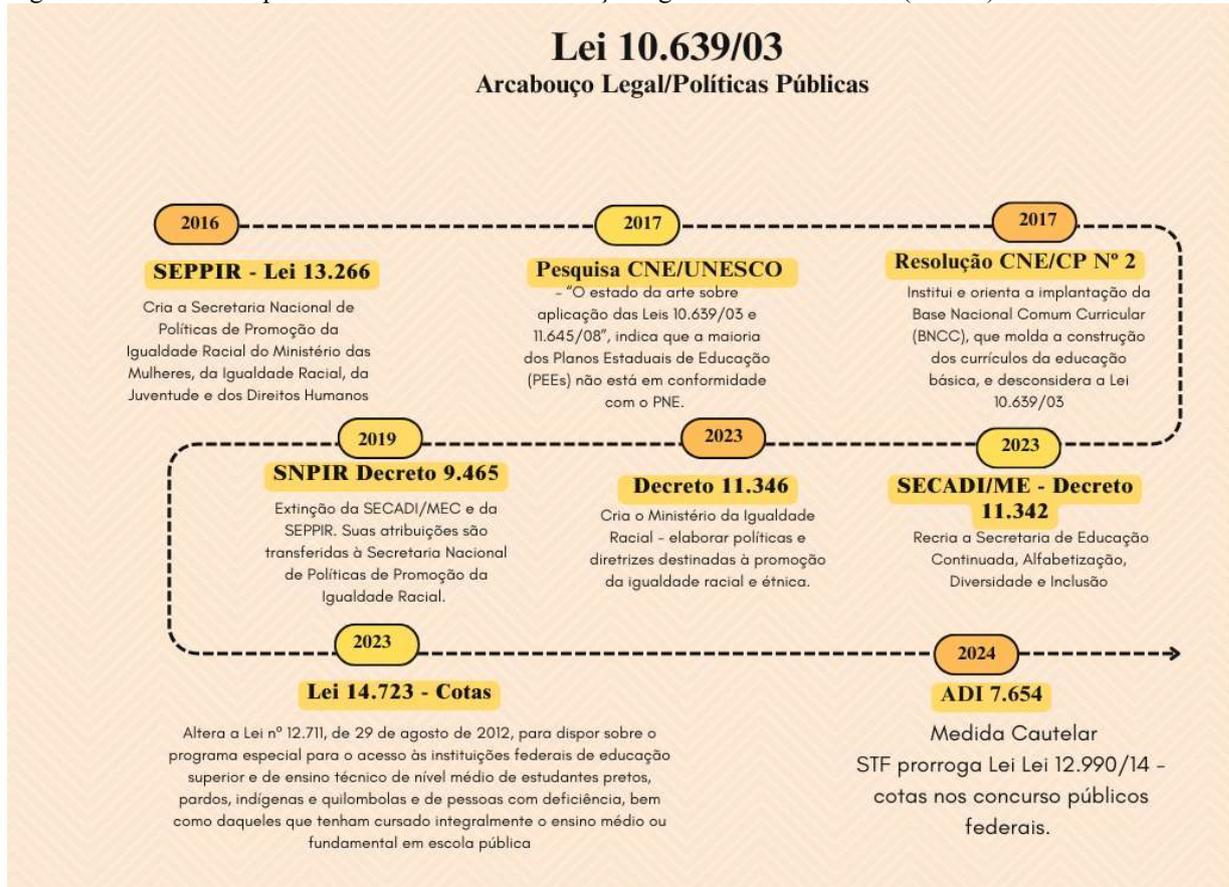
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 6 - Linha do tempo da Lei 10.639/03 – Arcabouço Legal/ Políticas Públicas (Parte 2)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 7 - Linha do tempo da Lei 10.639/03 – Arcabouço Legal/ Políticas Públicas (Parte 3)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora³⁹.

A Professora Dra Edilene Machado Pereira (2017) percebe a escola como “um dos principais espaços para pensar, instruir e aprender sobre a diversidade e convivência harmônica e respeitosa com as diferenças, ou seja, o espaço escolar propicia um campo fértil para o desenvolvimento das leis referidas”, mas reconhece a dificuldade de implementação em especial nas esferas municipais e estaduais⁴⁰.

É necessário que nos planos educacionais conste a efetivação dessas leis no espaço escolar, com o envolvimento de seus gestores e professores, visto que é fundamental que as populações negras e indígenas se reconheçam na cultura brasileira de forma valorizada e não excludente, como aconteceu durante séculos em função da adoção de uma matriz educacional de orientação eurocêntrica. Urge que todos os grupos étnicos presentes na população brasileira possam se ver positivamente representados no material didático empregado na educação de todos os cidadãos, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, sejam eles originários do continente africano, nativos, ou de ascendência asiática, e não apenas os de descendência europeia, se

³⁹ Para a elaboração desta linha do tempo foram consultados os sites < <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>> ; < <https://www.gov.br/mec/pt-br>> ; < <https://portal.stf.jus.br/>> ; < <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br>>; < <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>>

⁴⁰ O estudo foi realizado no ano de 2017 e contemplou apenas as escolas das redes públicas municipais e estaduais de ensino.

quisermos construir uma nação verdadeiramente democrática e antirracista (Pereira, 2017).

A promulgação de uma lei não garante sua efetiva aplicação. A Lei inicialmente recebida com reservas e dúvidas, especialmente por profissionais da Educação que se sentiam despreparados, foi implantada nas escolas principalmente graças a iniciativas individuais de grupos de professores/as interessados/as, e não por políticas educacionais. (Pereira, 2017).

E neste contexto, Ferreira (2021), denomina esses professores e professoras como “Arautos da Cultura de Consciência Negra”⁴¹,

[...] os Arautos são aqueles sujeitos que estão nas linhas de frente inalcançáveis pela militância. Dessa forma, falamos aqui de uma luta antirracista que não é praticada pelo Movimento Negro, mas que possui em seu horizonte o combate ao racismo (não sem contradições, claro). Em especial, professoras e professores que fazendo uso de suas capacidades pedagógicas, desenvolvem ações culturais e educativas, seja especificamente no dia 20 ou durante o ano letivo (Ferreira, 2021. p. 43).

Ou seja, foram professoras e professores que iniciaram uma nova cultura educacional, distinta da militância negra, não necessariamente negras e negros, mas que tenham inovado e enriquecidos ambientes escolares.

Portanto, a Lei foi e continua essencial para garantir o direito à educação que inclua a diversidade étnico-racial e a escola deve exercer o papel de construtora de saberes, de uma pedagogia da diversidade e assim combater o racismo e promover a igualdade racial (Gomes, 2011).

Os Movimentos Negros conseguiram que o Estado brasileiro nos governos progressistas e ao longo dos vinte anos desde a promulgação da lei, construísse um arcabouço legal e políticas públicas para garantir a efetiva implementação da EARER. No entanto, uma pesquisa da Geledés⁴² (2023) aponta que a EARER é majoritariamente abordada apenas no mês de novembro, durante a celebração do Dia da Consciência Negra.

Ficou evidenciado também, através da linha do tempo apresentada neste tópico, os desafios impostos recentemente por governos conservadores⁴³. As tensões e os retrocessos políticos e sociais enfrentados entre 2016 e 2022 exemplificam isso. O desmonte de algumas

⁴¹Arautos da Cultura de Consciência Negra é uma criação de Amauri Mendes Pereira (2013) que designa os profissionais da educação comprometidos com as celebrações do 20 de novembro. Não são, necessariamente, militantes da Igualdade Racial ou pessoas negras. Antes de tudo, o que os diferencia é sua capacidade de criação de sentidos que estão para além da dicotomia Racismo x Antirracismo (Ferreira, 2021. p. 12).

⁴²GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA – “fundada em 30 de abril de 1988, Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigente na sociedade brasileira”. Disponível em < <https://www.geledes.org.br> >, acesso em 14 de junho de 2024..

⁴³ Governos: Michel Temer (2016-2018) e Jair M. Bolsonaro (2019-2022)

estruturas institucionais como a SEPPIR e a Fundação Cultural Palmares⁴⁴, resultou em um ambiente mais desfavorável ao combate ao racismo. Isso demonstra que a EARER não segue uma trajetória contínua de avanços, mas enfrenta dificuldades e desafios que impactam tanto a atuação na sala de aula quanto as políticas de Estado para a educação. Por isso, é importante mantermos sempre presente essa reflexão.

E refletindo sobre as problemáticas relacionadas a Lei, abordarei no próximo tópico o papel da EARER no Ensino Fundamental I.

1.3 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – SEU PAPEL

A educação exerce um papel crucial na formação das crianças, é a base para o desenvolvimento intelectual, emocional e social. Além da transmissão de conhecimentos como a história, a matemática, as ciências, a linguagem, ela é responsável por desenvolver e cultivar o pensamento crítico. A educação contribui para moldar a identidade das crianças, através da compreensão de suas próprias culturas e a ensina valorizar a diversidade (Cavalleiro, 2023). E na construção do saber, a escola é o lugar do conhecimento poderoso (Young,2007), que liberta e emancipa.

Entretanto Bourdieu (2011, p.53) destaca o papel da escola e sua função de conservação social, de perpetuação das desigualdades sociais “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam [...] como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar estará ratificando às desigualdades”. É imprescindível que a estrutura educacional deixe de ser um dos canais de perpetuação da injustiça social, pois

[...] a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social (Libâneo, 2020)

E nessa reflexão sobre o papel da escola, sobre a importância da educação junto as crianças, sobre os desafios da educação básica, da EARER para e com as crianças, Pinheiro (2023) entende a escola

[...] como um lugar com propostas que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial com os quais convivemos [...] um lugar que promova uma educação

⁴⁴Disponível em <<https://brasil.elpais.com/cultura/2021-09-18/como-bolsonaro-dinamita-as-instituicoes-o-caso-da-fundacao-palmares.html>> acesso em 11/07/2024.

baseada nos referenciais afro-brasileiros, indígenas e africanos para repensar e reconstruir as ações pedagógicas [...] pois a diversidade deve ser celebrada, principalmente no currículo e nas práticas escolares (Gomes, 2023, apud Pinheiro, 2023, p. 10-11).

Se pensarmos a escola como promotora da diversidade, o currículo enquanto ferramenta da prática pedagógica pode ser potente, transformador, democrático e antirracista. Assim sendo, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam a implementação de práticas pedagógicas voltadas para o respeito e valorização da diversidade étnico-racial nas escolas, pois é preciso conhecer, reconhecer e respeitar as diferenças.

1.3.1 BNCC e o Ensino Fundamental I

Nossas legislações são mecanismos fundamentais não só para garantir direitos e obrigações, também para corrigir desigualdades históricas, “mas não se trata apenas de acessar o direito à educação, mas de pensar nas condições sob as quais isso se processa” (Pinheiro, 2023). Nesta fase da pesquisa apresento a construção da BNCC, o regramento do Ensino Fundamental I e as diretrizes para a EARER que serão tratadas no próximo e último tópico deste capítulo.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE⁴⁵ (Brasil, 2018).

Garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico, tenham acesso a um conjunto básico de conhecimentos e habilidades essenciais, promover revisões e atualizações dos currículos escolares para que possam refletir as necessidades e desafios do século XXI, facilitar a articulação e a continuidade das aprendizagens entre as diferentes etapas da educação básica: educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e orientar para a formação integral dos estudantes, são os objetivos da BNCC (Brasil, 2018).

⁴⁵Artigo 9 da LDB - Cabe a União em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios, a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em < <https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 26/05/2024.

Nossa Constituição Federal em 1988, já estabelecia algumas diretrizes para a construção dos currículos escolares⁴⁶, e com a aprovação da nova LDB a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Os currículos devem ter uma base comum para toda a educação básica, mas com uma parte diversificada em função das características regionais e locais dos educandos, que culmina com a Lei alterando o artigo 26 para tornar obrigatória a EARER (Brasil, 1996).

Ao longo dos anos 1990 foram traçadas as diretrizes curriculares nacionais pelo CNE⁴⁷ com revisões já nos anos 2000, período este marcado por vários eventos e normativas focados no currículo⁴⁸. Após muitas discussões e embates a BNCC⁴⁹ é homologada pelo MEC em 14 de dezembro de 2018 e define dez competências⁵⁰ gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, pode-se pensar que algumas delas propõem o respeito e a valorização das diferenças, em diálogo com à EARER.

Competência 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

⁴⁶CF – Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais

⁴⁷As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira, disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cne>>. Acesso em 27/05/2024

⁴⁸ Destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (tema do próximo tópico) e a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece as metas e estratégias para a educação básica para os próximos 10 anos.

⁴⁹ A construção da BNCC atravessou muitas discussões, mas isso já seria tema para uma outra pesquisa, por isso essa pesquisadora trouxe apenas uma breve linha do tempo

⁵⁰ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018. p. 8).

A BNCC⁵¹ está organizada em áreas de conhecimento e componentes curriculares específicos para cada etapa do Ensino Fundamental, que está dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), abrangendo áreas como Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia), e Ensino Religioso.

De acordo com a BNCC o ensino fundamental I atende crianças a partir de 6 anos que passam por mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais e emocionais, e que impõe desafios para a construção dos currículos para essa fase de escolarização, visando superar as rupturas que acontecem entre as diferentes etapas da educação básica, inclusive entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental. (Brasil, 2018).

Pinheiro (2023) entende que educar é um ato social que vai além dos limites da sala de aula, que a educação consiste em transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados ao longo da história.

Assim, pensar o currículo da EEAR no Fundamental I é pensar um currículo que atravessasse as áreas de conhecimento. Um currículo que vá além do “20 de novembro”, pensar uma escola que se contraponha à escola eurocentrada (Pinheiro, 2023), uma escola que:

Tenciona conhecimentos e, ao mesmo tempo, dialoga com a ciência moderna, produzindo algo diferente e capaz de transformar as práticas ocidentalizadas e hegemônicas de currículo em práticas antirracistas. Tudo isso construído junto com as crianças, no espaço da escola e fora dela, na participação de projetos coletivos, na vivência das muitas infâncias, no contato com o outro, na reinvenção do calendário escolar e das práticas pedagógicas. E com muito estudo, formação continuada, letramento racial, elaboração de projetos coletivos e trabalho conjunto. Teoria e prática articuladas na construção de um projeto emancipatório de educação (Gomes, 2023, apud Pinheiro, 2023 p. 11).

Somos um país de maioria negra⁵², “não devemos trabalhar a EEAR em sala de aula meramente porque a lei obriga, mas porque temos a consciência histórica da necessidade de reparação social dessas majorias minorizadas no Brasil” (Pinheiro, 2023, p.93).

1.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

⁵¹ Um fato a se registrar, durante a pesquisa na BNCC, constatei que a palavra raça é citada duas únicas vezes e racismo quatro, palavras que são “chave” para o cumprimento da Lei e na luta contra o racismo.

⁵²De acordo com o IBGE o Censo 2022 mostra que, no Brasil, 45,3% das pessoas eram pardas; 43,5%, brancas; 10,2%, pretas, 0,8% declaravam-se indígenas e 0,4% eram amarelas. Disponível em < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> >. Acesso em 28 de maio de 2024.

O princípio da igualdade racial nos currículos escolares ganha força com o advento da Lei, a luta dos Movimentos Negros mais uma vez se manifesta junto ao Estado brasileiro que se coloca como propulsor das mudanças sociais, reconhecendo as desigualdades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de uma intervenção positiva, compromete-se a eliminar as disparidades raciais, avançando significativamente na afirmação dos direitos humanos essenciais e fundamentais da população negra brasileira (Brasil, 2004).

A SEPPIR, através da Ministra Matilde Ribeiro encaminha ao Conselho Nacional de Educação a necessidade de diretrizes que norteiem a implementação e a formulação de políticas e projetos para a EEARER. Assim, entendendo que “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira (Brasil, 2004, p 12), o CNE no dia 10 de março de 2004, aprovou por unanimidade a instituição das DCN-ERER⁵³, e assim definiu através da Resolução nº 01 que

[...] Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A **Educação das Relações Étnico-Raciais** tem por objetivo a divulgação e produção de 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, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (Brasil, 2004.p. 31).

O CNE orientou que sistemas de ensino e instituições de diversos níveis transformassem as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas estatais ou institucionais, adotando decisões e iniciativas voltadas para reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira. Isso inclui a criação de programas de ações afirmativas, que são essenciais para um projeto educacional que promova a formação cidadã e se reflita nas relações

⁵³Em 2005, um milhão de exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais publicadas foram distribuídas pelo MEC a todos os sistemas de ensino. Seu texto foi disponibilizado em domínio público e inserido em outras divulgações, como no livro Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição (Brasil, 2013, p 13).

pedagógicas diárias. Medidas devem ser compartilhadas por sistemas de ensino, instituições, processos de formação de professores/as, comunidade escolar (Brasil, 2004, p.13).

O conhecimento influencia representações do negro brasileiro, impactando políticas e práticas educacionais e a educação deve executar ações que garantam o direito à diferença, afirmando a diversidade étnico-racial (Gomes, 2011). Por isso para orientar suas ações, os sistemas de ensino, as instituições e os/as professores/as utilizarão como referência, além de outras bases filosóficas e pedagógicas relevantes, os princípios descritos a seguir: “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 18-19).

É essencial que os planos educacionais incluam a implementação dessas regulamentações no ambiente escolar, com a participação de gestores e professores/as. Isso é fundamental para que as populações negras e indígenas se vejam refletidas de maneira valorizada na cultura brasileira, evitando a exclusão que prevaleceu por séculos devido à adoção de um modelo educacional eurocêntrico (Pereira, 2017).

As DCN-ERER além de enriquecerem o currículo escolar, fomentam o respeito e a valorização das diferentes identidades e culturas que compõem o Brasil, e pensando no CA enquanto escola de pesquisa, de observação, o próximo capítulo se propõe a pensar os caminhos que o colégio trilhou para uma EARER desde a promulgação da Lei.

2 O COLEGIO DE APLICAÇÃO À LUZ DA LEI 10.639/03 – TRILHANDO CAMINHOS

O CA enquanto espaço para práticas educacionais desempenha um papel fundamental na formação das (os) estudantes dos cursos de licenciatura da UFSC, conforme preceitua a LDB. E foi no CA, enquanto professora em formação que fiz meu estágio⁵⁴ de docência em 2023, na turma do Primeiro Ano C⁵⁵ do Ensino Médio, sob a orientação do Professor Me. Peterson Roberto da Silva e supervisão da Professora Dra. Thereza Cristina Bertazzo Silveira Vianna. Fiz “dupla” de estágio com a doutoranda em Sociologia e Ciência Política Gabriela Pereira Kasper – companheira de trajetória desde 2018.

⁵⁴Para o Professor Brunetta o estágio supervisionado tem como propósito formativo estabelecer apenas linhas gerais de um desenho bastante complexo que dá origem ao que se transforma em substrato de memória para as demais experiências docentes dos licenciandos (Brunetta, 2015 p.3).

⁵⁵Mesmo que meu propósito nunca tenha sido “dar aulas”, esse período de convivência e regência junto ao 1C foi de grande aprendizado, conviver com pessoas de tamanha diferença de idade...valeu muito a pena ter optado pela licenciatura, acredito que “construí algumas pontes”.

Entre as minhas idas e vindas semanais ao Colégio de Aplicação, observando as crianças pelos corredores, nos pátios, percebendo os espaços dedicados ao ensino fundamental pensei: “por que não desenvolver minha pesquisa no CA? A princípio meu objetivo seria desenvolver a pesquisa na escola na qual fiz meu ensino fundamental em Araranguá, no sul de Santa Catarina. Contudo diante da distância e o CA estar fisicamente próximo à minha residência e principalmente por ser o CA um espaço educativo diferenciado, uma escola de pesquisa⁵⁶ vinculada à UFSC, que promove a investigação acadêmica e busca contribuir para o avanço do conhecimento, e com a concordância de minha orientadora Professora Dra Alexandra, o CA passou a ser o meu campo de pesquisa, mais especificamente o Ensino Fundamental I.

Para desenvolver um trabalho de conclusão de licenciatura, para realizar uma etnografia, como nos ensina Geertz (1989), é mais do que registrar os fatos, é preciso analisar e interpretar e assim encontrar os significados que estão presentes nos ritos, pois a cultura se manifesta através de mitos, rituais e símbolos. Para compreender uma cultura, é preciso entender esta cadeia de significados, e por meio da etnografia o(a) pesquisador(a) deve buscar os significados, e os símbolos dentro de um contexto. Explicar o funcionamento da cultura por inteiro, com descrições minuciosas, “não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles”, ou seja, para que eu pudesse realizar uma pesquisa de campo, foi preciso antes conhecer um pouco desta escola, sua história, seus objetivos, suas estruturas, seus símbolos, compreender sua cultura.

Pesquisei no *site*⁵⁷ oficial do Colégio de Aplicação o Regimento Interno (2018), o Projeto Político Pedagógico (2019), o seu histórico, além dos planos de aula do Ensino Fundamental I. Utilizei também as pesquisas que foram desenvolvidas pela minha turma de Estágio I⁵⁸. Esta é a proposta deste capítulo, apresentar ao leitor um pouco do Colégio de Aplicação, e suas práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista, pois nas palavras de Pinheiro (2023, p 69) “é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo”.

⁵⁶Conforme o Artigo 2º da Portaria n.º 959 do Ministério da Educação, de 27 de setembro de 2013, o CA constitui-se em uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de ensino, pesquisa e extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Essa natureza possibilita a realização de práticas pedagógicas diversificadas, que podem ser originadas por projetos de ensino, pesquisa e extensão; por atividades permanentes; e/ou por reorganizações curriculares. Essas práticas devem ser analisadas e referendadas pelos órgãos ou instâncias competentes (Projeto Político Pedagógico, 2019, p, 17)

⁵⁷ Disponível em < <https://www.ca.ufsc.br/>>

⁵⁸Pesquisa sobre a realidade escolar do campo de estágio no CA - foi produzida pela minha turma de Estágio I, disciplina ministrada pelo Professor Me. Peterson Roberto da Silva. Os trabalhos envolveram investigação documental, entrevistas, questionários, sendo que essas informações fundamentaram nossa regência e o nosso trabalho pedagógico, desenvolvido no segundo semestre de 2023.

De acordo com o Regimento Interno⁵⁹, o Colégio de Aplicação tem caráter público, gratuito, laico e inclusivo, está vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, possui seu próprio espaço no Campus da UFSC de Florianópolis e acompanha a política educacional da sua mantenedora, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Sua finalidade está alicerçada em servir de campo de observação, pesquisa, aplicação de métodos e técnicas, possibilitar a prática de ensino e buscar a sua melhoria, formar cidadãos e fornecer subsídios aos estudantes para uma “atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária” (PPP, 2019, p. 11).

Sua criação se deu em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente de estudantes matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). No ano de 1970, adotou o nome Colégio de Aplicação, neste mesmo período passou gradativamente a ter as séries que hoje denominamos de Ensino Médio. Somente em 1980 foi implementado o Ensino Fundamental, já com as quatro séries iniciais.

Importante destacar a forma de acesso ao CA, pois até 1991 era exclusiva para filhos e filhas de professores/as e servidores técnico-administrativos da UFSC. Entretanto, a partir da Resolução nº 013/CEPE/92, ficou estabelecido que o ingresso de estudantes no Colégio passou a ocorrer via sorteio aberto à comunidade. Após 31 anos da sua constituição é que a comunidade externa à UFSC passou a ter acesso ao CA, o perfil de estudantes começa então a mudar. Destaca-se neste trabalho a política de cotas raciais, uma política de ação afirmativa e que foi implementada no CA em 2023. Por compreender a importância desta política e da intersecção do tema com a educação antirracista, a seguir apresento a trajetória de construção e sua implementação no colégio.

2.1 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS – COTAS RACIAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Pensar políticas de ações afirmativas é considerar medidas governamentais com o objetivo de promover a igualdade para grupos historicamente marginalizados e discriminados, ações essas que visam atenuar desigualdades sociais proporcionando o acesso equitativo a recursos, benefícios e oportunidades.

⁵⁹É o regimento da escola, são as diretrizes para o funcionamento interno do colégio.

O povo negro, ao longo da história do Brasil, luta pelo direito a educação, e foi no ano do Centenário da abolição que a Constituição “Cidadã” garantiu a educação como um direito de toda/os e dever do Estado⁶⁰ – abre-se então uma oportunidade para que os Movimentos Negros garantam os direitos da população negra, com isso a luta por ações afirmativas se fortalece.

Almeida (2019) descreve que muitos foram contrários às políticas de cotas, apesar de acreditarem:

[...] que o problema do racismo – e da desigualdade – seja educacional. Isso se explica pelo fato de que no Brasil a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, é um espaço de privilégio e destaque social – um lugar que, no imaginário social produzido pelo racismo, foi feito para pessoas brancas. (Almeida, 2019, p. 101)

Sueli Carneiro (2022), numa entrevista destaca que a educação sempre foi o principal ativo para a mobilidade social⁶¹ no Brasil, pois foi restrito aos negros e desde sempre tem sido árdua e persistente a batalha para as pessoas negras estudarem. Ela lembra que no final do século XX, o debate público sobre as ações afirmativas foi intenso e enfrentou grande resistência da sociedade brasileira. Para a pesquisadora as ações afirmativas são como

Políticas que visam equacionar um problema de *gap* que a sociedade apresenta em diferentes temas, seja entre grupos raciais, religiosos, então toda a sociedade que se vê diante de um dilema de ter que enfrentar algum tipo de desigualdade e que se dispôs a efetivamente corrigi-las... e as políticas de ações afirmativas são um remédio, uma delas são as cotas (Carneiro, 2022).

Em interlocução com Sueli Carneiro, Gomes (2017) entende que as ações afirmativas têm impacto nevrálgico na cultura política e na dinâmica das relações de poder.

Seja para confirmá-las, seja para refutá-las, a universidade passou a dedicar parte de seu tempo a perceber que os jovens negros existem, que grande parcela deles não está presente nos bancos das universidades públicas e que eles lutam pelo direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção do conhecimento (GOMES, 2017, p. 114).

Ao colocar lado a lado jovens negros, classe média e elite branca, as ações afirmativas podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. Além disso, elas

⁶⁰ Artigo 205 da CF/1988 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁶¹Mobilidade social significa a possibilidade que um indivíduo tem de mudar de posição social, de status ou de poder dentro da sociedade. "Deslocamento de indivíduos e grupos entre posições socioeconômicas diferentes" (Giddens, 2005, p.248).

representam uma nova maneira de garantir direitos, e é nesse contexto que reside o seu potencial emancipatório. (Gomes, 2017).

A UFSC foi uma das pioneiras neste contexto, sendo que cinco anos antes da Lei 12.711/12⁶², criou o Programa de Ações Afirmativas, com recorte étnico-racial e de renda. Para a Vice-Reitora da UFSC, a Professora Dra. Joana Célia dos Passos (gestão 2022/2026), “A política de ações afirmativas no ensino superior é a maior política de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro na história das universidades brasileiras”⁶³.

Entretanto, mesmo o CA sendo uma escola experimental e que tem a UFSC como sua mantenedora, foi somente em 2022 que a Resolução Normativa nº 168/2022⁶⁴, instituiu a Política de Ações Afirmativas na Educação Básica da Universidade, ou seja, o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação passou a reservar **no mínimo** (grifo meu) 20% das vagas de ampla concorrência para estudantes negras(os) [pretas(os) e pardas(os)], indígenas e quilombolas, independente do percurso escolar e/ou renda. Em 2023 o Colégio de Aplicação recebeu os primeiros estudantes provenientes das cotas raciais. É importante destacar que a Resolução contempla ações que visam à permanência estudantil⁶⁵.

⁶²Recentemente alterada pela Lei 14.723/23 - Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita.

...

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 10/04/2023.

⁶³ Disponível em <<https://noticias.ufsc.br/2022/08/so-com-a-educacao-a-gente-sabe-que-consegue-ter-melhores-chances-na-vida-os-15-anos-das-cotas-etnico-raciais-na-ufsc/>> acesso em 07/04/2024.

⁶⁴ Disponível em <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2024/02/RN_1682022-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf>. Acesso em 11/04/2024.

⁶⁵Art. 8º As ações de acompanhamento visando à permanência de estudantes ingressantes no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação de que trata o Art. 1º desta Resolução Normativa são as seguintes: I – apoio pedagógico, oferecido por programa específico sob a responsabilidade da UFSC, voltado para o desenvolvimento da formação geral e dos processos de aprendizagem dos(as) estudantes; II – ações de acolhimento, visando à inserção dos(as) novos(as) estudantes em projetos e programas já oferecidos pelo NDI e pelo CA na UFSC; III – apoio econômico, em face das demandas de estudantes que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, compreendendo: a) a criação e a efetivação de programas já existentes na Universidade; b) o acesso a bolsas acadêmicas ou auxílios oriundos de modelos já existentes e em funcionamento e de programas ou iniciativas federais, estaduais e/ou municipais para esse público; e IV – atenção à formação político-social, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar o seu repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista e solidária na Universidade.

Cardoso e Biensfeld (2023), apresentaram um panorama sobre o processo de implantação de cotas raciais no CA. O estudo revela que o processo durou cerca de três anos e contou com o engajamento de toda a comunidade escolar. A implementação foi liderada pela Comissão de Estudos para as Ações Afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação, formada por Campos, Schneider e Pereira (2021). Durante esse período, a comissão desempenhou um papel fundamental na condução do processo:

Foram sendo tecidos espaços de diálogos sobre a educação das relações étnico-raciais no que diz respeito à prática pedagógica e às questões estruturais que muitas vezes são reprodutoras do racismo e da discriminação. E que o processo formativo estava fundamentado no exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças (Campos, Schneider e Pereira, 2021, p. 157).

E neste período, foi disponibilizado a toda comunidade escolar cinco ações formativas,

O Papel da escola na luta antirracista” pela Profa. Dra. Lia Vainer Schucman; b) “Desigualdades raciais e ações afirmativas”, pela Profa. Dra. Joana Célia Passos; c) “Trajetória das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina”, com a Profa. Vanda Pinedo (representante do MNU), Profa. Dra. Joana Célia Passos, Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg e a Profa. Dra. Maristela Campos; d) “Ações afirmativas na educação básica” para o 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação, conduzida por estudantes membros da comissão (Campos, Schneider e Pereira, 2021, p. 165).

As ações formativas, segundo Campos, Schneider e Pereira (2021) tiveram como objetivos junto ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação: refletir sobre as dificuldades que criam as desigualdades raciais e propor soluções; discutir sobre as expectativas dos estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas; refletir sobre a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas e quilombolas para que estudantes aprendam, desde cedo, a partir da realidade que é apresentada; conscientizar a comunidade escolar sobre a urgência de uma educação antirracista para a construção de uma sociedade mais equânime e **fortalecer a discussão e aplicação da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**(grifos meu)

E para além destes momentos de reflexão junto à comunidade escolar Campos, Schneider e Pereira (2021) alertam sobre a necessidade de continuidade dessas formações, pois entendem que as reflexões devem ser um movimento permanente.

Amparados no estudo de Campos, Schneider e Pereira (2021), Cardoso e Biensfeld (2023), atualizaram uma tabela que espelha as matrículas realizadas no Colégio de Aplicação em relação a raça, já incluído o ano de 2023, primeiro ano de implantação das Políticas de Cotas na escola.

Tabela 1 - Número de matrículas no Colégio de Aplicação de 2015 a 2023 em relação a raça/cor.

Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Não informada	Total de matrículas
2015	749	41	43	1	1	11	36	882
2016	751	45	48	2	-	12	22	880
2017	729	42	61	3	-	13	14	862
2018	728	41	60	2	-	11	15	857
2019	775	44	61	4	-	14	25	923
2020	779	46	63	4	-	12	53	957
2021	804	49	78	6	-	12	53	1002
2022	781	47	87	12	1	9	23	960
2023	734	70	102	11	1	7	22	947
Totais	6830	425	603	45	3	101	263	8270

Fonte: Dados obtidos no sistema CAPL entre março de 2021 e maio de 2023 - Tabela adaptada de Cardoso e Binsfeld (2023)

Os dados evidenciam já neste primeiro ano de implantação das cotas raciais um aumento considerável de matrículas de estudantes negros (as): na matrícula de estudantes pretos(as) o crescimento foi 48,93% e na matrícula de estudantes pardos(as) o aumento foi de 17,24%, ambos em relação ao ano de 2022.

Este crescimento também fica evidenciado quando se analisa o percentual em relação à totalidade de matrículas: em 2022 – 14,06% foram de estudantes negros (a) e indígenas e em 2023 foi de 18,26%. Entretanto este percentual pode evidenciar a necessidade de um trabalho de divulgação dos editais que chegue a todas as comunidades de Florianópolis, pois a Resolução Normativa nº 168/2022, não está sendo cumprida na sua integralidade, ou seja, não atingiu o mínimo exigido pela norma.

Para que o ingresso e permanência desses (a) estudantes sejam exitosos é preciso mudanças nos currículos e avaliações, mudanças no dia a dia da escola. É imprescindível que se compreenda a urgência de que não se eduque apenas “para” a diversidade étnico-racial, mas que se promova uma educação “na” diversidade étnico-racial. (Campos, Schneider e Pereira, 2021), em outras palavras,

Compreendemos que a educação tem papel central na mudança de cenário quando falamos sobre discriminação e preconceito. Promover uma educação antirracista, de (re)conhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e quilombola é importante e contribui para a formação humanística dos estudantes no

sentido de compreender as relações sociais e o enfrentar as desigualdades. Estes são elementos de uma educação "para" a compreensão da diversidade e das relações étnico-raciais, mas não bastam. É preciso promover uma educação "na" diversidade étnico racial, ou seja, além de um conjunto de conhecimentos e práticas que valorizem a diversidade presente no país, a escola precisa ser um espaço de representatividade das diferentes etnias e raças, para que elas ganhem voz nesse espaço e que compartilhem o conhecimento sobre sua história e sua cultura. A diversidade étnico racial e o direito à educação são campos a serem abordados pela perspectiva conceitual da equidade, compreendendo que o acesso e a presença no espaço escolar são parte de um esforço na direção de concretizar o reconhecimento e o respeito da diversidade. O acesso à educação desempenha papel decisivo no que diz respeito às desigualdades raciais (Schneider, 2024)⁶⁶.

É fundamental que as cotas raciais sejam implementadas em conjunto com outras medidas que abordem as causas subjacentes da desigualdade racial. A escola enquanto espaço social, de convívio com as diversidades precisa construir um diálogo contínuo e inclusivo.

Por fim, não poderia deixar de registrar uma das minhas saídas a campo. Enquanto transitava pelos corredores do CA me deparei com esta pichação, a qual não está datada, mas instantaneamente pensei sobre as Políticas de Ações Afirmativas.

Figura 8 – Pichação nos corredores do CAUFSC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 18/04/2024⁶⁷

⁶⁶Dra. Juliete Schneider, professora titular no NDI/UFSC, em resposta a um questionamento feito por esta pesquisadora, sobre o artigo já referenciado. A entrevista aconteceu no formato *online* por meio de plataforma de webconferência e rede social, em 30/04/2024 e 14/05/2024

⁶⁷A frase refere-se a um discurso de Ernesto Che Guevara na Universidade de Las Villas, em Cuba, em 28 de dezembro de 1959. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/QKqMZw8znDsqPJyGr5XHhKP/>> acesso em 18/04/2024.

Esta foto me leva a refletir sobre o ato da escrita como uma expressão contestatória, destinada a transmitir uma mensagem de resistência para que o CA se torne mais acessível e inclusivo às classes sociais historicamente marginalizadas. É necessário transformar as estruturas do colégio para promover maior diversidade e representatividade, não apenas no corpo discente, mas também no corpo docente e nos espaços de poder da escola.

A foto sugere a importância de implementação das cotas raciais juntamente com outras medidas que abordem as causas subjacentes da desigualdade racial. A escola enquanto espaço social, de convívio com as diversidades precisa construir diálogos contínuos e inclusivos.

2.2 DO REGIMENTO INTERNO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Regimento Interno (2018) do CA traz no seu escopo que a filosofia que rege sua ação pedagógica tem sua origem e seu fim nas práticas sociais, ou seja, uma interação contínua entre a comunidade escolar⁶⁸ e o contexto histórico no qual está inserido. Assim, a escola tem como uma das finalidades contribuir para a formação de sujeitos (as) conscientes, solidários (as) e comprometidos (as) com uma atuação participativa na sociedade, exercendo plenamente a cidadania, além de produzir, reconhecer e socializar diferentes saberes. E dentre seus objetivos, promover condições para uma reflexão crítica acerca das diversidades e dos processos culturais, respeitando e valorizando as subjetividades e as experiências de membros (a) da comunidade escolar, visando à promoção política da equidade. Possibilitar ao/à estudante a vivência de práticas democráticas para que este possa desenvolver-se como sujeito (a) consciente, solidário (a) e responsável, capaz de contribuir para a liberdade de expressão e para o fortalecimento do pensamento crítico e autônomo, além de promover vivências multidisciplinares que contemplem a transversalidade dos conhecimentos.

2.2.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP e a Diversidade

⁶⁸COMUNIDADE ESCOLAR - Art. 105 - É formada pelos servidores docentes e técnico-administrativos em educação em exercício no Colégio de Aplicação, pelos discentes regularmente matriculados no Colégio de Aplicação e pelos responsáveis destes. (REGIMENTO INTERNO/CA, 2018, p. 27)

O Projeto Político Pedagógico para além de ser uma imposição legal⁶⁹, é um dos documentos que balizam toda a prática educacional da escola. É no PPP que a comunidade escolar define sua missão, define os pressupostos teóricos das ações educacionais que são assumidas, e também as diretrizes institucionais. Para Veiga (2019) o PPP é construído e vivenciado em todos os momentos e por todos da comunidade escolar e que estejam envolvidos com o processo educativo, pois

A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação (VEIGA, 2009, p. 165).

E assim após muitos anos de discussões e com a participação da comunidade escolar, em 2019 o CA reconstruiu o seu Projeto Político Pedagógico⁷⁰, o qual “deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola em dois níveis: na organização do trabalho escolar como um todo e na organização do trabalho de sala de aula” (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 09).

O PPP em consonância com o Regimento Interno define seus objetivos, ou seja, proporcionar a construção, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, além de:

- a) Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na consequente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;
- b) Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica.
- c) Proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam tanto melhoria do ensino quanto para formação continuada dos docentes (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 11-12).

Neste sentido o PPP traz, nos seus fundamentos metodológicos, que a educação deve se ocupar de outros saberes, da diversidade de conhecimentos globais, a organização dos mesmos, a relação com os contextos locais, e regionais. Assim como um conhecimento com um princípio

⁶⁹ De acordo com a LDB em seu artigo art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

⁷⁰Para você leitor(a) que queira conhecer um pouco mais sobre a reconstrução do projeto, consulte “Histórico de construção do PPP do CA (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 73) disponível em < <https://www.ca.ufsc.br/legislacao/> >

elucidativo em relação às identidades, compreensão de mundo, solidariedade, moral, com o propósito de uma formação crítica e capaz de avançar para um futuro fora do colégio e dentro de uma relação indivíduo e sociedade.

Na proposta pedagógica, “o currículo é concebido como um conjunto integrado e articulado de práticas, pedagogicamente referenciadas a partir de uma determinada visão de humanidade, de educação, de mundo, de sociedade, de cultura, de ciência, de trabalho e de lazer” (Projeto Político Pedagógico, 2019, p.13).

É uma concepção de currículo que busca promover a consciência crítica dos estudantes em relação à realidade e valoriza a educação como instrumento de emancipação,

Isso implica uma visão crítica dos parâmetros que estão direcionando esse conhecimento e exigem clareza e domínio da área específica, reflexão constante a respeito dos grandes desafios presentes na prática social atual, bem como **a inclusão de questões como relações étnico-raciais** e de gênero, saúde, trabalho, violência, desigualdade social, miséria, avanços da ciência e da tecnologia, direitos humanos e defesa do meio ambiente (Projeto Político Pedagógico, 2019, p. 13). (grifo meu).

E sendo o currículo uma das ferramentas da prática pedagógica, é ele que conduz o trabalho didático-pedagógico e por meio do qual é possível também construir mentes críticas. O sociólogo Michael Young (2007) reflete que o que importa é o conhecimento que permite que os estudantes tenham a percepção do mundo em que vivem, ou seja, através do “conhecimento poderoso”, aquele que liberta e que emancipa. Assim sendo, a partir do momento em que acreditamos que o(a) educador (a) é um agente de transformação do mundo, podemos pensar que estamos colaborando com toda a sociedade, mas antes disso, estamos contribuindo para uma educação antirracista que liberta, que liberta a mente, que liberta uma maioria populacional minorizada em termos de oportunidades, pois é de suma importância que as crianças conheçam seu passado para que possam se entender e se localizar no tempo e espaço.

Entretanto Motta (2021) percebe os currículos como eixos estruturantes para a manutenção do racismo no Brasil, por isso entende que a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica perpassa por uma revisão destes currículos.

É preciso pensar a contribuição de sujeitos negros na constituição do país, reconhecer o trabalho assalariado e as ideias trabalhistas de trabalhadores negros, em detrimento do foco no trabalho escravo e da exclusividade da história das ideias atribuídas aos imigrantes europeus (NASCIMENTO, 2016), reconhecer a estética negra do barroco de Aleijadinho ou das pinturas de Heitor dos Prazeres (ARAÚJO, 2010), a literatura de Carolina de Jesus (2014) e Conceição Evaristo (2003), a crítica social de Abdias do Nascimento (2016), o cinema de Viviane Ferreira (2014). É preciso romper com a pedagogia do silêncio sobre relações étnico-raciais que impera na educação, apontar a cor dos corpos, reconhecer o corpo negro como lugar de ideias, expressão e criação (Mota, 2021, pag. 17-18).

E na construção de um currículo que mobilize a capacidade crítica dos estudantes, os pilares do currículo do CA são: alfabetização e letramento, a interdisciplinaridade, a iniciação científica e a formação de leitores (a). Sendo a alfabetização como um processo pelo qual se adquire o domínio da leitura e da escrita, o letramento que perpassa pela compreensão e a interpretação, a interdisciplinaridade que traz como fundamento um diálogo entre as disciplinas, a iniciação científica já nos anos iniciais tem na sua prática despertar o interesse pelas ciências e a formação de leitores (as) que atravessa todas as áreas do conhecimento. Entretanto, consta expressamente no PPP somente “a inclusão de questões como relações étnico-raciais” sem qualquer menção da Lei e tampouco da DCN-ERER.

2.3 O ENSINO FUNDAMENTAL I – SEU CURRÍCULO, SEUS PROJETOS

Na LDB consta como níveis da educação nacional: Educação básica, com a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e Educação Superior. No CA são ofertados dentro da Educação Básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Na Educação Básica pode haver uma subdivisão para planejamento, análise e produção de políticas públicas: Anos Iniciais / Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano; Anos Finais / Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano; Ensino Médio – 1º ao 3º ano e dentro deles a Educação Especial – o direito à educação para pessoas com deficiência que não é tema deste trabalho, mas a pesquisa não poderia deixar de citá-lo pois a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino promove a igualdade de direitos e o respeito às diversidades. Como determina a legislação⁷¹ na composição curricular do CA o direito à educação para pessoas com deficiências está contemplado de forma transversal.

O Ensino Fundamental nas series iniciais é marcado por uma fase de descobertas e aprendizados. É neste período que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo” (Cavalleiro, 2023). É neste período que a criança adquire habilidades, desenvolve valores e atitudes, e junto à alfabetização e a socialização, formar-se indivíduo crítico e participativo.

Pensando numa concepção de criança e infância, na realização de práticas pedagógicas diversificadas, em responder algumas questões tais como: Quem é esta criança? Que saberes

⁷¹LEI Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

trazem para escola? Quais são seus anseios, medos e “referências culturais”? O PPP/CA reestruturou seu currículo, desenvolveu projetos e atividades permanentes. (Projeto Político Pedagógico, p. 17).

Assim, a próxima etapa desta pesquisa focou na análise dos planos de ensino e nos projetos e atividades desenvolvidos pelo CA para o Ensino Fundamental I, pensando o currículo como um instrumento para uma prática pedagógica que, para além de refletir a realidade multicultural, promova, valorize e respeite as diversidades entre as crianças. Um currículo pensando numa EARER⁷² que contribui para uma consciência cultural, oportuniza às crianças uma identificação com referências étnico-raciais positivas, promove a autoestima independentemente de suas origens e prepara as crianças para conviverem em um ambiente plural, interconectado e uma coexistência pacífica.

2.3.1 Os Planos de Ensino e a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais

Um dos objetivos de minha pesquisa foi verificar nos planos de Ensino do Fundamental I do CA a presença da educação das relações étnico-raciais. E como esta análise é documental fiz a busca no *site*⁷³ do colégio. Quando fevereiro chegou, constatei que os planos de ensino que estavam publicados ainda eram os de 2023, aguardei o início do ano letivo e no dia dezenove de fevereiro encaminhei um e-mail para a Direção de Ensino. A resposta foi quase que imediatamente informando que os planos de ensino de 2024 estavam sendo elaborados pelos/as professores/as e estariam disponíveis no *site* a partir de meados de março. Março chegou e com ele a deflagração da greve dos Técnicos Administrativos em Educação da UFSC – TAEs e que abarca também o CA, aguardei mais uns dias e ao final daquele mês consultei o *site*, porém os planos de ensino não haviam sido disponibilizados. A troca de e-mails com a direção de ensino se estendeu até início de abril, e diante da impossibilidade de acesso aos planos através do *site*, optei por analisar os planos de ensino de 2023. Foi quando informei presencialmente a direção de ensino, numa conversa informal. Senti uma validação por parte da gestão do colégio, quando em sua fala expressou sua opinião dizendo que “provavelmente as mudanças seriam poucas”. A greve dos TAEs, pode estar impactando nas atualizações do

⁷² Para lembrar: A EARER é uma proposta e reflexão que significa Educação Antirracista das Relações Etnico-Raciais como nos instiga o Professor Doutor Valdemar de Assis Lima (2023), na qual apresentei no capítulo 1 desta pesquisa.

⁷³ Disponível em < <https://www.ca.ufsc.br/planos-de-ensino-2/>>

site da escola, provavelmente refletiu também nos planos de ensino, e eu não poderia esperar mais.

Os planos estão disponibilizados por disciplinas e como consta no PPP, o Ensino Fundamental I tem em sua composição curricular as seguintes disciplinas:

Composição Curricular:

Quadro 1 - Ensino Fundamental I⁷⁴

Ensino Fundamental (1º e 2º anos)	Artes, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Educação Física, Libras, Literatura Oral, Matemática, Português.
Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos)	Artes, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Educação Física, Libras, Literatura Oral, Matemática, Português e Iniciação Científica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 07/05/2024

A coleta e identificação dos planos de ensino não exigiu muito tempo, entretanto a busca para identificar elementos de uma educação antirracista, como fazê-lo? Precisei pensar “o que é uma educação antirracista? O que é ser uma educadora antirracista?”. Para Pinheiro,

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p 101).

Esta compreensão perpassa pela construção de um currículo que afrente as estruturas racistas, pois no saber de Pinheiro (2023) é preciso pautar a equidade racial na estrutura escolar, e a construção do currículo deve estar,

[...] pautado nos conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Pinheiro, 2023, p 102).

Pois só assim o currículo poderá ser um dos pilares para uma educação libertadora, portanto não se pode pensar uma escola que seja democrática sem que seja antirracista (Gomes, 2022). E os planos de aula, projetos e atividades perpassam pelos espaços do CA, pois são

⁷⁴Segundo a Professora Gessi, uma das minhas entrevistadas (discurso sobre elas no terceiro capítulo), no Colégio de Aplicação, os estudantes do primeiro e segundo ano têm um único professor (unidocência) que ensina todas as matérias, como Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática (Educação Geral). A partir do terceiro ano, devido a uma escolha curricular e metodológica, o ensino se especializa e os/as professores/as passam a lecionar disciplinas específicas. Isso é feito para proporcionar um maior aprofundamento nas matérias. Assim, um/a professor/a se dedica ao ensino da Língua Portuguesa, focando em leitura, escrita, produção de textos e análise linguística; outro professor se concentra na Matemática; e um terceiro se dedica às Ciências Humanas e da Natureza.

nestes espaços que efetivamente o PPP é aplicado, são nos espaços físicos do CA que as práticas educativas efetivamente acontecem.

Pensando na representação gráfica, pensando na estética do CA, a primeira imagem que trago é o “grande pátio”⁷⁵, na qual ouvi de várias pessoas com quem conversei durante minha pesquisa de campo que é um “lugar de passagem”⁷⁶, mas também é neste lugar que algumas atividades de educação física são desenvolvidas, é neste espaço que as crianças do Fundamental I (do primeiro ao terceiro ano) deixam as mochilas enfileiradas por turma - há uma marcação pintada no chão.

Figura 9 – Grande Pátio 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 26/04/2024

É no grande pátio que as crianças aguardam (brincando) o tilintar da “sineta” para se dirigirem às salas de aula, ali elas também brincam no horário de recreio. Pode-se afirmar que diariamente este espaço exerce um papel de importância na formação dessas crianças, pois a

⁷⁵ “Grande pátio” foi o nome que eu dei (talvez outras pessoas já o tenham feito) para identificar este espaço que na minha opinião é um dos cartões de visitas da escola.

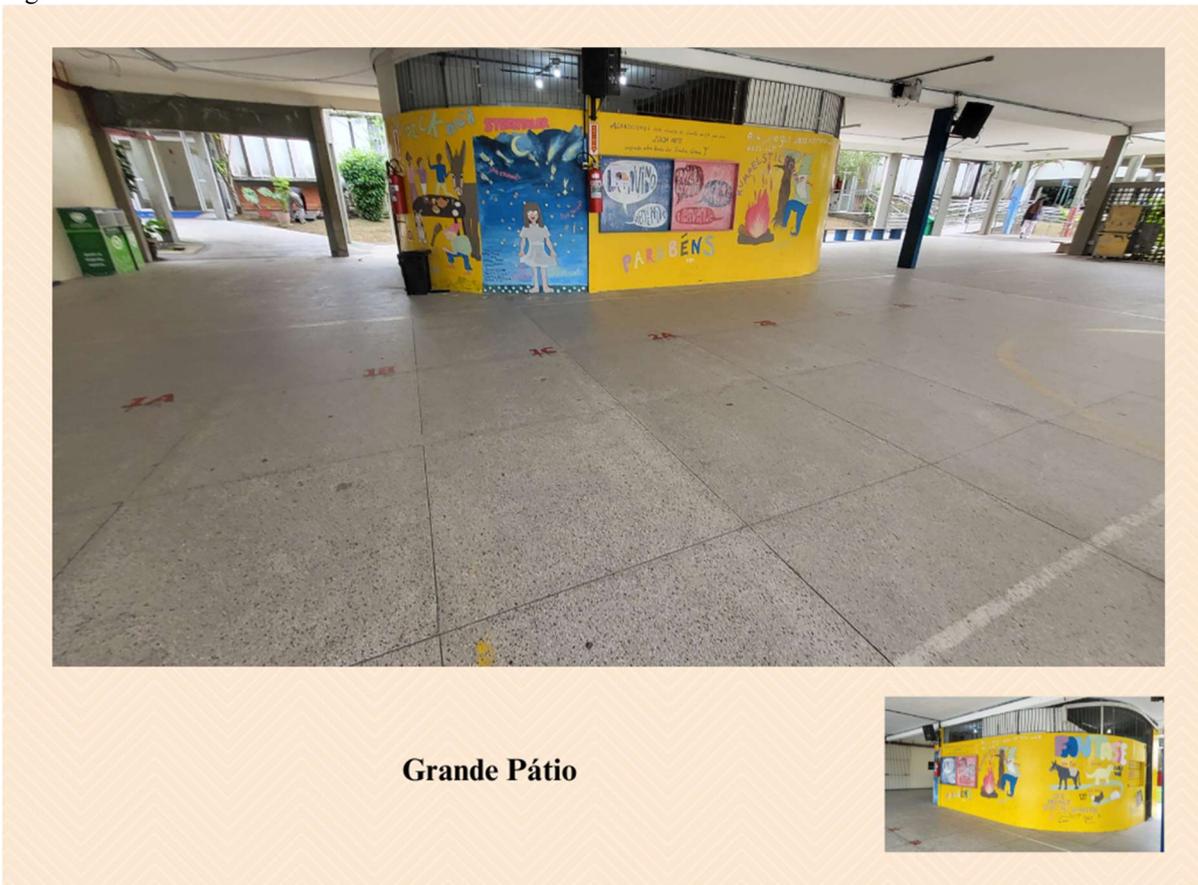
⁷⁶ Eu mesma durante o estágio em 2023, passava pelo grande pátio semanalmente.

arte para além de ser uma expressão estética, é um caminho de muitos significados, mas que elementos gráficos este espaço carrega das culturas africanas e indígenas?

Por isso umas das saídas a campo foi especificamente para observar o grande pátio enquanto espaço para uma educação antirracista, pois quase toda a comunidade escolar diariamente “passa por ele”.

No pátio há uma sala central, as paredes externas desta sala foram usadas como uma grande tela para uma pintura, como mostram as fotos.

Figura 10 – Grande Pátio 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 08/03/2024 e 26/04/2024

A arte foi construída “por várias mãos” de estudantes do idioma alemão, o que me fez olhar um pouco mais para aquele lugar, para outras paredes e outros espaços do grande pátio, não identifiquei elementos de outras culturas.

Se o grande pátio é um lugar de passagem e uso coletivo, um lugar de diferentes atividades e interações no cotidiano escolar, um lugar de todas e todos, um espaço que recebe e abraça⁷⁷, se as DCN-ERER (2004), preceitua que a EARER se desenvolve no cotidiano das

⁷⁷Usei esta metáfora porque durante o campo observando este espaço, presenciei muitos abraços entre as crianças e entre professoras e crianças.

escolas, nas áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes e chama a atenção sobre a importância de ampliar os currículos escolares. E assim refletir a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Além de incluir conteúdos relacionados à cultura africana, às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, descendentes de asiáticos, africanos e europeus. Para além de novos conteúdos, as diretrizes exigem uma revisão profunda das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas nas escolas, para criar ambientes inclusivos e plurais, onde todos (as) os (as) estudantes se sintam representados (as) e tenham o direito de aprender e expandir seus conhecimentos sem negar suas identidades étnico-raciais, pois a qualidade da educação é medida pela capacidade das instituições em oferecer esse ambiente de inclusão e respeito às diversidades. É preciso pensar como o CA percebe a educação antirracista.

A construção de uma escola democrática é um dos pressupostos filosóficos do CA, e uma escola só é democrática se for antirracista (Gomes, 2022), pensando em atividades educativas, em estratégias de combate ao racismo, li, reli e interpretei os planos de ensino das disciplinas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Literatura Oral, Matemática, Português, Iniciação Científica, Educação Física e Artes. Os planos são ferramentas que orientam de forma organizada e detalhada os objetivos educacionais que se deseja alcançar. Utilizei como instrumentos de pesquisa a busca pelas palavras/categorias: ações afirmativas, combate ao racismo, consciência histórica, cultura afro-brasileira e indígena, diálogo interétnico, diversidade curricular, educação antirracista, equidade, inclusão, representatividade, para assim poder identificar como a EARER está descrita nos planos de ensino.

2.3.1.1 *Educação Geral*

A Educação Geral no Fundamental I do CA é delegada a uma professora, e cabe a esta professora elaborar vários planos de ensino para crianças de seis a oito anos de idade, período este que segundo a BNCC, ocorre a

[...] progressão do conhecimento pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BNCC, 2018, p. 59).

Cavalleiro (2023) entende a educação “como um processo social no qual os cidadãos têm acesso aos conhecimentos produzidos e deles se apropriam” e este conhecimento perpassa por um currículo antirracista, pois a Lei deixa expresso que os conteúdos referentes a EARER serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas em especial nas artes, na literatura e na história, e poucas palavras/categorias foram encontradas, apenas nos planos de ensino dos quartos e quintos anos. Contudo, alguns conteúdos em todos os anos, dialogam com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Quadro 2 – Resumo do Plano de Ensino da Educação Geral

<p>1º ano - Ciências da Natureza um dos objetivos de aprendizagem é comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças e na Geografia um dos conteúdos é a escola e a diversidade do grupo social envolvido</p>	<p>2º ano – na História um dos conteúdos é a noção do "EU" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas; convivência e interações entre pessoas na comunidade</p>	<p>3º ano - História traz dentre os conteúdos a diversidade, as formas e funções do bairro e da cidade (moradias, classes sociais, atividades, trabalho, economia, lazer, etnias - plano diretor da cidade) e Infância(s) em diferentes culturas</p>
<p>4º ano - aborda várias disciplinas integrando aspectos culturais e históricos. Em Português, o foco está na compreensão da língua como um fenômeno cultural e na valorização da literatura como patrimônio artístico. Em Ciências da Natureza, os alunos associarão os movimentos cíclicos da Lua e da Terra à construção de calendários em diferentes culturas. Em Matemática, aprenderão sobre a evolução histórica da ciência para atender necessidades humanas. Na História, o foco é nas práticas sociais e culturais dos povos originários, incluindo o surgimento da espécie humana na África, rotas migratórias, e as culturas indígenas e africanas, abordando também questões de discriminação e racismo no Brasil. Em Geografia, o tema é colonização e migração, examinando a colonização europeia e a diáspora africana, além de identificar a diversidade cultural e territorial na América do Sul.</p>		
<p>5º ano - História tem no seu conteúdo a identidade e alteridade, diversidade cultural, cidadania, respeito às diferenças, o processo de colonização do país e do estado que afetaram indígenas (Xokleng, Kaingang e Guarani) e africanos, a Diáspora africana, escravidão, abolição, grupos de resistência e nas questões atuais: desigualdades sociais, demarcações de terras indígenas, indiferença com a pobreza, formas de marginalização, racismo, o negro na sociedade contemporânea (espaço social de lutas e conquistas) e na Geografia, compreender que a América do Sul, o Brasil, o estado em que vivem e a cidade, podem ser caracterizados por uma diversidade de paisagens, povos e manifestações culturais, as diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais</p>		

Fonte: Planos de Ensino do CAUFSC

Com estes conteúdos presentes nos planos de ensino da Educação Geral pode-se pensar que há uma prática educativa que valoriza a cultura afro-brasileira, principalmente nos últimos anos do Fundamental I.

A foto abaixo é da seção infantil da biblioteca do CA, um espaço projetado para estimular o hábito da leitura desde cedo, com livros e personagens de diferentes origens, promovendo uma diversidade de narrativas.

Figura 11 – Espaço para as crianças na biblioteca



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 21/05/2024.

2.3.1.2 Artes

A arte promove expressões individuais e coletivas, desempenhando um papel fundamental na luta contra o racismo das mais variadas formas. Ela está presente nos corredores, paredes e muros do CA, recebendo a comunidade escolar já no portão de acesso da escola com o “Mural Memórias Táteis”⁷⁸ de 1995. A reflexão que nos instiga: esses muros, corredores e paredes, hoje, estão contemplando a diversidade étnico-cultural da “ilha da magia”?

⁷⁸Informações obtidas no próprio mural - O “MURAL MEMÓRIAS TÁTEIS” – Projeto “MUSEU MENOR” – “Placas cerâmicas FAUNA, FLORA e CULTURA da ILHA da MAGIA, produzidas na Oficina de Cerâmica, 1995, por alunos do 1º ano do Ensino Médio”, tendo como professora responsável Fabíola C.B. Costa e artista convidada Rosana Bortolin UFSC/UEDESC. Esta obra antecede a LDB e também a Lei.

Figura 12 – Mural Memórias Táteis



“Mural MEMÓRIAS TÁTEIS”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 16/02/2024

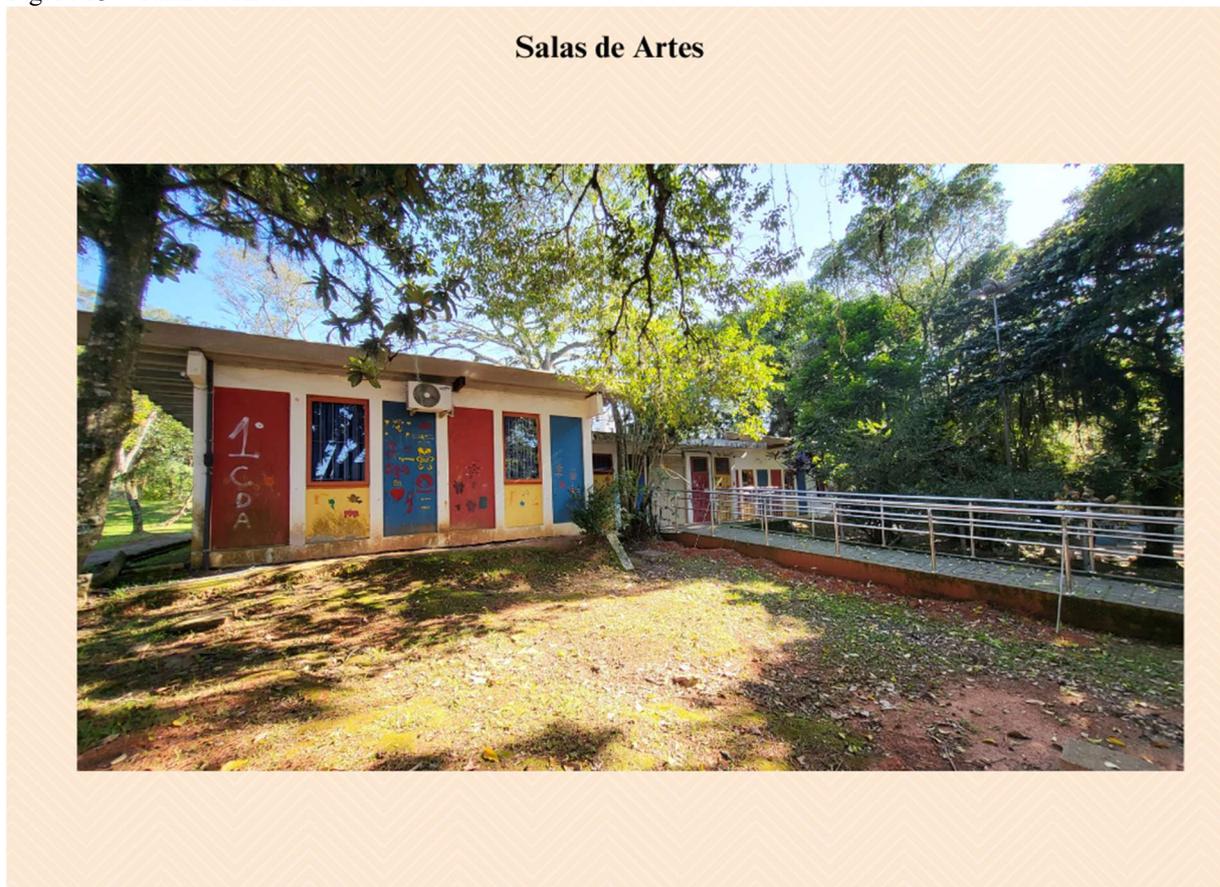
De acordo com o PPP /CA a disciplina de ARTE está subdividida em três linguagens; Artes Visuais, Música e Teatro. Nos primeiros e segundos anos o teatro, a música e as artes visuais se integram por meio de vivências empíricas, lúdicas e interdisciplinares. Nos terceiros anos é a música, nos quartos anos as artes visuais a partir da cidade de Florianópolis e nos quintos anos o teatro. Essas formas de expressão abrangem conhecimentos relacionados a obras e acontecimentos artísticos, englobando atividades de criação, interpretação, produção, construção, manifestação e reflexão sobre formas de arte. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e subjetividades se revelam como meios de expressão durante o processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2018)

O componente curricular de Arte, promove a interação crítica de estudantes com as complexidades do mundo, incentivando o respeito às diferenças e facilitando o diálogo intercultural, multiétnico e multilíngue, aspectos essenciais para o exercício da cidadania. A Arte também promove a troca entre culturas e ajuda no reconhecimento das semelhanças e diferenças entre elas, (BNCC, 2018). Que lugar a EARER ocupa na arte do Ensino Fundamental I do CA? Na busca por respostas, analisei os planos de ensino e constatee uma certa ausência

das palavras/categorias em análise. Diversidade aparece duas vezes, inclusão uma única vez, cultura africana três vezes, mas cultura tem presença forte em todos os planos. Destaco as ementas do segundo e do terceiro ano: arte e cultura dos diferentes povos e países e suas influências na cultura e arte brasileira, com ênfase nos principais povos formadores do Brasil: indígenas, africanos e europeus e Repertório de canções de diferentes culturas, com ênfase nas produções de etnias africanas e indígenas, com temas relacionados aos direitos humanos, à inclusão e à temática do meio ambiente.

Os objetivos e as ementas evidenciam um direcionamento para as vivências dos contextos sociais, históricos e culturais em que as crianças estão inseridas. As abordagens dos conteúdos são realizadas sob a ótica dos povos formadores do Brasil, destacando-se o conhecimento de músicas de diferentes culturas, com ênfase nas etnias africanas e indígenas, e a diversidade de personagens e narrativas no teatro. Observa-se um diálogo com a EARER nas atividades educativas, referenciando os saberes produzidos pelos negros e indígenas. Conforme argumenta Cavalleiro (2023), a educação ajuda a formar a identidade das crianças, permitindo que elas compreendam suas próprias culturas e aprendam a valorizar a diversidade.

Figura 13 – Salas de Artes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 06/05/2024

A foto das salas de artes pode revelar um compromisso da escola com as atividades artísticas, a inclusão e a integração com a natureza. Suas janelas de vidros, portas coloridas e rampas de acesso, criam um ambiente acolhedor e acessível para as crianças. O espaço arborizado reforça a conexão entre o aprendizado e a natureza, promovendo valores educacionais importantes.

2.3.1.3 Educação Física

Para a BNCC (2018), a Educação Física aborda as práticas corporais como expressões culturais significativas, refletindo as capacidades expressivas dos sujeitos ao longo da história. O movimento humano é considerado parte da cultura e vai além do simples deslocamento físico, envolvendo diversas formas de codificação e significação social.

A disciplina de educação física apresentada nos cinco planos de ensino é organizada de forma interdisciplinar, buscando integrar-se com outras disciplinas para promover um fazer coletivo. Essa abordagem metodológica busca atravessar diferentes áreas de conhecimento e contribuir para a integração dos temas relacionados ao desenvolvimento infantil, pois as crianças têm conhecimentos que precisam ser reconhecidos e discutidos na escola para ajudar na compreensão do mundo. Esses conhecimentos também precisam ser ampliados para potencializar a integração das crianças em diferentes aspectos da vida social. (BNCC, 2018).

Durante a pesquisa nos planos de ensino da Educação Física, especificamente na busca pelo termo antirracista ela aparece nas referências com a obra “Pequeno manual antirracista” de Djamila Ribeiro (2019). As palavras cultura afro-brasileira aparecem nos planos dos quartos e quintos anos, equidade aparece nos planos do segundo e terceiros anos e a palavra inclusão, aparece entre os cinco planos. A Educação Física é apresentada como inclusiva e possibilita que cada criança se desenvolva por meio das experiências adquiridas e compartilhadas em sala de aula. Os conteúdos trazem brincadeiras, jogos populares, ginásticas e danças do contexto comunitário, regional e popular, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas (africanas, indígenas e açorianas) e refletindo suas origens e diferenciações regionais (regras e nomenclaturas), o que denota um diálogo com a EARER. A capoeira e o maculelê⁷⁹ tem presença marcante nos planos de ensino dos quartos e quintos anos.

⁷⁹Maculelê é uma dança folclórica originalmente praticada por negros e caboclos do Recôncavo Baiano”, disponível em <https://www.historia-brasil.com/bahia/maculele.htm>. Acesso em 12 de junho de 2024.

Figura 14 – Alguns Espaços para Educação Física



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 14/06/2024

Os espaços para a educação física destas fotos, revelam um ambiente escolar que valoriza o esporte, a acessibilidade e a integração com a natureza. Entretanto a ausência de elementos das culturas afro-brasileiras e indígenas aponta para uma lacuna na representação da diversidade cultural.

2.3.1.4 *Literatura Oral*

Consta na ementa do plano de ensino, a narração oral de histórias como uma forma de educação, arte, memória e imaginação. Destaca a narração oral como uma prática cultural importante que envolve memória e imaginação, contribuindo para a construção de comunidades. Também menciona as oportunidades de explorar as dimensões lúdicas, estéticas e poéticas da narração de histórias, incluindo a performance narrativa.

A pesquisa não identificou muitas das palavras, entretanto um dos conteúdos programáticos elencados no plano de ensino é “A diversidade cultural presente nas narrativas: africana, indígena, oriental, etc”. A disciplina se pauta na interdisciplinaridade, na medida em

que as histórias contadas dialogam de alguma forma com os conteúdos abordados nas outras disciplinas. As aulas se desenvolvem num espaço que acolhe a criança (descalça), a ambientação com a formação de uma roda, tapetes, vela e música. As fotos podem indicar que a disciplina trabalha com as diferentes manifestações da diversidade étnico-cultural, dialogando assim com a EARER.

Figura 15 – Salas de literatura oral



Fonte: Foto 1 autorizada publicação, fotos 2 e 3 elaboradas pela pesquisadora em 26/04/2024

O plano de ensino é um documento que descreve detalhadamente os objetivos, os conteúdos, a metodologia e recursos didáticos, avaliações, cronograma e as referências. Uma ferramenta essencial para orientar os/as professores/as no desenvolvimento das atividades educativas. Vinte anos se passaram da promulgação da Lei e os planos de ensino pesquisados foram os de 2023, consta nos planos o compromisso com a interdisciplinaridade, com a aprendizagem participativa, reflexiva e crítica. Dentre os objetivos, a diversidade (cultural), a inclusão, formação da cidadania, o reconhecimento da comunidade, a manifestação das diferentes culturas, a participação reflexiva, a compreensão e a interpretação dos acontecimentos históricos, das relações de poder e processos de construção e transformação das

estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. Os planos evidenciam um compromisso com a EARER, com uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Mas há que se pensar sobre a ausência de citação da Lei que visibiliza a contribuição de negros e negras na construção e formação do Brasil e das DCN-ERER cujo objetivo é fornecer referências e orientação das ações, mas sem impor rigidez permitindo ajustes e melhorias contínuas.

2.3.2 Os Projetos e a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais

Analisar o Projeto Político Pedagógico do CA, identificar práticas pedagógicas com perspectivas antirracistas, especificamente nos projetos de extensão, com um recorte para as atividades voltadas ao Ensino Fundamental I e ao seu corpo docente, foi mais um dos objetivos de minha pesquisa. A exemplo dos planos de ensino, foi uma pesquisa documental na qual utilizei como ferramenta de pesquisa a busca por palavras centrais dentro da Educação Antirracista como: ações afirmativas, racismo, consciência interseccional, cultura afro-brasileira e indígena, relações étnicos raciais, cultura africana, diversidade, equidade, inclusão e representatividade.

O CA é uma escola de referência para desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, o que possibilita a aplicação de atividades educativas diversificadas. É no PPP que estão definidos os pressupostos teóricos das ações educacionais, as diretrizes institucionais e práticas pedagógicas que são assumidas. De acordo com o PPP, são quarenta os projetos de ensino, pesquisa e extensão que devem ser apresentados conforme legislação em vigor, assim como as atividades que podem ser curriculares ou extracurriculares. Foi no PPP de 2019 que fiz a análise inicial dos projetos⁸⁰, entretanto encontrei uma certa dificuldade para identificar quais projetos estariam em andamento. Durante a pesquisa de campo, em diálogo com algumas professoras e professores e alguns/algumas técnicos (as), não souberam precisar. Conversei então com a Diretora de Ensino, Prof^a. Marina Soligo, que sugeriu uma conversa com o Professor Alberto Vinicius Casimiro Onofre - Coordenador de Pesquisa e Extensão do CA. Assim, início de maio recebi do Professor Alberto a relação com os projetos de extensão⁸¹ aprovados para este ano,

⁸⁰A descrição e detalhamento de todos os projetos e atividades estão disponíveis como anexos, a partir da página 43 do Projeto Político Pedagógico do CA, disponível em <https://www.ca.ufsc.br/legislacao/>

⁸¹Os projetos de Extensão estão divididos entre projetos coordenados por servidores do CA/UFSC que totalizam 26, e projetos coordenados por servidores de outros departamentos da UFSC, mas com participação de servidores do CA, estes totalizam 15.

precisei reiniciar a análise a partir deste novo documento que difere do disponível no *site* do Colégio.

Para uma melhor compreensão e absorção das informações apresentadas, trago os ensinamentos de Pinheiro (2023) que concebe a escola como promotora da diversidade e o currículo enquanto ferramenta da prática pedagógica transformadora. Portanto, a adoção de práticas pedagógicas que respeitem e promovam a diversidade cultural deve ser uma prioridade nas escolas.

Das palavras e categorias pesquisadas, a palavra “inclusão” é citada em projetos voltados às pessoas com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa identificou onze projetos, dos quais cinco mencionam fortemente as categorias. Os outros seis, embora não as mencionem explicitamente em seus resumos, podem ser considerados alinhados com os princípios das DCN-ERER.

O Espaço Estético CA/UFSC- é um local destinado à exposições e mediações culturais que refletem sobre a pesquisa em artes visuais, abrindo espaço para relações do universo escolar com o universo entorno e toda a comunidade escolar. Seu objetivo é propiciar alfabetização visual e melhor sistematizar processos de ensino-aprendizagem com o intuito de promover a fruição, a reflexão crítica e o diálogo entre a produção estética e a comunidade escolar.

Para a Professora Maria José Lopes da Silva, a escola tem o papel crucial de legitimar os valores culturais do povo, garantindo a riqueza simbólica que os estudantes trazem (Munanga, 2005). Nesse contexto, a produção estética antirracista, que reconhece em África como uma das matrizes da cultura brasileira e da formação do povo brasileiro, torna o Espaço Estético mais que um lugar de passagem. Este ambiente valoriza e celebra a arte da comunidade escolar e, com sua porta de vidro, conforme mostra a foto abaixo, simbolizando transparência e abertura, pode desempenhar um papel importante na luta contra o racismo estrutural, por meio de produções visuais que promovam a diversidade e a conscientização.

Figura 16 – Espaço Estético



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 06/05/2024

O Fortalecimento e consolidação das ações afirmativas na educação básica da UFSC, tem como objetivo divulgar à comunidade externa da UFSC, as ações afirmativas recém implementadas na educação básica da UFSC, pois só assim a comunidade poderá conhecer o NDI e o CA e saber que tem o direito a frequentá-las e vincular-se a elas. A escola precisa estar preparada, por isso o projeto quer desenvolver ações educacionais para o combate ao racismo e todas as formas de preconceito, com servidores (as) e estudantes. Para que com isso estejam preparadas (os) para receber as crianças e adolescentes que chegaram e continuam chegando por meio das Políticas de Ações Afirmativas, a lei de cotas. Por meio de metodologias diversas o projeto quer mostrar aos estudantes que chegam, a necessidade de estarem conscientes das situações relativas a si e aos contextos em que vivem: da ida às unidades educacionais da rede municipal e estadual, à exibição de filmes com debate, oficinas, atividades lúdicas e rodas de conversa, entre outras. Trabalhar pela modificação das relações humanas dentro do CA e do NDI, e entre estas subunidades e a comunidade externa (famílias e estudantes das redes estadual e municipal de Florianópolis).

O projeto é fundamental pois promoverá a equidade e a inclusão social, contribuirá para a promoção de uma educação mais justa e igualitária. A conscientização da comunidade sobre

seu direito a frequentar a UFSC é crucial para a democratização do acesso à educação, pois “este espaço sempre foi dela, mas lhes foi negado, de uma forma velada, ele foi negado” (Schneider, 2024⁸²).

O projeto **Pesquisas, Práticas Formativas e Equipamentos para a Promoção da Igualdade Racial na Educação Básica** que propõe ações e medidas pedagógicas para promoção da igualdade racial e instrumentos pedagógicos para lidar com casos de racismo, quando ocorrerem e seu público são as crianças das creches e escolas participantes: o NDI e o CA da UFSC, uma unidade de educação infantil da rede pública municipal e uma escola de educação básica da rede pública estadual. O projeto ressalta a relação entre racismo e desempenho educacional, sugerindo a necessidade de uma abordagem interseccional para tratar dessas desigualdades nas instituições educacionais, e se propõe a capacitar educadores, desenvolver ferramentas específicas para o enfrentamento do racismo desde a primeira infância, e com isso promover a igualdade racial e assim melhorar o ambiente escolar, tornando-o mais equitativo e inclusivo.

As Práticas Decoloniais e Antirracistas na Educação Básica da UFSC: o grupo de samba e pagode “NÓS POR NÓS” – é um projeto que se propõe aprofundar as práticas decoloniais e antirracistas na educação básica, conferir visibilidade aos ritmos oriundos da diáspora africana, difundir saberes e práticas ancestrais e divulgar a história das resistências dos povos negros por meio da música. Seu público são estudantes do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação e das redes municipal e estadual do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina, também a comunidade da Casa São José localizada na Serrinha. Um projeto essencial para a EARER, pois desconstrói narrativas eurocêntricas e educa os (as) estudantes sobre as histórias e as resistências dos povos negros

Pretitude e literatura II – dá continuidade a iniciativa do primeiro semestre de 2022, promovendo **lives** sobre escritores e escritoras negras. As transmissões, com duração de 40 minutos, são realizadas pelo canal do LabFLOR e apresentadas pela Coordenadora do Projeto, contando com a participação de palestrantes convidados. Ao promover discussões sobre escritores e escritoras negras, está contribuindo para a valorização e visibilidade das culturas e identidades afrodescendentes, ou seja, há um alinhamento com a EARER no combate ao racismo por meio da educação.

⁸²Dra Juliete Schneider, professora titular no NDI/UFSC, em resposta a um questionamento feito por esta pesquisadora, sobre o artigo já referenciado. A entrevista aconteceu no formato *online* por meio de plataforma de webconferência e rede social, em 30/04/2024 e 14/05/2024

O Cantoria: Coral do Colégio de Aplicação da UFSC, promove o cantar em grupo, o aprender música a partir da prática vocal, e seu público são estudantes da educação básica - crianças que desejam aprender música cantando, movimentando-se e interagindo em grupo. Destaco dentre as variadas ações do projeto, o “conhecer repertório de diferentes estilos e origens” – pode-se pensar que o Cantoria é uma poderosa ferramenta para uma educação antirracista, uma educação musical que respeite e desenvolva o potencial dos (as) estudantes, incorporando práticas de diferentes culturas, em especial a africana, para enriquecer o aprendizado e a expressão musical (Silva, 2005, Apud Munanga, 2005). Ou seja, o coral pode explorar repertórios musicais que incluam canções de diferentes culturas e tradições étnico-raciais, e com isso possibilitar que as crianças aprendam, apreciem e respeitem a riqueza da diversidade musical brasileira.

CAPACITA: Cursos de capacitação e formação contínua para diversas áreas de conhecimento. O objetivo desse projeto de extensão é ofertar cursos para formação e capacitação contínua em diversas áreas de conhecimento. **Público-alvo:** Estudantes UFSC, Comunidade interna e externa à UFSC. O projeto tem potencial de incluir conteúdos que promovam a valorização das culturas afro-brasileira e africana, através de cursos específicos, alinhando-se aos objetivos da EARER. A previsão de término deste projeto é o ano de 2028, o que indica movimentos proativos por parte do Colégio de Aplicação no sentido de aprimorar a formação de seu corpo docente.

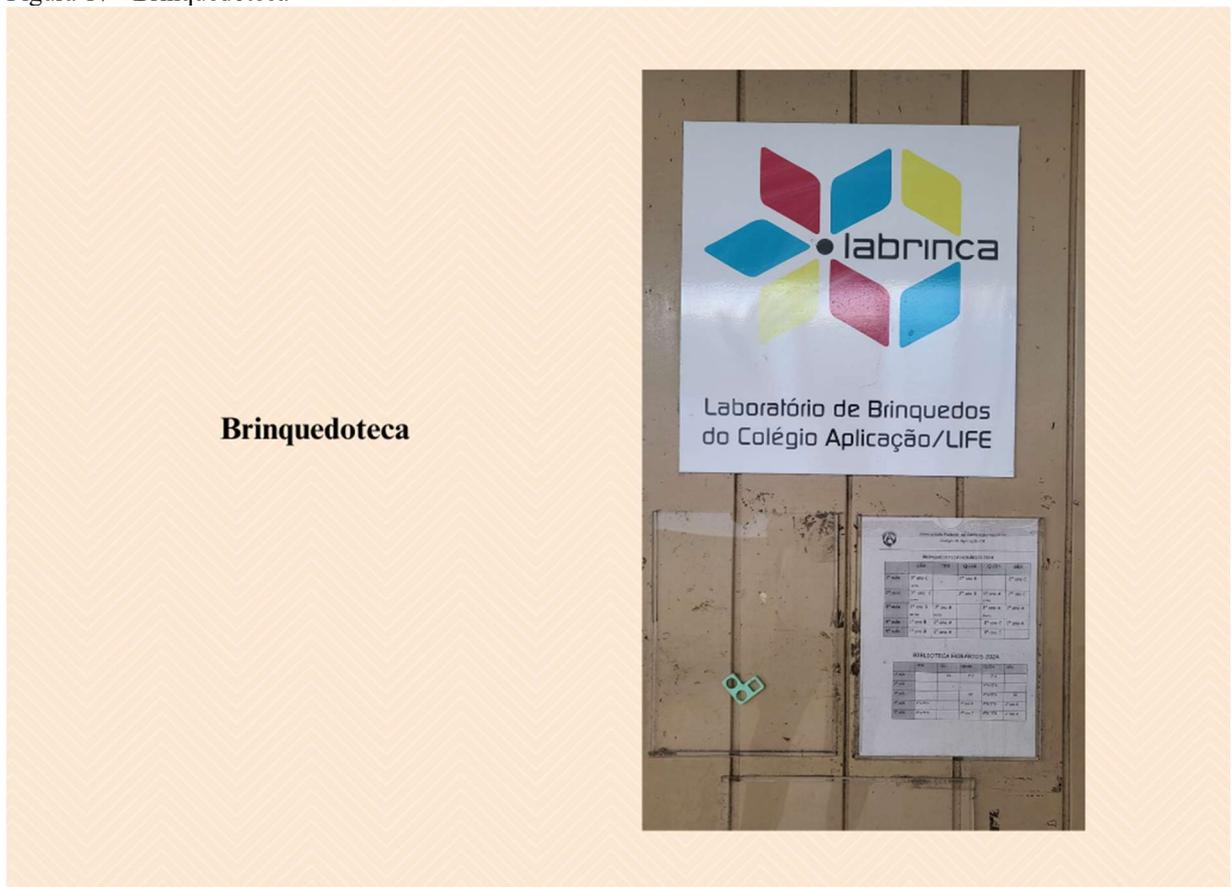
A **Ginástica e arte na escola**, oferece aulas de ginástica no formato extracurricular para estudantes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação (CA) e crianças da comunidade na faixa etária de 6 - 11 anos. Destaco neste projeto, alguns dos seus fundamentos que além do estímulo à criatividade e à expressão artística, também valorizam a diversidade musical e a inserção de elementos da cultura presentes na dança, no folclore e costumes (vestimentas, provérbios, gestos), bem como em diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (jogos, brincadeiras, esportes, circo, lutas). O projeto pode pensar que a ginástica seja entendida não só como uma prática corporal, mas também uma manifestação cultural, artística e social, indo além de uma relação limitada do corpo.

ICEM - Insubordinações Criativas em Educação Matemática – O grupo de estudos e pesquisas investiga as possibilidades de aprendizagem profissional na docência da matemática escolar, propondo práticas insubordinadas e criativas para ensinar matemática de forma crítica. O objetivo é quebrar regras e apresentar novas abordagens no ensino da matemática, envolvendo professores, gestores e formadores em ações inovadoras que promovam a aprendizagem matemática. Esse projeto pode dialogar com a EARER, pois o ensino da

matemática também deve ser antirracista, conforme as DCN-ERER. No entanto, para avaliar essa perspectiva, é necessário observar de perto os encontros do ICEM e seu público-alvo, que inclui alunos de graduação, pós-graduação e professores da educação infantil ao ensino superior.

O **Labrinca (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação da UFSC)**, configura-se como uma brinquedoteca, pois garante o acesso a uma variedade de jogos e de brinquedos, para estudantes do CA, estudantes de graduação e pós graduação, professores/as e pesquisadores/as. Está pautado na importância do brincar no desenvolvimento infantil, dentro do contexto histórico-cultural, por meio de uma variedade de jogos e brinquedos, proporcionando às crianças a experimentação e o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas ao se apropriarem e ressignificarem os signos sociais durante suas atividades lúdicas.

Figura 17 - Brinquedoteca



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 18/04/2024⁸³

⁸³ Tentei agendar com as professoras responsáveis uma visita à brinquedoteca fora dos horários das turmas, mas uma delas estava em greve e a outra, as demandas não permitiram um agendamento.

PartilhARTE: o que pode a Arte na formação docente? A arte como mobilizadora na formação continuada dos/as professores/as. Através de oficinas de leitura de imagens de obras de arte, o projeto busca desenvolver uma formação estética na docência, instigando reflexões sobre temas como arte, verdade, educação, práticas pedagógicas e relações de gênero. Poderão participar além do corpo docentes professores e técnicos do CA, estudantes de licenciatura, professores da rede pública e ocasionalmente estudantes dos anos finais do fundamental e médio.

Concluída a análise no PPP, nos planos de ensino e na resolução das políticas de ações afirmativas, observa-se que o Colégio de Aplicação tem reforçado seu compromisso com uma educação inclusiva e plural. Os planos de ensino demonstram um esforço contínuo em promover o respeito e a valorização das diferenças étnicas e culturais, assim como os projetos de extensão. No entanto, é crucial refletir sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A implementação dessas diretrizes desenvolve-se no dia a dia das escolas, permeando as áreas de recreação, quadra esportivas e demais ambientes escolares. É essencial avaliar até que ponto os espaços físicos, a estética do CA e seu cotidiano contribuem para uma educação antirracista.

No próximo capítulo, a análise se aprofundará nas implicações práticas da legislação para os docentes e examinará como as diretrizes têm sido efetivamente implementadas no cotidiano escolar.

3 AS IMPLICAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA PRÁTICA DOCENTE - UMA ETNOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Com o propósito de destacar a aplicação da Lei⁸⁴ no ensino fundamental I este capítulo busca identificar como as professoras⁸⁵ dos anos iniciais do CA atuam e abordam as questões raciais, considerando a diversidade nas turmas e na escola, assim como os efeitos da política de ações afirmativas recentemente implementada na instituição. Utilizando um recorte, conforme ensina Magnani (2002), que é essencial para uma boa prática da etnografia, poder identificar caminhos e contribuir para a discussão sobre a importância de uma educação antirracista em um Brasil marcado por profundas desigualdades sociais.

⁸⁴ Relembro que sempre que me referir a Lei 10.639/03 o farei como Lei.

⁸⁵ Relembro que optei por identificar pelo gênero feminino os meus sujeitos de pesquisa.

3.1 UMA DISCUSSÃO METODOLÓGICA

A etnografia é um método de pesquisa que envolve a observação e a descrição detalhada das práticas culturais, comportamentos e interações de um grupo específico. O etnógrafo deve

[...] tentar escrever notas de campo de modo a capturar e preservar significados nativos. Para isso, deve aprender a reconhecer e limitar a dependência em pré-noções acerca da vida e das atividades dos membros. Ele deve se tornar sensível àquilo com que as outras pessoas estão preocupadas, nos termos destas. Contudo, embora as notas de campo versem sobre os outros, sobre suas preocupações e ações recolhidas através de imersão empática, tais notas refletem e transmitem, necessariamente, a compreensão do etnógrafo acerca dessas preocupações e ações (Emerson, Fretz e Shaw, 2013 p. 378).

Este método de pesquisa implica criar uma proximidade com o grupo estudado por meio da observação participante, ou seja, participando da vida, dos hábitos e dos costumes do grupo, que para Magnani,

[...] é resgatar um olhar de perto e de dentro capaz de identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos da perspectiva daqueles enfoques que, para efeito de contraste, qualifiquei como de fora e de longe [...]. em vez de um olhar de passagem, cujo fio condutor são as escolhas e o trajeto do próprio pesquisador, o que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais (Magnani, 2002, p. 18).

Durante o trajeto, busquei responder à minha questão de pesquisa: se e como a Lei está sendo aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I do CA/UFSC. Com isso, pretendi identificar como o CA desenvolveu ações e formações para as professoras do ensino fundamental I e como este corpo docente entende e efetivamente aplica uma EARER⁸⁶ no seu cotidiano.

Neste exercício etnográfico, realizaria uma pesquisa de campo para descrever a realidade, estudar detalhadamente o dia a dia das professoras e perceber se e como a educação antirracista se materializa, estaria fisicamente próxima das professoras, vivenciando uma

[...] profunda imersão no mundo de outros, de modo a captar o que estes experimentam como algo dotado de importância e significado [...]. A “imersão” em pesquisa etnográfica implica, portanto, estar com outras pessoas para ver como elas respondem a eventos na medida em que ocorrem, e ao mesmo tempo, experimentar por si mesmo esses eventos e as circunstâncias que os originam (Emerson, Fretz e Shaw, 2013 p. 356-357).

⁸⁶ Para lembrar: A EARER é uma proposta e reflexão que significa Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais, como nos instiga o Professor Doutor Valdemar de Assis Lima (2023), conforme apresentei no capítulo 1 desta pesquisa.

E neste convívio diário e intenso, construir um diário de campo não só de descrições, não só de registro dos fatos, dos encontros, pois Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 356-357) comentam justamente que:

Pelo contrário, esta atividade de escrita envolve processos ativos de interpretação e atribuição de sentido: percebendo e pondo no papel algumas coisas como “relevantes”; percebendo, porém, ignorando outras como “não relevantes”, e inclusive deixando de perceber outras coisas possivelmente significativas, tudo isso simultaneamente.

Dessa forma, seria possível entender, retratar e perceber (ou não) a implementação da EARER junto às professoras. No entanto, as coisas nem sempre acontecem conforme o planejado. De acordo com meu cronograma inicial, a etnografia começaria nos primeiros dias de abril, proporcionando-me quase três meses para realizá-la. Entretanto, as greves dos TAE’s e Professores/as da UFSC/CA, interferiram na minha pesquisa.

A pesquisa com o olhar de perto e de dentro de Magnani (2002), permitiria produzir um conhecimento não apenas pela observação, mas também pela participação e interação. Isso possibilitaria confrontar o discurso das pesquisadas com suas práticas e seu universo de referência (o campo), uma vez que a observação etnográfica se baseia em universos de relações, e não apenas no universo dos indivíduos (Beaud & Weber, 2007).

Abordarei os procedimentos e obstáculos encontrados durante o percurso no próximo tópico, mas primeiro quero discutir o conceito de entrevista, que foi fundamental para pensar a minha questão de pesquisa. A entrevista é um dos componentes da etnografia e pode ser estruturada ou semiestruturada. Optei pela técnica semiestruturada por entender que ela proporciona segurança e flexibilidade, permitindo conversas espontâneas, além de ser uma das técnicas de trabalho nas Ciências Sociais.

A entrevista não é apenas um método para compreender a experiência alheia, mas igualmente, como dispositivo que auxilia a esclarecer condutas, na proporção em que essas apenas podem ser explicadas levando-se em conta a própria visão dos atores, ou seja, o significado que eles mesmos dão às suas ações (Ferreira, 2017, p. 45).

A técnica de pesquisa, especialmente a entrevista semiestruturada, juntamente com outros métodos de coleta de dados, possibilita à pesquisadora obter informações diretamente das participantes, incluindo suas interpretações, percepções e experiências, o que contribui para o entendimento das práticas sociais e culturais observadas. Ser professora dos anos iniciais, critério único estabelecido para a escolha das participantes. As entrevistas foram semiestruturadas, baseadas em perguntas previamente elaboradas que incentivaram a participação e o surgimento de novos questionamentos, sempre conduzidas com uma escuta atenta e respeitosa. Para que essas entrevistas pudessem ser realizadas, foi necessário preparar o caminho, incluindo procedimentos e burocracias, que serão abordados no próximo tópico.

3.1.1 Preparando o Trajeto

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde⁸⁷ (2016), a ética na pesquisa exige o respeito à dignidade humana e a proteção dos participantes das pesquisas científicas que envolvem seres humanos. A conduta ética do pesquisador requer a participação consciente e voluntária dos indivíduos, e a pesquisa nas ciências humanas e sociais deve respeitar e garantir o pleno exercício dos direitos dos participantes, sendo planejada e realizada de forma a antecipar e evitar quaisquer danos potenciais aos mesmos. Por isso, toda pesquisa em ciências humanas e sociais que envolva entrevistas e que possa acarretar riscos para além da vida cotidiana dos entrevistados deve ser submetida ao CEP/UFSC. (Brasil, 2016).

Durante a disciplina de Seminário I, fui orientada e alertada sobre a necessidade de submissão do meu projeto ao CEP/UFSC, e que este procedimento poderia ser burocrático e demorado. Com o projeto finalizado ao final do segundo semestre de 2023, solicitei à Coordenadoria de Pesquisa e Extensão⁸⁸ do CA autorização para a realização da pesquisa e, assim, pude submetê-lo ao CEP/UFSC. O deferimento ocorreu na primeira quinzena de dezembro daquele ano⁸⁹, mas essa foi apenas a primeira etapa de um longo processo, no qual contei com a colaboração da Professora Alexandra. Todo projeto realizado por pesquisadoras da graduação necessita de intermediação, e a submissão deve ser feita através da professora orientadora.

Diante das dificuldades encontradas, mesmo com os manuais disponíveis na Plataforma Brasil⁹⁰, considero interessante deixar registrado como ocorreu o processo de submissão junto ao CEP/UFSC. Entendo que esta etapa faz parte da minha trajetória durante a pesquisa e, sem ela, eu não poderia realizar a etnografia, tampouco ir a campo.

O CEP/UFSC⁹¹ publica previamente sua agenda anual de reuniões, portanto, nas duas vezes em que meu projeto retornou com alguma exigência, me esforcei para cumpri-las o mais rápido possível. Isso foi fundamental para o seu deferimento em um prazo de quarenta e dois dias. Durante esse período, contei com dicas e orientações de colegas e professores/as, que

⁸⁷ Disponível em <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 09/2023.

⁸⁸ Informações disponíveis em <<https://pesquisaeextensaoca.paginas.ufsc.br/orientacao-para-aprovacao-do-desenvolvimento-de-projetos-externos-no-caufsc/>>

⁸⁹ Nesta etapa do processo esta pesquisadora já contava com as Professoras Doutoras Alexandra Eliza Vieira Alencar e Thereza Cristina B. S. Viana como orientadora e servidora responsável junto ao CA respectivamente, um pré-requisito necessário.

⁹⁰ Você terá mais informações no site disponível em <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>

⁹¹ Disponível em <<https://cep.ufsc.br/calendario-de-reunioes/>>

foram essenciais, pois qualquer detalhe em desacordo com os manuais seria motivo para novas exigências.

Como todo o processo de submissão acontece através da Plataforma Brasil, foi necessário que, além da Professora Alexandra estar cadastrada, eu também fizesse meu cadastro como pesquisadora assistente e contato público da pesquisa. Em seguida, iniciamos o protocolo:

1. **Preenchimento de campos/abas com os dados do projeto:** esta etapa gerou uma “folha de rosto”, que foi assinada pela pesquisadora responsável, no meu caso a Professora Alexandra e também pelo Coordenador do curso, o Professor Dr. Eduardo Vilar Bonaldi. Todos os documentos devem estar salvos em PDF.
2. **Anexar ao protocolo inicial da Plataforma Brasil:**
 - a. Folha de rosto
 - b. Projeto de Pesquisa, em anexo
 - c. Autorização da instituição de ensino (o CA), em anexo
 - d. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo
 - e. Roteiro de entrevistas (ainda que preliminares), em anexo
3. **Finalização do protocolo:** após finalizar o protocolo, aguardei e-mail de confirmação e acompanhei o processo via Plataforma Brasil, aguardando a reunião do CEP/UFSC;

O tempo estava correndo. Na segunda exigência, senti necessidade de ir até o CEP/UFSC, o que contribuiu bastante, pois as orientações recebidas foram fundamentais para o deferimento. Após a realização da pesquisa e aprovação deste TCL (pré-requisito) esta pesquisadora deverá retornar à Plataforma Brasil para juntar o relatório final e, assim encerrar a pesquisa junto ao CEP/UFSC.

A etnografia poderia ter sido iniciada, mas, durante o trajeto, houve a deflagração da greve dos TAEs/UFSC no dia onze de março e, em seguida, a greve do corpo docente no dia sete de maio. Essa discussão será abordada no próximo tópico.

3.1.2 A Trajetória

Na mesma semana que submeti o projeto ao CEP/UFSC, os TAEs/UFSC deliberaram pela paralisação das atividades. A princípio não interferiria na minha pesquisa, pois ainda não era possível conversar com as professoras e participar do dia a dia delas. No entanto, eu já poderia observar os espaços e fotografá-los. Com o diário de campo já iniciado, participei de uma reunião com o novo Coordenador de Pesquisa e Extensão do CA, o professor Alberto

Vinicius Casimiro Onofre. A mestranda Victória⁹² também estava presente. Pudemos iniciar o trabalho de campo e recebemos os crachás que permitiam o acesso.

Figura 18 – Ferramentas de trabalho



“Ferramentas de trabalho” para o campo, além do celular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 11/03/2024

Revestida de minhas ferramentas – caneta, papel e crachá - fui a campo e durante um dos trajetos fotografei a galeria de ex-diretoras e ex-diretores da escola, desde sua fundação até a gestão 2012/2014. Já se passaram dez anos e a galeria não foi atualizada, mas segundo o Professor Edson Souza de Azevedo⁹³, ainda este ano as fotos dos demais gestores serão colocadas.

⁹² Victoria Corrêa Tavares é mestrande e também está realizando sua pesquisa no CA “Panos quentes: branquitude e racismo em contexto escolar”

⁹³ Professor de Educação Física no CA e já foi diretor da escola.

Figura 19 – Galeria de Diretoras e Diretores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 08/03/2024

Observando as fotografias, é possível constatar que desde sua fundação há um predomínio de pessoas brancas ocupando os cargos de liderança na escola. O que pode sugerir que a existência do que Almeida (2019) define como racismo institucional, o qual, mesmo que de maneira indireta, concede vantagens e privilégios com base na raça.

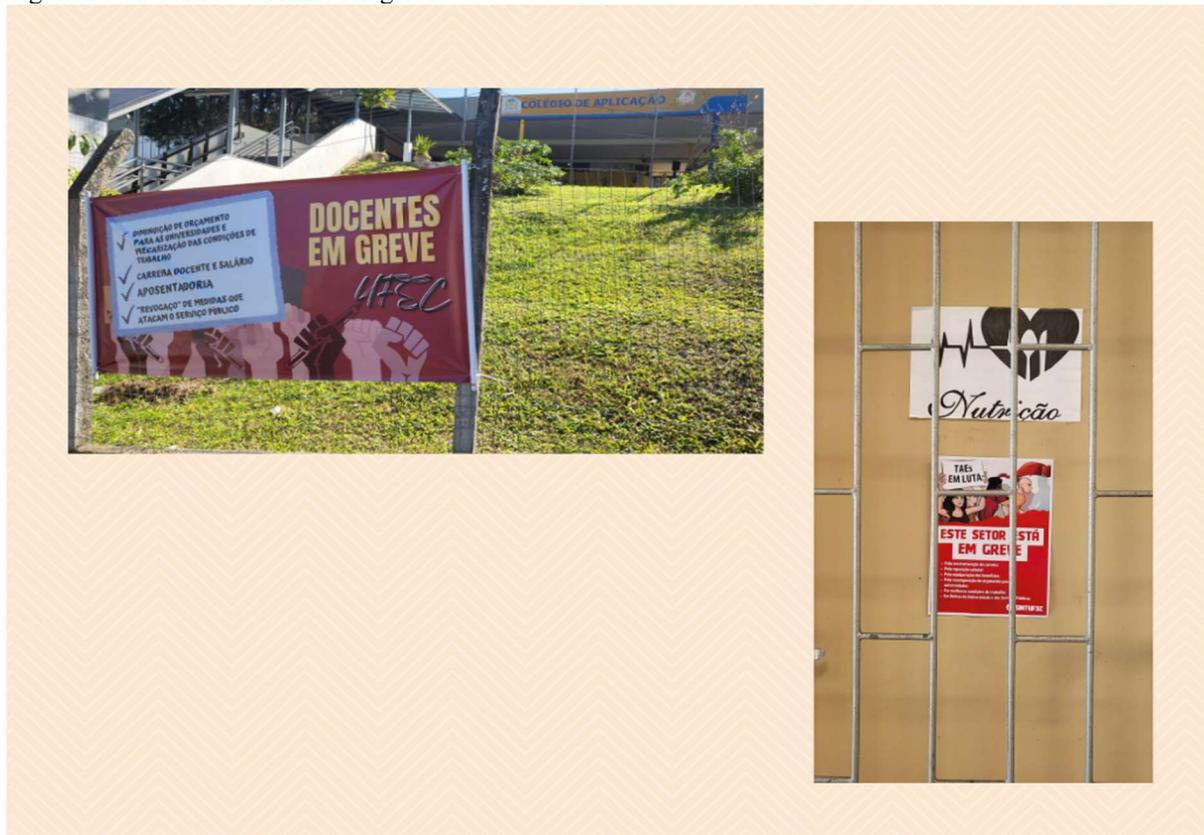
No primeiro dia de paralisação dos TAE's, Victória e eu fomos ao CA com o objetivo de participarmos como ouvintes de uma reunião com todo o corpo docente da escola. No entanto, não nos foi permitido, pois foi informado que a reunião era exclusivamente para professores/as. Apesar da negativa, aproveitei o momento para fazer algumas fotos dos espaços do CA. Em onze de abril, meu projeto foi aprovado junto ao CEP/UFSC. Iniciei os contatos com algumas professoras, contando com a ajuda da professora Thereza, de uma professora dos anos iniciais e de minha filha Poliana que intermediou junto a duas professoras.

A greve dos TAE's já se aproximava dos quarenta dias, a escola está desfalcada. Como toda greve causa impactos, também passou a interferir em minha pesquisa de campo. Sem os TAE's não tive acesso à biblioteca e outros espaços nos quais são desenvolvidos projetos. A visitação para registro fotográfico é fundamental para a minha análise. Não consegui entrar em

contato com o Serviço Social da escola para obter alguns dados que contribuiriam para a pesquisa, mas trabalhei com o que tinha. Fui a campo e, confesso, estava um pouco ansiosa em minhas primeiras inserções. Encontrei um professor de artes que comentou que, por ser professor substituto e estar pouco no CA, não achava interessante participar da pesquisa. Uma outra professora de artes se colocou à disposição, mas ela não é docente dos anos iniciais.

As interações com as professoras que se dispuseram a colaborar com a minha pesquisa estavam em andamento, aproximando-se do final de abril, enquanto eu buscava identificar os atores para o meu estudo. Com a greve dos TAE's⁹⁴, o corpo docente assumiu responsabilidades do corpo técnico. Apesar da sobrecarga, seis professoras se disponibilizaram para participar de minha pesquisa. No entanto, outra greve foi deflagrada na UFSC, envolvendo o corpo docente, a partir de sete de maio, afetando também o CA, já que diversas professoras, inclusive dos anos iniciais, aderiram ao movimento⁹⁵.

Figura 20 – Docentes e TAE's em greve



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 11/03/2024 e 14/06/2024

⁹⁴Mais informações sobre a greve dos servidores da UFSC, você poderá acessar o site <https://www.sintufsc.com.br/>, mas penso ser importante destacar algumas das reivindicações, algumas das bandeiras de luta: reestruturação da carreira, recomposição salarial e a defesa da Universidade e dos serviços públicos

⁹⁵ Informações sobre a greve do corpo docente da UFSC, você poderá acessar < <https://www.apufsc.org.br/> >. São ao todo 13 pontos, mas os principais são: reajuste salarial em 2024 e nos próximos anos; cumprimento do Piso Salarial do Magistério; valorização da carreira e recomposição do orçamento das Universidades Federais.

Com a paralisação do corpo docente o CA tornou-se ainda mais desfalcado. Embora minhas observações tenham sido prejudicadas, consegui conduzir todas as entrevistas, inclusive com professoras que estavam em greve. Mesmo durante o período de greve, elas não deixaram de colaborar com a minha pesquisa, pelo que sou grata.

Para a realização das entrevistas, foram rigidamente observados e respeitados os princípios éticos. O processo de esclarecimento, consentimento e assentimento das participantes foi integralmente cumprido, ou seja, foi garantido seus direitos de recusar a participar, não responder às perguntas ou desistir a qualquer momento e sem prejuízo algum, pois a entrevista seria “aberta” e que poderiam responder livremente as perguntas propostas. Não foram realizadas gravações em vídeo, somente áudios e o anonimato e sigilo foram devidamente assegurados, conforme evidenciado pelas assinaturas nos TCLEs – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quase todas as entrevistas ocorreram nas dependências do CA. Eu e as entrevistadas agendamos horários e datas que fossem mais convenientes para as professoras. O local de cada entrevista foi escolhido por elas e sempre realizado em salas fechadas e com privacidade, estando presentes apenas nós. Com a deflagração da greve do corpo docente, uma das entrevistas aconteceu no formato *online* por meio de plataforma de webconferência⁹⁶. Durante as entrevistas, procurei proporcionar espaços para que as entrevistadas compartilhassem suas experiências e opiniões.

Com o propósito de compreender suas percepções e experiências em relação às práticas pedagógicas voltadas para uma EARER, visando a promoção de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo, igualitário e diverso, as professoras compartilharam suas vivências e perspectivas de forma espontânea e detalhada. Isso contribuiu de maneira significativa para a análise qualitativa da pesquisa, cujos resultados serão apresentados a seguir.

3.2 CONCEPÇÕES E A PRÁTICA DOCENTE

O objetivo das entrevistas foi investigar, sob a perspectiva das professoras, como o Colégio de Aplicação desenvolveu ações e formações ao corpo docente dos anos iniciais desde a promulgação da Lei. Com isso, procurou-se compreender a percepção e as práticas pedagógicas das professoras em relação à EARER, suas teorias, como planejam e executam suas aulas, e como percebem o papel do CA ao longo desse período.

⁹⁶ A professora entendeu que não deveria ocupar os espaços do CA.

Para realizar as entrevistas pesquisei no *site*⁹⁷ do CA alguns dados sobre o corpo docente do Ensino Fundamental I, assim como nos planos de ensino de 2023⁹⁸: quantos são, seus nomes, as disciplinas que ministram. Durante as entrevistas, foi possível identificar um pouco melhor o perfil profissional destas professoras. Foram entrevistadas cinco professoras efetivas e um professor substituto.

Antes de iniciar as entrevistas propriamente, além de esclarecer seu objetivo e os procedimentos legais, ressaltai que suas contribuições poderiam ser significativas para a reflexão sobre a educação em todas as suas esferas, considerando-a como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo. Destaquei o papel das professoras como agentes de transformação, capazes de propor ações concretas de combate ao racismo por meio de uma abordagem educacional antirracista.

3.2.1 Perfil das Professoras

Considerando o que preconiza nossa legislação⁹⁹ o anonimato¹⁰⁰ das professoras que participaram da minha pesquisa será respeitado, serão identificadas com outros nomes fictícios e femininos. Todas as professoras são mestras e doutoras, atuantes nos anos iniciais e representam 21,43% do corpo docente do Ensino Fundamental I da escola, conforme informações obtidas através da Diretora de Ensino do CA, Professora Dra. Marina Soligo.

Deste grupo cinco se auto declararam como pessoa branca e um optou por não declarar sua cor, o que demonstra que esse recorte não representa a diversidade de raça presente no país, um país de maioria negra, e nem mesmo de Santa Catarina, que segundo o IBGE 76,30%¹⁰¹ da população catarinense se autodeclara branca, e ainda assim esse recorte não transparece a realidade do Estado. Para uma melhor reflexão sobre estes dados, busquei fazer um levantamento da fotografia racial do corpo docente do CA ou mesmo dos docentes do

⁹⁷ Disponível em < <https://www.ca.ufsc.br/contatos-2/>> e < <https://www.ca.ufsc.br/planos-de-ensino-2/>> . Acesso em 17/02/2024.

⁹⁸ Relembro que a proposta inicial da pesquisa seria analisar os planos de ensino de 2024, mas o site não foi atualizado. Discorro com mais profundidade sobre os planos no capítulo 2.

⁹⁹ Caso você queira conhecer um pouco mais sobre a legislação que regulamenta projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, consulte os *sites* < <https://conselho.saude.gov.br/>> e < <https://cep.ufsc.br/>> .

¹⁰⁰ Relembro que optei por identificar meus sujeitos de pesquisa pelo gênero feminino, inclusive com nomes fictícios de mulheres negras que, de alguma forma, tiveram alguma relação com esta pesquisadora.

¹⁰¹ IBGE – Dados disponíveis em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>>. Acesso em 04 de junho de 2024.

Fundamental I, mas em função da greve dos TAE's, não foi possível acessar essas informações.

Tabela 2 – Perfil das entrevistadas

NOME	COR	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO ESCOLAR	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I/CA	TURMA ATUAÇÃO
Gessi	Branca	Feminino	40	Pedagogia	5 anos	4º e 5º anos
Heronita	Branca	Feminino	51	Pedagogia	19 anos	1º, 2º e 3º anos –
Julia	Branca	Masculino	40	Ed. Física	2 meses	2º e 3º anos
Katia	Branca	Feminino	50	Pedagogia	13 anos	5º ano
Rosilene	Branca	Feminino	53	Pedagogia	13 anos	4º ano
Serafina	Não informou	Feminino	42	Artes Visuais	3 anos	1º e 2º anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 30/05/2024

As questões abordadas¹⁰² e a leitura das entrevistas tiveram como propósito identificar elementos que permitiram agrupar informações em diferentes categorias. Isso ajudou a entender como a questão da educação antirracista estava sendo tratada, qual era o papel do CA no combate ao racismo e como isso pode contribuir com as práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Desse modo, foram criadas algumas categorias para realizar a análise: Percepção da Infância; Colégio de Aplicação; Conhecimento da Lei e DCN-ERER; Prática Pedagógica Antirracista; Educação Antirracista; Capacitação-formação; PPP; Interdisciplinaridade; Espaços de poder e Branquitude; Racismo Estrutural e Letramento Racial.

A fim de compreender de forma mais ampla as visões das docentes, a entrevista começou com o tema **percepções da infância** (grifos meu). Gessi cita a infância como um período de tempo, espaço, um momento de vida de acolhimento, amparo e escuta. Onde a criança necessita de atenção, orientação e apoio nas formas de olhar o mundo. “É um espaço de, é um tempo, de muita curiosidade, de muito a dizer, de muito a aprender e a também ensinar, nossa, como eles ensinam”. Ou seja, um espaço de tomada de atenção para possíveis mediações de conflitos, mas sempre aprendendo e ensinando, numa troca constante, e conclui sua falando dizendo que “as crianças são sementes e semeadoras”.

Heronita traz no seu relato a infância como um espaço de formação, com respeito a criança enquanto sujeito de direitos, com voz ativa e participante das tomadas de decisões.

¹⁰² Adaptado de Ferreira (2017)

“Então, a minha definição por ser professora estava pautada em seguir esses princípios”. Sendo a escola este local de vida da infância, local de brincadeiras, de desenvolvimento dos sujeitos por estas brincadeiras, por meio de reflexões e questões dentro do mundo da criança, mas sempre as observando como sujeito ativo.

Julia atenta para a complexidade da pergunta, reforçando que se questiona sobre isso o tempo todo. O professor percebe as crianças no mesmo patamar que ele, mas entende a horizontalidade do diálogo deve estar em equilíbrio com a autoridade do papel docente para uma prática pedagógica eficaz. Esta visão está ancorada em outro lugar de atuação do docente, como instrutor de Yoga. Mas cita que: “Então talvez eu esteja aqui me aprendendo, aprendendo nesse curto período a me afastar e ver a criança como um período à parte, buscar entender quais são as fases do desenvolvimento motor da criança, né”.

As professoras Katia e Rosilene não responderam esta pergunta em função do tempo escasso para a entrevista presencial e nos contatos virtuais não conseguimos preencher esta categoria.

Serafina traz outra reflexão interessante, baseada em Jorge La Roça, com a infância “como sendo um período selvagem”, algo que não está nos padrões, está fora dos domínios:

Então, muito embora a gente saiba que a infância vai sendo dominada, que algumas coisas vão acontecendo, mas eu gosto muito de pensar a infância, como um tempo que não é o tempo cronológico, que é um tempo diferente, é o tempo da... de uma espera, é o tempo... e isso não é romantizar a infância, mas é pelo meu trabalho mesmo, pela finalidade do trabalho e por observar as crianças todos os dias da minha vida. Então, quando a gente, quando eu me deparo observar, eu.

Complementa falando sobre como que a compreensão do tempo é diferente e que isso a remete ao ser selvagem, a uma intensidade e liberdade. “Então, e é a partir disso que eu tento também trabalhar com as crianças, né, como seres livres, assim, como seres selvagens e livres”.

Estas falas refletem o papel crucial da educação na formação das crianças, conforme citado por Cavalleiro (2023), uma educação para além da transmissão do conhecimento, mas no incentivo a um pensamento crítico, a um mergulho nas próprias culturas, diversidades e conhecimentos prévios das crianças. Dentro disso, a Educação Antirracista comentada por Gomes (Apud Pinheiro, 2023) denota para a importância de práticas pedagógicas diversas e que tragam referenciais afro-brasileiros, indígenas e africanos, a fim de ao mesmo tempo que exemplifique na prática atores semelhantes a diversidade dos estudantes, acrescente um senso críticos nestes, conforme citados pela professora Serafina, atores selvagens e livres.

Na sequência da entrevista busquei compreender se o **CA é um espaço inclusivo e acolhedor** (grifos meu), para as crianças negras que adentraram através políticas de ações afirmativas em 2023.

Gessi considera que a escola tem dificuldades, mas que busca incluir todos, com suas diferenças, nesse sentido a escola está no caminho certo. Mas complementa que “Acho que a escola precisa como a sociedade, pensar em formas de cada vez mais tê-los aqui e fazer com que eles permaneçam e sejam sujeitos da sua história”. Gessi compreende que a escola tem se esforçado para ser inclusiva e termina sua fala me parabenizando pela pesquisa e comentando da sua importância para novas gerações.

Heronita passou por várias fases do CA e começa sua fala enaltecendo que há vinte anos eram poucos os estudantes negros na escola e que esta realidade vem mudando com o passar do tempo. A professora complementa que na sua visão, as crianças negras de Florianópolis não tinham acesso ao CA, por desconhecerem a possibilidade de participação no sorteio, não entendiam que tinham o direito a tentar uma vaga na escola. Cita também que com as ações afirmativas há a entrada de mais crianças negras na escola e que a escola e seu corpo docente, assim como a direção começam a estar mais alinhados com as políticas de permanência:

Porque não basta acessar... uma questão é elas entrarem. Agora a gente precisa garantir que elas permaneçam. Porque a gente sabe que para muitas dessas famílias é mais difícil que os filhos estudem aqui... O acesso, como chega, o transporte, tudo é muito mais caro. Então, assim, o que a escola, a preocupação da escola em fazer ações concretas para que eles permaneçam na escola. Porque acessar, a gente deu esse passo. Elas estão chegando. Agora, como será que a gente vai conseguir fazer com que elas se mantenham na escola? Que elas permaneçam? Acho que esse é o grande desafio nosso nesse momento.

Julia traz para o debate a questão de o CA ser um espaço privilegiado, pela relação com a UFSC e por ser federal. E nesse sentido, o docente acredita haver mais inclusão, por não haver distinção de classe social no ingresso dos estudantes, diferente do que ocorre nas escolas privadas. Para ele, por ser uma escola pública, há mais liberdade para debater assuntos relacionados ao desenvolvimento do ser humano, sendo “um lugar muito mais acolhedor, bem mais acolhedor, é claro que são coisas que precisam ser trabalhadas, mas eu acho que sim”.

Katia comenta não ter uma resposta clara a uma possível inclusão desses estudantes e que seriam necessárias pesquisas para evidenciar isso, mas percebe uma tentativa da escola, um esforço e estudo de professores/as na tentativa de tornar o CA um local inclusivo, “não só para crianças negras, mas para diversas, outras diferenças que a gente percebe. Então que seja um espaço inclusivo para todos, mas se ele efetivamente é, aí eu não sei afirmar, tá bom?”

Serafina compreende que o CA é um espaço inclusivo como um todo, “Mas eu acho que ele é um espaço, que sim, tenta pelo menos fazer esse processo, porque tenta desenvolver toda uma questão. Da própria, sei lá... da conscientização da relação racial, né?”. A professora ainda cita que há um esforço dos docentes na promoção desta inclusão e complementa falando das cotas raciais, exaltando a sua importância. Para ela há um movimento neste sentido, principalmente por ser uma instituição de relevância e magnitude e que tem esse papel formador. “Então eu vejo como um espaço que sim. Que faz um movimento. Eu não sei quanto ainda é suficiente, mas é um movimento que minimamente está”.

As professoras, em geral, demonstram que há uma preocupação do CA na inclusão e acolhimento dos estudantes negros, partindo da DCN-ERER, numa prerrogativa de revisão nas relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas nas escolas, a partir de ambientes inclusivos e representações em murais e espaços artísticos onde os estudantes se sintam de fato representados. Embora as falas das professoras reforcem ações da escola nesse sentido, na minha observação não pude encontrar tantos espaços com representações da cultura negra na escola. Em relação a outros tipos de ações, pode-se observar em outros momentos deste capítulo.

Após a compreensão da inclusão destes estudantes, busquei entender o **nível de conhecimento das professoras em relação a Lei e a DCN-ERER** (grifos meu).

Gessi entende a lei como um movimento de reparação histórica, algo para relembrar o período escravocrata no Brasil, para que ele não se repita. A percebe como legítima e necessária para reparação de injustiças históricas, assim como importante na conscientização e na sensibilização das crianças sobre o racismo e a sua continuidade na atualidade. A professora ainda complementa que a lei traz um rompimento com uma visão eurocêntrica da história e que na sua prática docente traz literaturas que discutem o tema, assim como autores e autoras negras ou com personagens principais negros. Referente as DCN-ERER, a professora tem conhecimento, mas não um aprofundamento sobre as diretrizes.

Heronita comenta que a lei, como instrumento legal que “obriga” a ERER é importante, todavia a configuração prática é outra coisa, para ela a lei não garante a obrigatoriedade. Há um direcionamento claro da temática para professores/as de história, no máximo português e geografia. “E me dá uma sensação de que os outros professores que trabalham com as outras disciplinas, é isso que eu estou falando de um modo geral, né? Eles se tranquilizam porque tem alguém cumprindo a lei por eles, entendeu”.

A professora compreende que este papel é de todos os docentes e que não percebe isso na prática. Nos anos iniciais, com unidocência¹⁰³ há uma maior abordagem da ERER, por se tratar de professores/as únicos por turma, na educação geral. “E me dá uma sensação de quando chega nos anos finais, por eles terem uma organização mais disciplinar. Eu acho que isso fica mais... Sob responsabilidade dos professores das disciplinas, mais das humanas. É o que eu vejo”.

Em relação as DCN-ERER, Heronita comenta conhecer as diretrizes, mas não teve alguma formação na escola sobre, não de forma coletiva, a escola somente indica ou proporciona algumas formações. “Foram movimentos que aconteceram, mas pontuais e individualizados, né? Nesse sentido, assim. A escola como um todo não promoveu isso. E a gente...coletivamente, a gente não se debruçou para estudar”. Ela ainda cita que buscou esse conhecimento por conta própria, citando que leu muito Nilma Lino Gomes, inclusive a conheceu pessoalmente em uma outra escola que trabalhou.

Julia cita que não conhece a Lei e que só ouviu falar na mesma e no que se refere as diretrizes, “eu li um pouquinho só, essas diretrizes, para elaborar um plano de aula, mas eu não, de forma muito rasa, eu li”.

Rosilene e Katia foram entrevistadas juntas e nesta parte as respostas foram feitas em conjunto. Apesar da formação em pedagogia ter sido anterior a lei, ambas a conhecem e citam trabalhar com fontes históricas que abordam o debate étnico-racial e indígena. Que desenvolvem trabalhos especificamente sobre a discussão da lei, “e outros que a gente transita em qualquer tema que a gente trabalha, o debate nunca passa” (Rosilene), “perpassa o ano todo”(Katia). Quanto a DCN-ERER, ambas quando chegaram no CA, receberam o “livrinho” (Rosilene), mas não lembram se a escola fez alguma formação.

Serafina comenta que durante sua formação acadêmica não recorda se teve disciplinas específicas sobre a Lei e as DCN-ERER, mas no mestrado sim e depois enquanto professora “que formava futuros professores...que estavam sob a minha tutela, minha responsabilidade”. Ela destaca que precisou estudar as diretrizes inclusive para o concurso que prestou junto a UFSC, “é um dos documentos que vem permeando a minha trajetória, assim, de diferentes formas, mas vem permeando”.

Com exceção de Júlia, as demais professoras tiveram ciência das legislações, algumas com maior profundidade e ressaltam sua importância. Heronita entende que apenas a existência da lei não assegura sua efetiva implementação, em diálogo com Gomes (2022) que destaca que

¹⁰³ A unidocência ocorre quando um único/a professor/a é responsável pela condução do desenvolvimento de uma turma. Esse professor/a é responsável também por ministrar a maior parte das disciplinas.

as dificuldades enfrentadas pela educação escolar e pela política educacional em incorporar o antirracismo como um componente de uma educação democrática refletem os desafios que o Brasil enfrenta para reconhecer que o racismo está enraizado em sua estrutura, apesar de todas as legislações existentes.

Na sequência as indago quanto **as percepções sobre o conceito de uma educação antirracista, suas práticas pedagógicas e a interdisciplinaridade** (grifos meu).

Gessi traz Paulo Freire para a reflexão,

[...] que a gente precisa ter espaços para conversar, para trazer outras perspectivas para as famílias que precisam ouvir e a gente também precisa aprender com as famílias, essa troca eu acho que seria fundamental, porque só com as crianças, nossa, é um passo gigante, mas chegar na sociedade, trazer esse conhecimento e colocar, fazer uma extensão, como diz o Paulo Freire.

A professora se percebe como “uma professora aprendente”, que em suas aulas, nas suas práticas pedagógicas “se abre a possibilidade para o trabalho com a literatura voltada a temática da diferença, da igualdade, da busca dos direitos, à escola, à saúde, ao trabalho, à questão da mulher, também é uma coisa que eu busco trazer”. e assim estimular nas crianças a “perspectiva crítica de olhar o porquê das coisas”.

[...] não é só estender a prática e o conhecimento daqui até lá, mas é fazer ele vivo, é fazer ele se tornar, florescer, eu acho que é um caminho... É uma educação que quer legitimar a liberdade, quer legitimar a igualdade, a diferença, a possibilidade para todos, terem vez e voz. E não só no discurso, mas também na prática. Uma educação que acolhe, uma educação que defende, que zela por cada um, independente da sua diferença, seja deficiência, seja cor da pele, seja condição social.

E finaliza sua fala afirmando que as questões étnico-raciais em suas aulas “são um princípio” e que a educação antirracista precisa “desse olhar do professor que acredita, que apoia e acolha”. Cita Rubem Alves para se referir a escola, que não pode ser uma gaiola que aprisiona.

Heronita pensa a educação antirracista já trazendo suas práticas pedagógicas, como uma desconstrução da cultura europeia, através de reflexões, brincadeiras, textos, imagens, objetos da cultura afro, da cultura indígena, cenários,

Quando eu venho para a disciplina de literatura oral, aí... Eu tenho um campo de atuação mais propício [...] é uma disciplina que me favorece muito trazer os contos africanos, os contos indígenas [...] as crianças também contam histórias, foi a proposta, por exemplo, do ano passado. No ano passado, eu fiquei o primeiro trimestre inteirinho eu contando para as crianças só contos africanos. Eu dediquei o primeiro trimestre só para contos africanos. Elas vinham para a sala, elas já sabiam que a gente ouve músicas africanas e ouvir histórias africanas. [...] Esse ano, o que eu propus? Eu propus uma distribuição ao longo do ano. Daí, eu conto histórias africanas, indígenas, fábulas e outras histórias durante o ano todo. E as crianças, elas também contam [...]. Isso significa que as 210 crianças, em algum momento do ano, cada uma delas, vai se debruçar a pesquisar um conto africano, um conto indígena, que é o meu objetivo [...] Quando a criança faz isso como tarefa, e vem aqui, compartilha com os amigos uma

história, ela não faz esse movimento também sozinha, tem o movimento da família em casa, que vai escolher junto qual conto africano a criança vai contar

Já encerrando sua reflexão, Heronita traz na prática pedagógica da narrativa o resgate da tradição do conto oral, semelhante ao que os nossos ancestrais faziam, “os povos originários sentavam numa roda no final do dia, em volta de uma fogueirinha, e contavam histórias”, visa incorporar esses elementos ancestrais de maneira lúdica para as crianças, e nessa abordagem entende que contribui para promover uma educação antirracista.

Julia antes de falar sobre a educação antirracista destaca a importância dos movimentos antirracistas na educação, que a sociedade brasileira precisa trabalhar pois é uma questão de reparação histórica, que “tudo tem que trazer um olhar histórico”, que quando trabalhou uma aula de capoeira, “trabalhei a questão da escravidão [...] que a capoeira é um jogo entre duas pessoas, mas ela está simbolizando uma luta da opressão, que também eu acho que não tem como não falar em racismo sem falar em capitalismo, colonialismo, machismo”. E apresenta o conceito de “matizar os temas de cada disciplina”, entende que nem todos os temas seja possível fazer uma ponte de diálogo, por isso “acho que a educação antirracista é isso, é matizar o tema da cor, do mito da raça dentro do contexto dos tópicos e temas desenvolvidos em cada disciplina escolar”.

Kátia e Rosilene, responderam novamente de forma conjunta quando questionadas sobre a educação antirracista, trazendo também suas práticas pedagógicas e a interdisciplinaridade. Para as professoras, o tema deve aparecer todos os anos, tamanha é a sua importância.

Aí vamos supor, no terceiro ano, também desenvolvem, no terceiro ano, desenvolvem questões. As cientistas do mundo, infância, história da infância, pega as questões todas étnico-raciais e recorta, põe tudo dentro disso, mulher, infância. Então, todas as temáticas vão recebendo a questão da lei.

Concluem que o debate é contínuo e o tema é eterno, não havendo um momento específico para abordá-lo. Ressaltam que não pode ser apenas o tema de uma aula, mas deve estar efetivamente presente no cotidiano.

Para falar da educação antirracista, Serafina faz uma apresentação de como são as aulas de artes, sua prática pedagógica e a interdisciplinaridade das três linguagens da arte contempladas no CA: artes visuais, teatro e a música. Para a professora o planejamento das aulas é de acordo com as especificidades das três linguagens dentro dessas relações étnico-raciais dos povos originários do Brasil. “A gente trabalha com essa formação das crianças, dessas relações, do entendimento de que povos que existiam nesses espaços, os povos que foram trazidos para esses espaços, inclusive até dos colonizadores, nós falamos”. Para a professora

quando “a gente faz a opção por trabalhar com artistas, por exemplo, pretos e não artistas do círculo da branquitude, então a gente também está estabelecendo uma formação étnico-racial”. Também trouxe à discussão as estruturas, pois entende que a educação perpassa por “desestruturar as coisas que estão estruturadas”, para a professora a educação antirracista vai desestruturar o que já existe, “como o próprio racismo, que está nas pequenas falas, que está nos pequenos acontecimentos”, na sua percepção educação antirracista é ser atuante, ela é diária, ela é cotidiana e

[...] dentro de uma aula de artes visuais é fazendo esse movimento que eu tenho tentado fazer aqui, eu tenho feito, que é trazer artistas, que é discutir, que é apresentar proposições, que é, mobilizar os estudantes para que vejam, essas outras possibilidades, que o mundo não gira só em torno da branquitude.

Serafina, traz alguns dos nomes que a ajudam na construção de suas aulas; Jean Michel Basquiat (artista negro norte americano), na literatura Maya Angelou, alguns escritos da Vice-Reitora da UFSC Professora Joana Célia dos Passos e Ailton Krenak escritor indígena.

Amparada em suas falas, pode-se entender que as professoras acreditam que a educação antirracista deve estar presente no cotidiano das aulas. Ela deve ser interdisciplinar, desconstruir a hegemonia da cultura europeia, romper com estruturas racistas, resgatar as ancestralidades e apresentar outras possibilidades além da branquitude. Em outras palavras, as professoras buscam, através de suas práticas pedagógicas, promover a diversidade e enfrentar as estruturas racistas que permeiam nossa sociedade. (Mota, 2021; Pinheiro, 2023)

O professor Thiago Henrique Mota (2021) entende que o trabalho das professoras e professores que buscam uma educação emancipatória, antirracista, perpassa pelo respeito às culturas, religiões e a toda diversidade sociocultural brasileira. Pode-se pensar então, que uma educação antirracista é aquela que reconhece a existência de estruturas e práticas racistas na sociedade/escola e as quer transformar, tornando-a inclusiva, diversa e igualitária, que ultrapassa o espaço escolar, que envolve a comunidade, constrói parcerias com as famílias e cria um esforço coletivo de conscientização e reflexão, que oferece formação continuada e capacita as professoras e professores, inclui perspectivas e histórias de diferentes grupos étnicos nos currículos e cria um ambiente escolar que celebre a diversidade e assim valorizar e reconhecer as diferentes identidades culturais e raciais no ambiente escolar, pois no saber de Pinheiro (2023) a diversidade deve ser celebrada no currículo e nas práticas escolares, rompendo com um currículo fechado, eurocentrado e homogêneo.

Pensando na **capacitação e formação enquanto categorias** (grifo meu), perguntei às professoras como e se foram oferecidas disciplinas sobre a educação das relações étnico-raciais e como foi essa construção durante seus percursos acadêmicos, formativo e profissional.

Gessi, concluiu sua graduação em 2003, com um currículo da década de oitenta. Segundo ela, não havia disciplina específica voltada ao estudo antropológico das diferenças e do racismo estrutural presente na sociedade. Ela teve aulas de sociologia, nas quais o assunto era abordado de maneira a fundamentar algumas discussões, mas sem uma disciplina específica. Gessi justifica a ausência do tema em seu mestrado e doutorado por entender que suas buscas e temas eram outros: “eu não cheguei a caminhar por essa discussão especificamente”. Como está no CA há cinco anos, ela lembra que participou em um sábado letivo com várias oficinas, além de outros momentos com discussões e palestras sobre racismo estrutural.

Heronita está na escola há dezenove anos. Sua formação em pedagogia ocorreu nos anos noventa e, assim como Gessi, durante o seu mestrado e doutorado não abordou o tema. Ela diz que sua formação a respeito do tema veio através de cursos e leituras que foi realizando ao longo do tempo, “desses trinta e poucos anos de docência”. Ela lembra que, ao chegar no CA, não havia nenhum movimento específico acontecendo. Não havia uma iniciativa da escola ou formativa coletiva voltada para estudar essas questões em conjunto. A escola ofereceu algumas formações e indicações, mas nada aprofundado. As iniciativas foram pontuais e individualizadas. A escola, como um todo, não promoveu esse tipo de estudo coletivo na época, mas está mudando, a escola organizou discussões recentemente.

Julia formou-se em Educação Física em 2008, mas durante seu percurso acadêmico não se recorda de ter tido nenhuma oferta de disciplina voltada para o tema, tampouco no mestrado e doutorado. Por ter se casado com uma mulher que começou a se colocar como negra depois da vida adulta, o docente passou a ficar mais sensível a essas questões e acha que seria extremamente necessário fazer uma formação.

Katia e Rosilene compartilham suas trajetórias acadêmicas, iniciadas na década de oitenta, quando “essa discussão” ainda não existia. Elas entendem a formação de maneira mais ampla, não limitada à graduação. Rosilene explica que sua visão de educação, abrange toda a sua vida e “trajetória como sujeito no mundo”. Ela comenta que veio de um ambiente extremamente racista e enfrentou muitas dificuldades para superar seu contexto de origem. Katia acrescenta que, na época, sua realidade não a levava a pensar sobre essas questões. Ambas não tiveram discussões étnico-raciais em suas formações acadêmicas, mas foram tocadas por essas questões em suas trajetórias profissionais. Rosilene destaca que “desmanchar tudo aquilo que nos formou também como sujeitos desde a infância, não acontece da noite para o dia, ainda

tem o hábitus”. Elas mencionam que a análise histórica foi abordada, e Katia reconhece: “acho que ainda tenho marcas, inclusive, dessa formação inicial”, mas observa que, ao concluir o doutorado ano passado, “essas temáticas, elas aparecem”. Rosilene reitera que discutir a questão racista, envolve mais do que apenas o racismo, mas todas as questões étnico-raciais. Ambas trazem o conceito de “trabalho como formação”, que não se limita a cursos formais, mas também inclui enfrentar problemas no trabalho e buscar formação para resolvê-los. Isso envolve leitura, estudo e contatos, que são uma forma de autodidatismo no próprio trabalho, abordando pontos de incômodo e tentando reverter situações. O CA proporcionou formação com mais intensidade nos últimos anos, o debate se acentuou. Elas finalizam dizendo que “situações objetivas de trabalho, de formação, vão nos constituindo”.

Para Serafina, a licenciatura oportunizou disciplinas como a história da arte afro-brasileira, e as discussões permeavam questões étnico-raciais. No doutorado, “tivemos proposições feitas até pelos próprios estudantes, pelos grupos de pesquisa que eu participava, que proporcionavam um pouco dessa formação”. Quando questionada se participou de alguma formação oferecida pelo CA, respondeu negativamente. Entretanto, destaca que, quando era efetiva do NDI, “nós tivemos uma formação com o Alteritas¹⁰⁴, inclusive, que é o grupo de pesquisa da professora Joana, se eu não me engano, e aí vieram as pesquisadoras de mestrado, de doutorado, e elas vieram por muito tempo fazer uma formação conosco”.

Analisando as trajetórias acadêmicas e profissionais das professoras, percebe-se um panorama diverso sobre a inclusão da educação das relações étnico-raciais em suas formações. Embora Serafina, tenha tido acesso a disciplinas e discussões mais recentes, as demais – Gessi, Heronita, Julia, Katia e Rosilene – não tiveram essa temática presente em seus currículos, vindo apenas a incorporar essas questões em suas práticas profissionais ou através de iniciativas pessoais. Entretanto está sendo progressivamente preenchida por meio de esforços individuais e institucionais recentes, refletindo a necessidade de um compromisso contínuo e estruturado na educação para promover a diversidade. Fica evidenciado uma lacuna histórica na formação inicial destas professoras, a exemplo do curso de Ciências Sociais da UFSC que implementou a disciplina de Estudos Afro-Brasileiros somente no ano de 2013¹⁰⁵. E já se passaram vinte anos e Gomes (2011) reforça que a legislação é essencial para garantir uma educação inclusiva e

¹⁰⁴ Se você quiser conhecer o Alteritas, consulte o *site* disponível em <<https://alteritas.paginas.ufsc.br/>>; a professora Joana Célia dos Passos, atualmente é Vice Reitora da UFSC

¹⁰⁵ Disponível em < <https://nuer.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/educacao-afro-brasileira/>> acesso em 25 de maio de 2024.

diversa, posicionando a escola como uma construtora de saberes que combate o racismo e promove a igualdade racial.

Segundo Veiga (2019) o Projeto Político Pedagógico é construído e vivenciado em todos os momentos e por todos da comunidade escolar e que estejam envolvidos com o processo educativo. Quando questionei as professoras sobre suas participações na **construção do PPP e se a Lei e suas diretrizes** foram discutidos, apenas Heronita, Katia e Rosilene relataram ter participado das discussões e da construção do documento, as demais ainda não trabalhavam no CA, entretanto Gessi comentou que ele está em constante reformulação, “está vivo”. (grifos meu)

Heronita, entende o PPP como uma construção, um processo que vai acontecendo, e que foi organizado por grupos temáticos e que determinados grupos aprofundaram as temáticas e que os temas foram setorizados. Rosilene e Katia explicaram que a revisão desse documento não foi uma reformulação completa, mas uma compilação do que já havia sido aprovado e desenvolvido pelo colegiado. Rosilene, que esteve na comissão do PPP de 2019, mencionou que a tarefa principal foi organizar e registrar oficialmente os projetos existentes, sem reestruturar os textos ou os princípios. A necessidade de incluir questões étnicas foi reconhecida, mas, devido à falta de material e grupos organizados, essa inclusão não foi possível naquele momento. A pandemia em 2020 também interrompeu qualquer progresso adicional. Katia, que participou da construção de um PPP anterior, confirmou que discussões importantes ocorreram.

Embora a construção do PPP seja entendida como um processo contínuo e colaborativo, a implementação de mudanças significativas relacionadas à inclusão de questões étnico-raciais parece enfrentar desafios práticos e estruturais – a lei completou vinte anos. Entretanto, destaca-se a importância de um engajamento coletivo e a necessidade de um esforço contínuo por parte do CA para garantir que o PPP reflita as necessidades da comunidade escolar de forma inclusiva e diversa.

Na sequência perguntei sobre as categorias **espaços de poder e branquitude** e suas percepções destes conceitos dentro do CA. (grifos meu)

Gessi concorda que os espaços de poder no Brasil precisam ser compartilhados para que a educação antirracista ocorra de fato, promovendo uma realidade mais justa para todas as crianças. Ela faz uma analogia com as meninas que, no passado, não podiam estudar ou ser cientistas, mas que hoje se veem em posições inspiradoras, como astronautas ou pilotos. Da mesma forma, uma criança negra que vê um líder negro lutando pela justiça e pelos direitos dos vulneráveis se inspira a fazer o mesmo pela sua comunidade e país. Gessi acredita firmemente

que a representatividade em espaços de poder é crucial para inspirar e promover a justiça social. Quando questionada sobre o conceito de branquitude, a professora respondeu que é um conceito complexo, sugerindo que a branquitude pode ser entendida como a defesa dos direitos dos brancos, que já são amplamente assegurados, em contraste com os direitos do povo negro. Perguntada se a branquitude opera dentro do CA e se impede a realização de uma educação antirracista, Gessi expressou incerteza, mas reconheceu a importância da reflexão, e percebe que a equipe pedagógica não é diversa em termos étnico-raciais. Ela mencionou a possibilidade de existir um medo geral de perda de direitos e espaços entre os brancos, mas não sabe se isso está presente na escola.

Heronita também percebe que os espaços de poder no Brasil são majoritariamente ocupados por pessoas brancas e acredita que esses espaços precisam ser mais acessíveis e ocupados por pessoas negras e mulheres. Ela acredita que uma maior representação de mulheres e negros em cargos de liderança e na formulação de políticas públicas resultaria em propostas mais inclusivas e abrangentes, beneficiando verdadeiramente toda a sociedade e não apenas alguns grupos. Para a professora a equipe pedagógica do CA tem pouca diversidade étnico-racial, e acredita que é necessário aumentar a presença de pessoas negras e indígenas na equipe.

Heronita, entende a branquitude como a legitimação e o destaque predominante de elementos culturais europeus e brancos, em detrimento da cultura afrodescendente, porque é isso que consumimos diariamente, e isso influencia nossas ações. Por isso, estamos ainda longe de alcançar uma educação verdadeiramente antirracista.

Julia compreendeu que os espaços de poder devem no mínimo serem paritários, pois só assim será possível “começar a virar o jogo, para a gente começar a entender, assim, fazer um movimento de reparação histórica, é fundamental!”. Julia admite que não está familiarizado com o termo "branquitude" e que precisa se aprofundar mais no assunto. Ele sugere que branquitude poderia significar a percepção de superioridade dos brancos e o apagamento das identidades negras. Julia acredita que a branquitude opera no Colégio de Aplicação, refletindo o racismo estrutural presente em todas as escolas. Ele vê a necessidade de os brancos reconhecerem o espaço legítimo dos negros como uma forma de reparação pelos sofrimentos infligidos por homens brancos ao longo da história.

Katia e Rosilene concordam que os espaços de poder são predominantemente ocupados por pessoas brancas e que o CA ainda possui poucos professores/as pretos e partos, assim como no corpo técnico, além de uma ausência total de indígenas. Para as professoras, é necessário aumentar a diversidade para alcançar uma representação equitativa nas posições de poder, que

precisam ser compartilhadas. Devido ao tempo limitado tanto nas interações presenciais quanto nos contatos virtuais, a questão da branquitude não foi abordada.

Serafina concorda que os espaços de poder no Brasil são majoritariamente ocupados por pessoas brancas e que é necessário compartilhar esses espaços para promover uma educação antirracista e uma realidade mais justa para todas as crianças. Ela observa a baixa representatividade de colegas negros no ambiente de trabalho, mesmo no CA que oferece vagas por cotas. Embora não saiba exatamente como resolver essa questão, acredita que a melhor forma é através de uma educação antirracista.

Serafina entende a branquitude como as relações de saber e poder que foram historicamente estabelecidas e mantidas pelas pessoas brancas. Ela acredita que a branquitude sempre opera, mesmo em ambientes privilegiados como o colégio de aplicação, impedindo a realização plena de uma educação antirracista. Serafina reconhece que essas dinâmicas de poder continuam presentes, apesar dos avanços, e que é importante que as vozes das pessoas negras sejam ouvidas diretamente, pois é um espaço de direito, não apenas concedidas por outros.

Gomes (2022) define branquitude como um sentimento de superioridade em relação a outras raças, que aprisiona as pessoas dentro dessa mentalidade. Ela argumenta que o racismo também nos aprisiona num estado de ignorância sobre os outros. Gomes ressalta a urgência de superar o racismo e a branquitude para construir uma sociedade democrática na qual a diversidade possa dialogar e não se contrapor. Sob essa perspectiva, pode-se pensar que as respostas refletem uma conscientização significativa sobre a questão da representatividade nos espaços de poder e a necessidade de abordar e enfrentar a branquitude dentro do CA e assim promover uma educação antirracista.

A **categoria racismo estrutural e letramento racial** não foram abordadas por Katia e Rosilene devido à limitação do tempo. (grifos meu)

Gessi descreve o racismo estrutural como uma forma de discriminação que está embutida nas estruturas sociais, manifesta de maneira invisível, porém presente. Ela exemplifica com situações cotidianas, como a suspeita em relação à cor da pele de uma pessoa, destacando o preconceito que ainda permeia o pensamento coletivo. Para a professora o racismo estrutural está impregnado na sociedade e influencia o comportamento das pessoas, como o tratamento diferenciado baseado na aparência ou na cor da pele. Embora reconheça que não possui um amplo conhecimento acadêmico sobre o tema, ela percebe a importância de reconhecer e enfrentar essas dinâmicas discriminatórias.

Heronita entende o racismo estrutural como um conceito muito presente em nossa sociedade, enraizado na formação eurocêntrica que permeia nossas estruturas educacionais. Ela

destaca a dificuldade de romper com esse padrão, uma vez que ele está incrustado em nossas instituições e hábitos do dia a dia. A professora reconhece que, mesmo tentando desconstruir essas ideias, é fácil cair em comportamentos racistas devido à influência prolongada dessa estrutura. Ela reflete sobre como suas próprias atitudes podem às vezes refletir esse comportamento racista, e manifesta frustração com esse fato. Finalizando, Heronita vê o racismo estrutural como um grande desafio a ser vencido e que permeia nossa sociedade devido à longa história de educação racista.

Julia, compara o racismo estrutural à água em que nadamos: algo invisível, mas onipresente. Ele destaca que associações negativas com a cor negra e positivas com a cor branca estão profundamente arraigadas em nosso cérebro, influenciando percepções e comportamentos. A carga semântica das palavras faz parte do racismo estrutural, tornando difícil perceber e dismantelar esses preconceitos. Julia enfatiza a necessidade de se despir dessas ideias, reconhecendo a dificuldade desse processo.

Serafina, entende o racismo estrutural como um processo histórico que sustentou a formação da sociedade, similar a uma estrutura que mantém um edifício. Ela explica que o racismo estrutural se manifesta nas ações e atitudes cotidianas, influenciando a maneira como as pessoas se colocam. Serafina enfatiza que essa estrutura racista é difícil de desmontar porque está profundamente enraizada na sociedade. Ela sugere que, para superá-la, é necessário substituir essa estrutura por uma nova ou permitir que a sociedade se reconstrua a partir da queda dessa base racista.

Trazendo conceito de racismo estrutural de Almeida (2019), que entende que o racismo resulta da própria estrutura da sociedade, refletindo a maneira "normal" pela qual se estabelecem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Não se trata de uma anomalia social ou de um desvio institucional, mas sim de um elemento estrutural. Ou seja, as respostas das professoras reconhecem a natureza histórica, institucional e enraizada do racismo estrutural, e também a dificuldade de o superar por estar difundido e internalizado na sociedade.

E a última categoria analisada foi o **letramento racial**, que Gessi reconhece não ter estudo sobre o tema, mas com base na discussão, sugere que envolve a capacidade de compreender e interpretar o contexto racial, saber se posicionar e desenvolver estratégias para intervir nesse contexto. Ela compara o letramento racial à habilidade de fazer uma leitura de um material, aplicando essa capacidade à compreensão das dinâmicas raciais. (grifos meu)

Heronita entende o letramento racial como uma nova abordagem que requer mais estudo e compreensão. Ela relaciona o letramento racial com as atitudes cotidianas, a comunicação interpessoal e a verbalização dos entendimentos sobre questões raciais. Heronita destaca a

importância de os educadores se envolverem em um processo de formação contínua para avançar em direção a uma educação antirracista. Ela enfatiza a necessidade de reconhecer como certas expressões, gestos e atitudes contribuem para legitimar uma educação racista, destacando a importância de avançar nessa compreensão para promover uma mudança significativa.

Para Julia o letramento racial “é você se educar para perceber a estrutura”, ou seja, um processo de educação para reconhecer e compreender as estruturas raciais presentes na sociedade. Ele destaca a importância de perceber a "água em que você está nadando", com dinâmicas invisíveis que permeiam o racismo estrutural. Julia enfatiza a necessidade de examinar o peso histórico das palavras e suas associações semânticas, e propõe a desconstrução e reconstrução de um léxico que promova uma comunicação mais consciente e antirracista.

Serafina expressa sua pouca proximidade com o termo "letramento racial", mas entende sua essência como relacionado à análise das autorias e vozes de pessoas de diferentes raças e etnias. Ela destaca a importância de desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o letramento racial, destacando sua interpretação centrada na diversidade de formas de escrita e expressão associadas a diferentes grupos étnicos.

As respostas sobre letramento racial apresentadas pelas professoras Gessi, Heronita, Julia e Serafina podem ser analisadas à luz do conceito de letramento racial crítico de Lima (2023), que define letramento racial como um processo crítico que envolve a conscientização dos privilégios brancos, a internalização de questões históricas, sociais e políticas relacionadas à branquitude, e a transformação da realidade para empoderar pessoas negras. Sugerem a importância do letramento racial e a necessidade de aprofundar a sua compreensão e a prática crítica e assim promover uma educação e uma sociedade mais justa e inclusiva, em consonância com o conceito de letramento racial crítico de Lima.

3.2.2 Os desafios e aprendizados

Amparada nas entrevistas realizadas com as professoras do CA sobre a aplicação da Lei e as práticas pedagógicas relacionadas à educação antirracista, foi possível identificar alguns desafios e aprendizados enfrentados por este corpo docente. Apresento algumas reflexões.

1. **Conhecimento sobre a Lei e suas diretrizes:** A maioria das professoras conhece e reconhece a importância da Lei, mas o conhecimento sobre as diretrizes e sua implementação prática ficou limitada por parte do CA. O que pode refletir a necessidade (ou urgência) de mais capacitação e formação continuada sobre questões para EARER.

2. **Falta de formação na trajetória acadêmica:** Muitas professoras relatam a ausência de disciplinas ou formações específicas sobre educação das relações étnico-raciais em suas trajetórias acadêmicas. Isso revela uma lacuna na formação inicial destas professoras. .
3. **Necessidade de formação contínua:** O reconhecimento da falta de formação específica sobre questões étnico-raciais indica a importância de uma formação continuada para as professoras. A busca por conhecimento e a participação em iniciativas de formação demonstram um compromisso em aprimorar suas práticas pedagógicas.
4. **Importância da educação antirracista:** As professoras reconhecem a importância de uma educação antirracista e interdisciplinar para promover a igualdade racial e combater o racismo estrutural na sociedade. Elas buscam incorporar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão em suas aulas.
5. **Implementação prática da educação antirracista:** Apesar do reconhecimento da importância da educação antirracista, algumas professoras apontaram a falta de formação ou ações institucionais ao longo do tempo (ações mais concretas recentemente).
6. **Inclusão e acolhimento de estudantes negros/as:** Embora haja esforços para promover a inclusão de estudantes negros no CA, algumas professoras reconhecem a necessidade de melhorar o ambiente escolar para garantir a permanência e o sucesso desses estudantes.
7. **Revisão e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP):** A participação das professoras na construção do PPP para a inclusão da Lei e suas diretrizes são desafios enfrentados pela comunidade escolar. Foi reconhecida a necessidade, porém foram apontadas dificuldades para a implementação efetiva de mudanças relacionadas à inclusão étnico-racial.
8. **Conscientização sobre branquitude, espaços de poder e representatividade:** Algumas professoras expressaram interesse em aprender mais sobre a branquitude, reconheceram a falta e a importância da representatividade étnico-racial na equipe pedagógica do CA, pois pode refletir na EARER junto as crianças. Isso destaca a necessidade de uma reflexão contínua sobre privilégios e estruturas de poder, e a necessidade de promover e ampliar a diversidade nesses espaços.
9. Pouca proximidade ou familiaridade com o termo "**letramento racial**" por parte de algumas professoras e a necessidade de compreensão mais profunda para compreender e intervir nas dinâmicas invisíveis do racismo estrutural.

As entrevistas revelaram os saberes, reflexões e desafios enfrentados pelas professoras na implementação da EARER. A pesquisa identificou uma carência de formação e de ações institucionais ao longo do tempo, o que não pode ser justificativa para a ausência de esforços na efetiva implementação da EARER. É imprescindível manter-se constantemente alerta e envolver toda a comunidade escolar na luta contra o racismo. Para que isso se concretize, é necessário também enfrentar a branquitude presente no Colégio de Aplicação, conforme demonstrado pela pesquisa. É preciso que o CA desenvolva políticas que promovam uma educação mais inclusiva e equitativa. Concluo este capítulo com uma reflexão proposta pela professora Dra Maristela Campos (2021), com quem não foi possível conversar diretamente, mas que foi citada com frequência durante o trabalho de campo. Isso pode indicar que, passados vinte anos, as/os “Arautos Cultura da Consciência Negra” permanecem muito presentes na luta pela educação antirracista (Ferreira, 2021).

Se desejamos criar uma escola inclusiva, é essencial que essas práticas sejam apresentadas como princípios fundamentais. Os estudantes devem incorporar essas práticas no dia a dia escolar e nas interações com todas as pessoas no ambiente escolar. A EARER não deve se limitar a bonecas negras, literatura de autores negros, aulas de História ou Artes, e comemorações de datas específicas. A educação antirracista e inclusiva deve ser uma parte integral da vida escolar, abrangendo não apenas os estudantes, mas também suas famílias e toda a comunidade escolar (Campos, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há vinte anos o ensino de história e cultura afro-brasileira passou a se configurar como política educacional de Estado, com a proposta de combater o racismo e ressaltar a contribuição do povo negro na formação política, social e econômica do Brasil. Foi resultado de muitos anos de luta dos movimentos sociais e representou um marco histórico para os Movimentos Negros. A promulgação da Lei 10.639/03 foi significativa, pois os Movimentos sempre defenderam que por meio de uma educação antirracista é possível combater as desigualdades históricas e reparar injustiças que perpassam a população negra.

O povo negro sofre com toda forma de racismo e discriminação, seja ele explícito ou simbólico e que resulta em violência. Uma construção social que privilegia um grupo em detrimento de outro. Portanto, as leis precisam ser aplicadas, a educação precisa ser antirracista e as políticas de inclusão social devem ser permanentes.

Por entender a importância do ensino antirracista junto às crianças, e para chamar a atenção sobre o tema, realizei uma pesquisa no Colégio de Aplicação, uma escola de experimentação, de aplicação de novas formas de saber e aprender. O objetivo desta pesquisa foi responder a questão de pesquisa: Se e como a Lei está sendo aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I do CA/UFSC? Pois uma educação antirracista reconhece e busca transformar práticas racistas na sociedade e na escola, tornando-as inclusivas, diversas e igualitárias. Envolve a comunidade, constrói parcerias com as famílias, promove conscientização e reflexão coletiva, oferece formação contínua aos professores e inclui histórias de diferentes grupos étnicos nos currículos. Dessa forma, é possível criar um ambiente escolar que valorize a diversidade, respeitando e celebrando as variadas identidades culturais e raciais, e rompendo com um currículo homogêneo e eurocêntrico.

Para alcançar bons resultados, é indispensável o uso de procedimentos metodológicos rigorosos. Assim, utilizei neste trabalho um exercício etnográfico (Geertz, 1989) como um dos métodos de pesquisa, este incluiu pesquisa documental, normativa, bibliográfica e uma pesquisa de campo que culminou em entrevistas com seis professoras¹⁰⁶. O que foi crucial para a realização da minha pesquisa, fornecendo uma base sólida para a análise e interpretação dos dados coletados.

¹⁰⁶ O grupo de pesquisa era formado por cinco professoras e um professor, mas sempre que me referi a estes sujeitos o fiz no feminino. Lembro também que este grupo representou 21,43% do corpo docente do Ensino Fundamental I do CA.

Com o advento da Lei 10.639/03 foi incorporada a sigla EREER para identificar Educação das Relações Étnico-Raciais e durante minha pesquisa a proposta transformadora do Professor Doutor Valdemar de Assis Lima (2023) me provocou reflexões e desde então optei por incorporar a categoria educação antirracista durante a construção desta pesquisa – EAREER pois segundo o professor a educação necessita de uma abordagem antirracista.

Para que possamos ter/ser uma sociedade verdadeiramente justa, inclusiva, antirracista é preciso abriremos e trilharmos caminhos que promovam a igualdade. A educação em todas as suas esferas, precisa ser pensada como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo. A professora, o professor enquanto agentes transformadores/as podem propor ações concretas de combate ao racismo através de uma educação antirracista.

E pensar a luta contra racismo é pensar os Movimentos Negros que ao longo das suas histórias já defendiam a educação como elemento de transformação da sociedade. Eles têm em suas bandeiras a luta por políticas (públicas) educacionais que promovam a inclusão de pessoas negras em todos os níveis de ensino.

Uma educação antirracista é possível mesmo que por imposição da lei, pois a legislação é uma das peças norteadoras de uma sociedade democrática de direito conforme preceitua nossa Constituição Federal e respondendo aos meus objetivos a pesquisa demonstrou que a EAREER chega como um forte instrumento de combate ao racismo estrutural tão presente na nossa sociedade, pois ela promove uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e contribui para a construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Uma linha do tempo revelou um aparato legal das políticas educacionais de combate ao racismo nas escolas, com um hiato significativo entre 2018 e 2022. A promulgação da Lei 10.639/03, inicialmente recebida com reservas pelos profissionais da educação, foi implementada principalmente por iniciativas individuais de professores interessados (os arautos) que inovaram e enriqueceram os ambientes escolares, independentemente de serem negros/as, e não por políticas educacionais formais.

A Lei 10.639/03 é crucial para garantir uma educação que inclua a diversidade étnico-racial, e as escolas devem promover uma pedagogia da diversidade para combater o racismo e promover a igualdade racial. Apesar do arcabouço legal construído pelos governos progressistas, uma pesquisa da Geledés (2023) indica que a Educação das Relações Étnico-Raciais é majoritariamente abordada apenas em novembro, durante o Dia da Consciência Negra. Conforme destacado pelos teóricos mencionados ao longo do trabalho, a desconstrução de estereótipos e preconceitos é um processo contínuo que começa na educação infantil e se estende por toda a vida. É preciso pensarmos uma escola promotora da diversidade, e o

currículo enquanto ferramenta da prática pedagógica pode ser potente, transformador, democrático e antirracista. Entretanto a educação antirracista não é apenas uma questão de currículo, mas de prática cotidiana, de reflexões constantes e de ações concretas que desafiam as estruturas racistas enraizadas em nossa sociedade.

Portanto, percorrer os caminhos trilhados pelo CA para pensar uma EARER desde sua promulgação, com o recorte para o Ensino Fundamental I, foi o foco desta pesquisa. Ficou evidenciado durante as trilhas percorridas pela Resolução 168/2022, pelos Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino que:

- Mesmo a UFSC tendo sido pioneira em Programas de Ações Afirmativas, somente em 2023 o CA instituiu a reserva de 20% (no mínimo) das vagas de ampla concorrência para estudantes negras (os) [pretas(os) e pardas(os)], indígenas e quilombolas, e ainda não atingiu o mínimo exigido pela norma;
- O PPP traz uma concepção de currículo que busca promover a consciência crítica dos estudantes em relação à realidade e valoriza a educação como instrumento de emancipação, entretanto a pesquisa identificou somente uma citação no corpo do PPP “a inclusão de questões como relações étnico-raciais”, sem qualquer menção da Lei 10.639/03 e tampouco das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas suas referências;
- Os planos de ensino revelam um compromisso com a EARER, com uma educação mais inclusiva e respeitosa. Mas há que se pensar sobre a ausência de citação da Lei 10.639/03 que visibiliza a contribuição de negros e negras na construção e formação do Brasil e das DCN-ERER cujo objetivo é fornecer referências e orientação das ações, mas sem impor rigidez permitindo ajustes e melhorias contínuas;
- Dos quarenta e um projetos de extensão, a pesquisa contemplou onze projetos, dos quais cinco abordam diretamente a EARER, enquanto os outros seis, embora não mencionem explicitamente categorias em seus resumos, podem ser considerados alinhados com os princípios das DCN-ERER;

A análise documental evidencia que o CA tem um compromisso com uma educação inclusiva e plural. Os planos de ensino e os projetos de extensão demonstram um esforço contínuo em promover o respeito e a valorização das diferenças étnicas e culturais. Entretanto, é necessário refletir sobre as orientações das DCN-ERER e como a EARER se desenvolve no dia a dia da escola, nas áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes. É urgente

observar e refletir se os espaços físicos, a estética do CA, o seu cotidiano está contribuindo para uma educação antirracista.

As entrevistas contribuíram para entender como o CA desenvolveu ações e formações, como este corpo docente percebe e efetivamente aplica a EARER no seu cotidiano, e o papel do CA no combate ao racismo, além de como isso pode contribuir com as práticas pedagógicas da EARER. Foi possível identificar alguns desafios e aprendizados enfrentados por esse corpo docente, que apresento em síntese:

- Conhecimento da Lei 10.639/03, e algumas admitiram desconhecer as DCN-ERER;
- Falta de formação na trajetória acadêmica de parte das professoras, assim como algumas apontaram a falta de formação ou ações por parte do CA ao longo do tempo, ações mais concretas recentemente foram citadas;
- Reconhecimento da importância da educação antirracista e incorporação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão em suas aulas;
- Inclusão e acolhimento de estudantes negros/as – reconhecimento e preocupações para garantir a permanência e o sucesso desses/as estudantes
- Necessidade de revisão do PPP, mas também dificuldades para a implementação e inclusão da EARER;
- Reconhecimento da falta de representatividade étnico-racial na equipe pedagógica do CA e necessidade de aprender sobre branquitude;
- Distanciamento do conceito de letramento racial por parte de algumas professoras.

A pesquisa evidenciou que, apesar de todo o arcabouço legal, mesmo com diretrizes estabelecidas para uma educação antirracista, sua aplicação nas escolas enfrenta obstáculos significativos, conforme revelado pela pesquisa recentemente realizada pela Geledés. A análise documental, as entrevistas realizadas e as observações durante o trabalho de campo confirmam o compromisso da escola com uma educação inclusiva e plural, mas também indicam a necessidade de um compromisso mais enfático e abrangente por parte do Colégio de Aplicação. É imperativo que a escola reflita sobre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN-ERER e como a Educação Antirracista das Relações Étnico-Raciais – EARER se manifesta no cotidiano escolar, incluindo áreas de recreação e espaços físicos. É preciso estar constantemente alerta e envolver toda a comunidade escolar na luta contra o racismo. Um compromisso institucional mais robusto, que se traduza em ações práticas e mensuráveis, é fundamental. É necessário refletir sobre o que representa a galeria de ex-

diretores do colégio, na qual as fotos evidenciam um predomínio de pessoas brancas. É preciso enfrentar a branquitude presente na escola.

O CA, embora seja uma escola com acesso a formação de qualidade e esteja implementando a Lei 10.639/03, ainda encontra desafios passados vinte anos de sua promulgação, indicando a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de um comprometimento institucional que vá além das formalidades legais. A pesquisa etnográfica realizada, apesar de limitada pela impossibilidade de uma observação participante extensa, reforçou que a legislação por si só não garante uma transformação sem um esforço coletivo para desconstruir práticas racistas arraigadas no ambiente escolar. O racismo no Brasil é um fenômeno estrutural e velado, exigindo que as abordagens educativas ultrapassem os currículos, promovendo reflexões críticas e ações práticas transformadoras.

O trabalho demonstrou que é essencial que as práticas antirracistas e inclusivas permeiem toda a vida escolar, não se restringindo a eventos específicos, mas integrando-se ao cotidiano. É necessário celebrar a diversidade, valorizar as diferentes identidades culturais e raciais e promover o respeito mútuo, envolvendo estudantes, famílias e a comunidade escolar. Portanto, se faz necessário promover uma educação comprometida com a justiça social e a igualdade racial. O caminho para uma educação antirracista requer coragem, persistência e um compromisso com a transformação social por parte de toda a comunidade escolar, e não apenas dos “Arautos da Cultura de Consciência Negra”. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as crianças, independentemente de sua cor ou origem, possam crescer e aprender em um ambiente livre do racismo.

Durante a pesquisa de campo, a greve do corpo técnico e do corpo docente, que ainda se mantém enquanto finalizo estes escritos, foi um dos motivos para a não realização da etnografia por inteiro. No entanto, não foi o único motivo, pois seria necessário um período maior de inserção, superior a dois meses, para que a observação participante pudesse ser realizada. Não foi possível observar as professoras em suas aulas, nem visitar as salas temáticas e as de projetos de extensão, como planejado.

Por isso sugere-se novas pesquisas que possam aprofundar a compreensão e a aplicação da Lei 10.639/03 como: realizar um estudo comparativo envolvendo o Colégio de Aplicação e uma escola do município de Florianópolis, ou até mesmo um outro Colégio de Aplicação e assim poder observar as diferentes práticas pedagógicas em realidades educacionais diversas; investigar especificamente os projetos de extensão relacionados à educação antirracista e poder avaliar os seus impactos no ambiente escolar e na formação das crianças ou ainda analisar os

recursos didáticos que são utilizados pelo Colégio de Aplicação para a promoção de uma educação antirracista e podendo identificar oportunidades para a construção de novos materiais.

Foram muitos os aprendizados durante a realização da pesquisa, dentre os quais se destaca um de natureza burocrática. A submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFSC, apresentou-se como um grande desafio. Recomendo, portanto, que a submissão seja iniciada no semestre anterior àquele em que se pretende elaborar o trabalho de conclusão, a fim de assegurar o cumprimento de prazos e a conformidade com as exigências éticas e realização da pesquisa na sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo** – produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sergio Joaquim de Almeida, revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura *in* Nogueira, Maria Alice & Catani, Afranio (org.) Pierre Bourdieu - Escritos de Educação 11^a edição. Petrópolis: Vozes, 2011, pp. 39-65.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > acesso em 08/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, outubro de 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental para nove anos**. Orientações gerais. MEC, 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> > acesso em 22 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**.. Disponível em < https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf > acesso em 22 de abril de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC, 2013.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília – DF. 2018

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. Disponível em
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> acesso em 08/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRUNETTA, Antonio Alberto. **Estágio como ensaio, ensaio como forma: apropriações metódicas de como proceder metodicamente sem método**. *Em Tese*, v. 12, n. 2, p. 174-186, 2015.

CAMPOS, Maristela; SCHNEIDER, Juliete; PEREIRA, Dyego Anderson Silva. **Ações Afirmativas na educação básica da Universidade Federal de Santa Catarina**: relato de trajetórias no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação. *Sobre Tudo*, v. 12, n. 2, p. 145-170, 2021.

CANO, Ignacio. **Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, no 31, set./dez. 2012, p. 94-119

CARDOSO, John dos Santos; BINSFELD, Willian Ricardo. **Cotas Raciais - Colegio de Aplicação/UFSC**. Pesquisa sobre o campo de estágio realizado para a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I. p. 09, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Tese de doutorado, 339 p). Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Coleção Antirracista**, 29/11/2022, Disponível em
<<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/luz-camera-gestao/detalhe/ep-3-cota-nao-e-esmola>> acesso em 08/04/2024

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed., 10ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2023.

COLEGIO DE APLICAÇÃO/UFSC. **Projeto Político pedagógico/2019**, Disponível em
<<https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf>> acesso em 30 de março de 2023

COLEGIO DE APLICAÇÃO/UFSC. **Regimento Interno/2018**. Disponível em <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2022/04/REGIMENTO_CA_SUMARIO-Para-publicar.pdf> acesso em 10 de fevereiro de 2024.

FERREIRA, Lucas Maciel. **Amarras e Arautos da Cultura de Consciência Negra**: um estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola pública de Santa Catarina/Lucas Maciel Ferreira; Orientação Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta, 2021. Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2021, p. 77.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**/ Verônica Moraes Ferreira; Orientação Cláudia Valentina Assumpção Galian. São Paulo:s.n, 2017, 225p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. [1973] **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989. pp. 13-44.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**, 2011. Disponível em <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?amp=1&gclid=Cj0KCCQjw9fqBhDSARIsAHlcQYTRoG46fDLE_UBamWUVjVJ4mtua9Fbman3gujanu4aSpMHOLjhzrpQaAIAVEALw_wcB> , acesso em 11/09/2023

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 7ª reimpressão, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação antirracista**, 2022. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MzkIppyYkP0>> , acesso em 15 de fevereiro de 2024

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KASPER, Gabriela Pereira; MOTTA, Rita de Cassia Martins Rocha. **Pesquisa da Realidade Escolar** – Projeto Político Pedagógico do CA/UFSC. Pesquisa sobre o campo de estágio realizado para a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2023, p. 12.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

Lei 10.639/03 : **a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira** / organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>> acesso em 08 de outubro de 2023.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI:Disponível em < <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>> acesso em 01/09/2021

LIMA, Valdemar de Assis. **O Branco no Preto e o Preto no Branco: EARER e o uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas**. Orientadora Elison Antonio Paim, 2023. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MAGNANI, J. G. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. RBCS Vol. 17 n.49, junho/2002.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 3a. ed. Trad. W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. Cap. 1: A promessa, p. 9-32.

MOTA, Thiago Henrique (Org.) **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 305 p.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

PEREIRA, Edilene Machado. **Relatório da Consultoria** Edital n. 04/2016 TOR4/2016 Perfil 01. Produto: O Estado da Arte sobre aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Projeto CNE/UNESCO 914BRA1042.3. Contrato nº SA-350/2017. 2019. p 88

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico] / Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REVISTA SOBRE TUDO. **Práticas Antirracistas na Educação Básica**, caminhos e conceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colegio de Aplicação. Vol.12, n 2.CApUFSC. 2021

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, L. V. (2014). **Sim, nós somos racistas**: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/109/298/623>

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** *Educação & Sociedade*, 28, 1287-1302, 2007

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Lei 10.639/03 - 20 anos e suas implicações na formação das(os) professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC

Pesquisador: ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77943624.5.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.759.390

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Por entender que somente através de uma educação antirracista é possível combater o racismo, esta pesquisa tem como objetivo compreender os impactos e implicações da lei 10.639/03 na prática das(os) professoras e professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC, entender como atuam e abordam as questões raciais em “sala de aula” e identificar se a lei está sendo implementada. Como método de pesquisa, será realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de legislações, além de entrevistas semiestruturadas com o corpo docente do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação. As reflexões teóricas serão feitas a partir do protagonismo do movimento negro com as autoras Bárbara Carine, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e autores Kabengele Munanga, Silvio de Almeida e Thiago Henrique Mota e assim poder identificar se a educação antirracista se materializa, se solidifica junto aos professores e com isso, contribuir para a discussão diante da importância de termos uma educação antirracista num Brasil em que o combate ao racismo deve ser uma prática diária.

Introdução:

Nossa sociedade está estruturada sob o racismo, não há como ignorar, e como nos ensina Silvio de Almeida (2019), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 6.759.390

pertencam, e combatê-lo deve ser uma prática diária. O racismo escravizou negros e indígenas, instituiu a existência de raças com lugar já determinado para cada uma delas numa sociedade hierarquizada, injusta e desigual. Não há como ignorar as marcas de um sistema escravista que atravessou séculos, tampouco o mito da democracia racial, da ilusão de um país não racista como ferramenta para mascarar o racismo nos anos 30 do século XX e que ainda perdura no senso comum e na ideologia dominante. Não há como ignorar que somente em 1951 a Lei Afonso Arinos considerou como contravenção penal a discriminação racial, e que somente em 1989 o racismo passou a ser tipificado como crime. Embora admita-se que exista racismo no Brasil, compreender a sociedade brasileira como racista pode ser mais complexa para a opinião pública. Todavia os números comprovam a existência de um racismo estrutural no país. Segundo os dados do Anuário de Segurança Pública 2022, a população negra brasileira vivencia as mais variadas formas de violência: Institucional e 84% das vítimas em intervenções policiais são negras; de Gênero e 62% das vítimas de feminicídio são mulheres negras; Psicológicas, sintomas de depressão são mais vistos em mulheres negras e 52,80%; Transtornos mentais, são mais comuns entre a população negra e 51,60%, e Violências físicas e 77,90% das vítimas de violência extrema (assassinato) no Brasil em 2022 eram negras. Apesar dos números, prefere-se acreditar que nossa sociedade não é racista. Nos saberes de Kabengele Munanga (2023) o racismo é um fenômeno universal, uma ideologia que sustenta o universo branco, uma construção social que privilegia um grupo em detrimento de outro, porém dissimuladamente, um fenômeno que exige ações que consigam desestabilizar essa estrutura (capitalista), ou seja, as leis precisam ser aplicadas, a educação precisa ser antirracista e as políticas de inclusão social devem ser perenes. E neste mesmo diapasão, Djamilia Ribeiro (2019) afirma existir no Brasil uma espécie de preconceito silencioso, um racismo velado, com formas camufladas de discriminação. Para a escritora é preciso perceber o racismo internalizado em nós, e para superar o racismo, é preciso primeiro, entender que ele está tão entranhado na sociedade que passa despercebido. E em nós mesmos, nos gestos banais, nas brincadeiras corriqueiras, em situações do dia a dia, que de tão comuns e naturais acabam por tornar invisível seu caráter de preconceito racial, por isso a importância de uma educação antirracista, é preciso desnaturalizar, é preciso estranhar. E uma educação antirracista é possível mesmo que por imposição da lei, pois a legislação é uma das peças norteadoras de uma sociedade democrática de direito conforme preceitua nossa Constituição Federal, e a educação brasileira tem na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 suas diretrizes e bases, mais especificamente o seu artigo segundo define os princípios da

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 6.759.390

educação: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto passados seis anos, a forte atuação do movimento negro mais uma vez pressiona o legislador para a necessidade de deixar expresso a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. Assim, a Lei 10.639/03 foi e continua sendo uma das ferramentas de combate ao racismo, pois através da educação é que os caminhos da cidadania de um povo se solidificam. O legislador introduziu o dever de fazer (grifo meu) ou seja, foi acrescida na LDB o artigo 26-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Grifo meu). Foram muitos anos de luta dos movimentos sociais, um marco histórico para o Movimento Negro, que sempre defendeu que através de uma educação antirracista é possível combater as desigualdades históricas e reparar injustiças que perpassa a população negra. Mas para que as crianças tenham acesso a uma educação antirracista é necessário que professores tenham formação e acesso a um repertório que vá além de falar de racismo e de escravidão, e para isso os livros didáticos e os currículos das escolas devem estar em conformidade com o que preconiza a legislação. O professor Thiago Henrique Mota (2021) entende que o trabalho das professoras e professores que buscam uma educação emancipatória, antirracista, perpassa pelo respeito às culturas, religiões e a toda diversidade sociocultural brasileira. E por entender a importância do ensino antirracista junto as crianças, este trabalho realizará uma pesquisa com o corpo docente do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, que é um órgão que integra o Centro de Ciências da Educação, como uma escola experimental que tem a UFSC como mantenedora, onde são desenvolvidos os estágios dos cursos de Licenciatura e Educação. A finalidade do colégio está norteada por servir de campo de observação, pesquisa, aplicação de métodos e técnicas, possibilitar a prática de ensino, buscar a melhoria do ensino, formar cidadãos e fornecer subsídios aos alunos para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019, p.11). Ou seja, sendo o Colégio de Aplicação uma escola de experimentação, de aplicação de novas formas de saber e aprender, entender os impactos e implicações da Lei 10.639/03 na prática das(os) professores do Ensino Fundamental I do CA, será o tema desta pesquisa cujo produto final resultará no trabalho de conclusão de licenciatura.

Hipótese:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 6.759.390

Não se aplica

Metodologia Proposta:

Como realizar, como trilhar o caminho de uma pesquisa científica? Para Geertz (1989), a etnografia mais que registrar os fatos, precisa analisar e interpretar e assim encontrar os significados que estão presentes nos ritos, pois a cultura se manifesta através de mitos, rituais e símbolos. E neste exercício etnográfico realizar uma pesquisa de campo, ou seja, para que se possa descrever a realidade, estudar detalhadamente o dia a dia do corpo docente do ensino fundamental I do Colégio de Aplicação e assim perceber se e como a educação antirracista se materializa, será necessário estar fisicamente próxima ao grupo, e no convívio diário e intenso, fazer um diário de campo que não deve ser somente de descrições, não só de registro dos fatos, dos encontros, Emerson, Fretz e Shaw (2013) comentam. E assim, poder entender, retratar e perceber (ou não) a educação antirracista do corpo docente do ensino fundamental I do CA. E por ser um trabalho de conclusão de licenciatura, o tempo de imersão e de observação será de 2 meses, assim tentar criar uma proximidade com o grupo, através de uma observação participante, ou seja, participar da vida, dos hábitos e dos costumes do grupo estudado, como ensina Magnani, do olhar de perto e de dentro de Magnani (2002), permitirá produzir um conhecimento não só pela observação, mas também pela participação e interação, possibilitará confrontar o discurso dos pesquisados com suas práticas e seu universo de referência (o campo). Portanto, para compreender os impactos e implicações da Lei 10.639/03 na prática das(os) de professores do Ensino Fundamental I do CA/UFSC, este trabalho realizará entrevistas semiestruturadas através de perguntas previamente pensadas e que motivem a participação e o surgimento de novos questionamentos, e sempre uma escuta atenta e respeitosa com professoras e professores que compõem o corpo docente do Ensino Fundamental I do CA, sendo este o único critério estabelecido para a escolha dos participantes. A pesquisa bibliográfica que antecederá a pesquisa etnográfica é um dos primeiros passos para uma investigação, e a estratégia inicial será consultar nos sites como Scielo a produção acadêmica que tenha relação direta com o tema, desde teses, dissertações, artigos científicos, trabalhos monográficos, no período compreendido entre 2014 e 2023; analisar a legislação e documentos do Colégio de Aplicação, estes já disponíveis publicamente no site oficial da escola, e em diálogo com os referenciais teóricos pensar como a educação antirracista se materializa, se solidifica (ou não), na prática educativa e na formação de professores do ensino fundamental I do Colégio de Aplicação. E como preceitua a Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, para a realização das entrevistas, serão observados e respeitados os

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701**Bairro:** Trindade**CEP:** 88.040-400**UF:** SC**Município:** FLORIANOPOLIS**Telefone:** (48)3721-6094**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 6.759.390

princípios éticos, atendido o processo de esclarecimento, consentimento e assentimento do participante da pesquisa. Ou seja, o grupo participante após os esclarecimentos sobre a pesquisa, deverá manifestar voluntariedade e interesse e assim consentir assinando o TCLE e Termo de Consentimento Livre e Assentimento. Será esclarecido ao grupo participante que a pesquisa não envolve riscos físicos e tampouco financeiros, pois os encontros acontecerão no Colégio de Aplicação (local de trabalho do grupo participante) em horários e duração que forem o mais adequado aos participantes da pesquisa, que não fará uso de gravações de vídeo, que não constarão nomes verdadeiros ou relatos sem autorização, por fim o sigilo será um dever da pesquisadora, salvo em casos fortuitos. Destaca-se que a pesquisa tem um caráter dinâmico e passível de alterações por orientação pedagógica e ética do projeto. A escolha do Colégio de Aplicação como local do projeto deve-se em função da pesquisadora ter realizado as disciplinas de Estágio I e II na escola em 2023.

Critério de Inclusão:

Dos critérios de inclusão para esta pesquisa são necessários serem professoras e professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação e terem disponibilidade e interesse voluntários para participação das entrevistas, conversas. **Critério de Exclusão:** Os critérios de exclusão para esta pesquisa incluem não serem professoras e professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação e não terem disponibilidade e interesse voluntários para participação das entrevistas, conversas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pensar a escola enquanto frente de batalha na luta contra o racismo, pensar a educação como prática da liberdade, e pensar em esforços coletivos para combater e eliminar o racismo em todas as suas formas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não envolve riscos físicos e tampouco financeiros, pois os encontros acontecerão no Colégio de Aplicação em horários e duração que forem o mais adequado as professoras e professores. As informações desta pesquisa serão confidenciais e durante todo o período da pesquisa não se fará uso de gravações de vídeo e não constarão nomes verdadeiros ou relatos sem autorização, pois o sigilo é um dever da pesquisadora. Entretanto, o risco de quebra de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.759.390

sigilo existe em casos fortuitos, por exemplo, roubo de computador ou do caderno de anotações (diário de campo)

Benefícios:

Os benefícios que esperamos com a pesquisa serão: pensar a educação em todas as suas esferas como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo, pois as professoras/professores enquanto agentes transformadores podem propor ações concretas de combate ao racismo através de uma educação antirracista, ou seja, uma abordagem educacional que visa combater o racismo e promover a equidade racial. Em outras palavras desenvolver a conscientização sobre o racismo e suas ramificações, através de currículos inclusivos, formação e capacitação contínua de professores, ambiente escolar inclusivo e participação da comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente ao trabalho de conclusão de licenciatura de RITA DE CASSIA MARTINS ROCHA MOTTA do curso de Ciências Sociais, orientada por Alexandra Eliza Vieira Alencar.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Número de participantes: 5 professores que serão submetidos à entrevista, observação e escuta.

Previsão de início da coleta de dados: 02/05/2024

Previsão de fim da coleta de dados: 31/05/2024

Sem previsão orçamentária

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 6.759.390

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2294197.pdf	02/04/2024 15:59:11		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	02/04/2024 15:55:25	ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rita_020424.pdf	02/04/2024 15:54:32	ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevistas.pdf	24/03/2024 16:37:35	ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TCL_22032024.pdf	24/03/2024 16:34:42	ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_Autorizacao_Colegio_Aplicacao.pdf	01/03/2024 09:26:43	ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR	Aceito
Folha de Rosto	1_FolhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	01/03/2024 09:23:54	ALEXANDRA ELIZA VIEIRA ALENCAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Abril de 2024

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
COORDENADORIA DE PESQUISA E
EXTENSÃO



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações na formação de professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação**, e cumprirei os termos da Resolução **CNS 466/12** ou **510/16**, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2022.



Documento assinado digitalmente
Victor Julierme Santos da Conceicao
Data: 15/12/2023 16:47:06-0300
CPF: ***.485.650-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenador de Pesquisa e Extensão - CA-UFSC

ANEXO C – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Centro de Filosofia e
Ciências Humanas - CFH

CONVITE À PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações na prática das(os) professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá!

Sou a Alexandra Eliza Vieira Alencar, Professora no Departamento de Antropologia da UFSC. Eu e a licencianda Rita de Cassia Martins Rocha Motta, do curso de Ciências Sociais também da UFSC, estamos realizando uma pesquisa sobre as implicações da Lei 10.639/03 na prática das(os) professores do Ensino Fundamental I do Colégio de Aplicação da UFSC, na qual pretende compreender como atuam e abordam as questões raciais em sala de aula. Esperamos com a pesquisa pensar a educação em todas as suas esferas como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo, e as professoras/professores enquanto agentes transformadores podem propor ações concretas através de uma educação antirracista, pois o combate ao racismo deve ser uma prática diária num Brasil com tamanha desigualdade social.

Nessas “entrevistas abertas”, as/os entrevistadas/os podem responder livremente as perguntas que são propostas, sem ter que assinalar alternativas de múltipla escolha previamente formuladas pelas pesquisadoras. Esse procedimento de pesquisa é usado com frequência nas ciências humanas, permitindo a abordagem mais espontânea e aprofundada das questões propostas, por isso gostaríamos de convidá-la/o a participar!

Abaixo, você tem mais informações para decidir se gostaria ou não de colaborar com o estudo. Se você tiver dúvidas, não hesite, estamos “aqui” para respondê-las!

- Quanto dura a entrevista? Onde ela pode ser feita?

A entrevista acontecerá no Colégio de Aplicação, poderá ser agendada na data, horário, duração e lugar do Colégio que forem o mais adequado a você. Basta ser um lugar razoavelmente silencioso e com privacidade para realizarmos o encontro. Se você preferir, podemos fazê-la na sala do nosso núcleo de pesquisa, que fica no bloco do Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC.

- Quem fará a entrevista comigo?

A entrevista será realizada pela licencianda Rita de Cássia M. R. Motta, com uma escuta atenta e respeitosa.

- A entrevista é gravada?

Sim, sempre pedimos para gravar os áudios das entrevistas, mas não o vídeo ou a imagem, posteriormente, esse áudio é transcrito pela pesquisadora.

- Mas quem vai ler ou ouvir essas entrevistas?

Tanto os áudios, quanto suas transcrições, são acessados, única e exclusivamente, pelas duas pesquisadoras do projeto. Além disso, nós acessamos esse material tão-somente para as finalidades próprias à pesquisa. Eventualmente, breves trechos dessas entrevistas podem ser transcritos nos textos que pretendemos publicar com a discussão dos resultados do estudo. Mas a identidade das(os) entrevistadas/os NUNCA é revelada nesses textos ou trechos eventualmente transcritos.

- Então o anonimato dos entrevistados é mantido?

Sim, essa questão é muito importante para nós. Nós nos comprometemos a adotar todas as disposições cabíveis no intuito de preservar o sigilo e a privacidade das(os) participantes da pesquisa conforme estabelece, aliás, o item IV.3.e da Res. 466/12 e, igualmente, o art. 17o., inc. IV da Res. 510/16.

Ademais, durante e após a pesquisa, nós, as pesquisadoras, declaramos cumprir (conforme demandam o item IV.5.a da Res. 466/12 e o art. 32o. da Res. 510/16), todas as exigências e orientações contidas nessas duas resoluções responsáveis por disciplinar os aspectos éticos referentes à pesquisa científico-acadêmica em nosso país. De acordo com as exigências dessas resoluções, gostaríamos de compartilhar com você outras informações.

1-) Conforme já dissemos acima, nós adotamos todas as disposições cabíveis no intuito de preservar o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa conforme o item IV.3.e da Res. 466/12 e, igualmente, o art. 17o., inc. IV da Res. 510/16.

2-) Nós, as pesquisadoras, também permaneceremos à disposição, após a entrevista, caso você queira conversar sobre qualquer tema relacionado à pesquisa ou sobre quaisquer eventuais consequências (positivas ou negativas) de sua participação na mesma. Você poderá entrar em contato conosco por meio do próprio email pessoal da pesquisadora responsável, Professora Doutora Alexandra Eliza Vieira Alencar, xanda.alencar@gmail.com ou através do seu telefone (48) 999072389. Também deixamos aqui o endereço de nosso núcleo de pesquisa: Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas – NUER, localizado no último andar do bloco central do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC.

Caso seja necessário, portanto, permanecemos à disposição para o acompanhamento e a assistência as/os participantes da pesquisa, após a entrevista, em consonância com o item IV.3.c da Res. 466/12 e, igualmente, com o art. 17o., inc. V da Res. 510/16, comprometendo-nos, inclusive, se você apresentar algum desconforto, a forma de assistência será integral e imediata, e nos responsabilizamos pela assistência necessária em caso de danos causados pela pesquisa que digam respeito a riscos previstos ou imprevistos, e havendo custos nesta assistência essa será de responsabilidade das pesquisadoras.

3-) Caso a/o participante tenha incorrido em algum gasto para participar da pesquisa, é possível solicitar, a nós, o ressarcimento desses custos necessários à participação. Eventuais solicitações serão analisadas conforme as previsões para ressarcimento dispostas nos itens II.21 e IV.3.g da Res. 466/12 e, igualmente, nos artigos 2o., inc. XXIV, art. 9o., inc. VII, e 10o. da Res. 510/16.

4) Esse termo de livre consentimento e convite para participação na pesquisa será impresso, rubricado e assinado em duas vias pelas pesquisadoras e por você. Uma dessas vias ficará com você após a entrevista. Caso você perca essa via e deseje obter outra cópia desse registro de consentimento, não há problema: você poderá solicitá-la a nós pelo email [xanda.alencar@gmail](mailto:xanda.alencar@gmail.com) a qualquer momento, conforme consta no art. 17º., inc. X da Res. 510/16.

5) Para a informação das(os) participantes e segurança das pesquisadoras, também temos que expor aqui a análise dos riscos inevitavelmente implicados na decisão de participar do estudo, a despeito das precauções adotadas pelas pesquisadoras em conformidade com as resoluções mencionadas acima.

RISCO 1-) A despeito das devidas providências tomadas para a proteção do anonimato e da identidade das(os) participantes da pesquisa, observamos que sempre poderá haver a possibilidade, ainda que remota, de quebra involuntária e não intencional do sigilo dos participantes das “entrevistas abertas” (por exemplo, do risco remoto, mas existente, de roubo ou invasão dos computadores usados para armazenar os dados das entrevistas, o roubo do caderno de anotações). É necessário observar, portanto, que tais riscos, ainda que remotos, poderiam ocasionar constrangimentos e consequências negativas na vida pessoal e profissional das(os) participantes. Caso tais constrangimentos ocorram, as pesquisadoras permanecerão à disposição para oferecer acompanhamento e assistência as/os participantes, conforme esclarecido anteriormente (favor consultar o item 2 acima, na página 2).

RISCO 2-) Ainda que as pesquisadoras sigam todas as exigências e recomendações das resoluções acima mencionadas - e que a pesquisadora responsável pelo estudo tenha experiência na condução de “entrevistas abertas” ao longo de sua carreira acadêmica – esse procedimento de pesquisa pode, eventualmente, gerar algum nível subjetivo de desconforto e constrangimento, uma vez que as questões e temáticas discutidas na entrevista podem evocar (ainda que essa não seja a intenção das pesquisadoras) memórias ou sentimentos desagradáveis nas(os) participantes. Na ocorrência de tais casos, esclarecemos que as/os participantes podem sempre e a qualquer momento solicitar as pesquisadoras, sem necessidade de prover explicações para tal: a) A interrupção da entrevista; b) A interrupção da própria participação na pesquisa ou c) O direito de não responder a uma determinada pergunta, nem de discutir uma determinada temática proposta pelas pesquisadoras. Tais solicitações, caso feitas, serão imediatamente atendidas pelas pesquisadoras, em conformidade com o item IV.3.d da Res. 466/12 e, igualmente, com o art. 17º., inc. III da Res. 510/16, que asseguram aos participantes de pesquisas a liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento de participação, em qualquer fase do estudo, sem nenhum risco de penalização.

6-) Também gostaríamos de informar que, havendo qualquer percepção de dano, prejuízo ou risco que tenha sido causado pela participação na pesquisa, além de contar com a assistência e acompanhamento das pesquisadoras esclarecida no item 2, da página 2 acima, você também poderá: a) solicitar indenização nos casos legalmente previstos nos itens IV.3.h e IV.4.c da Res. 466/12 e no art. 9º., inc. VII, art. 10º. e art. 19º., §. 2º da Res. 510/16 e/ou, b) entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFSC - CEPESH/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade,

Florianópolis/SC, CEP 88.040-400. Você também poderá entrar em contato com CEPESH/UFSC através do telefone (48) 3721-6094, ou e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br .

Caso você não conheça o CEPESH/UFSC, é interessante saber que ele é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Em caso de dúvidas, por favor, nos pergunte!

ASSINATURA DA/DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE

Florianópolis, ____/____/____

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Rita de Cássia Martins Rocha Motta

**Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações na formação das(os) professores do
Ensino Fundamental I, no Colegio de Aplicação da UFSC**

Roteiro de entrevista preliminar
Orientadora Professora
Dra. Alexandra Eliza Vieira Alencar

Florianópolis
2024.1

“A professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir”.
Barbara Carine Soares Pinheiro, 2023.

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PRELIMINAR)

A Lei 10.639/03 foi um marco importante na luta pela promoção da igualdade racial e pelo reconhecimento da diversidade étnico-cultural no Brasil, além de representar um importante instrumento para promover a equidade racial e a valorização da diversidade étnico-cultural do Brasil, pois reconhece a importância da história africana e afro-brasileira como parte integrante da identidade nacional. Além disso, ela busca contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, combatendo o racismo e promovendo o respeito à pluralidade cultural presente no país. Sua implementação tem sido um processo desafiador, envolvendo a capacitação de professores, adaptação de materiais didáticos, revisão curricular e conscientização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão da história africana e cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas.

Para que eu possa iniciar minha pesquisa etnográfica¹, efetivamente ir “a campo” pesquisei no *site*² do CA alguns dados sobre o corpo docente do Ensino Fundamental I e também no plano de ensino de 2023: quantos são, seus nomes e as disciplinas que ministram.

Durante o campo através de entrevistas semiestruturadas, com aplicação de perguntas pré-estabelecidas poderei identificar um pouco melhor o perfil profissional destas e destes professores e assim compreender as implicações da Lei 10.639/03 em suas práticas docentes.

¹ O etnógrafo deve tentar escrever notas de campo de modo a capturar e preservar significados nativos. Para isso, deve aprender a reconhecer e limitar a dependência em pré-noções acerca da vida e das atividades dos membros. Ele deve se tornar sensível àquilo com que as outras pessoas estão preocupadas, nos termos destas. Contudo, embora as notas de campo versem sobre os outros, sobre suas preocupações e ações recolhidas através de imersão empática, tais notas refletem e transmitem, necessariamente, a compreensão do etnógrafo acerca dessas preocupações e ações. Assim, notas de campo são relatos escritos que filtram as experiências e preocupações dos membros através da pessoa e das perspectivas do etnógrafo; notas de campo fornecem o relato do etnógrafo, e não dos membros, acerca de experiências, significados e preocupações vividos por eles. (EMERSON, FRETZ e SHAW, 2013 p. 378)

² Disponível em < <https://www.ca.ufsc.br/contatos-2/> > e < <https://www.ca.ufsc.br/planos-de-ensino-2/> > acesso em 17/02/2024.

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Antes de iniciar a entrevista propriamente, além do objetivo da pesquisa direi que a pesquisa é voluntária, no entanto sua participação contribuirá para pensarmos a educação em todas as suas esferas como uma das portas que se abrem na luta contra o racismo, pois as professoras/professores enquanto agentes transformadores podem propor ações concretas de combate ao racismo através de uma educação antirracista.

Como a pesquisa acontecerá nas dependências do Colégio de Aplicação/UFSC, agendarei previamente com a entrevistada (o) o horário/data / lugar, mas que sejam convenientes para a entrevista (o).

Que seu anonimato será preservado, e todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo. Além disso, que terá total liberdade para recusar participar, não responder às perguntas ou desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum, pois a entrevista será “aberta”, que poderá responder livremente as perguntas propostas; que esse procedimento de pesquisa é usado com frequência nas ciências humanas; perguntarei se a entrevista poderá ser gravada em áudio (sem vídeo ou imagem) e que somente eu e a Professora Alexandra (minha orientadora) terão acesso.

Pedirei para ler o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE** e assiná-lo e rubrica-lo em duas vias, se assim o desejar, e esclarecerei que é um pré-requisito para que possamos iniciar a entrevista, e lhe entregarei uma via.

1. Você gostaria de dizer sua idade e seu gênero?
2. E que raça você se identifica? Queres informar?
3. Qual sua formação?
4. Há quanto tempo você trabalha no Colégio de Aplicação?
 - a. E no Ensino Fundamental I?
 - b. Qual disciplina/s você ministra no Ensino Fundamental I?
5. Você poderia falar um pouco sobre como você percebe a infância?
6. Você conhece a Lei 10.639/03?
 - a) Poderias discorrer sobre do que se trata?
 - a. Você entende que suas ações pedagógicas atendem as premissas da lei? Poderias exemplificar?

7. E as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, você conhece? Sendo positiva a resposta:
 - a. Quais são os conteúdos/propostas para uma educação antirracista e como são trabalhadas nas suas aulas?
 - b. Você enfrenta desafios? Poderias citá-los?
 - c. Como romper com paradigmas que ao tempo todo nos impõem procedimentos e práticas?
8. Poderias dizer o que é uma educação antirracista para as crianças, mais especificamente para o Ensino Fundamental I?
 - a. Você acha que a educação antirracista contribui para a formação das crianças? Podes justificar sua resposta?
 - b. E quais referências teóricas você buscou para a construção de sua Educação antirracista para as Relações Étnico-Raciais?
9. Durante esses anos aqui no CA, você participou de capacitação/formação para uma Educação antirracista para as Relações Étnico-Raciais?
 - a. Sendo positiva a resposta: esta capacitação/formação foi oferecida pelo CA, ou foi iniciativa sua somente? Como essa capacitação /formação contribuiu em suas práticas em “sala de aula”?
10. O PPP do Colégio de Aplicação é de 2019, você participou da elaboração do mesmo? Você lembra como se deu a construção? Você percebe que a equipe pedagógica do CA possui uma representação diversa em termos étnico-raciais?
11. Qual a importância que você atribui para as questões étnico-raciais quando elabora suas aulas, como acontece a transdisciplinaridade?
12. Os espaços de poder no Brasil, são ocupados majoritariamente por pessoas brancas. Você concorda que estes espaços precisam ser compartilhados, para que a Educação Antirracista aconteça de fato? Para que se possa buscar uma realidade mais justa para todas as crianças? Podes justificar sua resposta?
13. Qual sua compreensão sobre os termos racismo estrutural e letramento racial?
14. O que você entende por branquitude? Você acha que ela opera dentro do Colégio de Aplicação e de alguma forma impede a realização de uma educação antirracista?

Durante a entrevista, permitir espaços para que a entrevistada(o) compartilhe suas experiências, opiniões e findada as perguntas, agradecer pela sua contribuição e compreensão valiosas.

ANEXO E – PROJETOS DE EXTENSÃO CA/UFSC 2024

PROJETO DE EXTENSÃO DO CA/UFSC - 2024

Relação dos projetos de extensão coordenados por servidores do CA/UFSC:

1. Além dos Números: Programa de Treinamento para a OBMEP;
2. Sonoras;
3. Explorando as possibilidades da plataforma Moodle;
4. DUA-COAMAR: Continuidade da organização, criação e adequação de recursos, materiais e práticas pedagógicos na perspectiva inclusiva do Desenho Universal da Aprendizagem;
5. LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação da UFSC);
6. Cantoria: Coral do Colégio de Aplicação da UFSC;
7. Ciclo de Palestras: Química e o Cotidiano;
8. PRODUÇÃO E USO DE VIDEOAULAS NA PRÁTICA DOCENTE;
9. Colégio de Aplicação e PASCH: ultrapassando fronteiras (2º registro);
10. Pesquisas, Práticas Formativas e Equipamentos para a Promoção da Igualdade Racial na Educação Básica;
11. Espaço Estético CA/UFSC;
12. Intercâmbio Acadêmico Cultural CA/UFSC-CAp/UFRGS: “Projeto Tchê-Mané”;
13. O Ensino de disciplinas escolares em língua francesa (DNL - disciplinas não linguísticas) no Colégio de aplicação - UFSC;
14. “Vem pro CA você também”: abrindo as portas do CA para estudantes dos cursos de licenciatura de IES da região;
15. Desenvolvimento e Gestão da Aprendizagem no Ensino Clínico de Odontopediatria;
16. Educação Ambiental na Escola Popular Carlos Marighella - Ano 2;
17. “LIBRAS O CONHECIMENTO E O APRENDIZADO NA CONTEMPORANEIDADE”;
18. Atividade Permanente “Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola”;
19. Ginástica e arte na escola;
20. Clube de Xadrez do CA/UFSC;
21. Chuá: Práticas Esportivas no CA;
22. Oficina de Violino no Colégio de Aplicação;
23. PartilhARTE: o que pode a Arte na formação docente?;
24. Organização do 5o EBSO (Encontro Brasileiro de Sedação em Odontologia);
25. PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFSC: O GRUPO DE SAMBA E PAGODE “NÓS POR NÓS”
26. Fortalecimento e consolidação das ações afirmativas na educação básica da UFSC.

Relação dos projetos de extensão coordenados por servidores de outro departamento com participação de servidores do CA/UFSC:

27. Estratégias pedagógicas inclusivas aplicadas à Educação Básica;
28. Assessoria e Consultoria em Periodontia e Implantodontia em parceria com a empresa Dentscare LTDA II;
29. Divulgação dos Cursos de Graduação do CCA por meio de vídeos de animação;
30. Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos;
31. ICEM - Insubordinações Criativas em Educação Matemática;
32. Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer;
33. Avaliação e reabilitação em indivíduos com Transtorno do Processamento Auditivo Central;
34. Promoção da saúde na comunidade escolar do Colégio Aplicação da UFSC;
35. O Repositório de Conteúdo Digital (RCD): fontes de pesquisa sobre história da educação matemática;
36. Contribuições vigostkianas para a educação especial II: aprofundamento e articulação com a Pedagogia Histórico Crítica;
37. Capacitação e acompanhamento de práticas docentes no ensino de línguas estrangeiras: os contextos do Extracurricular e das disciplinas de PCC;
38. História e Meio Ambiente em Debate;
39. 11ª JORNADA UNIVERSITÁRIA EM DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR – JURA UFSC/UDESC 2024;
40. Pretitude e literatura II;
41. CAPACITA: Cursos de capacitação e formação contínua para diversas áreas de conhecimento.

Resumos dos projetos de extensão coordenados por servidores do CA/UFSC:

1. **Além dos Números: Programa de Treinamento para a OBMEP**
 Roberto Alfredo Nascimento - CA/CED (Período: 19/02/2024 - 19/02/2029)
Resumo: O objetivo primordial deste projeto é capacitar estudantes das escolas públicas para uma participação bem-sucedida na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), uma importante iniciativa que busca fomentar o estudo da Matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico entre os estudantes brasileiros. Por meio de uma combinação de treinamentos online e/ou presenciais, o projeto oferecerá aulas, materiais de estudo, simulados e acompanhamento individualizado, todos direcionados para preparar os estudantes para os desafios das provas da Olimpíada. Espera-se que este projeto desempenhe um papel vital na melhoria do desempenho dos estudantes nas provas da OBMEP, ao mesmo tempo em que estimule o interesse pela Matemática, amplie as oportunidades acadêmicas e fortaleça as parcerias entre as instituições educacionais envolvidas. Através dessa iniciativa, busca-se não apenas capacitar os estudantes para a competição em si, mas também promover uma cultura de excelência matemática que beneficie tanto os participantes quanto a comunidade escolar como um todo.
Público Alvo: Estudantes da Educação Básica

2. Sonoras

Renata Cecilia de Lima Oliveira - CA/CED (Período: 04/03/2024 - 31/12/2028)

Resumo: Este projeto de extensão é uma continuidade do trabalho que vem sendo desenvolvido com professores de Música, estudantes e servidores do Colégio de Aplicação, além de interessados da comunidade em geral. O projeto iniciou de maneira experimental no segundo semestre de 2022, e durante o ano 2023 obteve resultados muito positivos. E assim, em 2024 pretende-se dar continuidade à proposta, com a alteração da coordenação, mantendo os mesmos objetivos.

Público Alvo: Estudantes do Colégio de Aplicação e de outras escolas, **servidores** e comunidade em geral.

3. Explorando as possibilidades da plataforma Moodle

Reginaldo Manoel Teixeira - CA/CED (Período: 09/03/2023 - 08/03/2028)

Resumo: Segundo Vygostsky, no decorrer da história humana, instrumentos e signos foram criados provocando transformações no comportamento social e no nível cultural. Atualmente, o uso da internet vem proporcionando mudanças. No entanto, a capacidade de transformação do ser humano se torna efetiva ou não em função do uso que faz das tecnologias. À medida que mais e mais estudantes e professores fazem uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, diferentes formas de produção do conhecimento de forma colaborativa vão surgindo possibilitando a inovação do processo de ensino e aprendizagem. É neste contexto que surge o Moodle, software livre de código fonte aberto, que permite mediar as interações e as trocas de informações entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes e de professores e estudantes com o conteúdo. Possibilita estratégias de aprendizagem com aparelhos móveis, menos dependentes do tempo de espaço, e de forma ativa e colaborativa. O acesso a plataforma requer identificação do usuário e uma senha, demanda conexão com a internet e, atualmente, já pode ser feito por dispositivos móveis. Nas pesquisas realizadas desde 2011, no Colégio de Aplicação, percebemos que os estudantes precisam de ajuda para fazer o primeiro acesso e pode-se inferir que, na percepção dos estudantes, é bom trabalhar na plataforma. Constantemente a plataforma sofre alterações e são cursos de extensão que possibilitam à comunidade se inteirar e discutir sobre recursos e atividades disponíveis. Objetivamos apresentar o Moodle - UFSC, suas possibilidades e limites de uso, para a comunidade do Colégio de Aplicação – UFSC. Especificamente, os objetivos são: I) Habilitar os estudantes e demais membros da comunidade escolar do Colégio de Aplicação-UFSC, bem como qualquer pessoa interessada em usar a plataforma Moodle; II) Promover cursos de extensão sobre recursos e atividades disponíveis na plataforma Moodle - UFSC.

Público Alvo: Estudantes, **servidores técnicos, docentes** e comunidade em geral;

4. DUA-COAMAR: Continuidade da organização, criação e adequação de recursos, materiais e práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva do Desenho Universal da Aprendizagem

Nedi Von Fruauff - CA/CED (Período: 22/09/2023 - 31/12/2027)

Resumo: O presente projeto de extensão é uma continuação do projeto nº 201918691 com o título Desenho Universal de Aprendizagem: Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes da Educação Especial do CA/UFSC. Constitui-se numa proposta de extensão para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/UFSC junto às/aos profissionais da educação, técnicas/os e estudantes desta instituição. O objetivo

geral é desenvolver ações que componham as práticas educativas que alcancem a todas/os/es no âmbito educacional do CA/UFSC, fomentando articulações didática-pedagógicas entre as/os técnicas/os, profissionais da educação e estudantes, no compartilhamento coletivo de saberes, considerando a diversidade existente, sob o enfoque do aporte teórico deste projeto. A metodologia deste projeto seguirá a proposição de oferta de oficinas semestrais para acadêmicas/os, bolsistas e demais profissionais da Educação Básica e Ensino Superior da rede pública, conforme os levantamentos e demandas sugeridas. também compartilhamentos de dados com professoras/es e demais profissionais sobre as diversas possibilidades de uso dos materiais, recursos e jogos organizados; acompanhamento e manutenção do espaço físico e online (site) onde serão armazenados os materiais e recursos pedagógicos para uso das/os profissionais da educação do CA/UFSC, por meio de catalogação de novos e revitalização dos já existentes; entre outras ações já previstas. O aporte teórico de base deste projeto, perpassa pela compreensão da deficiência como condição humana e a sociedade quem precisa organizar-se para receber à todas/os, na premissa do modelo social da deficiência (DINIZ, 2012). Além disso, a ética do cuidado é um conceito importante e necessário que nos traz a interdependência, dependência e cuidado atrelados diretamente em como a escola se organiza para atender a todas/os que nela se encontram (KITTAI, 2011). No projeto também trabalhamos com a Educação como prática para liberdade (HOOKS, 2013), que aborda como um jeito de ensinar em que todas/os podem aprender. E, por fim, com o Desenho Universal para Aprendizagem/DUA (BÖCK, 2019;), como uma ferramenta para apoiar profissionais da educação a construir planejamentos de acordo com perfil de turmas e variabilidade de recursos com o princípio do Desenho Universal da Aprendizagem- DUA e da Neurociência Educacional (COSENZA & GUERRA, 2011)

Público Alvo:

5. LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação da UFSC)

Leila Lira Peters - CA/CED (Período: 30/09/2021 - 30/09/2026)

Resumo: O LABRINCA é o resultado de uma parceria do Colégio de Aplicação (CA) com diversos cursos da UFSC. Configura-se como uma brinquedoteca, pois garante o acesso a uma variedade de jogos e de brinquedos ao seu público infante juvenil. Ao propiciar a expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil, nele é possível pesquisar o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras na escola. Sua concepção pauta-se na perspectiva histórico cultural e considera o brincar fundamental para o desenvolvimento psicológico das crianças, via apropriação dos signos sociais, e de sua ressignificação. Estudantes com bolsas de estágio não obrigatório e/ou de extensão são os responsáveis pela organização do espaço e do atendimento ao público, além de participarem dos projetos de pesquisa e de extensão.

Público Alvo: Alunos do CA, estudantes de graduação e pós graduação, **professores e pesquisadores.**

6. Cantoria: Coral do Colégio de Aplicação da UFSC

Luciano Py de Oliveira - CA/CED (Período: 16/03/2021 - 16/03/2026)

Resumo: O coral do Colégio de Aplicação é uma atividade extracurricular oferecida aos alunos desde a fundação do Colégio. O grupo procura atender as necessidades da comunidade escolar e está aberto ao público externo, possibilitando a participação DE crianças e adolescentes de outras escolas. Desde 2013 passou a

ser chamado de “Cantoria” e tornou-se oficialmente um coral infantil, devido ao maior interesse das crianças por esta atividade. Este projeto promove o cantar em grupo, o aprender Música a partir da prática vocal. Para ingressar no Coral não há nenhum processo de seleção, as vagas são preenchidas de acordo com o interesse das crianças e seus responsáveis, considerando-se como prioridade as crianças que participaram do projeto no ano anterior, as crianças com maior idade e estudantes que observam as regras de convivência contidas no regimento escolar. Desde 2013, o interesse pela atividade tem aumentado, sendo necessário organizar lista de espera. Alguns dos objetivos são desenvolver a cognição musical em um processo de interação, respeito mútuo e colaboração; desenvolver competências ‘extramusicais’ como atenção e concentração, coordenação motora e conscientização corporal. Espera-se também com este projeto disseminar a cultura musical vocal para públicos diversos. Em 2020 as atividades aconteceram de modo não presencial, sendo de fundamental importância para manter o vínculo com o canto coral e a identidade do grupo. A prática foi adaptada ao momento causado pela pandemia de COVID19, sendo possível atingir parte dos objetivos do projeto. No início de 2021 iremos manter os encontros virtuais até que possamos retomar as atividades presenciais em segurança. A partir de 2022, com a previsão do retorno às atividades presenciais, pretendemos retomar os ensaios nas salas de música. Para este ano em questão, será oferecida uma segunda turma, visando estudantes dos anos finais da educação básica.

Público Alvo: Estudantes da educação básica

7. Ciclo de Palestras: Química e o Cotidiano

Ana Karina Timbola Hobmeir - CA/CED (Período: 12/03/2021 - 12/03/2026)

Resumo: A Química é uma ciência que trata de fenômenos que ocorrem muito aquém da percepção humana sendo muitas vezes necessário raciocínio abstrato para sua compreensão. Os tópicos conceituais abordados no Ensino Médio, muitas vezes não são suficientes para despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento científico. Nesse sentido, o Ciclo de Palestras: Química e o Cotidiano visa promover palestras com o intuito de discutir assuntos pertinentes ao cotidiano dos alunos e da comunidade em geral, a formação humana e a construção do conhecimento científico. Dentre os assuntos a serem abordados encontram-se: poluição e impacto ambiental, química dos alimentos, química do corpo humano, materiais poliméricos, avanços científicos.

Público Alvo: Alunos das primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio do CA/UFSC e Comunidade em geral.

8. PRODUÇÃO E USO DE VIDEOAULAS NA PRÁTICA DOCENTE

Reginaldo Manoel Teixeira - CA/CED (Período: 16/02/2021 - 13/02/2026)

Resumo: Produzir e disponibilizar Videoaulas de disciplinas do Ensino Médio como complemento ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Público Alvo: Estudantes da Educação Básica.

9. Colégio de Aplicação e PASCH: ultrapassando fronteiras (2º registro)

Cássia Sigle - CA/CED (Período: 01/03/2023 - 05/12/2025)

Resumo: O presente Projeto de Extensão surgiu do convênio internacional já existente desde 2008 entre o Colégio de Aplicação (CA) UFSC e o Instituto Goethe. O CA da UFSC faz assim parte da iniciativa internacional chamada "PASCH – Escolas: uma parceria para o futuro". Desde então, inúmeras atividades têm sido promovidas, tais como: oficinas, workshops, palestras, concursos (vídeos, história

em quadrinhos, etc.), gincanas, eventos artísticos culturais, provas de proficiência em língua alemã, relatos de viagem, oferecimento de bolsas de estudo para frequentar cursos de alemão para jovens na Alemanha, dentre outras. Ressalta-se que tanto os livros didáticos de nossos alunos de alemão quanto o material didático necessário para uso em sala de aula estão sendo fornecidos pelo Instituto Goethe. Os OBJETIVOS GERAIS do Projeto são: a) Despertar o interesse dos jovens do CA pela Alemanha de hoje e sua sociedade; b) Motivar o aluno para o interesse e o estudo da língua alemã; c) Fortalecer e ampliar a rede de escolas parceiras do CA no Brasil e no Exterior; d) Promover o respeito pelas línguas adicionais e suas respectivas culturas; e) Estimular a participação dos alunos em eventos culturais que envolvam a língua adicional, como ouvintes ou como apresentadores de oficinas. Os OBJETIVOS ESPECÍFICOS são: a) Preparar os alunos do CA para as provas de proficiência do Instituto Goethe; b) Realizar intercâmbios de alunos entre escolas do Brasil e do Exterior; c) Auxiliar na seleção dos alunos para participação do curso de alemão para jovens na Alemanha; d) Oportunizar a participação dos professores de alemão do CA em cursos de formação continuada, seminários, congressos e encontros de professores de alemão no Brasil e no Exterior; e) Promover palestras, concertos, concursos (de clipes, de redação, de histórias em quadrinhos, etc.) entre os alunos das escolas parceiras. METODOLOGIA: O público alvo do projeto são alunos de alemão da 6ª a 9ª Séries do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio. Para acompanhar os alunos nos estudos, nas candidaturas às bolsas, na participação em eventos, serão oferecidas aulas extras no contraturno, duas vezes por semana (uma aula por segmento), com duração de 45 minutos cada aula. Serão utilizados materiais didáticos complementares e materiais específicos para as provas do Instituto Goethe. Espera-se com esse projeto uma troca e enriquecimento cultural como um todo, tanto para os alunos quanto para os professores do Colégio.

Público Alvo: Alunos e professores de alemão do Colégio de Aplicação UFSC

10. Pesquisas, Práticas Formativas e Equipamentos para a Promoção da Igualdade Racial na Educação Básica

Maristela Campos - CA/CED (Período: 27/11/2023 - 30/11/2025)

Resumo: As desigualdades sociais são construções sociais que se constituem a partir de estruturas, agentes e processos que sustentam sua forma histórica concreta. Países como o Brasil expressam, desde o tempo de colonização, altíssimos graus de pobreza e desigualdade que perpassam a vida política, econômica, social e cultural (CIMADAMORE; CATTANI, 2007). A produção das desigualdades sociais é consequência de ações concretas e processos que atuam de forma a estruturar os sistemas de desigualdade. No caso do Brasil, as desigualdades sociais apresentam forte relação com raça, região e idade do cidadão: a população com maior renda e maior benefício social são sujeitos brancos, adultos e que residem nas regiões Sul e Sudeste. Segundo Rosemberg (2006), a desigualdade social do país apresenta como tendência que os segmentos sociais mais empobrecidos são aqueles que têm menos acesso aos direitos básicos e às políticas públicas, bem como, menor participação na vida política. Conforme Cimadamore e Cattani (2007), “[...] a pobreza e a desigualdade habitualmente estão ligadas, retroalimentam-se e reproduzem-se à medida que contem com condições políticas, econômicas e sociais favoráveis para tanto. Essa interação tende, além disso, a consolidar os nocivos efeitos sociais de sua conjunção” (CIMADAMORE; CATTANI, 2007, p. 7). No contexto da creche, a violência se dá quase

exclusivamente sobre o corpo negro no que se refere ao tipo de cuidado ou à negativa do cuidado. Neste caso, o racismo ocorre majoritariamente cometido pelos adultos contra as crianças. No contexto da escola, o racismo também se manifesta com as crianças e adolescentes entre si. Seguindo a tese de que o racismo no sistema educacional é um dos motivos, de acordo com dados coletados, pelos quais tanto a evasão escolar quanto a discrepância entre idade e séries são graves problemas que atingem de modo desproporcional estudantes negros, espectro que tem se mantido ao longo de gerações. Este projeto justifica-se pela necessidade de relacionar as desigualdades educacionais às desigualdades raciais como sistemas que se retroalimentam por meio de uma análise interseccional, bem como pela necessidade de agir nas instituições educacionais propondo: a) ações e medidas pedagógicas para promoção da igualdade racial; b) instrumentos pedagógicos para lidar com casos de racismo, quando ocorrerem.

Público Alvo: crianças das creches e escolas participantes sendo o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, o Colégio de Aplicação da UFSC, uma unidade de educação infantil da rede pública municipal e uma escola de educação básica da rede pública estadual.

11. Espaço Estético CA/UFSC

Sheila Luzia Maddalozzo - CA/CED (Período: 01/04/2021 - 31/03/2025)

Resumo: O Espaço Estético CA/UFSC, projeto de ensino e extensão de caráter permanente, é um local destinado a exposições e mediações culturais que refletem sobre a pesquisa em artes visuais, abrindo espaço para relações do universo escolar com o universo entorno. O Projeto surge de um processo de ensino e aprendizagem que envolva o estudante na produção poética, na contextualização destas produções e na crítica de arte, configurando-se como o local de sistematização desta produção. Ali acontecem exposições de artistas convidados, de estudantes, egressos, professores, que encontram nesse lugar a ocasião de apresentar poéticas, experimentações e práticas de sala de aula ou extracurriculares, com o intuito de promover a fruição, a reflexão crítica e o diálogo entre a produção estética e a comunidade escolar. Criado em 1997, suas atividades iniciaram em 1998, sendo ao final deste mesmo ano aprovado como espaço permanente da escola, por solicitação efetuada em relatório. Sua regulamentação como Atividade de Caráter Permanente do Colégio de Aplicação da UFSC, passa a ocorrer por meio da Normativa de Nº 004/CA/2004 de 27 de outubro de 2004. O projeto idealizado e implantado pela professora Fabíola Cirimbelli Búrigo Costa foi frequentemente coordenado por esta, com exceção dos períodos de afastamento para formação em mestrado (1992-1993) e doutorado (2013- 2016), períodos respectivamente coordenados por Neide Pelaez de Campos e por Sheila Luzia Maddalozzo, todas professoras de Artes visuais da escola. O livro “O Olho que se faz olhar: espaço estético no contexto escolar” (2013) conta parte da história deste espaço apresentado os sentidos do Espaço Estético para alunos do Ensino Fundamental.

Público Alvo: Estudantes do Colégio de Aplicação e comunidade escolar; comunidade universitária; estudantes de outras instituições escolares; artistas; professores de arte e interessados em geral.

12. Intercâmbio Acadêmico Cultural CA/UFSC-CAp/UFRGS: “Projeto Tchê-Mané”

Tomás Figueiredo Fontan - CA/CED (Período: 15/03/2024 - 15/03/2025)

Resumo: Mesmo sendo estados vizinhos, Santa Catarina e Rio Grande do Sul mantêm até hoje conflitos que surgem principalmente nas relações interpessoais. O conhecimento fica restrito a provocações futebolísticas e/ou a linguagem. Embora ambos os colégios façam parte da mesma rede de ensino, nos conhecemos pouco, cultural e academicamente. Eis o contexto que pretendemos modificar. Este projeto surge da convicção da importância de construir canais que permitam a troca de experiência entre aqueles que possuem interesses comuns, mas que reconhecem as diferenças como algo culturalmente enriquecedor. É desse lugar e partindo das experiências realizadas pelos dois Colégios relacionadas a intercâmbio (CA/UFSC-Projeto Córdoba Brasil/Argentina; CA/UFRGS – Brasil/EUA e Brasil/Argentina) que se estabeleceu o intercâmbio entre dois colégios públicos e vinculados às Universidades Federais. Desde 2008, o projeto Tchê-Mané promove intercâmbios entre estudantes, professores e técnicos dos Colégios de Aplicação da UFSC e da UFRGS, com temáticas relacionadas ao uso e ocupação do solo em Florianópolis e Porto Alegre, movimentos e organizações sociais, juventude e educação. Oficinas, debates, saídas a campo e entrevistas foram sistematicamente realizadas ao longo desses anos, resultando em produtos finais diversificados e colaborativamente confeccionados, tais como jornais, zines, bonecos, camisetas, murais, vídeos, dentre outros. Como objetivo geral, estreitar relações culturais e acadêmicas através do intercâmbio entre servidores docentes e estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Isso possibilita aos professores e estudantes um exercício interdisciplinar (oficinas), nos dois Colégios, entre as diversas áreas de conhecimento e oferece aos estudantes, através do intercâmbio, uma vivência diferenciada da realidade social e cultural de Florianópolis e Porto Alegre, estimulando o olhar crítico e o exercício da cidadania. Para viabilizar este intercâmbio, a coordenação se reúne sistematicamente durante a semana para planejamento e avaliação permanente das atividades. Nesses encontros serão concebidas ideias, definidas agendas, registradas informações, preparadas documentações e realizadas comunicações entre as coordenações e os diversos atores envolvidos no processo: estudantes, familiares, professores, direção, reitorias, entre outros.

Público Alvo: Estudantes, técnicos e professores secundaristas

13. O Ensino de disciplinas escolares em língua francesa (DNL - disciplinas não linguísticas) no Colégio de aplicação - UFSC

Narceli Piucco - CA/CED (Período: 01/03/2023 - 01/03/2025)

Resumo: Comunicar-se de forma bilíngue contribui no desenvolvimento da capacidade comunicativa e flexibiliza o pensamento numa sociedade globalizada, permitindo que os educandos transitem e questionem formas e modos de encarar a vida e as regras de uma sociedade em constante transformação. O presente projeto configura-se como de extensão, e se organiza em duas etapas. Na primeira, diferentes disciplinas escolares farão uso dos contextos sociolinguísticos e socioculturais de países francófonos para iniciação ao ensino de determinados conteúdos de forma bilíngue (português/francês). O objetivo é fomentar a formação de cidadãos com visão multicultural por meio de disciplinas não linguísticas (DNL) e divulgar e ampliar esse meio de formação para outras instituições de ensino. A metodologia de ensino englobará uma inserção no contexto sociolinguístico e sociocultural de países francófonos, e as aulas bilíngues nas disciplinas não

linguísticas se darão com uma inserção gradativa de termos e textos em francês, documentos de áudio e vídeo, pequenos exercícios de compreensão, orientações em francês, vocabulário, etc. Na segunda etapa, haverá a promoção de palestras, oficinas e cursos para formação abertos à comunidade (especialmente aos professores da rede pública) interessada na metodologia de ensino bilíngue. Será priorizada a exposição dos planos de ensino e das atividades a serem realizadas no Colégio de Aplicação e em outras escolas parceiras. Para cumprir as metas deve-se: a) dar prosseguimento à capacitação (língua francesa e metodologia de ensino bilíngue) dos professores do Colégio de Aplicação, de outras escolas da rede pública, e de acadêmicos de Letras-Francês; b) realizar palestras, cursos e simpósios para aprimorar a metodologia de ensino bilíngue; c) criar um ambiente francófono com livros e materiais didáticos, promoção de jornadas ou estadias linguísticas e culturais francófonas, etc.; d) estabelecer uma rede de contatos entre os alunos de algum dos países que participam de escolas bilíngues com os alunos do Colégio de Aplicação UFSC para troca de experiências; e) promover cursos de formação, como atividade de extensão. Desde 2017 as atividades são realizadas no CA em parcerias consolidadas com o Consulado Geral da França, a Aliança Francesa, a Associação dos Professores de Francês de Santa Catarina e o Departamento de Metodologia de Ensino/Área do Francês.

Público Alvo: Estudantes do Colégio de Aplicação; Professores do Colégio de Aplicação; Estudantes de Graduação de Letras Francês; Professores da Rede Pública

14. “Vem pro CA você também”: abrindo as portas do CA para estudantes dos cursos de licenciatura de IES da região

Mariana Luzia Corrêa Thesing - CA/CED (Período: 01/04/2021 - 31/01/2025)

Resumo: A proposta delimita-se como um projeto de extensão que tem a intencionalidade de receber grupos de estudantes dos cursos de licenciatura, especialmente dos cursos de Pedagogia, de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) da região, no Colégio de Aplicação da UFSC. A proposta tem a intenção de abrir o espaço do Colégio para que esses estudantes, em processo formativo, tenham a oportunidade de conhecerem o espaço físico, a proposta político-pedagógica, os projetos de pesquisa e de extensão e o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição e de favorecer a interlocução e a troca de saberes entre a Universidade e a Comunidade. Tem, assim, como objetivo central apresentar o trabalho desenvolvido dentro da instituição de forma a colaborar com a formação de estudantes e profissionais da área da Educação. Essa ação será desenvolvida pelos profissionais da instituição participantes do projeto.

Público Alvo: Estudantes dos cursos de licenciatura de IES da região

15. Desenvolvimento e Gestão da Aprendizagem no Ensino Clínico de Odontopediatria

Rafael Sales Lisboa de Oliveira - CA/CED (Período: 05/07/2023 - 31/12/2024)

Resumo: O ensino de odontopediatria requer uma abordagem clínica que considere as especificidades da criança e do adolescente. No entanto, muitas vezes os estudantes de odontologia não dispõem de recursos adequados para o aprendizado dessa disciplina. O objetivo deste projeto de extensão é desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem customizado por meio da plataforma Moodle, que possibilite o ensino clínico de odontopediatria de forma interativa, lúdica e contextualizada. O ambiente virtual será composto por módulos temáticos que

abordarão os principais conteúdos e procedimentos da odontopediatria, utilizando recursos multimídia, como vídeos, animações, bem como outras ferramentas digitais associadas. O ambiente virtual será avaliado quanto à sua usabilidade, efetividade e satisfação dos usuários. Espera-se que o ambiente virtual contribua para o aprimoramento do ensino de odontopediatria e para a formação de profissionais qualificados e humanizados.

Público Alvo: Alunos e professores de odontologia

16. Educação Ambiental na Escola Popular Carlos Marighella - Ano 2

Natali Esteve Torres - CA/CED (Período: 01/03/2024 - 31/12/2024)

Resumo: A ocupação Carlos Marighella localiza-se na Palhoça SC e abriga mais de 40 famílias. As condições sanitárias da estrutura não atendem a real demanda da comunidade. O Núcleo de Educação Ambiental da UFSC foi acionado pelos moradores que buscam adquirir os conhecimentos necessários para resolução dos problemas locais. A Escola Popular Carlos Marighella tem como função preparar os moradores para vestibular e formá-los política e ambientalmente para gestão do próprio espaço. O objetivo do projeto é conduzir ações de educação ambiental na Escola trabalhando questões sobre o saneamento ecológico e descentralizado. A metodologia das atividades começa com um diagnóstico social e sanitário do local e um acordo inicial entre NEAmb e Escola, depois será definido o plano de ensino, concomitantemente ao enquadramento de tecnologias sociais para melhorar as condições de saneamento. É esperado a melhora da qualidade de vida dos moradores e empoderamento desses quanto à gestão do espaço.

Público Alvo: Moradores da ocupação Carlos Marighella

17. “LIBRAS O CONHECIMENTO E O APRENDIZADO NA CONTEMPORANEIDADE”

Ricardo Heberle - CA/CED (Período: 01/02/2024 - 31/12/2024)

Resumo: Este projeto apresenta como uma proposta do Colégio de Aplicação –CED/UFSC, visando o projeto “LIBRAS O APRENDIZADO NA ERA DO CONHECIMENTO”, alterado o título no projeto anterior “LIBRAS O CONHECIMENTO E O APRENDIZADO NA CONTEMPORANEIDADE” retirado este título, pois houve uma mudança. Sendo um projeto de extensão que se caracteriza na estrutura do Colégio de Aplicação, e é desenvolvido em parcerias com a universidade, faculdade, escola, associação de surdos, empresas e locais principalmente as públicas surdos ou ouvintes que é baseado o experimento do ensino, extensão, e tem como objetivo estimular a prática do aprendizado na era do conhecimento de Libras. Tendo como público-alvo pessoas com interesse de formação com conhecimentos de Libras na escola, que promove de compreender os pedagógicos na educação, podendo residir em qualquer estado de nosso país, pelo projeto estar acontecendo em maneira virtual. A carga horária das palestras será de aproximadamente 10 horas de duração para cada um, o detalhamento está disponível na metodologia deste projeto. As palestras e os minicursos serão realizadas durante a semana, divididos entre os docentes de Libras (cada um terá 10h de aula no PAAD). OBJETIVO GERAL - Buscar a promover a relação de Libras o aprendizado na era do conhecimento; através prefira uma conferência web da RNP. OBJETIVOS ESPECÍFICOS- Realização de palestras ou prática em Libras e os minicursos sobre os “ Libras o aprendizado na era do conhecimento”- Demonstrar a identidade surda à comunidade em geral para que assim todos compreendam a importância do respeito a esta comunidade linguística; - Promover um novo contato com sujeitos surdos, visto que as turmas em que se propõem tais minicursos já

sabem o básico da língua de sinais e assim teriam um novo contato com sujeitos surdos já formados e com uma língua mais culta;

Público Alvo: Comunidade surda, **professores, intérpretes de Libras** e ouvintes

18. Atividade Permanente "Pés na Estrada do Conhecimento - Iniciação Científica na Escola"

Lisiane Vandresen - CA/CED (Período: 01/02/2024 - 31/12/2024)

Resumo: A Atividade Permanente "Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola" constitui proposta pedagógica que propõe uma compreensão crítica sobre o papel da escola enquanto ambiente de pesquisa e construção do conhecimento. Ao trazer para o cenário pedagógico escolar a "iniciação científica", o faz na perspectiva de uma formação sintonizada com as múltiplas questões da realidade que cercam os estudantes, em diferentes escalas: local, regional, nacional e global. Tem como diretriz contribuir para uma consciência crítica e cidadã, estimulando, assim, por meio da pesquisa, maior participação social dos estudantes no mundo em que vivem e interagem.

Público Alvo: Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, **Docentes, Discentes, Graduandos, Pesquisadores**

19. Ginástica e arte na escola

Daniela Schwabe Minelli - CA/CED (Período: 01/03/2020 - 30/12/2024)

Resumo: A ginástica, como prática corporal, reconhecida como uma manifestação histórica, social e cultural, atualmente é classificada em modalidades competitivas e não competitivas. No âmbito escolar, a Ginástica Para Todos (GPT) vem ganhando espaço por representar uma modalidade de ginástica que contempla a diversidade e a inclusão, e não possui caráter competitivo. O projeto de extensão "Ginástica e Arte" tem como objetivo oferecer aulas de ginástica no formato extracurricular para estudantes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação (CA) e crianças da comunidade na faixa etária de 6 - 11 anos. Os fundamentos que nortearão as ações do projeto serão: a) movimentos e habilidades motoras baseados nos movimentos das ginásticas; b) montagem coreográfica com estímulo à criatividade e expressão artística; c) uso de materiais não oficiais e alternativos; d) diversidade musical; e) inserção de elementos da cultura presentes na arte (dança, teatro, artes plásticas, música), no folclore e costumes (vestimentas, provérbios, gestos) e em diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (jogos, brincadeiras, esportes, circo, lutas); e f) prazer pela prática. A inscrição no projeto será realizada de forma presencial, no CA, e deverá ser feita por um familiar ou responsável pela criança participante. As primeiras 24 crianças inscritas serão chamadas para iniciar o projeto, e as demais crianças ficarão em lista de espera (desistência). As aulas de ginástica acontecerão às segundas-feiras, das 18h às 19h30, com início no mês de março e término em dezembro. Espera-se que com o projeto "Ginástica e Arte": a) a ginástica seja entendida como uma prática corporal e uma manifestação cultural, artística, social e cultural (popularização da ginástica); b) a inclusão e participação das crianças de forma lúdica, respeitando sua individualidade; c) o desenvolvimento das crianças no que se refere às habilidades motoras, cognitivas e atitudinais; d) realização de apresentações artísticas para a comunidade escolar; e e) integração entre comunidade e escola.

Público Alvo: Estudantes do CA; estudantes de outras escolas públicas; comunidade em geral.

20. Clube de Xadrez do CA/UFSC

Mara Cristina Schneider - CA/CED (Período: 15/03/2020 - 20/12/2024)

Resumo: O projeto pretende oferecer aos alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oficinas semanais de xadrez em tempos não formais de aula, visando a desenvolver a autonomia intelectual, o diálogo, a cooperação, a interação social, a criatividade, a ludicidade e o cuidado com os materiais por eles utilizados. Também busca desenvolver com os alunos a atividade de jogar brincando e de brincar jogando, bem como as funções psicológicas necessárias ao brincar e ao jogar. Pretende-se organizar torneios de jogos, bem como inscrever os alunos assíduos nos Jogos Escolares de Florianópolis. Por fim, o projeto almeja interagir e trocar experiências com alunos e professores de outras escolas e da própria UFSC.

Público Alvo: Alunos do CA/UFSC.

21. Chuá: Práticas Esportivas no CA

Paula Pereira Rotelli - CA/CED (Período: 15/02/2021 - 20/12/2024)

Resumo: O Projeto Chuá – Práticas Esportivas no CA têm, por objetivo geral, a divulgação e promoção de esportes, através do desenvolvimento de habilidades motoras relacionadas aos fundamentos e regras dos esportes na formação do estudante pelo oferecimento de oficinas esportivas oferecidas aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do CA/UFSC e comunidade em geral (estudantes de outras escolas e ex-alunos do CA), com participação, desde que viável, nas competições que venham a ser ofertadas pela Fundação de Esportes de Florianópolis e Secretaria de Esportes da UFSC, ou demais Instituições competentes para tal. Para tanto é necessário ofertar tempos e espaços para a prática das modalidades esportivas, permitindo desenvolver a socialização, a interação grupal, o desenvolvimento de fundamentos e técnicas, assim como o desenvolvimento da tática de jogo, bem como momentos de discussão, reflexão e exposição por meio de atividades virtuais, como rodas de conversas e lives pelo perfil do Projeto no Instagram, este que será o meio de divulgação para a comunidade escolar, além dos grupos de whatsapp específicos com os participantes do Projeto e cartazes (no retorno presencial). Este projeto também tem como finalidade, promover a participação da comunidade nos torneios virtuais oferecidos pela Fundação Municipal de Esportes e da Secretaria de Esportes da UFSC, como ocorreu em 2020 e dos professores e técnicos nos Jogos de Integração dos Servidores da UFSC, através da divulgação do evento e contribuição na organização das equipes. Assim, para atender o objetivo geral deste projeto, temos por objetivos específicos: a) oferecer horário regular para a prática de basquetebol, futsal, handebol e voleibol (no retorno das atividades presenciais, desde que haja condições favoráveis de segurança); b) desenvolver habilidades motoras relacionadas aos fundamentos destas modalidades, problematizando o respeito pelas individualidades motoras; c) desenvolver a técnica e táticas de jogo nestas modalidades, com incentivo a criação coletiva dos estudantes; d) cooperar na divulgação, para a comunidade estudantil do CA, das atividades esportivas oportunizadas no Centro de Desportos (CDS) da UFSC e demais instituições na cidade, desde que estas sejam ofertadas de forma gratuita; e) inscrever e promover a participação dos alunos nos JESF ou demais torneios estudantis, desde que haja viabilidade de transporte; f) motivar e contribuir na organização da participação dos prof.

Público Alvo: Estudantes do CA, ex-alunos do CA, professores e técnicos do CA, comunidade externa

22. Oficina de Violino no Colégio de Aplicação

Katarina Grubisic - CA/CED (Período: 15/03/2021 - 20/12/2024)

Resumo: O presente projeto propõe a continuidade de uma oficina de violino criada em 2020 (com término em dezembro de 2020), com vistas a, futuramente, formar-se um grupo musical para o ensino de instrumentos de cordas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O grupo inicial será formado com alunos que já estudam violino no CA, desde 2016, por meio de estágio obrigatório do curso de bacharelado em violino da UDESC, supervisionados pela professora Maria Cristiane Deltregia Reys / ARTE-Música do CA. Esse estágio foi suspenso em 2019 por falta de alunos/estagiários disponíveis no curso da UDESC. O público alvo do projeto se constituirá em alunos do Colégio de Aplicação, primeiramente envolvendo a comunidade escolar e, em seguida, ampliando para o público externo do entorno da UFSC. A fundamentação teórica volta-se para estudos de Educação Musical, especificamente da aprendizagem do instrumento, desenvolvimento da percepção musical e também aspectos extramusicais como socialização, cooperação e respeito. O projeto tem como concepção de que a prática musical não precisa ser apenas para profissionalização, sendo o fazer musical uma categoria de prática social, com um caráter educacional, agindo no cotidiano da vida dos estudantes. Os objetivos do projeto serão desenvolver a técnica e a interpretação do violino para a formação de um grupo musical e integração em grupos de música já existentes no Colégio. Devido a Pandemia e aulas não presenciais na UFSC e Colégio de Aplicação, as aulas de violino serão virtuais, por salas de videoconferência uma vez por semana com duração de uma hora e meia. Posteriormente com a volta do ensino presencial, as aulas acontecerão no Colégio de Aplicação, na sala de música. Os encontros semanais terão como foco o desenvolvimento da técnica do instrumento musical a partir do repertório comum ao grupo de instrumentos de cordas. No decorrer do trabalho, é possível que o grupo de violinos seja integrado com grupos das aulas de música regulares do Colégio e com o Coro Infantil. A atividade propõe momentos de trocas de experiências entre os alunos. Será formado um repertório para ensaios e apresentações públicas e nos momentos de divulgar os resultados do projeto. A ênfase do trabalho será o ensino e aprendizagem do violino, com aulas em grupos de alunos, com técnica específica, aprendizado de leitura musical.

Público Alvo: Alunos do Colégio de Aplicação, comunidade escolar, público externo.

23. PartilhARTE: o que pode a Arte na formação docente?

Michele Pedroso do Amaral - CA/CED (Período: 05/03/2024 - 17/12/2024)

Resumo: Mas, afinal: “o que pode a Arte na Formação Docente? A pergunta que intitula esta Ação de Extensão traz em seu tom provocativo a busca não por respostas, mas procura funcionar como ferramenta que visa mobilizar a formação nesta profissão. Fazer-se professora, professor envolve profissionalização e práticas de subjetivação que se desenvolve no decorrer da vida profissional, ou seja, há a necessidade desta formação ser continuada. Podemos pensar estes processos formativos, como uma estetização professoral. Esta estetização pode ser entendida, a partir dos modos pelos quais, tais profissionais constituem seus repertórios e noções de verdades que passam a embasar suas racionalidades. Esta estetização,

portanto, por ser aberta e processual, requer por espaços que fomentem à escuta, reflexões, críticas, debates, partilhas. A relação com produções artísticas, de modo mais específico as contemporâneas, possuem a característica de poderem provocar às sensibilidades, à medida que desestabiliza certezas, causa estranhamentos e possibilita uma abertura sensível. Assim, projeto tem como fio condutor a seguinte pergunta: Que reflexões e efeitos de criação podem surgir sobre: -Arte, verdade e Educação; docência artista e estetização; práticas de subjetivação na docência; atuação na Educação Básica; práticas Pedagógicas, Tempos, espaços e rotinas escolares; Currículo; Relações de gênero e docência; Culturas infantis e culturas juvenis; cuidado de si e docência-, durante a realização de Oficinas de leitura de imagens de obras de arte? Como Objetivo Geral, pretendemos: desenvolver estudos de modo a contribuir com a formação estética na docência. Como caminho metodológico, serão realizadas Oficinas de Leitura de imagens de produções artísticas. As obras (imagens) a serem apresentadas nos encontros serão pré-selecionadas, a partir do critério de poderem suscitar, através de suas poéticas visuais, metáforas provocativas para se pensar, de modo mais abrangente, a educação e a formação docente. O público-alvo serão: técnicas/os, professoras e professores do Colégio de Aplicação da UFSC; estudantes de Licenciaturas, professores da rede pública, e em alguns momentos, as e os estudantes dos Anos Finais do E.F e do Ensino Médio, serão convidados a participar de Aula Abertas, articuladas aos planos de ensino da professora proponente. Como referências teóricas dialogaremos com estudos foucaultianos; da Arte e seu Ensino; teorias do Currículo pós-moderno; estudos Culturais, Filosofia.

Público Alvo: Servidoras e servidores docentes e técnicas (os) do Colégio de Aplicação; estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio do Colégio de Aplicação; professoras, professores em geral; pessoas em formação na docência e outras pessoas interessadas.

24. Organização do 5o EBSO (Encontro Brasileiro de Sedação em Odontologia)

Reginaldo Manoel Teixeira - CA/CED (Período: 09/12/2023 - 08/12/2024)

Resumo: O encontro 5o EBSO (Encontro Brasileiro de Sedação em Odontologia) promovido pela Sociedade Brasileira de Anestesia e Sedação em Odontologia (SOBRASO), instituição sem fins lucrativos, é um evento de vanguarda dedicado à abordagem abrangente e aprofundada das práticas de sedação na odontologia. Com o crescente foco no controle da dor e ansiedade, o encontro se propõe a ser um catalisador de conhecimento, inovação e colaboração para profissionais da odontologia. Explorando desde os fundamentos legais e históricos até as últimas inovações tecnológicas, o EBSO busca fornecer um ambiente propício para a troca de experiências e o aprendizado mútuo. O evento destaca temas como a evolução da sedação na odontologia, as implicações legais e éticas, atualizações normativas, e a integração interdisciplinar, apresentando estudos de caso e experiências práticas. O encontro também se destaca por sua ênfase no aprimoramento do ensino da sedação odontológica, oferecendo sessões específicas para o desenvolvimento de habilidades de ensino. Além disso, estimula discussões abertas sobre estratégias para o controle da dor e ansiedade, reconhecendo a diversidade de abordagens e necessidades dos pacientes. Ao criar oportunidades significativas para networking, o EBSO visa fomentar a construção de parcerias colaborativas e o intercâmbio de conhecimento entre os participantes. Dessa forma, o evento não apenas ilumina os caminhos já percorridos na sedação em odontologia, mas

também aponta para um futuro de práticas mais avançadas, éticas e centradas no paciente. Este encontro não é apenas um evento educacional; é uma jornada de descoberta e aprimoramento na busca pela excelência no cuidado odontológico e no controle da dor e ansiedade.

Público Alvo: Profissionais e estudiosos envolvidos direta ou indiretamente na prática odontológica, com interesse especial no campo da sedação em odontologia, tais como, cirurgiões-dentistas, **professores e estudantes de Odontologia.**

25. PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFSC: O GRUPO DE SAMBA E PAGODE “NÓS POR NÓS”

Renata Cecília de Lima Oliveira - CA/CED (Período: 04/03/2024 - 04/03/2026)

Resumo: Este projeto de extensão é uma continuidade de um trabalho desenvolvido em 2022/2023 quando um grupo de estudantes do Ensino Fundamental e Médio reuniu-se em torno de seus interesses musicais formando o então o grupo de samba e pagode: “Aplicações”. Desde então, o grupo tem se apresentado em eventos do CA e da UFSC. O presente projeto busca dar continuidade, desenvolvimento e expansão ao movimento iniciado pelos estudantes, estendendo as oficinas, ensaios e apresentações à participação de outros estudantes do CA e de outras escolas da rede pública. A ação objetiva adensar as práticas decoloniais e antirracistas na educação básica, conferir visibilidade aos ritmos oriundos da diáspora africana, difundir saberes e práticas ancestrais e divulgar a história da resistência dos povos negros através da música.

Público Alvo: Estudantes do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação e das redes municipal e estadual do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina e comunidade da Casa São José localizada na Serrinha.

26. Fortalecimento e consolidação das ações afirmativas na educação básica da UFSC

George Luiz Franca - CA/CED (Período: 01/02/2023 - 31/12/2024)

Resumo: O projeto de extensão tem como objetivo trabalhar para a divulgação com a comunidade externa da grande Florianópolis as ações afirmativas recém implementadas na educação básica da UFSC (CA e NDI). Além de abrir as vagas ao público-alvo das AA, precisamos fazer com que a comunidade conheça as duas subunidades de educação básica da universidade e saiba que tem direito a frequentá-las e vincular-se a elas. O ambiente institucional necessita, também, ser preparado para a recepção dessas novas crianças e adolescentes que chegarão através das cotas, e por isso é preciso desenvolver ações educacionais com servidores e estudantes para o combate ao racismo e a todas as formas de preconceito. Os novos estudantes precisam, também, estar conscientes das situações relativas a si e ao contexto em que vivem. Assim, através de diferentes metodologias – da ida às unidades educacionais da rede municipal e estadual, à exibição de filmes com debate, oficinas, atividades lúdicas e rodas de conversa, entre outras – este projeto pretende trabalhar pela modificação das relações humanas dentro do Colégio de Aplicação e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, e entre estas subunidades e a comunidade externa.

Público Alvo: Famílias e estudantes das redes estadual e municipal de Florianópolis; Comunidade do CA e do NDI.

Resumos dos projetos de extensão coordenados por servidores de outro departamento com participação de servidores do CA/UFSC:

27. Estratégias pedagógicas inclusivas aplicadas à Educação Básica

Lizandra Garcia Lupi Vergara - EPS/CTC; Participantes do CA/CED: Aline Olin Goulart Darde, Ciriane Jane Casagrande da Silva, Daieli Althaus, Eloisa Barcellos de Lima, Fernanda Albertina Garcia, Nedi Von Fruauff, Simone de Mamann Ferreira, Tiarles Mirlei Piaia, Yasmin Ramos Pires (Período: 01/03/2024 - 08/02/2027)

Resumo: O processo de ensino-aprendizagem é de grande importância para a educação, pois induz para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do conhecimento. Com o aumento progressivo da presença de alunos públicos-alvo da educação especial em salas de aula, torna-se necessária a capacitação dos professores da educação básica para garantir a inclusão e a qualidade do processo de ensino. Sendo assim, este projeto de extensão se propõe a contribuir com os conhecimentos teóricos e práticos sobre estratégias pedagógicas inclusivas - envolvendo Tecnologia Assistiva (TA), Ergonomia e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por meio de ações de formação continuada para os professores da educação básica do estado de Santa Catarina, e produção e aplicação de Jogos Educativos e Livros Digitais Inclusivos, a serem desenvolvidos pela equipe multiprofissional da Educação Especial do Colégio de Aplicação (CA/UFSC) e alunos de Pós-graduação e Iniciação Científica, da Graduação (IC) e do Ensino Médio (IC-EM), que atuam no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Ergonomia (LABTAE), coordenado pela proponente. A intenção é auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo a conscientização sobre a importância de se oferecer oportunidades de aprendizagem e qualidade do ensino que assegure que a educação esteja acessível a todos os estudantes.

Público Alvo: Estudantes de ensino básico; professores da rede de ensino básico; profissionais da educação especial; comunidade em geral

28. Assessoria e Consultoria em Periodontia e Implantodontia em parceria com a empresa Dentscare LTDA II.

Ricardo de Souza Magini - ODT/CCS; Participante do CA/CED: Rafael Sales Lisboa de Oliveira (Período: 24/05/2021 - 22/05/2026)

Resumo: Este projeto de extensão tem por objetivo dar continuidade à parceria, bem sucedida, realizada com a empresa Dentscare LTDA nos últimos 03 anos. Esta parceria se dá em forma de consultoria técnico/científica associadas a áreas Odontológicas de Implantodontia e Periodontia. A Implantodontia é uma área emergente da Odontologia, onde a Universidade Federal de Santa Catarina, sendo referência nacional, é constantemente procurada para interagir com a sociedade de diferentes formas, não somente por meio do atendimento de pacientes (pois esta vertente da extensão já é contemplada por outro projeto existente). Dentre as possibilidades, este projeto visa interagir com a referida empresa prestando serviços e consultorias, atuando de acordo com as demandas e necessidades da mesma. Vislumbrando ao final uma interação público/privada nesta formas de extensão, que é permitida e estimulada pela Universidade Federal de Santa Catarina e regidas pela Resolução número 88/2016/CUn, de 25 de outubro de 2016.

Público Alvo: Empresa da área odontológica, médica e de biomateriais.

29. Divulgação dos Cursos de Graduação do CCA por meio de vídeos de animação
Aline Cardozo Pereira - CCA; Participante do CA/CED: George Luiz Franca
(Período: 14/09/2023 - 31/12/2025)

Resumo: O projeto para a elaboração de vídeos de animação para divulgar os 4 cursos de graduação do Centro de Ciências Agrárias da UFSC, quais são: Agronomia, Engenharia de Aquicultura, Ciência e Tecnologia de Alimentos e Zootecnia é uma atividade interdisciplinar entre o CCA, o Curso de Animação da UFSC e o Colégio de Aplicação da UFSC. Seu principal objetivo é melhorar a divulgação dos cursos de graduação oferecidos pelo CCA, especialmente direcionado a jovens entre 15 e 18 anos. A abordagem escolhida é a criação de vídeos animados como ferramenta de comunicação para envolver esse público jovem. O projeto visa não apenas promover os cursos do CCA, mas também destacar o curso de Animação e demonstrar o potencial dessa linguagem por meio de animações. Especialistas em educação ligados ao Colégio de Aplicação garantirão a precisão e eficácia da mensagem, adequando-a à faixa etária do ensino médio. Uma característica fundamental do projeto é a diversidade de personagens animados, visando representar uma variedade de perfis e promover a identificação do público-alvo. Isso é importante para atrair alunos com diferentes vocações e possivelmente reduzir a evasão escolar. O projeto inicialmente se concentra nos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC como público-alvo. Sua participação ativa na análise e aprimoramento dos vídeos é crucial. Após incorporar as melhorias sugeridas, o projeto se expandirá para uma pesquisa mais ampla, explorando o impacto e eficácia dessa abordagem inovadora e sua divulgação em redes de escolas públicas e privadas. Em resumo, o projeto combina animações com estratégias eficazes de divulgação para orientar profissionalmente adolescentes, promover a UFSC e seus cursos, e disseminar informações sobre carreiras nas ciências agrárias. A linguagem adaptada à faixa etária do ensino médio tem o potencial de atrair e inspirar futuros profissionais, contribuindo significativamente para a educação e formação de uma nova geração de talentos.

Público Alvo: Estudantes de ensino médio; comunidade interna e externa

30. Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos
Cristine Gorski Severo - DLLV/CCE; Participante do CA/CED: Sara Farias da Silva
(Período: 30/09/2023 - 31/12/2025)

Resumo: O grupo PoLiTicas foi criado em 2010 e desde 2012 está localizado na Universidade Federal de Santa Catarina (<https://politicasinguisticas.ufsc.br/>). Atua em quatro eixos interligados que envolvem análise e reflexões em torno dos processos discursivos de constituição das línguas a partir de: (i) um viés político; (ii) um viés ético; um viés estético; um viés jurídico. O objetivo desta ação de extensão é promover a divulgação científica das atividades realizadas pelo grupo, especialmente através do canal no YouTube: (<https://www.youtube.com/channel/UCI3IJ7qZwd57G3Y1W429cHQ>) O alcance o grupo tem crescido anualmente, totalizando mais de 1500 seguidores, o que demanda uma atuação consistente de produção multimídia. Os objetivos específicos desta ação de extensão incluem: produção de eventos acadêmicos, promoção de rodas de conversa com pessoas das comunidades acadêmica e não-acadêmica, produção de vídeo aulas, produção de shorts, entre outras atividades voltadas para a divulgação científica de pautas e temas sobre políticas e direitos linguísticos.

Público Alvo: Estudantes de Letras e áreas afins; pós-graduandos; comunidade não-acadêmica

31. ICEM - Insubordinações Criativas em Educação Matemática

Everaldo Silveira - MEN/CED; Participante do CA/CED: Silvana Leonora Lehmkuhl Teres (Período: 26/08/2020 - 26/08/2025)

Resumo: O grupo de estudos e pesquisas em insubordinações criativas em educação matemática se propõe a estudar as possibilidades de aprendizagem profissional da e sobre a docência em matemática escolar em uma comunidade de investigação constituída na universidade (ICEM) entre formadores, licenciandos, professores que ensinam matemática nas escolas e pós-graduandos que, de forma insubordinada criativamente desenvolvem suas práticas escolares e formativas. Apresenta como principais objetivos de investigação: (1) analisar os indícios de aprendizagem profissional quando se toma a produção e discussão de narrativas de aula como objeto de estudo e (2) analisar as aprendizagens matemáticas dos alunos em uma perspectiva de investigação com o professor. As práticas insubordinadas criativamente dizem respeito às ações dos atores envolvidos (professores, gestores, formadores), de forma insubordinada em prol da aprendizagem matemática em uma perspectiva crítica, pelos estudantes e professores.

Público Alvo: Alunos de graduação e Pós-Graduação e **Professores da Educação Infantil ao Ensino Superior**.

32. Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer

Maria Helena Lenzi - GCN/CFH; Participante do CA/CED: Tiago Cargnin Gonçalves (Período: 01/03/2020 - 01/03/2025)

Resumo: O projeto “Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer” é uma parceria com o Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e Região (GAIRF), o Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina, o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados e a Cátedra Sérgio Vieira de Melo/ACNUR da UFSC, tendo como objetivo contribuir na integração de imigrantes e refugiados aos serviços públicos e de lazer da Grande Florianópolis. Os eixos de ação do projeto estão conectados com atividades que já vêm sendo realizadas pelo projeto de extensão “Cátedra Sérgio Vieira de Melo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados”, como implantação de banco de dados sobre a imigração na grande Florianópolis e promoção de ações concretas destinadas à integração de imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis. Os estudantes deste projeto de extensão atuarão na integração dessa população às cidades da Grande Florianópolis por meio do mapeamento, sistematização e difusão de informações referentes aos serviços públicos de saúde, educação, assistência psicossocial e assistência jurídica; instituições de qualificação e agenciamento profissional; organizações não governamentais que atuam com acolhimento dessa população; funcionamento de transporte coletivo; lugares para prática de esportes e lazer. Considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esse projeto integra-se aos debates da disciplina de Geografia da População, ministrada pela proponente deste projeto, bem como servirá como fontes de dados para pesquisas e abre possibilidade para trabalhos de conclusão de curso de estudantes de Geografia e cursos afins.

Público Alvo: Imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis

33. Avaliação e reabilitação em indivíduos com Transtorno do Processamento Auditivo Central

Maria Madalena Canina Pinheiro - FONO/CCS; Participante do CA/CED: Joel de Braga Junior (Período: 07/07/2021 - 31/12/2024)

Resumo: Introdução: O Processamento Auditivo (Central) é definido como a eficiência e eficácia com que o sistema nervoso central, utiliza a informação auditiva. As dificuldades na linguagem oral e aprendizagem estão estritamente relacionadas com as habilidades auditivas, pois estes problemas são decorrentes da dificuldade de processar os sinais acústicos necessárias para analisar e interpretar os sons. Objetivo: Desta forma, o objetivo do presente projeto é avaliar e reabilitar as habilidades auditivas em crianças, adultos e idosos com e sem Transtornos do Processamento Auditivo Central. Os indivíduos que participarão deste projeto serão aqueles que estão em atendimento fonoaudiológico na Clínica Escola de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina ou encaminhados para atendimento nesta clínica. Serão selecionados crianças, adultos e idosos com distúrbios da comunicação humana como dislexia, transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade, transtornos da linguagem oral ou escrita. Bem como idosos com e sem perda auditiva. Será selecionado um grupo controle com crianças, adultos e idosos sem queixa de transtorno do PAC . Serão aplicados questionários de auto-avaliação, testes comportamentais do processamento auditivo central para avaliar as habilidades auditivas de localização sonora, ordenação temporal, síntese binaural, resolução temporal, fechamento e figura-fundo. Além da avaliação de potenciais evocados auditivos. Os indivíduos que apresentarem alteração serão convidados para realizar reabilitação do processamento auditivo em cabina acústica e/ou com softwares específicos por 8 a 13 sessões. Após o término da reabilitação será realizada reavaliação e serão dadas orientações a família e escola. Acredita-se que o presente projeto auxiliará no rastreio para o TPAC, na aplicação de instrumentos de rastreio na prática clínica, além de contribuir cientificamente com os estudos do PAC.

Público Alvo: Indivíduos com queixa de transtorno do processamento auditivo central

34. Promoção da saúde na comunidade escolar do Colégio Aplicação da UFSC

Daniela Lemos Carcereri - ODT/CCS; Participante do CA/CED: Edson Souza de Azevedo (Período: 01/03/2022 - 31/12/2024)

Resumo: Este projeto está em funcionamento desde 2000, por meio de parceria entre o Departamento de Odontologia (ODT) e de Saúde Pública (SPB) com o Colégio de Aplicação (CA). Conta com a participação de professores da UFSC, pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Odontologia (UFSC) e alunos de graduação (bolsistas PROEX e voluntários). A comunidade escolar e sua família é o foco das ações do Projeto de Extensão (PE). A ênfase é dada às turmas de 1º ao 9º ano, provenientes de distintas classes sociais, destacando-se a inclusão dos estudantes com diferentes tipos de deficiência. O acompanhamento das condições de saúde bucal ao longo dos 20 anos no CA evidencia a polarização da doença cárie, onde aproximadamente 20% da população concentra maior carga de doença. Os escolares com tratamento odontológico concluído são inseridos em uma lista de manutenção periódica. Com o advento da pandemia da Covid-19, o atendimento presencial precisou ser interrompido e as atividades foram realizadas de modo remoto no sentido de desenvolver soluções para controle da transmissibilidade do

vírus no ambiente escolar, as quais tiveram continuidade de maneira presencial quando o contexto sanitário permitiu. As demandas de saúde bucal que foram acolhidas pela equipe do PE com suporte do setor de assistência social do CA e encaminhadas aos serviços de saúde bucal do Sistema Único de Saúde, foram então reiniciadas em consonância com o plano de retomada da UFSC. Para o desenvolvimento de ações educativas foi iniciada a parceria com o Curso de Design da UFSC envolvendo professoras e estudantes da segunda e terceira fases do curso. O objetivo principal do PE é promover saúde à comunidade escolar e sua família. As ações do PE são intersetoriais (saúde e educação) e interdisciplinares, envolvendo professores e estudantes de diferentes áreas de saber com atuação no CA (Enfermagem, Nutrição, Educação Física) e também o Design. As atividades de educação em saúde são integradas ao conteúdo adotado pelos professores do CA, sempre visando a acessibilidade e a participação de todos os alunos, com material lúdico compatível com as diferentes faixas etárias e necessidades inclusivas individuais, construído em conjunto de forma crítica, criativa e reflexiva, visando a construção do saber coletivo em saúde. Assim, o PE tem se transformado e agregando novos parceiros contribuindo assim na construção de uma escola promotora de saúde e na formação de profissionais preparados para inserção comunitária.

Público Alvo: Comunidade escolar do Colégio de Aplicação (UFSC) e suas famílias, com ênfase nas turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

35. O Repositório de Conteúdo Digital (RCD): fontes de pesquisa sobre história da educação matemática

David Antonio da Costa - MEN/CED; Participante do CA/CED: Iara Zimmer (Período: 01/03/2024 - 31/12/2024)

Resumo: O Repositório de Conteúdo Digital (RCD) é um espaço virtual, aberto, disponibilizado pela UFSC. A sua configuração permite que seja construído um acervo de fontes digitalizadas de diversas naturezas sobre a história da educação matemática. Livros didáticos, manuais pedagógicos, legislação escolar, revistas pedagógicas, cadernos escolares são exemplos destas fontes. Intenta-se neste projeto a ser realizado por estudante de graduação, a construção e manutenção do acervo existente de livros didáticos e cadernos escolares relativos ao ensino de matemática. A disponibilização destas fontes por meio do repositório amplia possibilidades de pesquisas na área bem como aproxima os estudantes de materiais didáticos de outros tempos. Para este projeto serão utilizados os recursos já disponíveis na UFSC. O acesso aberto destas digitalizações poderão fomentar sequências didáticas a serem utilizadas pelos professores da rede pública.

Público Alvo: Estudantes de graduação em matemática; professores de matemática; professores que ensinam matemática; interessados em matemática

36. Contribuições vigostkianas para a educação especial II: aprofundamento e articulação com a Pedagogia Histórico Crítica

Rosalba Maria Cardoso Garcia - EED/CED; Participante do CA/CED: Dayana Valeria Folster Antonio Schreiber (Período: 02/01/2024 - 20/12/2024)

Resumo: O presente projeto de extensão visa dar continuidade aos estudos de uma das mais importantes bases teóricas para o desenvolvimento do trabalho com estudantes público educação especial que é a concepção histórico-cultural. Pautamos a leitura e a discussão com estudantes, professores do ensino superior e da educação básica nas obras de Vigotski e de outros autores buscando aprofundar

a apreensão de conceitos fundamentais para o campo da educação especial como: educação; desenvolvimento; aprendizagem; ensino; compensação social; vias indiretas; mediação, concepção dialética de deficiência. Na direção de pensar o trabalho pedagógico da educação especial buscaremos articular esses estudos com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Desenvolveremos esses estudos junto ao Grupo de Estudos sobre Educação Especial – GEEP que conta com a participação de professoras e professores das redes federais, estaduais e municipais de ensino, estudantes de graduação e pós-graduação, além de técnicos de ensino da rede de SC. Esse projeto será desenvolvido em regime de sessões de estudo, apresentação e discussão dos materiais selecionados pelo grupo, que possibilite a compreensão dos conceitos indicados, com leituras, discussão e registro das atividades. Compreendemos que esse estudo contribuirá para o aprofundamento teórico, com a formação dos professores(as) das respectivas redes e na organização das atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas pelos docentes que participaram desse projeto. Com carga horária de 156h semestrais, 3 horas semanais, este projeto será desenvolvido de janeiro a dezembro de 2024.

Público Alvo: Professores da educação básica das redes federal, estadual e municipal; Técnicos pedagógicos das redes estaduais e federais; professores do ensino superior.

37. Capacitação e acompanhamento de práticas docentes no ensino de línguas estrangeiras: os contextos do Extracurricular e das disciplinas de PCC

Leandra Cristina de Oliveira - LLE/CCE; Participantes do CA/CED: Eliane Elenice Jorge, Fabíola Teixeira Ferreira(Período: 15/02/2023 - 10/12/2024)

Resumo: O presente projeto formaliza o processo de acompanhamento e prática docente no âmbito do Projeto Extracurricular Línguas Estrangeiras, bem como das disciplinas de Prática como componente curricular (PCC).

Público Alvo: Bolsistas do Extracurricular Línguas Estrangeiras, estudantes de disciplinas de PCC, comunidade escolar (Educação Básica)

38. História e Meio Ambiente em Debate

Alfredo Ricardo Silva Lopes - DEC/CED; Participantes do CA/CED: Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos (Período: 15/04/2024 - 06/12/2024)

Resumo: Este projeto de extensão tem como objetivo realizar discussões abertas a comunidade sobre as relações entre História e Meio Ambiente, tais discussões são produzidas na articulação entre as atividades de pesquisa e ensino realizadas no Laboratório de imigração, Migração e História Ambiental (LABIMHA - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1600952320990251) da UFSC. A participação nos encontros é aberta a toda a comunidade, com convites especiais para professores da educação básica estadual e municipal. As discussões serão realizadas nas dependências do LABIMHA, a cada 15 dias. A discussão será conduzida pelos professores, servidores, graduandos, mestrandos, doutorandos e profissionais em estágio de pós-doutoramento vinculados ao LABIMHA. Espera-se que, esse projeto de extensão contribua para desenvolvimento e aprofundamento teórico-conceitual nas discussões sobre o papel da História e do Ensino de História na atual crise ambiental.

Público Alvo: Professores da Educação Básica Estadual e Municipal; Estudantes de Graduação e Pós-Graduação; Professores do Ensino Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Comunidade universitária de modo geral.

39. 11ª JORNADA UNIVERSITÁRIA EM DEFESA DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR – JURA UFSC/UDESC 2024

Mailiz Garibotti Lusa - DSS/CSE; Participante do CA/CED: Victor Julierme Santos da Conceicao (Período: 01/03/2024 - 31/08/2024)

Resumo: A JURA 2024 nacionalmente volta-se para a discussão das bases para construção de um projeto popular para o país; reconhecendo os movimentos sociais populares do campo como sujeitos coletivos de produção do conhecimento e a legitimidade de suas lutas em defesa da qualidade da alimentação do povo brasileiro e da democratização da terra, da educação, da cultura e da comunicação, a fim de incidir internamente, no ambiente acadêmico, e externamente, para a sociedade e para os meios de comunicação de massa. Este projeto consiste num conjunto de ações articuladas promovidas por grupos e núcleos organizados da UFSC e UDESC, em parceria com o INCRA-SC e diversos movimentos e coletivos sociais organizados em SC, na defesa da Reforma Agrária e da educação pública. Visa construir as atividades da JURA 2024 especialmente na região da Grande Florianópolis e contribuir para sua realização em SC. Em 2024, em sua 11ª edição, no momento em que celebramos os 40 anos do MST e a realização de seu VII Congresso Nacional, entendemos que, sem reduzir a abrangência que a JURA vem tomando, é relevante que nos voltemos para a memória da luta pela terra e desse Movimento essencial em nossa atualidade. Os 40 anos do MST testemunham que a Reforma Agrária Popular permanece como condição necessária para o enfrentamento das desigualdades que assolam o país; que a soberania alimentar e a produção de alimentos saudáveis são bases para o combate à fome; que a agroecologia e o plantio de árvores são formas de combate ao desmatamento e às mudanças climáticas e que essa luta faz parte da necessária transformação social na direção da superação do capitalismo.

Público Alvo: Estudantes, docentes e trabalhadores da educação de todos os níveis; militantes de movimentos sociais do campo e da cidade; agricultores e agricultoras de SC; sociedade em geral.

40. Pretitude e literatura II

Tereza Virginia de Almeida - DLLV/CCE; Participantes do CA/CED: Maristela Campos (Período: 22/09/2023 - 31/12/2027)

Resumo: O projeto dá continuidade ao Pretitude e Literatura, realizado no primeiro semestre de 2022. Assim como no projeto anterior serão realizadas lives pelo canal do LabFLOR em torno do tema escritores negros e escritoras negras. Cada live terá a duração de 40 minutos e será apresentada pela Coordenadora do Projeto com a participação de um ou uma palestrante convidado(a).

Público Alvo: comunidade; público virtual

41. CAPACITA: Cursos de capacitação e formação contínua para diversas áreas de conhecimento.

Isaias Scalabrin Bianchi - SEAD; Participante do CA/CED: Rafael Sales Lisboa de Oliveira (Período: 19/04/2024 - 31/12/2028)

Resumo: O objetivo desse projeto de extensão é ofertar cursos para formação e capacitação contínua em diversas áreas de conhecimento.

Público Alvo: Estudantes UFSC, Comunidade interna e externa à UFSC.

ANEXO F – MAPA MENTAL/ LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS NEGROS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora