



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano –  
Campus Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

# **AÇÕES AFIRMATIVAS NO IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ: VIABILIDADE PARA FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA**

**PATRÍCIA GONÇALVES DE JESUS**

**Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Ribeiro**

Urutaí, 24 de maio de 2021



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**

*Reitor*

*Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro*

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação*

*Prof. Dr. Alan Carlos da Costa*

### **Campus Urutaí**

*Diretor Geral*

*Prof. Dr. Paulo César Ribeiro Cunha*

*Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*

*Prof. Dr. Anderson Rodrigo da Silva*

### **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica**

*Coordenador*

*Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira*

Urutaí, 24 de maio de 2021

**PATRÍCIA GONÇALVES DE JESUS**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO IF GOIANO CAMPUS  
URUTAÍ: VIABILIDADE PARA FORTALECIMENTO  
DA IDENTIDADE NEGRA**

*Orientador(a)*

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Ribeiro

*Coordenador*

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)

2021

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

ISSN XX-XXX-XXX

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano**

J58a Jesus, Patrícia Gonçalves de  
Ações afirmativas no IF Goiano Campus Urutaí:  
viabilidade para fortalecimento da identidade negra  
/ Patrícia Gonçalves de Jesus; orientadora Cristiane  
Maria Ribeiro. -- Urutaí, 2021.  
109 p.

Dissertação (Mestrado em Ensino para Educação  
Básica) -- Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí,  
2021.

1. Identidade negra. 2. Ações afirmativas. 3.  
Cotas. I. Ribeiro, Cristiane Maria, orient. II.  
Título.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Patrícia Gonçalves de Jesus  
Matrícula: 2019101332140141

Título do Trabalho: Ações afirmativas no IF Goiano Campus Urutaí: viabilidade para fortalecimento da identidade negra

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 28/05/2021

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

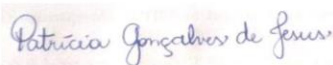
O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Urutaí, 28/05/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 40/2021 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

## **PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

### **ATA Nº/06**

#### **BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Aos vinte e quatro do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem a avaliação da defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de **Patrícia Gonçalves de Jesus**, discente do **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado "**Ações Afirmativas no IF Goiano Campus Urutaí: viabilidade para fortalecimento da identidade negra**". A sessão foi aberta pela presidente da banca examinadora, **Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação para, em 30 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinada, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRA EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica da versão definitiva da dissertação, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos após procedida as modificações sugeridas e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>	<b>Situação no Programa</b>
Profa. Dra. Cristiane Maria	IF Goiano - Campus	Presidente

Ribeiro	Urutaí	
Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira	IF Goiano – Campus Urutaí	Membro interno
Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira	UFRR	Membro externo

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mariana Cunha Pereira, Mariana Cunha Pereira - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1)**, em 27/05/2021 15:06:38.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 24/05/2021 10:54:35.
- **Cristiane Maria Ribeiro, GERENTE - CD4 - GP-UR**, em 24/05/2021 10:51:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/05/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 271337  
Código de Autenticação: f3e9a7d94e



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação:** Ações Afirmativas no IF Goiano Campus Urutaí: viabilidade para fortalecimento da identidade negra.

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

**Autora:** Patrícia Gonçalves de Jesus

Dissertação de Mestrado **APROVADA** em **24 de maio de 2021**, como parte das exigências para obtenção do Título de **MESTRA EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro IF Goiano – Campus Urutaí

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias IF Goiano – Campus Urutaí  
Silveira

Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira Universidade Federal de  
Roraima



Documento assinado eletronicamente por:

- **Mariana Cunha Pereira, Mariana Cunha Pereira - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1)**, em 27/05/2021 15:13:15.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 24/05/2021 11:05:09.
- **Cristiane Maria Ribeiro, GERENTE - CD4 - GP-UR**, em 24/05/2021 10:54:41.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/05/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 271339  
Código de Autenticação: 4198122a9a



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 14/2021 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -  
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em  
Ensino para a Educação Básica**

### FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

**Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí - PPG-ENEB**

**Discente:** Patrícia Gonçalves de Jesus

**Título da Dissertação/Tese:** Ações Afirmativas no IF Goiano  
Campus Urutaí: viabilidade para fortalecimento da identidade  
negra.

**Título do Produto:** Oficina Pedagógica: um produto educacional  
como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas.

**Orientador:** Cristiane Maria Ribeiro

### FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

**Complexidade** - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

( x ) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

( x ) A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de

<p><b>*Mais de um item pode ser marcado.</b></p>	<p>aplicação e análise do PE.</p> <p>( x ) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>( x ) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p><b>Impacto</b> - considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&amp;I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>( ) Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>( x ) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p><b>Aplicabilidade</b> - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>( x ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.</p> <p>( ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p><b>Acesso</b> - relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>( ) PE sem acesso.</p> <p>( ) PE com acesso via rede fechada.</p> <p>( x ) PE com acesso público e gratuito.</p>
<p><b>FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)</b></p>	
	<p>( x ) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>( x ) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>

<p><b>Aderência</b> - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>( x ) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
---	---

<p><b>Inovação</b> - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>( ) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>( x ) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
---	---

--

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE)

Cristiane Maria Ribeiro - Presidente da banca - *(Assinado eletronicamente)*

Ricardo Diógenes Dias Silveira - Membro Interno - *(Assinado eletronicamente)*

Mariana Cunha Pereira - Membro Externo - *(Assinado eletronicamente)*

Urutaí, 24 de maio de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mariana Cunha Pereira, Mariana Cunha Pereira - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1)**, em 27/05/2021 15:12:11.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 24/05/2021 11:04:54.
- **Cristiane Maria Ribeiro, GERENTE - CD4 - GP-UR**, em 24/05/2021 11:03:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/05/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 271345  
Código de Autenticação: 3aa152a00c



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900

*“Ninguém é ingênuo diante do  
racismo”  
(Nilma Lino Gomes)*

*Se você fica neutro em situações de injustiça, você escolhe o lado do opressor.  
(Desmond Tutu)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiro a Deus por ter me mantido na trilha certa durante este projeto de pesquisa com saúde e forças para chegar até o final.

Ao Ex- Diretor do Instituto Federal Goiano - campus Urutaí Gilson Dourado da Silva, pela iniciativa juntamente com a Professora Dr.<sup>a</sup> Cristiane Maria Ribeiro que idealizaram este programa de mestrado em Ensino para a Educação Básica.

Sou grata pela confiança depositada na minha proposta de pesquisa pela minha professora orientadora professora Dr.<sup>a</sup> Cristiane Maria Ribeiro. Obrigada por me manter motivada durante todo o processo, por ter me corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

À Bethânia Oliveira Silva, bibliotecária e amiga que foi luz desde o início dessa jornada. A você, Bethânia, muito obrigada por tudo que você fez por mim! Sem você esse sonho não teria se iniciado.

Sou grata à minha família pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Às minhas colegas de mestrado, que se tornaram amigas, em especial Ana Carolina Motta e Leida Correa Silva, obrigada pelas trocas de ideias e ajuda mútua. Juntas conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

À Luciana Pereira Ferreira, amiga desde a época de graduação, que não mediu esforços em me ajudar a encontrar e dialogar com os alunos negros do IF Goiano Campus Urutaí para que eles pudessem participar da pesquisa.

Aos alunos autodeclarados negros da instituição que atuaram como participantes da pesquisa pela inestimável participação e contribuição neste trabalho! A vocês, fica meu eterno agradecimento!

E por fim, quero agradecer ao Instituto Federal Goiano Campus Urutaí e a todos os professores do meu curso pela elevada qualidade de ensino oferecida.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS.....</b>	<b>8</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>9</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2. CAPÍTULO I.....</b>	<b>30</b>
2.1 Identidade: concepções .....	30
2.2 Identidades negras: entre conflitos e negociações .....	34
2.3 Identidade nacional versus identidade .....	40
2.4 Identidade fragmentada versus afirmação da identidade.....	41
<b>3. CAPÍTULO II.....</b>	<b>43</b>
3.1 Ações afirmativas: possibilidade de fortalecimento da identidade negra .....	43
<b>4. CAPÍTULO III.....</b>	<b>56</b>
4.1 Defrontando a identidade negra na instituição escolar .....	56
<b>5. CAPÍTULO IV.....</b>	<b>72</b>
5.1 Entendendo o processo seletivo para Cursos Superiores do IF Goiano: cotas e bancas de heteroidentificação: processo de confecção e aplicação da oficina.....	72
<b>6. CAPÍTULO V.....</b>	<b>82</b>
6.1 Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas .....	82
6.2 Descrição Técnica do Produto .....	83
6.3 Oficinas pedagógicas como instrumento facilitador de conhecimento .....	84
6.4 Preparação instrutiva para oficina.....	86
6.5 Momentos da oficina.....	87
6.6 Segundo momento.....	90
6.7 Avaliação .....	92
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>112</b>



## LISTA DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Autoclassificação racial dos alunos. ....	57
Gráfico 2: Vivência de discriminação racial em outras instituições de ensino. ....	58
Gráfico 3: Vivência de discriminação racial no Campus Urutaí .....	60
Gráfico 4: Envolvidos nos atos de discriminação. ....	61
Gráfico 5: Reações dos alunos que foram discriminados. ....	62
Gráfico 6: Percepção do tratamento em função do pertencimento racial. ....	63
Gráfico 7: Importância dada ao trabalho da temática das relações étnico-raciais ....	65
Gráfico 8: Demanda sobre o trabalho com questões étnico-raciais .....	66
Gráfico 9: Conhecimento da existência do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas).....	68
Gráfico 10: Conhecimentos sobre as ações afirmativas do IF Goiano.....	69
Gráfico 11: Apoiadores das Cotas.....	70
Quadro 1: Roteiro Simplificado da Oficina .....	77
Quadro 2: Avaliação da oficina pelos participantes.....	78
Quadro 3: Descrição do primeiro momento da oficina .....	88
Quadro 4: Descrição do segundo momento da oficina.....	91
Quadro 5: Descrição do terceiro momento da oficina. ....	93

# **AÇÕES AFIRMATIVAS NO IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ: VIABILIDADE PARA FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA**

## **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo central compreender como os alunos negros do IF Goiano Campus Urutaí, lidam com suas identidades raciais no ambiente escolar e qual papel da escola na construção dessas identidades. Propomos: i) Identificar a atual vivência escolar dos alunos negros no Campus Urutaí; ii) Verificar a partir da percepção dos alunos negros se as questões raciais são abordadas e de que forma é trabalhada no cotidiano escolar; iii) Identificar as contribuições da instituição para a construção/fragmentação da identidade dos alunos negros. Partimos do seguinte questionamento: qual seria o papel da escola nessas dimensões e na produção das identidades negras? O ambiente escolar reforça ou camufla a construção da identidade negra? Para tanto, participaram dezenove alunos do ensino médio do Campus Urutaí que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Devido ao afastamento social imposto pela pandemia do COVID-19, os dados foram coletados via internet, por meio de uma entrevista fechada com questionário estruturado. Ao final da entrevista, concluímos que a maioria não conseguia identificar discriminação racial em sala de aula, pouca promoção de ações /eventos sobre a temática e importante consideração quanto à promoção, um significativo desconhecimento do Neabi e também sobre a existência de cotas. Assim desenvolvemos como produto educacional, uma oficina para levar entendimento dessas políticas de ações afirmativas promovidas pela instituição. Participaram da oficina 19 pessoas, dos quais 15 responderam ao formulário de avaliação. Nas questões avaliaram a importância, relevância das informações passadas, coerência, a utilização da oficina enquanto objeto de aprendizagem, motivação quanto a participação e levantamento sobre dúvidas quanto às informações explanadas. Podemos concluir que o produto educacional cumpriu com seu objetivo enquanto objeto de aprendizagem, demonstrando ser satisfatório quanto a sua importância e quantidade relevante de informações. Vimos que as informações foram organizadas de forma coerente e capazes de proporcionar o aprendizado, deixando uma pequena margem de dúvida. Esperamos que a partir da promoção dessa oficina, seja incentivado a promover mais momentos como esse, levando assim o entendimento das ações afirmativas que contribui no fortalecimento da identidade negra, estimulando positivamente as instituições no favorecimento do público de segmentos sociais discriminados, construindo o respeito e o reconhecimento étnico-racial.

**Palavras-chave:**    **Identidade negra, Ações afirmativas, Cotas.**

# **AFFIRMATIVE ACTIONS AT IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ: FEASIBILITY TO STRENGTHEN BLACK IDENTITY**

## **ABSTRACT**

This study had as main objective to understand how the black students of the IF Goiano Campus Urutaí, deal with their racial identities in the school environment and what role the school plays in the construction of these identities. We propose: i) To identify the current school experience of black students at Campus Urutaí; ii) Check, from the perception of black students, whether racial issues are addressed and how they are dealt with in school routine; iii) Identify the institution's contributions to the construction / fragmentation of the identity of black students. We start from the following question: what would be the role of the school in these dimensions and in the production of black identities? Does the school environment reinforce or camouflage the construction of black identity? To this end, nineteen high school students from the Urutaí Campus participated, who declared themselves to be blacks (blacks or browns) who were willing to contribute to the research. Due to the social remoteness imposed by the COVID-19 pandemic, data were collected via the internet, through a closed interview with a structured questionnaire. At the end of the interview, we concluded that most were unable to identify racial discrimination in the classroom, little promotion of actions / events on the theme and important consideration regarding promotion, a significant lack of knowledge about Neabi and also about the existence of quotas. Thus, we developed as an educational product, a workshop to bring understanding of these affirmative action policies promoted by the institution. Nineteen people participated in the workshop, of which 15 responded to the evaluation form. In the questions, they evaluated the importance, relevance of past information, consistency, the use of the workshop as an object of learning, motivation regarding participation and raising doubts about the information explained. We can conclude that the educational product has fulfilled its objective as a learning object, proving to be satisfactory in terms of its importance and relevant amount of information. We saw that the information was organized in a coherent way and capable of providing learning, leaving a small margin of doubt. We hope that from the promotion of this workshop, you will be encouraged to promote more moments like this, thus leading to the understanding of affirmative actions that contribute to the strengthening of black identity, positively stimulating institutions in favoring the public of discriminated social segments, building respect and ethnic-racial recognition.

**Keywords: Black identity, Affirmative actions, Quotas.**

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo central compreender como os alunos negros do IF Goiano Campus Urutaí, lidam com suas identidades raciais no ambiente escolar e qual papel da escola na construção dessas identidades.

Panta e Pallisser (2017) abordam em seu estudo sobre identidade que as questões relativas à construção da identidade nacional brasileira são marcadas pela ideologia do branqueamento. Essa ideologia, segundo estes autores, foi baseada não só na questão biológica, mas também através do estabelecimento de hegemonia cultural em conformidade com padrões europeus. Acreditam, que apesar de ter sido abandonada a partir do século XX, foi internalizada pela população, repercutindo de forma negativa para construção da identidade, convívio social e qualidade de vida dos negros no país.

O ideal de branqueamento ganhou no Brasil contornos bastante específicos, especialmente por ter – diferente do que ocorrera na Europa – se constituído num esforço teórico voltado para a aplicação sobre a população miscigenada. (DAMASCENO, 2020, p.48) Segundo Nascimento (1978, p. 43) o objetivo da ideologia de branqueamento era “o desaparecimento inapelável do descendente do africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro.” O ideal de branqueamento animava as políticas migratórias, valendo-se de estereótipos que associavam o negro ao atraso, e o branco ao desenvolvimento e à civilização (DAMASCENO, 2020, p.224).

Sobre como a ideologia do branqueamento influenciou negativamente na construção da identidade negra:

O Brasil fez a Independência sem abolir o trabalho escravo e fez a Abolição sem acabar com o latifúndio. Isto determinou que a dinâmica social do Brasil fosse praticamente estrangulada, e o reflexo, especialmente da segunda mudança, até hoje traumatize o seu desenvolvimento. Com a Abolição, criam-se mecanismos estimuladores para a migração europeia que entra no lugar dessa grande massa de trabalho nacional, marginalizando-a irremediavelmente. A situação dos descendentes de escravos, nesse processo de marginalizar o trabalhador não-branco em face da filosofia de branqueamento (o Brasil seria tanto mais civilizado quanto mais se branqueasse) se reflete, atualmente, na situação em que se encontra a população negra e mestiça de um modo geral no Brasil. (MOURA, 1988, p.5).

A exemplo disso, Damasceno (2020) discorre um acontecimento num shopping em área nobre carioca, durante uma entrevista para os jornalistas o vice-presidente da República, General Hamilton Mourão, com uma fala considerada racista, quando se referia a seu neto dizendo: “Meu neto é um cara bonito, viu ali? Branqueamento da raça”. O autor mediante a esse exemplo enfatiza que “permaneceu, no Brasil, um ideal de embranquecimento numa sociedade que afirma que é racialmente democrática” (DAMASCENO, 2020, p. 120).

Mas, embora tenha perdido o estatuto de “teoria”, persistiu como um ideal de branqueamento deixando forma implícita, a “superioridade racial” dos brancos, frente aos negros e inibindo os negros de se integrarem ao mundo dos brancos (DAMASCENO, 2020, p120-121).

O ideal de branqueamento dizia do branco que era sinônimo do trabalho ordenado, da disciplina, do progresso, da razão e da indústria, enquanto dizia do negro que era animal, atrasado, preguiçoso, destinado aos trabalhos braçais etc. (DAMASCENO, 2020, p.237). Hofbauer (2007) verificou que o branqueamento é uma ideologia que tem o conceito rastreado a um discurso religioso medieval, onde bondade, sacralidade, pureza estão relacionadas ao branco, enquanto o negro simbolizava imoralidade, escuridão, delito. Diante disso, Munanga (2015) faz ponderações sobre a preferência da ideologia do branqueamento por grande parte da população negra complicando o processo de construção da identidade:

O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal de branqueamento que, segundo creem, oferecerá vantagens reservadas à branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros (MUNANGA, 2015, p. 41).

Sobre a identidade negra Neuza Santos Souza descreve:

“Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser.”

Ferreira e Camargo (2011) ponderam em seu estudo aspectos que dificultam esse processo de construção da identidade negra, no Brasil, dando ênfase ao importante e em geral, deficiente papel da família e da escola, que têm sido espaços retroalimentadores da discriminação racial o que está envolvido num processo de desvalorização constante das pessoas negras, e que compelem a repudiar diariamente suas características, significações e particularidades.

Cavalcante (2018) por sua vez, afirma que, o espaço escolar é primordial para a preparação dos discentes para o reconhecimento dos valores, e destaca entre eles as contribuições da cultura negra na formação da sociedade brasileira em um constante processo de construção da identidade negra. Sob uma ótica similar Gomes (2002) observa em alerta que o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

No processo de construção da identidade positiva, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Gomes (2003, p.173) A autora chega ao entendimento numa pesquisa onde pessoas foram entrevistadas que a vivência com o corpo negro e o cabelo crespo não se limita ao ambiente familiar, das amizades, dos relacionamentos amorosos e que durante as entrevistas tiveram diversas declarações que a escola oferece um espaço significativo para a construção da identidade. Mas também a instituição escolar aparece nas memórias dos interlocutores um lugar que reforça estereótipos e caracterizações negativas sobre o negro e o seu parâmetro estético.

No que diz respeito ao processo de construção da identidade negra no espaço escolar Oliveira e Dias (2015, p.18) destacam:

A extrema urgência no desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais que tratem das relações raciais no sentido de desconstruir os estereótipos e a discriminação racial. Para isso, além de uma formação docente na perspectiva das relações raciais, faz-se necessário a produção/utilização de material didático que aborde a temática numa perspectiva descolonizante e antirracista.

Sobre os materiais didáticos utilizados no âmbito escolar Santos e Maciel (2020) descrevem que a temática étnico-racial ainda é pouco discutida nos livros didáticos, mas que há ferramentas e oportunidades nesse âmbito que podem ser

utilizados para positivar o negro no espaço escolar como estudo da história, resistência e luta dos negros por meio de textos, na disciplina de português, por exemplo.

Marques (2018) se ateve a investigar identidade dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas nos cursos de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. O caminho metodológico se deu por pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas estruturadas. A pesquisa apontou que os estudantes negros podem ressignificar e fortalecer seu pertencimento identitário por meio da participação em grupos de pesquisas e do envolvimento em eventos e ações que promovem debates sobre as implicações de ser negro no Brasil, concluiu a partir dos resultados que além do acesso à educação superior, outros fatores influenciam na permanência desses estudantes, como a inserção desses alunos em ações oriundas de políticas afirmativas.

De Oliveira; Portela; Schumacher (2019) buscou compreender por meio de uma pesquisa se os/as estudantes do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva sofreram racismo e/ou preconceito racial, com foco na estética, na fase da infância e da adolescência. A metodologia utilizada para produção dos dados foi de abordagem qualitativa e o instrumento de coleta dos dados foi um questionário semiestruturado on-line pelo google survey enviados para todos/as os/as estudantes desse curso. Os resultados evidenciaram que os/as estudantes sofreram preconceito racial nas escolas pelo fato de terem cabelo crespo/afro e na própria casa com a família. Os dados evidenciam também que as práticas pedagógicas da gestão escolar e dos/as professores/as em favor desses sujeitos foram insuficientes. Os autores sugerem como proposta, uma análise futura junto às escolas de ensino fundamental e médio com intuito de evitar ou minimizar o preconceito racial na fase da infância e da adolescência, fazendo um trabalho articulado com os pais, para evitar possíveis traumas carregados até a vida adulta.

Novaes (2020) analisou o discurso étnico-racial de estudantes do ensino médio nas aulas de língua portuguesa no contexto tecnológico federal, com o objetivo de compreender como se constitui a prática discursiva étnico-racial de estudantes de ensino médio nas aulas de língua portuguesa. Os dados da análise foram recolhidos a partir da produção textual dos estudantes do 3º ano do ensino

médio do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Salvador. Durante as aulas de língua portuguesa, foram gerados 55 relatos de experiência, 55 redações dissertativa-argumentativa e 27 questionários. O estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a partir da concepção da transdisciplinaridade da linguagem para problematização das questões sociais e para a reflexão das relações étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa. Os dados submetidos à análise qualitativa foram interpretados baseados em três categorias de análise: (a) identidade negra, (b) racismo dentro e fora do contexto do IFBA e (c) relações raciais nas aulas de língua portuguesa. Os resultados evidenciaram, de um modo geral, que para os(as) estudantes negros(as) assumir a identidade negra consiste em romper com o discurso de exclusão e dominação caracterizado pela construção dos estereótipos e inferiorização dos traços fenótipos e da cultura negra. Além disso, nas produções discursivas dos estudantes foi possível perceber um discurso de pertencimento e solidariedade com a valorização da cultura e história afro-brasileira, a valorização da estética da identidade negra.

Sobre as práticas do racismo no cotidiano fora do contexto escolar, os dados demonstram que o racismo ainda é uma realidade que afeta as relações sociais, afetivas e de auto aceitação dos sujeitos. No contexto tecnológico federal, os(as) estudantes relataram diversas experiências que ratificam a existência no espaço institucional, mas também apontaram a instituição como um lugar da pluralidade racial e que tem concedido abertura para o combate das práticas de racismo. O autor concluiu que as aulas de língua portuguesa foram importantes para a formação crítica dos estudantes, a partir da inserção de literatura de autores afro-brasileiros, debates, rodas de conversas, seminários, e a valorização da cultura negra na sala de aula.

Barreto et al. (2014) analisaram a implementação das ações Afirmativas em universidades públicas paraibanas nos cursos de direito, considerando-as como medidas capazes de impulsionar empoderamento e superação do racismo a partir da construção de identidades negras positivas. A partir da Analítica Foucaultiana, que destaca os micropoderes, o sujeito e as relações de poder, discutiram de que forma as identidades de jovens pardos e pretos estão sendo construídas no curso de direito, diante das trocas intersubjetivas de poder entre alunos e professores, na afirmação de suas identidades e na participação efetiva na vida acadêmica.



Como metodologia a pesquisa qualitativa contou com a análise de entrevistas semiestruturadas de alunos e de professores dos cursos de direito das já referidas universidades e constatou, através de seus discursos, que ainda são marcantes a associação entre raça e pobreza, a ideia de democracia racial, isonomia formal e a relação estigmatizante entre alunos/alunos e professores de pertencas e classes sociais diferentes; que parte significativa dos alunos e professores nega a prática de preconceito racial, embora pondere sua existência. Verificaram que a implementação de ações afirmativas em universidades públicas da Paraíba, fortalece a luta contra o racismo, promovendo a diversidade, contribuindo para a construção de identidades positivas para além da vida acadêmica.

Para além das questões de espaço, interação e material didático, é importante salientar também, neste contexto aspectos legais que envolvem a educação e corroboram, quando devidamente colados em prática, com a construção da identidade negra e posituação da imagem negra nas escolas como a Lei 10.639/03 e a própria Diretrizes e Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais.

A Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) (2005) em obra relativa à educação anti-racista, lista que a discriminação racial no cotidiano de escolares tem acarretado aos sujeitos negros: baixa auto-estima, falha em reconhecer sua capacidade; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; negatuação de pertencimento racial; dificuldades de aprendizagem; recusa em ir à escola e evasão escolar. Acredita-se, portanto, que as consequências de todo esse processo negativo estejam refletidas diretamente nas problemáticas sociais a que os negros vivenciam.

Diante do exposto, considera-se que o estudo sobre relações raciais estabelecidas nos espaços educacionais, principalmente nas escolas, sejam imprescindíveis para entender o papel dessas relações e, portanto, desses espaços, na construção da identidade negra.

Com relação aos objetivos específicos, propomos: i) Identificar a atual vivência escolar dos alunos negros no IF Goiano Campus Urutaí; ii) Verificar a partir da percepção dos alunos negros se as questões raciais são abordadas e de que forma é trabalhada no cotidiano escolar; iii) Identificar as contribuições da instituição para a construção/fragmentação da identidade dos alunos negros

Partimos do seguinte questionamento: qual seria o papel da escola nessas

dimensões e na produção das identidades negras? O ambiente escolar reforça ou camufla a construção da identidade negra? Portanto esta pesquisa contribui para a compreensão da importância da escola nas dimensões da realidade racial no Campus Urutaí, sendo esse objeto de pesquisa ainda não explorado.

Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa pois atenta-se à compreensão de um grupo social com interesse na realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando elucidar a valorização dos seres humanos para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária. Se classifica como descritiva já que tem por objetivo a descrição das particularidades de um determinado grupo e também na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, no qual utilizamos a entrevista estruturada (GIL, 2008).

Para atingir nossos objetivos utilizaremos a entrevista pois de acordo com Nogueira-Martins e Bógus (2004), existem três tipos de entrevista, a entrevista estruturada ou fechada, a semi-estruturada e a livre ou aberta. A entrevista fechada é promovida com um questionário pré-estabelecido, totalmente estruturado. A aberta é onde o pesquisador parte de uma questão ou tema inicial, e o entrevistado tem a liberdade de percorrer sobre o assunto. A entrevista semi-estruturada se inicia com certos questionamentos, baseados em hipóteses ou teorias, ofertando amplo campo de interrogativas, onde o entrevistador deve se atentar aos aspectos não-verbais, como expressões, hesitações, entonações, enfim, uma série de aspectos cuja captação é muito importante para a compreensão do que foi falado.

As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LAKATOS & MARCONI, 1996).

Os participantes da pesquisa foram dezenove alunos (as) do ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí que se autodeclararam negros (pretos e pardos) que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Devido ao afastamento social imposto pela pandemia do SARS - COV 2, os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário semi estruturado com perguntas fechadas e abertas através do google forms.

Nossa pesquisa foi realizada no Instituto Federal Goiano Campus de Urutai

localizado na mesorregião do sudeste goiano, também conhecida como “região da estrada-de-ferro”, Urutaí com pouco mais de 3 mil habitantes abriga um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, salientamos que dentro do estado de Goiás existe dois Institutos Federais, sendo: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). Como mostra Rosa (2016, p.161):

No bojo da Lei nº 11.892 de 2008, foram criados em Goiás o IFG, voltado para a área urbano-industrial, e o IF Goiano, com vocação agropecuária. O IFG foi criado mediante a transformação do Cefet de Goiás, e o IF Goiano, por sua vez, foi criado mediante a integração dos Cefets de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

O Campus está localizado em uma área de 512 hectares, a 2,5 km de Urutaí, na Fazenda Palmital, de acordo com site institucional do IF Goiano. Issa (2014) e Diniz (2017) explicam que a instituição foi criada pela Lei nº 1.923, de 1953, e durante quase sete décadas de sua existência teve cinco fases, sendo elas:

1. Escola Agrícola de Urutaí, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura. A Escola exerceu suas atividades no período de 1953 a 1964, nas instalações da antiga Fazenda Modelo e oferecia o curso de Operário Agrícola.
2. Ginásio Agrícola de Urutaí - surgiu por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Com atividades entre os anos de 1964 e 1979, período que ofereceu o curso de Mestre Agrícola.
3. Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (Portaria nº 32, de 21 de dezembro de 1977). Em 1977, foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária em nível médio, Técnico em Informática em nível médio e Curso de Tecnólogo em Irrigação e Drenagem. Essa fase foi entre os anos de 1979 a 2002.
4. Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, por meio do Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002 e com o Decreto nº 5225, de 1º de outubro de 2004 se tornou uma IES. Em 2003, iniciou a oferta do curso superior de Tecnologia em Sistemas de Informação. Em 2007 ofertou o curso superior de Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental e Gestão da Tecnologia da Informação.

As atividades dessa fase foram de 2002 a 2008.

5. IF Goiano - Campus Urutaí, atualmente a instituição oferta integrado ao Ensino Médio os cursos técnicos em informática e biotecnologia, o curso técnico em agropecuária é oferecido na modalidade integrado, concomitante e/ou subsequente ao Ensino Médio. Também oferta cursos superiores de Bacharelado em Agronomia, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária, Nutrição, Sistemas de Informação, Ciência e Tecnologia de Alimentos e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão da Tecnologia da Informação. Oferta três mestrados profissionais em: Proteção de Plantas, Conservação de Recursos Naturais do Cerrado e em Ensino para a Educação Básica.

Dentro do campus, atualmente, há residências em forma de internato para permanência de alunos tanto do sexo masculino, quanto do sexo feminino. Esse modelo de internato foi herdado da década de 1980, pois na época não existia nenhuma pensão ou hotel na cidade para que os alunos pudessem se hospedar. As cidades mais próximas para hospedagem desses alunos/as ficavam nas cidades de Pires do Rio, que ficava a 20 km de distância, ou Ipameri, a 30 km (TEIXEIRA, 2016).

Vários alunos residem na instituição, 250 aproximadamente. Atualmente, a escola oferece residência masculina e feminina. Além dos alojamentos, composto de áreas de lavanderia e convivência, a unidade oferece os móveis e os equipamentos básicos para que os estudantes possam residir. Oferta também assistência médica gratuita, odontológica, psicológica e de enfermagem na própria instituição, por meio do Centro Integrado de Saúde (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2017).

Essa pesquisa parte da necessidade de que é preciso promoção de respeito a diversidade étnico-racial e a valorização de todos os seres humanos a fim da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo *Identidade: concepções*, apresentamos definições relevantes sobre: identidade, identidade negra, identidade nacional e identidade fragmentada conceitos relevantes para a compreensão dos percalços que a população negra enfrenta neste país que invisibiliza sua existência.

No segundo capítulo *Ações afirmativas: possibilidade de fortalecimento da identidade negra*, apresentamos uma breve contextualização histórica e conceitos sobre as ações afirmativas no Brasil. Também sobre o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) discorremos sobre a importância tanto nas suas formulações como na sua implementação de ações afirmativas. Trazemos uma breve história do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, local do objeto dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, *Defrontando a identidade negra na instituição escolar*, são apresentados a análise dos dados coletados dos dezenove alunos negros (pretos e pardos) mediante a aplicação de um questionário estruturado para conhecimento de como esses alunos lidam com a identidade negra na instituição escolar.

No quarto capítulo *“Entendendo o processo seletivo para Cursos Superiores do IF Goiano: cotas e bancas de heteroidentificação”* apresentamos o processo de confecção e aplicação da oficina, exibindo seu processo de produção bem como os procedimentos realizados para aplicação e validação do mesmo.

No quinto capítulo apresentamos o Produto Educacional a oferta de uma *Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas*, para levar o entendimento ao público em geral, de como ocorre o processo seletivo para cursos superiores, sobre o racismo na escola, ações afirmativas no IF Goiano Campus Urutaí, especificamente sobre o sistema de cotas e NEABI.

As *Considerações Finais* apresentam a retomada dos resultados da pesquisa e também da aplicação do produto pautado nos objetivos e metodologia estabelecidos, que orientam esse estudo. Por fim, seguem as *Referências* que foram a sustentação para as discussões teóricas e análises de dados empreendidas acerca do objeto de pesquisa.

## 2. CAPÍTULO I

### 2.1 Identidade: concepções

Para a realização deste estudo achamos importante começar pela definição de identidade, identidade negra, identidade nacional e identidade fragmentada, esse capítulo objetiva-se por definir e entender esses conceitos.

Segundo Hall, conceito da identidade “é demasiadamente complexo, pouco desenvolvida e muito pouco compreendida na ciência social contemporânea.” (HALL, 2006, p. 8). “A identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p.11).

Segundo o mesmo autor, sob o ponto de vista sociológico, a identidade complementa o espaço entre o pessoal e o social (público), entre o interior e o exterior. Contribui para ordenar as vivências subjetivas com os espaços objetivos que ocupamos no mundo social e cultural, além disso, a identidade costura o sujeito à estrutura, firmando os sujeitos e os espaços culturais que convivem, transformando ambos mais consolidados.

“A identidade é relacional e, para existir, depende de outra identidade diferente e fora dela. Sua construção é tanto simbólica quanto social.” (FURLANETTO, 2008 p.237), não é uma natureza estável, permanente, mas uma construção, conexão a meios de representação.

Identidade significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar, no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e depois disso, realizar ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos (BAUMAN, 2003, p. 21).

Hall (2006) retrata que a identidade é formada e transformada constantemente conforme somos mostrados ou interpelados diante dos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela não é definida biologicamente e sim historicamente já que, em períodos distintos o sujeito apresenta identidades diversas, impulsionando para sentidos diferentes de forma que nossas identidades estão constantemente

sendo movidas.

Segundo o autor, se julgamos possuir uma identidade unificada, não alterada desde o nascimento até a morte é devido a uma concepção de história confortável que produzimos sobre nós mesmos. Somos comparados por uma pluralidade instável de prováveis identidades, conseguindo nos identificar provisoriamente com cada uma.

Também diria que, apesar de tudo, teremos de nos confrontar vezes sem conta com tarefa de auto identificação, a qual tem pouca chance de ser concluída com sucesso e de modo satisfatório. É provável que fiquemos divididos entre o desejo de uma identidade de nosso gosto e escolha, e o temor de que, uma vez assumida a identidade, possamos descobrir que não existe uma ponte, se você tiver de bater em retirada (BAUMAN, 2005, p.105).

Segundo Woodward (2000), a identidade apresenta manifestações sobre quem são e sobre quem não são, quem está incluído e quem está excluído, estando grandemente conectada por divisão e diferença. Classificamos/categorizamos o mundo social em grupos e classes com base no conceito de identidade, mas a normalização é um dos procedimentos mais sutis, o ato de normalizar é designar a uma identidade todos os atributos positivos prováveis em comparação com as outras identidades, consideradas de modo negativo. A autora reforça que:

A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, "étnica" é a música ou a comida em outros países. É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (WOODWARD, 2000, p.83).

A identidade se forma numa relação dialógica e de enfrentamento contínuo com os outros. Em seguida no âmbito público, em que a política de reconhecimento igualitário tem ocupado um lugar cada vez maior. (D'ADESKY, 2001, p.173), segundo o autor, o conceito que um sujeito faz de seu "eu", é intermediado pela análise dos outros em consequência de seu comportamento. Nenhuma identidade é produzida no isolamento, é construída no decorrer da vivência mediante a comunicação moderadamente exterior e interior com os outros. Em relação às identidades, Santos (2006, p. 135) pondera em relação às identidades:

[...] não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. Santos (2006, p.135).

SCIOLLA (1985, p.105) define a identidade como um “sistema de significados que, pondo em comunicação o sujeito com o universo cultural dos valores e dos símbolos sociais partilhados, lhe permite dar sentido às próprias ações para si e para os outros, fazer escolhas e dar coerência à própria biografia”. Para Benedito Vecchi no livro identidade do sociólogo Zygmunt Bauman (2005, p.21), “na imaginação sociológica, a identidade é sempre algo muito evasivo e escorregadio, quase um a priori, ou seja, uma realidade preexistente”.

Castells (2018, p.54) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (is) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado sujeito ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas.” O autor compreende por identidade a procedência de significado e vivência de um povo, constituída mediante processo de individuação.

Castells (2018), expõe ponderações que induz a refletir sobre a identidade, no mesmo entendimento de Woodward (2000, p.81), onde a construção social da identidade de maneira recorrente acontece, num contexto assinalado pelas relações de poder. Manuel Castells sugere uma diferença entre três formas e origens da estruturação de identidades:

Identidade legitimadora: posta pelas instituições dominantes da sociedade com objetivo de ampliar e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. Identidade de resistência: elaborada por atores que estão em condições desfavorecidas que manifestam resistência à dominação. Identidade de projeto: onde os atores valem-se de algum material cultural disponível, construindo uma nova identidade apto a redefinir seu lugar na sociedade, procurando modificar toda estrutura social.

Quando questionado sobre a sua opinião Bauman retrata que: “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do



zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais” (BAUMAN, 2005, p.21).

Segundo o autor Bauman (2005), há um lugar mais desprezível para os sujeitos a quem se negou o direito de admitir a identidade de sua preferência, uma situação completamente detestada e temerosa. Um espaço que nele caem pessoas que têm negado o direito de requerer uma identidade diferente da categorização proposta e imposta, são pessoas chamadas de “subclasse”, degredadas do além dos limites da sociedade, fora do qual as identidades possam ser aparentemente respeitadas.

Se você foi designado ou determinado à subclasse, ou seja, é um integrante de categorias excluídas, qualquer identidade que possa desejar ou lutar é a princípio lhe negada. De acordo com o autor citado no parágrafo anterior, especificamente na página 45, “a identidade da subclasse é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do rosto – esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas.”

Segundo Hall (2006, p.71) “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos”, o autor retrata que podemos pensar de outro modo como Giddens (1990) fraciona espaço e lugar. O lugar é característico, familiar, físico, perceptível, conhecido, determinado. É o local de condutas sociais características que nos delinearão e nos construirão e com as quais nossas identidades estão propriamente associadas. Giddens (1990) faz a seguinte consideração:

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença"- por uma atividade localizada ... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão "ausentes", distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade [...], os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (p.18).

Hall (2006, p.71) sintetiza: “os lugares permanecem fixos; é neles que temos "raízes". Entretanto, o espaço pode ser "cruzado" num piscar de olhos - por avião a jato, por fax ou por satélite.”

Bauman (2005, p.88) problematiza a questão de que “quando se trata de

preferências e escolhas culturais, talvez haja mais desavenças e antagonismos do que unidade. Os conflitos são numerosos e tendem a ser amargos e violentos. Essa é uma ameaça constante à integração social – e também ao sentimento de segurança e autoafirmação individual.” Segundo o autor adotar apenas uma identidade para toda a vida é uma questão insegura, já que as identidades são para empregar e mostrar ao invés de recolher e reter. Constantemente somos obrigados a esculpir e transformar sem que nos prendemos a uma só identidade. Bauman (2005), nos alertam a ter cautela e não esquecer das palavras de Stuart Hall:

Já que diversidade cultural é, cada vez mais, o destino do mundo moderno, e o absolutismo étnico, uma característica regressiva da modernidade tardia, o maior perigo agora se origina das formas de identidade nacional e cultural — novas e antigas — que tentam assegurar a sua identidade adotando versões fechadas da cultura e da comunidade recusando o engajamento... nos difíceis problemas que surgem quando se tenta viver com a diferença (HALL, 1993, p.61).

Woodward (2000) faz uma ressalva sobre a complicação e subversão da identidade, seriam os movimentos que conspiram para complicar e desordenar a identidade, as metáforas que dão ideia de movimento, deslocamento (diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo) e as metáforas de forma indireta (hibridização, miscigenação, sincretismo) “aludem a alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade” (p.86). Porém existem metáforas que buscam reforçar os processos que interferem complicando e subvertendo as identidades, numa tentativa de fixá-las. O hibridismo – mistura de diferentes etnias e raças - vem sendo explorado, em relação à produção de identidades nacionais, raciais e étnicas. No intuito de entender e abordar conceitos, falaremos especificamente sobre a identidade negra.

## **2.2 Identidades negras: entre conflitos e negociações**

Falar de identidade negra no Brasil supõe a existência de outras identidades, além da nacional. O que nos remete ao contexto de um país multicultural e multirracial, (MUNANGA, 2012, p.7). Segundo o autor, além da identidade nacional brasileira, estamos cruzados por outras identidades – dos quais o termo está subordinado ao contexto relacional - de classe, sexo, religião, etnias, raça, gênero, idade e etc.

A identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista (MUNANGA, 2012, p.6) de acordo com o autor, o primeiro princípio característico desta identidade é a história, que por sua vez foi nos apresentada de forma pejorativa e negativa.

Segundo Munanga (2012), é primordial reaver a história verídica do negro que o une à África, sem deturpações e alterações, pois assim mediante a conexão criada pelo envolvimento com a consciência histórica, estabelece uma relação de segurança estável para cada povo. Motivo que estimula cada povo a empenhar-se para a aprender e viver sua autêntica história e repassar para as prováveis gerações. O autor elucida que a artimanha empregada na escravidão pela colonização era o distanciamento e a extinção dessa consciência histórica a fim de eliminar a memória coletiva desses povos.

O outro princípio característico da identidade negra que Munanga (2012) relata é a cultura (religiões, artes, educação, medicina, tecnologias, etc.). Usualmente em momentos que são discutidos sobre os povos que constituíram o Brasil, imaginam imediatamente os portugueses, espanhóis, italianos, alemães, árabes, orientais etc. Pensam que os africanos chegaram aqui somente como primitivos, sem vestes e envolvidos em correntes, como se não oferecesse nada além do que o suor do seu escravo trabalho.

Contudo, as contribuições culturais africanas participam da rotina dos brasileiros, a culinária, as artes musicais, visuais, religiões. Por certo, a cultura do nosso país e sua identidade nacional foi estruturada pelas contribuições da população negra, estas por sua vez, têm a necessidade de serem buscadas, reconquistadas positivamente, eliminando todos conceitos negativos referentes a essas contribuições culturais dos negros. E pelo ensinamento positivo da cultura negra é que pode proporcionar qualidade no processo da identidade.

Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade (GOMES, 2003, p.171). Segundo a autora o processo começa na família subdividindo e se estendendo a contar de outras relações que o sujeito desenvolve.

De acordo com a autora podemos compreender a identidade negra como uma

estruturação social, histórica, cultural e plural que provoca as pessoas que pertencem ao mesmo grupo étnico-racial, a construção do olhar de si mesmos a partir da relação com o outro. Ela ressalta que a identidade negra não é somente em objeção ao branco, mas também pela troca, enfrentamento e pela comunicação entre eles. Nesse desafio complexo, devagar assimilamos que as diferenças são necessárias na estruturação da nossa identidade.

Segundo Aguiar (1998), uma das principais bandeiras do movimento negro é a valorização da identidade negra, a identidade provoca um processo de valorização, fazendo com que o negro que antes se sentia constrangido e inferior, passe a se sentir valorizado. Esse processo iniciou na década de 30 com a ação da negritude, que nasce da rejeição à percepção do negro via embaquecimento, como objetivos de procurar uma identidade negra africana, reivindicar contra o colonialismo para uma autonomia dos povos oprimidos e fiscalizar as relações entre os povos para uma civilização universal.

O autor faz uma observação da relevância da negritude que resultou numa valorização da identidade negra, mas que atualmente essa valorização tem sido utilizada pela mídia em virtude da dialética do mercado de consumo, na investida de gerar um mercado de consumo para os negros, exemplificando com o corte de cabelo, música e produtos de beleza. A ressalva é de que pode estar havendo uma manipulação da identidade com finalidade de comercializar a identidade negra.

Munanga (2015) relata que sua peregrinação na temática da identidade negra foi com a publicação em 1986 do livro intitulado Negritude: Usos e sentidos, publicado pela Editora Ática. De acordo com Munanga (1986, p.44): “um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros.” Segundo o autor, “Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos e historiadores, etc. quiseram restituir à África o orgulho do seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado sua personalidade.”

Na concepção de Domingues (2005, p.30) “negritude é simplesmente o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica.” “A identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro!”

O termo negritude vem adquirindo diversos "usos e sentidos" nos últimos anos. Com a maior visibilidade da "questão étnica" no plano internacional e do movimento de afirmação racial no Brasil, negritude passou a ser um

conceito dinâmico, o qual tem um caráter político, ideológico e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido a luz dos diversos contextos históricos. (DOMINGUES, 2005, p.25).

Fernandes (2016), compreende a negritude como algo que se percebe ou produz, pois ser negro seria mais do que ser apenas considerado pelos outros. A negritude não se refere ao acatamento, mas num complexo processo de compreensão. Tornar-se negro exprime reconhecer seu ofício de protagonista na luta contra o racismo e também uma espera do negro brasileiro edificar uma resistência ao embranquecimento e a subserviência.

No processo de afirmação identitária, a revalorização das culturas africanas constitui-se em pilar para a identidade negra, pois pode servir para desconstruir representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo e suas raízes étnico-raciais (FERNANDES; SOUZA, 2016, p.114). Segundo Nilma Lino Gomes, reconhecer-se numa identidade “supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência” (GOMES, 2003, p.171).

Gomes (2003), relata que o corpo pode ser apontado como apoio da identidade negra e o cabelo crespo como potente signo/símbolo identitário, a forma que o negro se vê ou é percebido pelo outro, a relevância se encontra presente nos variados lugares e nas relações sociais e na educação, na família, amizades, relações afetivas, no trabalho e na escola. O processo da identidade negra nesses espaços é questionado, contestado, afirmado, negado, fechado, aceito, ressignificado e recriado.

Segundo a autora os salões de beleza étnicos e a escola tem influenciado positivamente na construção da identidade negra. No seu interior, esses salões contém todas as pressões, angústias, inquietudes e confusão que cercam a construção da identidade negra no país. Mas a resistência assinala esses espaços que são especificamente destinados a comunidade negra, onde as pessoas que trabalham ou frequentam esses salões, enfrentam no seu dia a dia, os obstáculos de lidar com a construção da identidade negra. “Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra

compreende um complexo sistema estético” (GOMES, 2002, p. 44).

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (WOODWARD, 2000, p. 81), de acordo com a autora a identidade possui ligação próxima com as relações de poder, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (WOODWARD, 2000, p.81), o poder refere-se a incluir/excluir (“estes são, aqueles não”), delimitar divisão (“eu, nós”), categorizar (“esperto” e “distraído”), normalizar (“sou normal”, “ele é anormal”).

A complexidade das representações acerca da população negra indica um arcabouço formulado historicamente no sentido de vigiar seu corpo, aprisioná-lo em uma identidade atribuída socialmente, construída por uma rede de significações que nada mais são além de armas inventadas com intuito de preservar hierarquias sociais (FERNANDES; SOUZA, 2016, p.117). De acordo com as autoras, é relevante salientar que as imagens negativas referentes a população negra afetam as relações étnico-raciais entre negros e não negros gerando falsificação em suas identidades.

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual (GOMES, 2002, p.47), Segundo a autora, a maior dificuldade é não julgar, após entender a estratégia particular de cada sujeito, nem categorizar, especular, nem classificar como mais ou menos correta ou politizadas, pois talvez assim, entenderemos como o negro estrutura sua identidade.

Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e à cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor o complexo terreno da identidade negra (GOMES, 2002, p.49). De acordo com a autora, a população negra em todo o mundo se constrói de maneiras diversas, apesar de terem em comum o pertencimento racial, proveniente de uma equivalente ancestralidade africana.

Os símbolos que dão sentido à identidade negra no Brasil são inferiorizados como algo a ser esquecido e negado, ou no limite, negociados e pasteurizados pela indústria cultural” (SÃO BERNARDO, 2006, p.116).

A etnicidade é considerada como uma espécie de processo social onde os

grupos direcionam as ações pela constatação territorial das áreas que ocupam, com apoio em marcas étnicas carregadas de metáforas, inclusive biológicas, apresentados a uma afirmação positiva dos estereótipos de uma identidade étnica e racial, para exigir os direitos de uma cidadania singularizada ao governo (O'DWYER, 2011).

A etnicidade é um fenômeno ubíquo, no presente e no passado, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento. No Terceiro Mundo, as tribos, vilarejos, bandos e comunidades isoladas, que até recentemente eram nosso assunto tradicional (o tema de pesquisa dos antropólogos), estão em todo lugar hoje, vindo a se tornar parte constituinte das novas estruturas de Estado e estão, assim, sendo transformados em grupos étnicos com graus variados de diferenciação cultural (COHEN, 2004, p.9).

Segundo Martins (2011) a etnicidade demanda uma determinada in(conformidade) nos padrões de comportamento praticados por um grupo específico no contexto das interações sociais que preserva com outros grupos no âmago de um sistema social mais amplo. “Embora se manifestem no comportamento individual, não se trata de hábitos idiossincráticos adotados por pessoas isoladas, mas de representações amplamente coletivas” (MARTINS, 2011, p.86).

Para Cohen (2004, p.9) a etnicidade é “essencialmente a forma de interação entre grupos culturais que operam dentro de contextos sociais comuns”, estruturando-se como uma variável, submetida a divergentes níveis, possibilitando a junção dos fatores sociopolítico-culturais. Para Grunewald (2003) etnicidades:

São fenômenos sociais que refletem as tendências positivas de identificação e inclusão de certos indivíduos em um grupo étnico. A distintividade dessa identidade, para caracterizar um grupo étnico, deve se remeter a noções de origem, história, cultura e, até raças comuns. Originalmente, destacaram-se duas perspectivas teóricas para se abordar e definir os grupos étnicos: uma essencialista, que se debruçava sobre a substância do patrimônio cultural e histórico das populações para perceber sua distintividade étnica, e outra, mais construtivista, que, focando as interações sociais entre as sociedades, notava suas fronteiras, que eram o que, efetivamente, definiria os limites do grupo étnico, independentemente se os traços de cultura ou raça fossem compartilhados com as sociedades vizinhas. Esta segunda tendência é a que recebeu maior notabilidade. Mas deve-se fazer uma ressalva ao dizer que, se a antropologia focaliza a interação social que cria as fronteiras étnicas, para os membros desses grupos o discurso étnico ressalta, na maioria dos casos, os conteúdos de sua origem, história, cultura ou raça – mesmo que esses sejam criados no presente para fins de auto-representação ou de representação para os outros (GRUNEWALD, 2003, p.145).

### 2.3 Identidade nacional versus identidade

Um dos primeiros problemas que os cientistas sociais brasileiros buscaram resolver, em fins do século XIX, foi o da existência e das características da brasilidade. Cabia ao Estado, como operador na identidade nacional, agir para a construção de uma identidade nacional harmoniosa (FELIPE; TERUYA, 2015, p.113), o que consentiria ao país um progresso econômico, já que o Brasil dessa época do século XIX não condizia da mesma realidade de desenvolvimento econômico dos países europeus.

Brasilidade de acordo com Pinto (2020), também é conhecida como identidade nacional brasileira, resultante de um processo de construção histórica como em outros diferentes países. Teve início após a independência, mas ganhou força depois da década de 30, na era presidencial de Getúlio Vargas, então entende-se que a construção da identidade nacional além de um processo cultural era também político.

Nesse contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, acreditava-se que o projeto de nacionalidade brasileira, para viabilizar o progresso da nação, só poderia ser feito pelo homem branco europeu. (FELIPE; TERUYA, 2015, p.116) esse pensamento sucedia de forma tendenciosa quanto a organização de desenvolvimento do país.

“As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p.48-49). Notadamente segundo Panta & Pallisser (2017), o país é um sistema de representação cultural, seria então uma identidade simbólica, suposta em um grau representacional. E ao fundamentar histórias sobre as nações ressalta uma incessante procura para formar identidades culturais padronizadas para evidenciá-las.

Hall (2006) desestrutura essa concepção de cultura nacional padronizada, ponderando que a identidade nacional não pode ser única e específica em consequência das múltiplas diversidades existentes numa mesma nação quanto a raça, etnia e gênero. Pois as nações são compostas de culturas divergentes e somente são padronizadas mediante conflitos violentos e forçados para eliminação



das diferenças culturais. “Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas, tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (HALL, 2006, p.60).

Panta & Pallisser (2017, p.118) entende que a construção da identidade nacional “foi elaborada por uma elite política e intelectual brasileira, inserida num contexto específico que, profundamente influenciada pelas teorias raciais europeias e norte-americanas, buscava forjar uma aparente hegemonia da raça branca sobre todas as outras.” Segundo os autores, diante disso dá a entender que a identidade nacional seja um sistema de poder e que aqui no Brasil ao buscar estabelecer uma identidade nacional com bases em padrões étnico-raciais não resistiu a essa imposição de poder.

De acordo com Panta & Pallisser (2017) no período em que o país deixava de ser colônia, na primeira metade do século XX, inspirados nas teorias raciais europeias, a elite política e intelectual do Brasil começa a determinar a identidade nacional, com uma instigação em que surgia diante de uma nova classe de cidadão: os ex-escravizados negros. Na circunstância, o negro foi apontado como modelo de retardo e degradação do país, a sugestão para esse problema era a criação de uma cultura unificada por meio do branqueamento nacional, para uma equivalência com os padrões da sociedade europeia. Ansiaram por um embranquecimento físico e cultural do povo brasileiro, conjuntamente com a eliminação da população negra, através da miscigenação.

Segundo os autores essas convicções foram internalizadas pela população brasileira, causando consequências na atualidade, especialmente na vontade de muitos mestiços de associar a identidade branca, considerada historicamente como superior. “Essa problemática atuaria então negativamente sobre a construção de uma identidade política mobilizadora em defesa da cidadania plena da população negra, bem como na sua marginalização, ou mesmo exclusão, das esferas mais importantes da vida social” (PANTA & PALLISSER, 2017, p.119).

## **2.4 Identidade fragmentada versus afirmação da identidade**

A fragmentação de identidade deve, portanto, ser entendida em um universo onde há um fluxo em aceleração crescente de mudanças de contextos, de encontros sociais e comunicativos, e múltipla exposição a agências socializadoras e

normatizadoras, elas mesmas também viajando em um fluxo acelerado de mudanças (RIBEIRO, 1992, p.33).

Segundo o autor, as identidades só podem ser afirmadas como um apanhado de várias peculiaridades constituídas mediante uma grande quantidade de contextos interativos, geralmente por instituições. Na sociedade contemporânea pode ser contemplada como movimento múltiplo, predisposto a acordos e a austeridade, em maior ou menor intensidade, mediante as circunstâncias interativas, que por diversas vezes, são constitucionalmente ajustados por alguma agência regulamentadora.

A fragmentação é vivida, por um lado, como um dado, como uma realidade estruturadora do sujeito; por outro, como conjunto característico do próprio sujeito, mas em constante mudança, nesse caso, uma das múltiplas facetas - ou agregado delas - pode ser hegemônica com relação às demais, de acordo com as características de cada contexto. Em condições de mudança extrema, o arranjo definidor de identidades individuais ou coletivas pode passar por transformações radicais, levando mesmo a uma redefinição, a uma reconstrução, das características gerais e das relações de hegemonia entre as partes (facetas) constitutivas (RIBEIRO, 1992, p.34).

Manuel Castells (2000) faz uma reflexão sobre o caráter múltiplo e fragmentário da identidade e perceptualmente afirma que uma identidade pode sustentar diversas identidades com diferentes papéis sociais, pois estes determinam uma conexão de segunda ordem com as identidades, uma vez que a importância desses papéis é relativa para induzir o comportamento de outrem. Além disso, “depende de negociações e acordos entre indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades constituem fontes de significados para os próprios atores” (CASTELLS, 2000, p.22).

### 3. CAPÍTULO II

#### 3.1 Ações afirmativas: possibilidade de fortalecimento da identidade negra

O objetivo deste capítulo é de apresentar uma breve contextualização histórica e conceitos sobre as ações afirmativas no Brasil e sua repercussão na organização do Instituto Federal Goiano.

O Brasil é notadamente conhecido como um país marcado por suas desigualdades sociais, fruto da sua formação social, econômica e política que priorizou o trabalho escravo, a grande propriedade de terra e a monocultura, deixando grande parte da população excluída da riqueza socialmente produzida (MOCELIN; MARTINAZZO & GUIMARÃES, 2018, p.294).

O problema da desigualdade no Brasil vem sendo timidamente combatido ao longo de sua breve história, de pouco mais de 500 anos, através de algumas de políticas públicas estatais e até mesmo de práticas da iniciativa privada, classificadas doutrinariamente como ações afirmativas, as quais vêm procurar transformar paulatinamente essa realidade (BAEZ, 2017, p.515).

As ações afirmativas, é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam ela presentes ou passadas (MENEZES, 2001, p.27).

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (CAMPOS OLIVEN, 2007, p.30).

Segundo Gomes (2019), as políticas sociais são de responsabilidade não só apenas do Estado, mas também devem ser assistidas, argumentadas e solicitadas pela população, pelos movimentos sociais, sindicatos, corpos políticos, associações e por outros grupos da sociedade.

O termo tem a sua origem nos Estados Unidos e é lá onde se constata um importante arcabouço jurídico de sistematização dessa noção. Nesse sentido qualquer discussão sobre o tema remete necessariamente a sua gestação e desenvolvimento naquele país. Seu aparecimento nos EUA está intimamente associado a luta pela dessegregação e pela reivindicação da extensão dos direitos civis aos negros (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 210).

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (GOMES, 2001, p. 132). Segundo o autor, a igualdade passa ser um objetivo a ser atingido pelo estado e a sociedade, não sendo apenas um princípio jurídico.

De acordo com Moehlecke (2002) o termo, ações afirmativas é originário nos Estados Unidos na década de 1960, naquela época os norte-americanos estavam vivendo instantes de reivindicações democráticas, cujo objetivo era a igualdade de oportunidade a todos, uma luta travada pelo movimento negro que ganhava forças, apoiado por liberais e progressistas brancos, exigindo do Estado leis anti-segregacionistas e uma apresentação de melhorias das condições da população negra.

Segundo Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018) na década de 80 ficou demonstrado o movimento elástico das políticas sociais com grande participação popular, já que nesse momento a ditadura militar se degradava, destacando nesse período o debate sobre a desigualdade racial com a luta do movimento negro para que as ações afirmativas ganhassem popularidade e visibilidade social.

A década de 1970 foi um período de reavivamento dos processos organizativos culturais e políticos referenciados à identidade racial, construção e descoberta da identidade racial e de suas possíveis formas de manifestação, que se expressou na criação de organizações como o IPCN (Instituto de Pesquisas das Culturas Negras) do Rio de Janeiro, SINBA (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África), também do Rio de Janeiro, CECAN (Centro de Cultura e Arte Negra) de São Paulo, para citar apenas três das entidades negras que emergiram e se organizaram em várias regiões do país (SOARES, 2012, p. 44).

Desde a década de 1980 até o atual diversas propostas de ações afirmativas foram propostas pelos movimentos sociais, do Legislativo, do Executivo e tendo o Judiciário um papel esclarecedor nessa questão (MOCELIN; MARTINAZZO & GUIMARÃES, 2018, p.294).

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p.222).

Entretanto, segundo Moehlecke (2002), a lei referida no parágrafo anterior não chegou a ser elaborada, somente nos anos de 1980 realizou-se a construção de um projeto de lei relacionado às ações afirmativas. O projeto de Lei nº 1.332 de 1983, formulado pelo deputado federal Abdias Nascimento, sugeria uma “ação compensatória” para os afrodescendentes após séculos de discriminação, o projeto tinha ações que assegurava: a reserva de 20% de vagas para homens e mulheres negras na seleção de candidatos ao serviço público, bolsas de estudos, inserção da história das civilizações africanas e do africano no Brasil, incentivos ao setor privado para a extinção da prática da discriminação racial dentro das empresas, entre outras. O Congresso Nacional não aprovou o projeto, mas as reivindicações continuaram.

Deste modo, foi somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que o Brasil reconheceu formalmente a existência de problemas de discriminação racial, de gênero e as diversas restrições enfrentadas pelos portadores de deficiência física e se propôs a enfrentá-los por meio de ações afirmativas (BAEZ, 2017, p.519). Isso é ressaltado por Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018):

A nova Constituição da República, de 1988, traz como um dos seus princípios fundamentais que todos são iguais perante a lei. Todavia, realiza algumas discriminações positivas, ou seja, reconhece o direito à diferença de tratamento legal para grupos discriminados negativamente, como as mulheres e as pessoas com deficiência. Posteriormente, alguns juristas estenderam esse entendimento à legalidade das ações afirmativas. Destarte, ainda no princípio de igualdade, as ações afirmativas fazem com que o próprio Estado reconheça as inúmeras desigualdades sociais – étnicas, raciais, de gênero –, corroborando que apenas o preceito legal não é suficiente para haver uma sociedade mais justa e igualitária (MOCELIN; MARTINAZZO & GUIMARÃES, 2018, p.297).

Conforme Moehlecke (2002), mudanças ocorreram a partir dos anos 90, com a Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida, promovida pelo

movimento negro em 1995, pressionou um momento de maior aproximação com o poder público, empenhando em apresentar ao governo federal um documento com propostas de um programa de superação do racismo e da desigualdade racial, mediante ações afirmativas para promover a igualdade étnico-racial.

Então em 20 de novembro de 1995, o presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, recebe o documento e institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), para promover políticas de valorização e desenvolvimento da população negra, a partir de dois encontros realizados pelo grupo, elaboraram 46 propostas de ações afirmativas, incluindo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Repercutiu timidamente já que os recursos eram limitados.

No ano de 1996, foi criada a Secretaria de Direitos Humanos que lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos PNDH (Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996), “com o objetivo de desenvolver ações afirmativas em prol dos grupos vulneráveis, em especial políticas compensatórias para os negros, no que diz respeito ao acesso de cursos profissionalizantes e ao ensino superior. Além disso, o Programa também estabeleceu o apoio as ações da iniciativa privada que realizassem discriminação positiva (BAEZ, 2017, p.519).

Piovesan (2008) relata que o documento apresentado a essa Conferência, intercedia por adoção de ações afirmativas para a população afrodescendente, nas áreas da educação e trabalho, com medidas que assegurava um maior ingresso de afrodescendentes às universidades públicas, bem como critério de desempate em licitações públicas que julgasse a presença de afrodescendente, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, conferiu visibilidade internacional à situação dos afrodescendentes que habitam dentro e fora do continente africano (GOMES; MIRANDA, 2018, p.4). Segundo as autoras, o debate nessa conferência ampliou as denúncias do movimento negro de mulheres negras e quilombolas sobre as desigualdades raciais, sociais e de gênero no Brasil.

O Ministério de Relações Exteriores decidiu que, a partir de 2002 seriam concedidas vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes que se preparam para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, encarregado da formação do corpo diplomático brasileiro. Medidas semelhantes também são encontradas em

outras instâncias (MOEHLECKE, 2002, p.209). No mesmo ano, pelo Decreto nº 4.228 de 13 de maio de 2002 foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, “que estabeleceu políticas de discriminação positiva em favor de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, beneficiando fornecedores que desenvolvem políticas de inclusão social, com critérios de pontuação em licitações públicas” (BAEZ, 2017, p.519).

Posteriormente, pela Lei nº 10.678/2003 que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), “foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que reforça a eficácia das ações afirmativas e determina a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para melhor mapear a população afrodescendente, otimizando assim os projetos direcionados” (PIOVESAN, 2008, p.892).

A criação da Seppir pode ser considerada um evento importante já que é a primeira estrutura ministerial criada exclusivamente para promover a igualdade racial, tema sensível na sociedade brasileira (GOMES; ALVES, 2017, p.389). Em 2002 ocorreram as eleições presidenciais, eleito Luís Inácio Lula da Silva do partido do PT (Partido dos Trabalhadores), que segundo os autores citados anteriormente, um dos pontos que marcaram a campanha do PT foi a questão racial.

Com a temática diversidade étnico-racial introduzida na campanha presidencial e a existência dos dois encadeadores que participaram da coordenação da campanha, Matilde Ribeiro — que viria a ser a primeira ministra da Seppir — e Martvs das Chagas — à época secretário de Combate ao Racismo do partido — principiaram-se os acordos dentro dessa equipe para a criação de um órgão de promoção da igualdade racial com uma identidade própria.

Depois de várias articulações e lutas, Matilde e Martvs preparam em conjunto com o movimento negro uma discussão que cobraria do governo a criação da secretaria, assim, de acordo com Gomes; Alves (2017) é definida internamente a criação da Seppir, entre final de janeiro e início de fevereiro. Opta-se por deixar a instituição da Secretaria para uma data simbólica, 21 de março, dia Internacional de Combate à Discriminação. a Seppir tem como objetivo não apenas promover políticas, mas articular nas diversas esferas sociais a criação de políticas para combater a desigualdade racial naquele âmbito específico.

Quanto à atuação da Seppir seria injusto reduzir suas ações e programas à elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, mas é também impossível não o

registrar como o seu grande marco. O Estatuto da Igualdade Racial entra em vigor com a sanção da lei n. 12.228/2010. Esse Estatuto reforçou as definições legais de discriminação racial e das ações afirmativas (COUTO, 2013, p.22). Trapp e Silva (2011) retrata o Estatuto de Igualdade Racial como consolidação de cunho político-identitário essencial na história contemporânea brasileira.

Segundo Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018) as ações afirmativas no Brasil tiveram uma maior visibilidade após a sanção da lei nº 12.711/2012, que veio implantar o sistema de cotas sociais e étnico-raciais nas universidades e institutos federais de educação, garantindo acesso por pessoas oriundas de escolas públicas, de baixa renda, pretos e pardos, indígenas e com deficiência. “Um marco nacional na definição de parâmetros inclusivos para o acesso às Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e aos Institutos Federais de Ensino Técnico de Nível Médio vinculados ao Ministério da Educação” (SENKEVICS, 2018, p.3).

Essa lei determinou que as instituições públicas de ensino federais deveriam adotar um sistema que reserva 50% das vagas a alunos oriundos de escolas públicas no ensino médio: dessas vagas, 50% devem ser destinadas a estudantes de baixa renda, ou seja, renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por mês. Essas são as chamadas cotas sociais. Dentro dessas cotas sociais, a lei determinou cotas raciais para estudantes negros, pardos e indígenas, com reserva de vagas no mínimo igual à sua distribuição na população da unidade federativa em que se localiza essas instituições.

Com relação ao nível superior, a legislação prevê que 50% das vagas em todos os cursos e turnos das IFES devam se destinar aos estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública de ensino. Em seguida, estabelece uma segunda reserva de vagas, dentro desse primeiro contingente, voltada para outras duas condições: uma proporção mínima de 50% de estudantes oriundos de famílias cuja renda per capita é igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e uma proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas que, juntos, devem ser equivalentes à soma dessas populações na Unidade da Federação (UF) onde se encontra a referida instituição (SENKEVICS, 2018, p.3)

Para o ensino técnico de nível médio, em cada processo seletivo para ingresso em cada curso, por turno, reservarão no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. No preenchimento das vagas 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5



salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas 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 pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

De acordo com Turgeon; Chaves; Wives (2014), o apoio ao sistema de cotas raciais no Brasil não é ecumênico, argumentam em sua pesquisa que muitos apoiam a política sob a justificativa de que esforços excepcionais precisam ser realizados para diminuir as grandes desigualdades raciais brasileiras. Assim como pessoas alegam contra o sistema de cotas por supor que ele viola o princípio democrático da igualdade, para elas, essa política é injusta e a solução seria o governo investir na educação escolar pública, para aprimorar as chances de negros e indígenas obterem acesso à educação superior. Um dos argumentos mais recorrentes seria que o problema da desigualdade no país não é racial e sim social ou de renda.

Neves; Lima (2007) realizaram uma pesquisa com estudantes de dois cursos de pré-vestibular e estudantes da Universidade Federal de Sergipe, a fim de medir a aprovação às cotas raciais na universidade. A pesquisa apontou rejeições majoritárias às cotas raciais, mas em proporções diferentes entre os grupos: 80% de rejeição entre os universitários e 55,8% de rejeição entre os estudantes de pré-vestibular. Em relação à cor da pele dos entrevistados, a pesquisa apontou diferenças menores: 83,9% de rejeição entre os brancos e 78,6% entre os negros e pardos. Os autores concluem que essa resistência pode indicar tanto uma recusa a uma transformação do modelo de justiça liberal, pautado no mérito individual, quanto uma resistência ao tipo de ação apenas midiática em que as cotas se estão transformando na sociedade brasileira.

Turgeon; Chaves; Wives (2014) ressaltam que as pesquisas de opinião realizadas até então no Brasil não julgavam as repercussões do desejo social nas respostas dos participantes. O que pode retratar um viés nos resultados pelo fato de que temas raciais são considerados socialmente sensíveis. Diante disso, segundo os autores o retorno de algumas pessoas a uma pergunta direta feita uma enquete convencional, podem não ser verdadeira pelo constrangimento social de expressar claramente o verdadeiro posicionamento.

Segundo Munanga (2001, p.31), as referidas políticas têm como objetivo “oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação”

Segundo Dias; Júnior (2018) bastaram poucos anos da implementação legislativa de tais medidas reparatórias para se verificar, na prática, a reiteração de autodeclarações falsas, a causar verdadeiro desvio de finalidade das políticas de ação afirmativa. Em outras palavras, candidatos socialmente brancos têm se autodeclarado negros para usufruírem do direito às cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo vulnerabilizado a que se destinam as medidas.

Um dado importante é ressaltado por Neves; Lima (2007) em sua pesquisa intitulada por “Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas”. Os autores concluem em que os universitários negros, em sua maioria, se posicionaram contra as cotas: aceitá-las significaria desvalorizar-se, reconhecer-se inferior, com menos mérito individual que outros.

O IF Goiano – Campus Urutaí adota a política de Ação Afirmativa, com reservas de vagas (cotas), para estudantes oriundos integralmente de escolas públicas ou pessoas com deficiência, segundo o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, Portaria Normativa no 18, de 11 de outubro de 2012 e Redação dada pela Lei no 13.409, de 2016.

Em cada processo seletivo para ingresso em cada curso, por turno, reservarão no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. No preenchimento das vagas 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. As vagas serão preenchidas, por curso e turno, considerando os autodeclarados pretos, pardos e indígenas 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 pessoas com deficiência.

A adoção de cotas raciais nos processos seletivos nas políticas públicas educacionais e de gestão governamentais impactam, ainda, historicamente, na vida

da sociedade brasileira, na medida em que diversas gerações serão oportunizadas pelas aplicações específicas para os alvos a que se destinam. (BRAGA, 2020, p. 110)

Segundo o autor, devido ao grande número de denúncias de fraudes, maioria das vezes feitas pelos próprios jovens negros, em relação a cor/etnia nos processos seletivos, ocasionou na criação de meios complementares que reparassem essa constante ocorrência. Levou então a implantação das bancas de Heteroidentificação, no sentido de coibir as fraudes e de direcionar as ações afirmativas para quem, de forma justa tem a necessidade.

A Instrução Normativa nº 01/2019 dispõe sobre a composição e atuação da comissão de Heteroidentificação no âmbito do Instituto Federal Goiano. Condiciona os processos de formação e exercício da Comissão de Heteroidentificação em face da autodeclaração dos candidatos negros e indígenas que acessarem políticas de ações afirmativas no IF Goiano previstos nos editais específicos. Submete-se aos princípios de respeito à dignidade do ser humano, observância do contraditório e da ampla defesa, assegurar a padronização e de igualdade de tratamento entre os candidatos submetidos ao processo de heteroidentificação, que configura na identificação por terceiros da condição declarada pelo candidato.

Na identificação, composta por uma comissão nomeada pelo diretor de cada campus, constituída por servidores docentes e técnico-administrativos do IF Goiano, podendo ser incluída por servidores públicos de outras instituições de ensino e representantes do movimento negro. Os critérios de aferição da veracidade da informação prestada por candidatos negros, que se declararem pretos ou pardos, adotados por essa comissão serão os fenotípicos e não genotípicos de parentes ascendentes. (cujo amparo legal está na Portaria nº4 de 6 de abril de 2018 que regulamenta o procedimento de heteroidentificação)

Para reconhecer uma pessoa socialmente como negra a banca de heteroidentificação utiliza o conceito de raça social, explicado pelo antropólogo Kabengele Munanga como uma categoria construída a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele, o cabelo, aspectos faciais e outros critérios morfológicos que denotem o sujeito como afro-brasileiro. Prevalece como critério de análise pela banca o conjunto de características visivelmente inscritas no corpo dos candidatos.

Segundo a instrução normativa citada, no processo de heteroidentificação é

composto pelos seguintes momentos: acolhimento dos candidatos, apresentação dos membros da comissão, orientação sobre as formas utilizadas de registro da entrevista, assinatura da autodeclaração, formulação de perguntas padronizadas previamente definidas pela comissão, orientação aos candidatos sobre os demais procedimentos quanto à tramitação do processo e por fim, o parecer da comissão, devidamente justificado, quanto ao seu deferimento ou indeferimento.

Durante esses momentos do processo de identificação é assegurado a privacidade dos candidatos e dos membros da comissão, estes por sua vez, têm que ter participado de algum evento relativo à temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo. Assegurado o sigilo dos nomes dos membros da comissão, por questão de validação os membros deverão se manifestar quando houver candidatos com vínculos de parentescos. Aos candidatos é garantido o direito a recurso, mediante banca recursal composta por três integrantes distintos dos membros da comissão de heteroidentificação. Se for indeferido novamente, o candidato tem a chance de concorrer à vaga pelas cotas sociais ou, ainda, pela ampla concorrência. Dessa forma, garante-se ao candidato mais de uma chance de ingressar na instituição.

Branquinho; Ribeiro (2020) numa relevante pesquisa analisaram como têm sido enfocadas as questões raciais nos documentos legais do Instituto Federal Goiano, como a instituição tem incorporado políticas de ações afirmativas. Mediante análise documental “Foram usados documentos legais internos do Instituto Federal Goiano, como resoluções e os PDIs (Planos de Desenvolvimento Institucionais de 2009- 2013, 2014-2018 e 2019-2023), com o objetivo de verificar as políticas de inclusão implementadas no período de dez anos de Instituto Federal Goiano” (p.86).

As autoras analisaram o total de 583 documentos do Instituto Federal Goiano com o intuito de identificar as ações que promovam e abordem as relações étnico-raciais. Constataram que apenas três abordaram a temática. Porém, notaram a evolução ao longo dos anos quanto ao tratamento do assunto em questão. No PDI (2009 - 2013), as questões étnico-raciais são tratadas apenas em um discurso de uma educação e ensino baseado no respeito às diferenças, sem nenhuma política de inclusão ou tratamento a um grupo social específico.

Identificaram pela leitura do PDI (2014 - 2018), o destaque da necessidade de políticas que beneficiem as minorias. Apresentando ações de inclusão, como políticas de acesso e permanência e projetos de extensão voltados ao tema,

buscando atentar-se para as particularidades de cada grupo, como também valorizar e dar representatividade às diferentes culturas como indígenas e quilombolas, sendo de grande relevância para estes grupos. Concluíram que os documentos abrangem temática das questões étnico-raciais. No PDI (2009-2013), apareceu de forma superficial a sugestão em respeito às diferenças na instituição, já no PDI (2014-2018), identificaram uma política de inclusão para os grupos minoritários. Assim dados mostraram que existe ao menos do ponto de vista documental um indicativo de que as questões relativas à diversidade fazem parte da política institucional.

De acordo com as autoras Branquinho; Ribeiro (2020) a criação do núcleo (Neabi) cumpre uma demanda da legislação, partindo da proposta de possibilidades e estratégias para o combate ao preconceito e todas as formas de discriminação, o núcleo é um setor propositivo e consultivo do IF Goiano, presente em todos os seus campi, que tem como missão estimular e promover ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas.

Nas resoluções, verifica-se a atenção dada às questões das relações étnico-raciais. Resolução n.º 052 de Junho de 2015, que instituiu o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas, que se configura como um núcleo de estudos e pesquisa destinado a promover no âmbito do Instituto Federal Goiano as ações afirmativas que contemplem a diversidade étnico racial. Esse núcleo também é mencionado na página 220 do PDI 2019-2023, visto que é apresentado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas, caracterizando-o como uma ação afirmativa (BRANQUINHO; RIBEIRO, p.90, 2020).

Segundo Marques (2016) o Neabi (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) integra o Consórcio de Neabs (CONNEABS) e a Associação Brasileira de Pesquisadores negros(as) (ABNP). A ABNP é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil.

O CONNEABS tem por objetivo o fortalecimento institucional de seus constituintes no que tange à implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas afirmativas nas instituições, bem como as iniciativas acadêmicas que intencionem a eliminação do racismo, da discriminação racial e o fortalecimento da identidade negra.

De acordo com Marques (2016), o Neabi procura promover o fortalecimento da luta e resistência, valorizar a população negra, garantir e ampliar direitos por meio de iniciativas acadêmicas que direcionam a elaboração de políticas norteadas para eliminação do racismo e discriminação.

O Núcleo tem como objetivo, entre outros, pensar e repensar as relações étnico-raciais num contexto acadêmico com foco nas relações sociais. Para isso, um de seus grupos de estudo fundamenta-se no debate sobre a lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 – a chamada Lei das Cotas. Esta lei apresenta-se como uma das ações afirmativas mais impactantes e polêmicas dos últimos tempos (SOUZA, 2013, p.1).

O Neabi foi criado com a finalidade de alicerçar um núcleo de estudos e pesquisas que possibilite a superação de exclusão e desigualdades sócio educacionais, pressupondo ações coletivas interdisciplinares em que as atividades acadêmicas desenvolvidas articulem o ensino, pesquisa e extensão, considerando as especificidades dos negros e indígenas em sua trajetória.

Segundo Benite; Pereira; Costa (2016), o núcleo desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, além de discutir as relações étnico-raciais, algumas dessas ações propicia o entendimento da ação política de discussões sobre negritude, cotas, ação afirmativa e territorialidade, enfim tudo relacionado à cultura negra.

De acordo com Souza (2020), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, instituído em maio de 2015, pela RESOLUÇÃO Nº 052/2015 DE 19 DE JUNHO DE 2015, em cada campus do IF Goiano, designado por Portaria, é um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Gestão e Ensino, Pesquisa e Extensão, orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, na perspectiva de gênero e pertença social, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da Instituição e em suas relações com a comunidade externa.

Segundo a autora as áreas de investigação e estudo do NEABI incluem: história e memória social; currículo e formação de professores; trabalho e relações étnico-raciais; estudos de gênero e diversidade sexual; psicologia social e identidade racial; religiosidade de matriz africana; comunicação social e estudos culturais. Realiza de forma integrada com outros segmentos da comunidade negra de Goiás e com professores, pesquisadores e gestores do IF Goiano e de outras instituições de

ensino superior como a UFG, IFG e UEG, ações propositivas de promoção da igualdade racial voltada para a população negra. A implementação e efetivação das cotas sociais e raciais, aprovada por meio da Lei 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto presidencial nº 7.824 de 11/10/2012 e pela portaria normativa nº 18 de 11/10/2012 do Ministério da Educação constituem dimensões importantes de atuação do NEABI.

## 4. CAPÍTULO III

### 4.1 Defrontando a identidade negra na instituição escolar

Em todas as fases da pesquisa, foram seguidos rigorosamente as normas aplicáveis as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Como medida de precaução e proteção aos participantes, a pesquisa iniciou somente, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano (CEP), conforme Parecer de Aprovação (**ANEXO II**).

Os participantes da pesquisa foram dezenove alunos (as) do ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Devido ao afastamento social imposto pela pandemia do COVID-19, os dados foram coletados via internet, por meio de uma entrevista fechada com questionário estruturado (**ANEXO I**) com perguntas fechadas e abertas através do *google forms*. Se iniciou no dia 21 de outubro e encerrou em 14 de novembro de 2020.

A princípio nossa proposta metodológica seria trabalhar com entrevistas narrativas, no entanto tivemos que mudar o percurso e que descartar um capítulo sobre a Pesquisa autobiográfica na Educação , que abordava a entrevista narrativa, essa medida teve que tomada devido à dificuldade em extrair informações dos alunos com a narrativa, senti um desconforto por parte deles ao narrar, se esquivavam das perguntas, sofriam, isto foi encarrado como um risco para os participantes e por isso tivemos que alterar a forma de coletar dados, para que pudesse assim atingir propósito, que era levar estes alunos a se descobrirem e falarem de si, perceberem como público alvo das ações afirmativas e também para não oferecer nenhum risco ao entrevistado, descobri de uma maneira impactante o sofrimento que são despertados nas pessoas negras ao falar sobre sua situação no Brasil.

Alterando a metodologia eu teria que aumentar o maior número de alunos entrevistados chegar a essas pessoas não foi tarefa fácil. Devido à norma de sigilo de identificação sobre os questionários respondidos pelos candidatos a uma vaga no IF Goiano Campus Urutaí, a secretaria do Ensino Médio não me autorizou o contato com ingressantes que se classificaram como negros (pretos e pardos). Mediante



isso, tive que estudar uma forma de chegar aos sujeitos para fazer a pesquisa, mantendo, entretanto, a minha intenção metodológica inicial de autotransclassificação racial.

Diante desse desafio fui atrás de pessoas, entre elas, professores e funcionários da instituição que conheciam esses alunos que sabidamente se autotransclassificavam como negros para que por intermédio deles abordar cada sujeito e estes iam me indicando outros. Esse intermédio se deu via telefone e depois das respostas positivas que deram aos mediadores quanto ao interesse em participar da pesquisa, obtive o contato telefônico, e por meio dele expus assim o objetivo da pesquisa, explicando como procederia e quanto era importante a contribuição de cada um, respondendo o questionário estruturado (ANEXO I).

A primeira informação que julgamos importante saber é se o entrevistado se considerava preto ou pardo, considerando a classificação do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística e os dados mostraram que 94,7% se consideravam pretos e 5,3%, pardos.

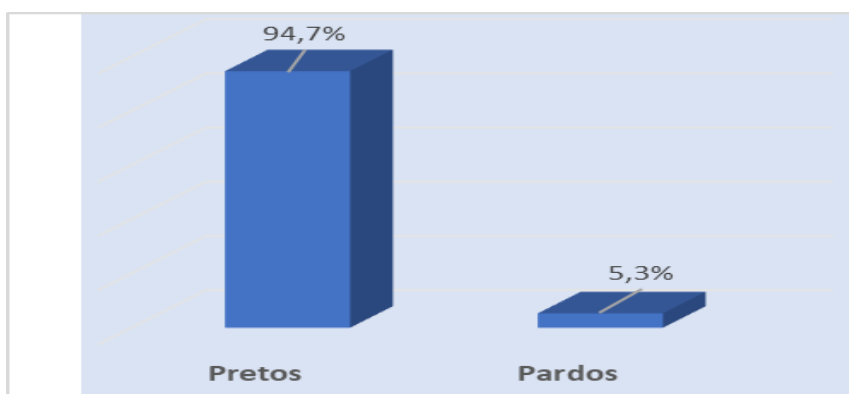


Gráfico 1: Autotransclassificação racial dos alunos.

Como mostra no Gráfico 1, a grande maioria dos alunos entrevistados se consideram negros, o que nem sempre é fácil, pois vivemos em uma sociedade que invisibiliza as pessoas que são negras. Podemos exemplificar a postura daqueles que se identificam como negro, observando o trecho abaixo:

Sou negro, filho de família para a qual ser negro não foi motivo de constrangimento, mas um referencial de resistência e luta. Família que desejou se impor como negra no mundo, tido e pretendido branco, e que, se em algumas vezes deixou-se abater, um pouco o 'mundo branco'. O que

não é fácil, pois as condições estabelecidas por uma sociedade que busca formar compulsivamente uma estética de valores europeus, despreza o que vem dos negros, e só aceita o homem e a mulher negros quando são assimilados, branqueados física e culturalmente (LOPES, 2002, p.3).

Indagamos aos entrevistados se eles já tinham sofrido algum tipo de discriminação antes de ingressar no Instituto Federal Goiano, a pergunta foi relevante para identificar se eles já tinham vivências com os preconceitos e discriminação, e os dados mostrados por meio do Gráfico 2 explicitam que a maioria 78,9% dos alunos assinalaram que não sofreram discriminação racial em nenhuma instituição escolar antes de ingressar no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

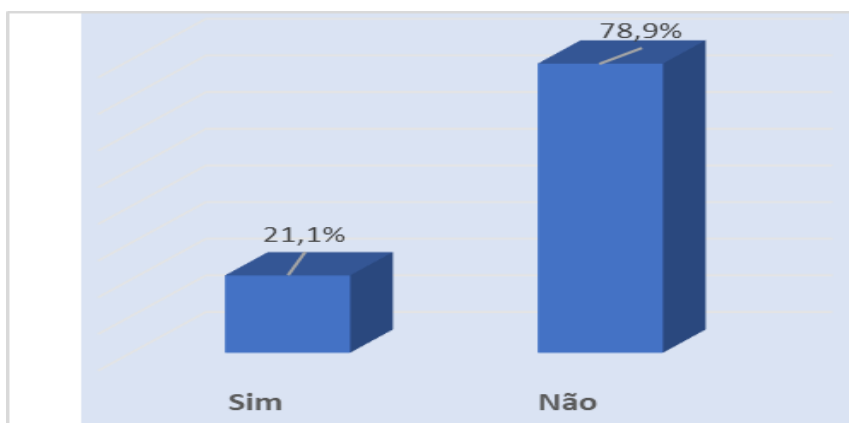


Gráfico 2: Vivência de discriminação racial em outras instituições de ensino.

Aqueles entrevistados que afirmam terem sofrido discriminação em instituições escolares anteriores à sua entrada no Instituto Federal Goiano trouxeram alguns exemplos.

*“jogando bola e o cara do outro time me chamou de carvão, na época por ser mais inocente levei na boa e fiquei quieto” (entrevistado 1).*

*“estudava em escola de ‘patricinhos’, ricos e brancos, suas atitudes são discriminatórias”. (entrevistado 2).*

Nota-se o uso de termos pejorativos, nesse sentido, combater o racismo na escola também perpassa pelo corpo como afirma Matos (2007, p. 69) “é no corpo negro que recaem as *práticas históricas das desigualdades, da desqualificação, da violência simbólica que levam os estudantes a uma baixa autoestima, à evasão*

*escolar, as possíveis identificações com padrões de beleza que não os representam.”*

Não poderíamos deixar de mencionar a extrair das pessoas as confissões de que foram assediados ou discriminados geram dor e pode trazer constrangimento e retraimento, como nos mostra Oliveira (1994).

Durante as entrevistas, percebi uma certa descontração das pessoas ao responder às questões iniciais do roteiro. Quando se entra na questão cor ou discriminação o comportamento mudara parecia estarmos falando de um assunto 'delicado ou censurado' (p.14).

Quando indagados se sofreram situação de discriminação racial após o ingresso no Instituto Federal Goiano, podemos verificar como mostra o Gráfico 3 que 73,7% afirmaram que não passaram ou passam por situações de discriminação, porém 26,3% informam que foram discriminados, situam os locais e identificam os agressores. Fazendo um comparativo, os índices não diferem das instituições que foram anteriormente frequentadas por estes alunos.

*“Professor com falas machistas e racistas” (entrevistado 2)*

*“Bastante triste” (entrevistado 4)*

*“Foi algo só da pessoa expressar eu já incomodava” (entrevistado 8)*

*“Bem o cara já não vai com a minha cara aí lá na quadra no final do jogo ele me atentando, falou sai vazado tição!!” (entrevistado 11).*

Novamente podemos notar termos insultuosos e afirmação de que as situações de discriminação partiram de falas de professores. “A dor e a vergonha de narrar uma situação de conflito racial extrapola a história em si. As vítimas de discriminação, sobretudo racial, sentem-se culpadas pela manifestação injuriosa de outrem” (SOUZA, 2006, p.39).

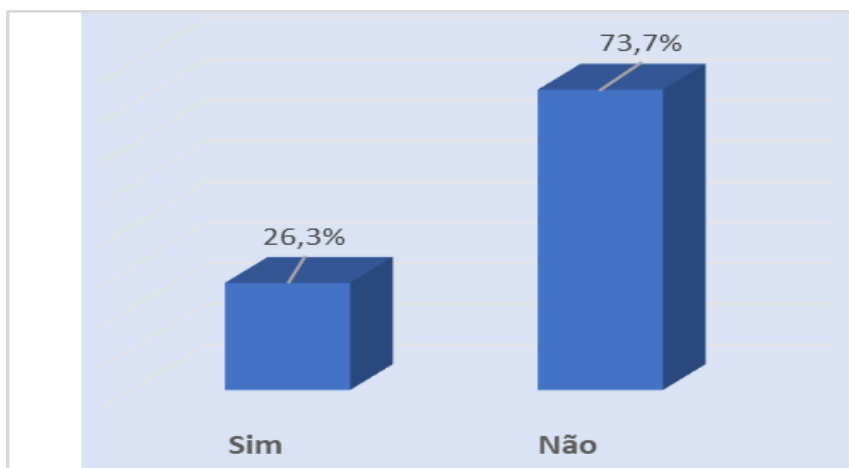


Gráfico 3: Vivência de discriminação racial no Campus Urutai

Podemos observar no Gráfico 4 quando indagamos aos entrevistados que se sentiram discriminados quais foram os autores dessa ação, percebemos que 85,7% afirmam que outro aluno estava envolvido nessa situação e 14,3% declaram que eram professores. Em relação ao momento que os professores agiram preconceituosamente informaram que foi “*falas durante a aula*”. Queremos dar ênfase para essa porcentagem de 14,3% considerando que, esses professores ao agir assim está infringindo a Lei nº 7.716, DE 5 de janeiro de 1989 e lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 definem os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. A instituição deve se atentar a estes fatos para não se tornar conivente com tal postura, pois os professores compõem a instituição, esta deve-se elaborar e colocar em prática atitudes educativas mais incisivas, para que seja trabalhado as questões étnico-raciais de forma obrigatória, para efetivar o envolvimento que se dá por meio do conhecimento, desconstruindo práticas racistas.

De acordo com Silva Jr. (2002), as manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento.

Carvalho (2004), verificou que o “sucesso” ou o “fracasso” escolar dos alunos, entretanto, está associado às imagens preconcebidas dos professores. Este último grupo, por sua vez, reproduz no espaço de sala de aula os valores que são compartilhados em outras esferas da sociedade. Para tal sucesso Fontoura (1987) ressalta:

Carece de um novo questionamento, por parte dos professores das escolas,

a forma como vêm sendo elaboradas as diretrizes curriculares, as quais procuram tratar todos os alunos como se fossem iguais, aqui não nos referimos aos direitos e deveres, que sabemos devem ser os mesmos para todos, mas se relaciona com o fato de não considerar as diferenças nos níveis socioeconômicos, raciais e culturais dos educandos. O currículo deverá ser o mesmo para todos. Acreditamos, porém, que precisará enfatizar as diferenças existentes na sociedade brasileira (p.71).

Souza (2006) pondera que:

É muito interessante essa vinculação entre escola e professorado com práticas raciais. O preconceito e a discriminação são frequentemente associados à falta de conhecimento, de escolarização e com a ignorância. O professor não pode ser um agente de práticas racistas, na medida em que ele é, aos olhos de uma parte dos entrevistados, o representante do conhecimento e da racionalidade (p.39).

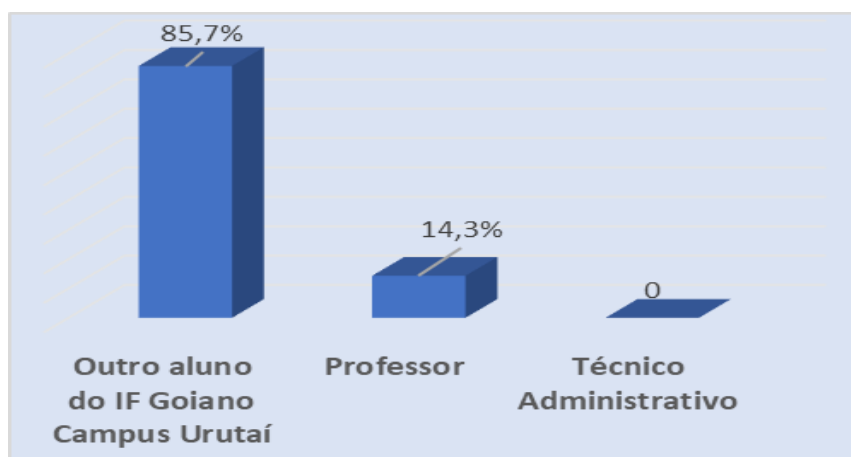


Gráfico 4: Envolvidos nos atos de discriminação.

Ainda aprofundando nos casos dos alunos que se sentiram discriminados indagamos qual a reação diante da situação de discriminação, como mostra o gráfico 5, 13,3% agrediram fisicamente, 20% protestou verbalmente e a maioria com 66,7% não contou o fato para ninguém. Numa situação semelhante Monteiro e Cecchetto (2009) mediante pesquisa que abordou as vivências da discriminação e do preconceito na visão de jovens negros das camadas populares do Rio de Janeiro, analisaram as reações em face das situações de discriminação e assim destacou:

Em relação aos sentimentos e reações em face da discriminação, prevaleceu o que denominamos de interiorização negativa indicada pelas falas sobre sentimentos de humilhação, constrangimento, tristeza e mal-estar. Alguns depoentes alegaram ter reagido com ironia, silêncio e/ou indiferença (“Não me deixo levar”; “Eu não senti nada”; “Levar na

brincadeira e na sacanagem”) como estratégia para atenuar o preconceito sofrido. Os casos de externalização, isto é, a explicitação de alguma reação, foram poucos, sendo manifestos pela demonstração de raiva, xingamentos e agressão física (p.207).

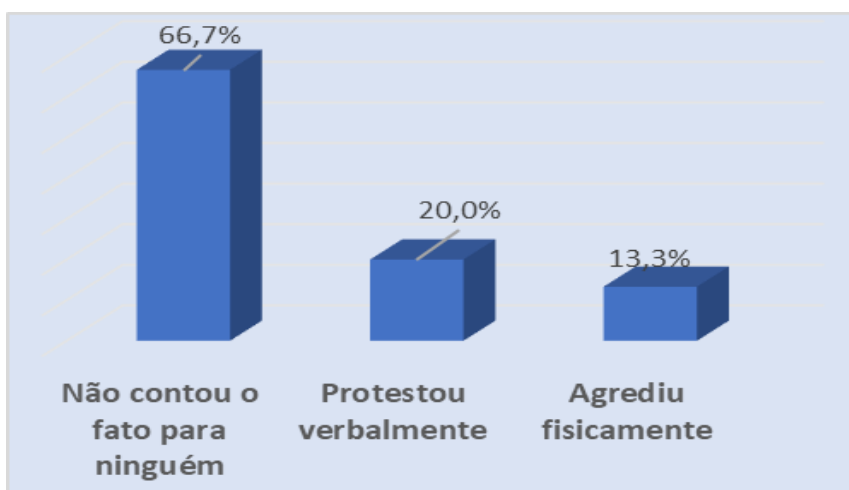


Gráfico 5: Reações dos alunos que foram discriminados.

Os alunos negros entrevistados para esta pesquisa, com sua história, abriram, de sopetão, feridas não cicatrizadas de aprendizagem de vida que não são só minhas nem deles, mas de um povo africano marcado a ferro, imigrante forçado num país que rejeita seus filhos, principalmente através da violência simbólica (PARÉ, 2000, p.20).

Ribeiro (2005) ressalta:

Também as relações estabelecidas pelos adolescentes negros foram pesquisadas e indicam as dificuldades destes nas interações bem como mostram como o adolescente negro manifesta a sua oscilante identidade previda pela hostilidade do ambiente, na expectativa de ter no seu corpo, as expressões que visam a lhe impingir uma identidade de discriminação (p.182).

Perguntamos sobre a existência de tratamento diferenciado em função do seu pertencimento racial, diante do Gráfico 6 podemos perceber que é significativo a porcentagem de alunos que percebem a diferença no tratamento em virtude ao seu pertencimento racial, com 47,4% e 52,6% não identificam esse tratamento divergente.

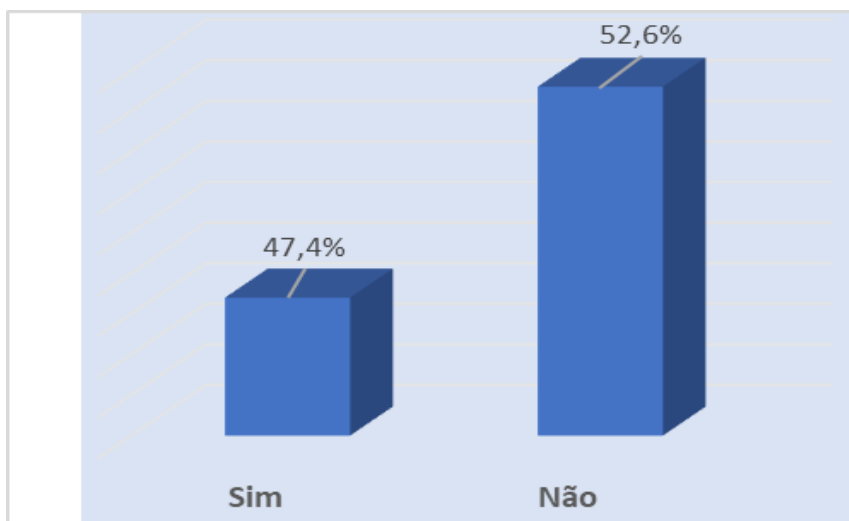


Gráfico 6: Percepção do tratamento em função do pertencimento racial.

Monteiro e Cecchetto (2009) na pesquisa que abordou as vivências da discriminação e do preconceito na visão de jovens negros, expõe que um grande número de entrevistados relata sobre a existência de tratamento diferenciado para negros em espaços sociais.

Mediante a pergunta “É promovido aula, eventos, seminários, simpósios, fóruns etc. na instituição relacionado às questões raciais?” tivemos 78,9% de respostas negativas e apenas 21,1% positivas, demonstrando pouco conhecimento sobre o trabalho as questões raciais no IF Goiano Campus Urutaí. quando questionados aos que afirmaram haver estas atividades e o que é tratado e o que aprendeu obtivemos as seguintes respostas:

*“Igualdade. Todos somos iguais.” (entrevistado 2).*

*“Foi tratado o racismo, preconceito, bullying.” (entrevistado 9).*

Segundo Silva (2007) A educação das relações étnico-raciais tem por intuito a formação de cidadãos, dedicados em proporcionar circunstâncias de igualdade nas atividades de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais.

Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear

aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (p.490).

Frente a inquirição: “Diante do que foi falado, você é motivado a algo?”

Pouco mais da metade com 52,6% dos alunos afirmam que após trabalhos com as questões relacionadas à diversidade étnico-raciais na instituição, não se sentem motivados a algo, já 47,4% responderam que sentem motivados. Desses 47,4% quando questionados ao que são motivados, relataram:

*“Em querer ser melhor” (entrevistado 11).*

*“Mostrar ao mundo que somos todos iguais.” (entrevistado 2).*

*“Que não devemos julgar ninguém pela cor ou pelo jeito.” (entrevistado 9).*

*“Que não devemos tratar as pessoas com indiferença só por causa cor!” (entrevistado 14).*

Foi questionado se perceberam mudança (por ex. comportamento, pensamento, postura diante de discriminações/racismos) depois de trabalhado as questões étnico-raciais, a grande maioria com 63,2% declara que não e 36,8% responderam positivamente.

Inquirimos a questão da importância de trabalhar a temática relações étnico-raciais, observando o Gráfico 7, constatamos que 89,5% acham importante tratar da temática de relações étnico-raciais e apenas 10,5% julgam não ser importante.



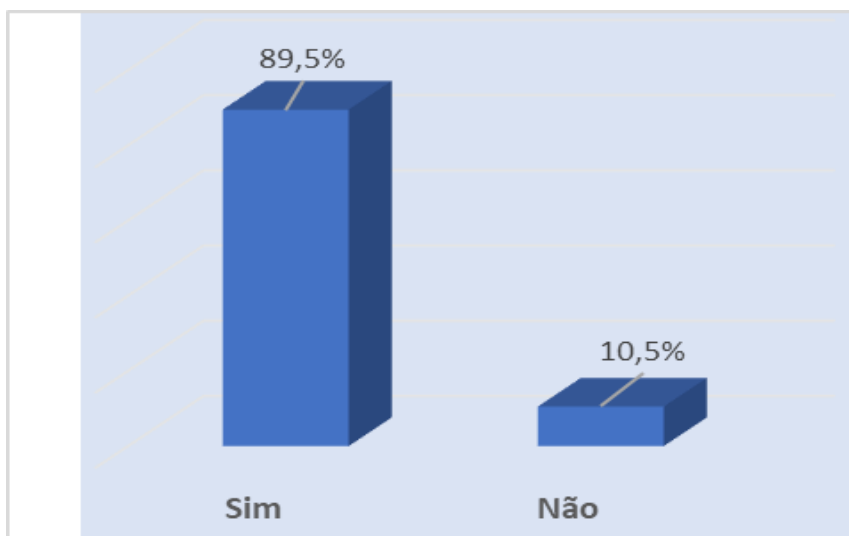


Gráfico 7: Importância dada ao trabalho da temática das relações étnico-raciais

Indagamos por que acham importante trabalhar essa temática tivemos as seguintes declarações:

*“Para as pessoas poder pensar em que diz e saber usar as palavras” (entrevistado 2).*

*“Porque ainda há muito preconceito entre nós.” (entrevistado 9).*

*“Para haver menos discriminação.”. (entrevistado 11).*

*“Porque ainda existe discriminação.” (entrevistado 12).*

*“Tem que tratar todos iguais.” (entrevistado 14).*

*“Pois facilitaria a convivência entre alunos e professores do instituto.” (entrevistado 6).*

*“É importante para que todos possa entender que independente de sua cor, todos somos iguais.” (entrevistado 17).*

Esses depoimentos têm muito a dizer sobre o peso da desigualdade face a cor de pele, fica subentendido situações de discriminação, preconceito vividas pelos entrevistados e uma certa dificuldade de convivência em sala de aula. Monteiro e Cecchetto (2009, p.215) concluiu na sua pesquisa diante dos relatos de jovens negros nas vivências da discriminação, que “os entrevistados estão posicionados em um espaço onde as manifestações de discriminação de cor/raça, classe e local de

moradia se encontram, produzindo processos simultâneos e variados, porém, às vezes, danosos.” De acordo com Ribeiro (2005) os processos discriminatórios dificultam a construção de sua identidade propiciando a construção de um processo de baixa estima.

Perguntamos aos alunos se gostariam que houvesse ações para trabalhar as questões relacionadas às relações étnico-raciais.

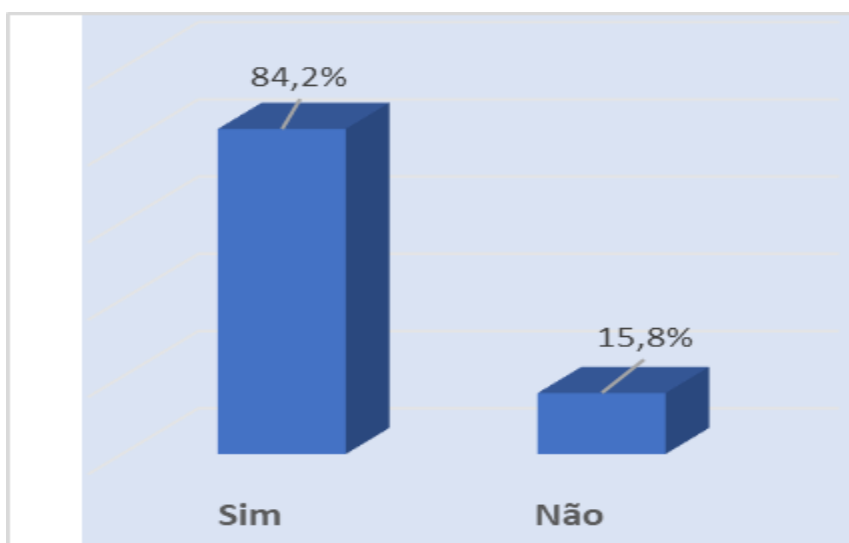


Gráfico 8: Demanda sobre o trabalho com questões étnico-raciais

Constatamos no gráfico 8 que a grande parte com 84,2% gostaria que houvesse ações para trabalhar as questões relacionadas às relações étnico-raciais. Perguntamos aos que gostaria sugestões para se trabalhar a temática, assim sugeriram:

*“Palestras.” (entrevistado 2).*

*“Conscientização em sala de aula, não somente em eventos.” (entrevistado 6).*

*“Palestras, simpósios, trabalhos que evidenciam como os homens e mulheres negros foram prejudicados ao longo de 400 anos.” (entrevistado 9).*

*“Que tenha mais eventos sobre isso com teatros.” (entrevistado 14).*

Segundo Silva (2007) o trabalho com os processos de ensinar e aprender em comunidades multiétnicas e pluriculturais aqui no Brasil é complicada, mas não

impossível, a autora sugestiona:

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (p.492).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer da Resolução Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004, estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.

Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações (SILVA, 2007, p.490).

Outro aspecto abordado no roteiro de entrevista, julgamos necessário saber a respeito se os alunos conheciam o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, no gráfico 9 demonstra que apenas 10,5% conhecem e a maioria com 89,5% não sabem do núcleo. Diante de relevante desconhecimento do núcleo, podemos sugerir que há a urgente necessidade de toda a instituição em fortalecer as ações do núcleo oportunizando ao Neabi, espaço para que pudesse participar das discussões de estruturação e implementações das políticas afirmativas no contexto curricular.

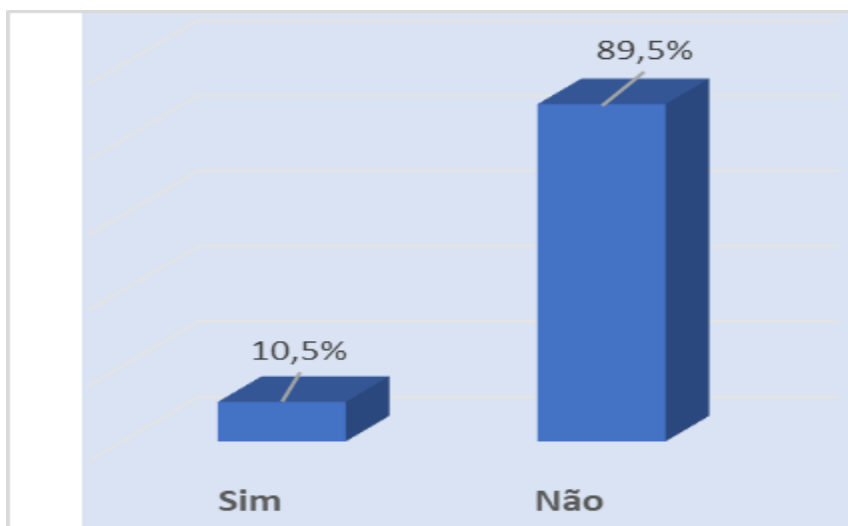


Gráfico 9: Conhecimento da existência do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas)

Segundo Alves (2020) o NEABI direciona as ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática das identidades e relações étnico-raciais, principalmente em relação as populações afrodescendentes e indígenas.

O núcleo possui o intuito de alavancar projetos de valorização e reconhecimento da diversidade racial por meio de atividades culturais e de ensino, buscando a conscientização da comunidade escolar sobre a importância do papel do negro e do indígena na construção do país e quais as contribuições que os mesmos exerceram para a formação da cultura e do povo brasileiro. Para concretizar essas ações, são oferecidas oficinas de percussão, filtro dos sonhos, pinturas em estatuetas africanas, produção de bonecas negras, resgates literários, culinária, uso de ervas fitoterápicas, exposição de filmes, debates, palestras, apresentações artísticas, aulas de capoeira, visitas às aldeias indígenas e quilombolas (SANTOS, 2017, p.3).

De acordo com Rodrigues (2019) as instituições de ensino devem colaborar na formação de cidadãos com responsabilidade da necessidade de respeito e valorização da diversidade. Nessa perspectiva, precisa-se fomentar a sociedade prezar pelas diferenças culturais.

Outra questão demandada no roteiro de entrevista, que consideramos essencial saber se os alunos sabiam da existência das cotas para negros, pardos e indígenas no IF Goiano Campus Urutaí, como apresenta no Gráfico 10 um número significativo de desconhecimento das cotas, com 73,7%, apenas 26,3% dos alunos sabem a respeito da política de ações afirmativas.

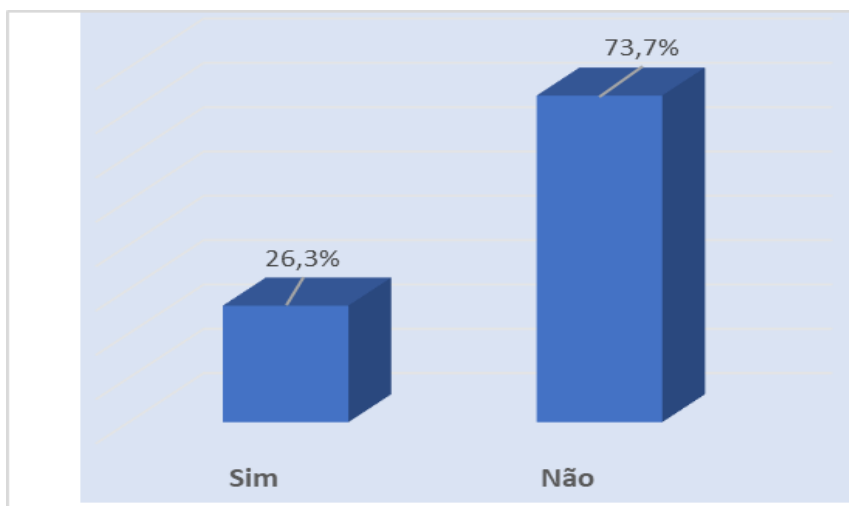


Gráfico 10: Conhecimentos sobre as ações afirmativas do IF Goiano

Monteiro e Cecchetto (2009, p.215) concluiu na sua pesquisa em relação ao sistema de cotas que metade dos entrevistados já ouviu falar, os relatos indicaram uma dificuldade de compreensão do tema. “Políticas de cotas são formas de ação afirmativa que podem se basear em critérios não apenas raciais, mas sociais, biológicos etc.” (OLIVEN, 2007, p.29). Por isso, nosso interesse e certeza da necessidade de criação de um produto educacional que instrumentalize os alunos do terceiro ano do ensino médio a identificarem situações de discriminação, a procurarem suporte pedagógico, a conhecerem a política de ações afirmativas da instituição e a se beneficiarem delas.

Perguntamos aos alunos se tinham ingressado no IF Goiano Campus Urutaí por meio de cotas, mais da metade, 52,6%, responderam que não e 47,4% adentraram utilizando essa política. Inquirimos outra questão que ponderamos ser fundamental conhecer, se os alunos são favoráveis às cotas para negros, pardos e indígenas. Como constata no Gráfico 11, 26,3% não são a favor e com uma parcela bem significativa de 73,7% declara ser favoráveis.

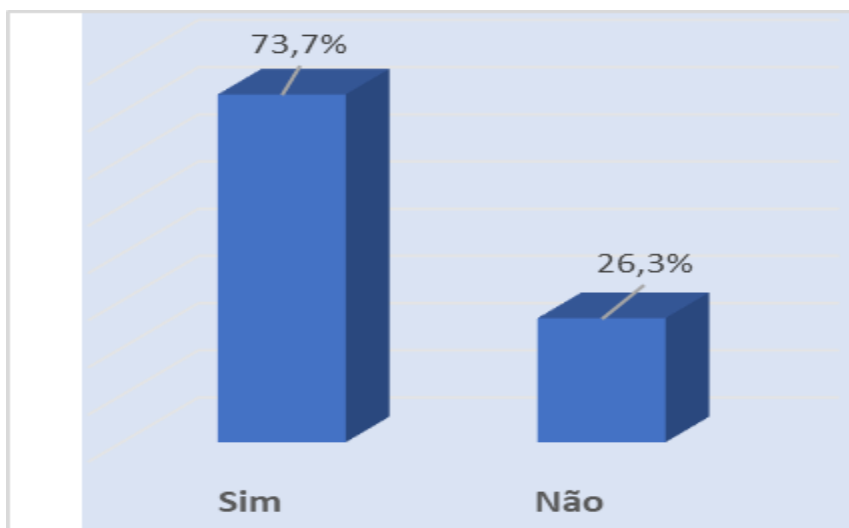


Gráfico 11: Apoiadores das Cotas.

Monteiro e Cecchetto (2009, p.215) concluíram na pesquisa com jovens negros em relação a favorabilidade ao sistema de cotas, que prevaleceram os posicionamentos desfavoráveis ou críticos. Alegaram, incluindo vários auto-identificados negros, que os direitos são iguais e que esse processo desqualifica os supostos beneficiados, aqueles que argumentaram a favor das cotas assinalaram a dificuldade de acesso da população negra e/ou de classe média baixa ao ensino de qualidade.

Oliven (2007) salienta haver uma significativa aceitação na população das políticas de cotas, mediante pesquisa com Datafolha, mostrou 65% dos entrevistados são favoráveis e 87% concordam que deveriam ser criadas reservas de vagas para estudantes de baixa renda, a autora conclui que a cor do entrevistado não exerceu influência no posicionamento, e sim o grau de escolaridade e a renda familiar: quanto mais elevadas menor a aceitação de tais políticas.

Encerrando as questões, os alunos foram indagados de o porquê serem ou não a favor das cotas, tivemos alguns relatos, dentre eles destacamos a refletir: *“Quando fui fazer minha matrícula fiz com cota mais não sabia então fiz errado. Eu não sei dizer se sou a favor da cota pois não sei muito sobre a cota.”* (entrevistado).

Diante de uma significativa porcentagem de desconhecimento do NEABI e do sistema de Cotas no IF Goiano Campus Urutaí, propomos desenvolver como produto educacional, uma oficina para conhecimento dessas políticas de ações afirmativas na instituição. O intuito é levar o conhecimento dessas ações que auxiliam no fortalecimento da identidade negra, incentiva as organizações a agir de

forma positiva no favorecimento da população de segmentos sociais discriminados, estabelecendo assim o respeito e a valorização étnico-racial.

## 5. CAPÍTULO IV

### 5.1 Entendendo o processo seletivo para Cursos Superiores do IF Goiano: cotas e bancas de heteroidentificação: processo de confecção e aplicação da oficina

Desde o início da pesquisa, uma das grandes preocupações era sobre o produto educacional, como produzir um produto educacional para uma pesquisa qualitativa com foco identidade negra. Primeiramente, foi preciso entender o que é um Produto Educacional e qual sua atribuição.

De acordo com Gomes (2013) o produto educacional não deve visar somente à melhoria do ensino de determinados conteúdos, mas, propor reflexões sobre problemas educacionais enfrentados pelo professor. Além disso, deve-se considerar a qualidade do material produzido e sua divulgação, não somente nos espaços acadêmicos. Isso é fundamental para que o produto seja amplamente utilizado por outros profissionais da área específica.

No Mestrado Profissional, distintamente do Acadêmico, o aluno necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros (CAPES, 2019, p.15).

Segundo Leite (2018), os mestrados profissionais na Área de Ensino precisam produzir produtos educacionais para utilização em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Afirma a autora que:

Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (LEITE, 2018, p.331).

De acordo com a CAPES (2019), a área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de



pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo.

Como percebemos que os entrevistados não conseguem perceber situações de discriminações, que não são promovidos ações/eventos relativos a educação das relações étnico-raciais e que esses alunos consideram importante essa promoção e também por haver desconhecimento em relação à existência de ações afirmativas e do Neabi, decidimos nessa perspectiva, visando levar o conhecimento das ações afirmativas que contribuem no fortalecimento da identidade negra, escolher como produto educacional a oferta de uma oficina, que transmita aos alunos do ensino médio informações significativas para o entendimento quanto ao Sistema de reserva de vagas do IF Goiano, o papel da banca de heteroidentificação e o Neabi.

Caracterizamos as oficinas como uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. Ou seja, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir- pensar -agir, com objetivos pedagógicos (DO VALLE; ARRIADA, 2012, p.4). Segundo os autores é uma maneira de constituir conhecimento, com destaque na ação, sem perder de vista, a base teórica.

Vieira; Volquind (2002) conceitua oficina como sendo um tempo e um espaço para aprendizagem, um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.

A prática das oficinas pedagógicas é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica, já que a oficina “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p.12). Numa oficina ocorrem apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva.

Portanto, a oficina é um espaço que leva em consideração os objetivos do ensino, a partir de sentimentos, pensamentos e ações, e promove o aprendizado por meio da reflexão. É uma forma de ensinar e aprender, pois sua realização é sempre interativa com professores e alunos já que “as oficinas propiciam espaço para aprender com dinamismo. Existe uma cumplicidade entre os alunos, o professor e o

recurso instrucional, permitindo a construção do conhecimento” (VIEIRA; VOLQUIND 2002, p.11).

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, à reflexão e a interação (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

O professor ou coordenador da oficina não ensinará o que sabe, mas dará oportunidade para que os participantes saibam o que precisam saber, portanto, é baseado no aluno e na aprendizagem e não no professor. A construção do conhecimento e das ações relacionadas advém principalmente dos conhecimentos prévios, habilidades, interesses, necessidades, valores e julgamentos dos participantes (PAVIANI, 2009).

Do Valle; Arriada (2012) ressalta que, como qualquer atividade de ensino, uma oficina também precisa ser planejada, mas no processo de execução ela assume características diferenciadas. Assim, o planejamento prévio de uma oficina deve ser flexível e adequar as questões levantadas pelos participantes de acordo com seu real ambiente de trabalho.

Segundo Oliveira (2018) Ao usar as oficinas como práticas de ensino, os professores podem alcançar com mais eficácia os resultados positivos que buscam no ensino. Ao aderir a oficina como prática de ensino, o professor pode obter com mais eficácia resultados positivos que procura ao ensinar, para o participante a oficina possibilita que ele experiencie a aula ao mesmo tempo que aprende, oportunizando que ele constitua seu conhecimento baseando-se no que ele já sabe, levando em conta a sua vivência, realidade, favorecendo também o seu entendimento sobre os conteúdos estudados.

Fica claro toda potência que uma oficina pode assumir. No caso da nossa pesquisa, a escolha por esse tipo de promoção nos pareceu interessante já nosso objetivo é levar o conhecimento sobre as ações afirmativas do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, promovendo uma maior divulgação dessas.

Definido o tipo de produto educacional que produziríamos, era necessário pensarmos em como essa oficina seria ofertada. Foi necessário voltarmos os olhos

para nossa pesquisa e buscarmos entender quais temáticas iriam para a oficina, qual seria o processo de produção e como se daria aplicação. Optamos então, por ofertar a oficina com base apenas na pesquisa efetuada anteriormente por meio das entrevistas, buscando apresentar um detalhamento sobre três temas principais:

A) complexidade de classificação racial no Brasil, a nosso ver este item possibilitaria aos discentes conhecimentos sobre seu pertencimento racial e a importância de assumir sua negritude;

B) a manifestação do racismo na escola com o intuito de que os alunos compreendessem os prejuízos a que estavam sujeitos na escola;

C) o Processo Seletivo dos Cursos Superiores do IF Goiano enfatizando especificadamente sobre o sistema de reserva de vagas, o papel da banca de heteroidentificação e a existência do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) como espaço que deve ser ocupado pelos cotistas.

Assim, convidamos palestrantes para debater os temas definidos junto à comunidade acadêmica a expor um debate didático e formal, propiciando a participação e acolhimento de todos. Definimos escolher uma pessoa ligada ao ensino da instituição com propriedade para falar e orientar sobre os processos seletivos dos cursos superiores da instituição, especificando sobre o sistema de cotas, então convidamos a atual Diretora de Ensino, que possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia.

Para falar sobre a complexidade de classificação racial no Brasil, racismo na escola e ações afirmativas, convidamos o Professor Adjunto do Curso de História da Universidade Federal de Jataí que atua nas áreas de pesquisas em História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Que possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É Pós-Doutor em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás. É autor dos livros: O Movimento Social Negro Brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa à institucionalização (Editora CRV, Curitiba/PR, 2018) e, O Movimento Negro de Uberlândia: mobilização

social e política - A resistência e a luta dos Afro-Brasileiros contra o preconceito, discriminação racial e xenofobia (Editora Novas Edições Acadêmicas - Saarbrücken, Alemanha 2014).

Sobre o sistema de Cotas do IF Goiano, o papel da banca de heteroidentificação e o Neabi, convidamos o servidor do IF Goiano com experiências nos programas de ações afirmativas, que possui graduação em História, bacharelado e licenciatura, pela Universidade Federal Fluminense e mestrado em Antropologia pela mesma instituição. Foi bolsista da Capes, na graduação, e do CNPq, no mestrado. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Econômica e Ensino de História, e Antropologia, com ênfase em Antropologia Política. Atua principalmente nos seguintes temas: Povos e Comunidades Tradicionais; Comunidades Caiçaras; Direitos e Políticas Públicas; Território, Territorialidade, Territoriazalzação e Reterritorialização; Conflitos e Identidade. É membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e da Comissão de Permanência e Êxito (PEPE) do IF Goiano - Campus Ceres.

A oficina foi divulgada pelas redes sociais (whatsapp, instagram e facebook) para que tivesse um maior alcance. Ao pensar na oficina desta forma, ampliamos também sua aplicabilidade. Além de buscar despertar um interesse nos alunos do ensino médio e promover um fortalecimento da identidade negra, percebemos que seria importante abrir a oficina para que todos os servidores até mesmo de outras instituições de ensino pudessem participar para propagar esse conhecimento tão significativo e relevante, já que em sua grande maioria ingressa a instituição sem o menor conhecimento prévio sobre as ações afirmativas.

Com o produto educacional pronto, era necessário pensar agora numa forma de aplicação. Nosso contexto nesse período era bem diferente do começo da pesquisa. Em meio a Pandemia de COVID-19, era necessário formular uma aplicação em ambiente virtual. Nessa perspectiva, mantivemos o público-alvo do início do projeto, os alunos do ensino médio e também aos servidores que tivessem interesse em participar.

Quadro 1: Roteiro Simplificado da Oficina

ROTEIRO SIMPLIFICADO		
ETAPAS	DURAÇÃO (TEMPO)	DESCRIÇÃO DO TEMA
Primeiro Momento	1 hora	Processo seletivo dos Cursos Superiores: detalhamento
Segundo Momento	1 hora	Racismo na escola, classificação racial e ações afirmativas
Segundo Momento	1 hora	Sistema de Cotas do IF Goiano, o papel da banca de heteroidentificação e o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas)

Fonte: elaborado pela autora.

A oficina intitulada por **“Entendendo o processo seletivo para cursos superiores do IF Goiano: cotas e bancas de heteroidentificação”** foi dividida em dois momentos utilizando o Google Meet como plataforma, sendo o primeiro voltado para a explicação da complexidade de classificação racial no Brasil, conhecimento sobre seu pertencimento racial e a importância de assumir sua negritude, o segundo por sua vez, apresentou a temática sobre a manifestação do racismo na escola com o intuito de que os alunos compreendessem os prejuízos a que estavam sujeitos na escola e posteriormente foi abordado o Processo Seletivo dos Cursos Superiores do IF Goiano enfatizando especificadamente sobre o sistema de reserva de vagas, o papel da banca de heteroidentificação e a existência do NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas) como espaço que deve ser ocupado pelos cotistas.

A estrutura desse encontro síncrono foi elaborada da seguinte forma: de início, uma apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e dos palestrantes. Posteriormente, foi exibida a oficina, com espaço para considerações e discussões após a explanação de cada palestrante e ao final do encontro síncrono foi disponibilizado um formulário para que os participantes avaliassem o produto educacional.

O formulário de avaliação foi elaborado utilizando a ferramenta Google Forms e está estruturado em sete perguntas. Cinco dessas perguntas são objetivas e duas discursivas. As questões fechadas consistem na atribuição de notas que vão de 01 a

10, sendo 10 a melhor nota. As questões visam avaliar a importância, relevância das informações passadas, coerência, a utilização da oficina enquanto objeto de aprendizagem, motivação quanto a participação e levantamento sobre dúvidas quanto às informações explanadas. As notas computadas variaram entre 07 a 10, não havendo registro de notas com valor igual a 06 ou inferior. No encontro síncrono, participaram 19 pessoas, dos quais 15 responderam ao formulário de avaliação.

Quadro 2: Avaliação da oficina pelos participantes

Avaliação do produto				
Pergunta	Notas			
	7	8	9	10
Numa escala de 01 a 10 quanto você classifica a importância da oficina ofertada para a ampliação de seus conhecimentos?	6,7%	13,3%	26,7%	53,3%
Classifique numa escala 01 a 10, se o conteúdo apresentado na oficina, aborda uma quantidade relevante de informações:	-	26,7%	20%	53,3%
Classifique numa escala 01 a 10, se as informações foram apresentadas de forma coerentes:	6,7%	26,7%	13,3%	53,3%
Classifique numa escala 01 a 10, quanto a oficina oferece como objeto de aprendizagem:	-	33,3%	20%	46,7%
		Sim		Não
Você ficou com alguma dúvida?	6,7%		93,3%	

Fonte: elaborado pela autora.

Pela avaliação realizada conforme demonstra o quadro 2, percebemos que o produto educacional cumpre com seu objetivo enquanto objeto de aprendizagem, demonstrando ser satisfatório quanto a sua importância e quantidade relevante de informações. Vemos que as informações são organizadas de forma coerente e capazes de proporcionar o aprendizado, deixando uma pequena margem de dúvida.

Nas questões discursivas, os comentários deixados pelos participantes ressaltam a importância da oficina:

a) Por esclarecer sobre o processo seletivo para cursos superiores:

*“Esclarecimentos quanto ao funcionamento do Processo Seletivo informalmente e momento para dúvidas.” (Participante 4)*

*“Como os alunos vêem o processo seletivo por cotas.” (Participante 6)*

*“O entender mais afundo sobre o processo seletivo.” (Participante 14)*

b) Informar quanto à diferenciação sobre os tipos de racismo:

*“Sobre o racismo.” (Participante 3)*

*“Compreender as diferenças entre os tipos de racismo e ainda a forma como acolhem os estudantes cotistas.” (Participante 5)*

*“As informações sobre as questões históricas que envolvem o racismo.” (Participante 9)*

c) Evidenciar os procedimentos da banca de heteroidentificação:

*“Principalmente como ocorre a seleção das bancas.” (Participante 2)*

*“A explanação sobre os procedimentos seguidos pela banca de heteroidentificação, sobretudo os critérios para a análise dos candidatos; a importância dos candidatos à vagas reservadas optarem de maneira consciente pelas cotas.” (Participante 7)*

*“Aspectos da Heteroidentificacao.” (Participante 10)*

d) Os critérios para análise dos candidatos:

*“A explicação sobre a banca e quem é preto e pardo.” (Participante 1)*

*“O que é considerado “ser negro” num processo de bancada de heteroidentificação.” (Participante 13)*

e) Fortalecimento das ações afirmativas, entre outros:

*“Que as ações afirmativas no Brasil se fortaleceram com a participação ativa do país na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, em 2001, na África do Sul.” (Participante 12)*

*“Uma das informações mais marcantes para mim foi a fala do professor sobre como a cultura da maior parte da população é lida como estrangeira.” (Participante 11)*

*“Todo o conteúdo abordado na oficina foi de extrema importância para meu alto conhecimento.” (Participante 8).*

Ainda nas questões discursivas, os comentários deixados pelos participantes relatam vários motivos pelos quais estavam participando dessa oficina, destacamos:

a) O interesse identificação com a temática

*“Estou fazendo mestrado.” (Participante 1)*

*“Aperfeiçoar meus conhecimentos.” (Participante 2)*

*“A relevância da discussão.” (Participante 3)*

*“Interesse pelo assunto tratado.” (Participante 5)*

*“Faço parte da comissão de heteroidentificação.” (Participante 6)*

*“Aprimorar os conhecimentos sobre o assunto e esclarecimento de dúvidas.” (Participante 7)*

*“Me identifiquei com tema abordado.” (Participante 8)*

*“Busca por novos conhecimentos.” (Participante 9)*

*“Temas relacionados ao ambiente de trabalho.” (Participante 10)*

*“Conhecer como se dá o ingresso no ensino superior do IF por meio de cotas.” (Participante 11)*

*“A busca por mais entendimento.” (Participante 12)*

b) Disposição em compartilhar o conhecimento adquirido com demais estudantes.

*“Compartilhar com demais estudantes.” (Participante 4)*

E por último, apenas uma dúvida foi relatada pelos participantes, a pretensão por mais detalhes em relação aos fenótipos que são considerados pela banca de heteroidentificação, assim, esperamos ser detalhado na oficina em oportunidades futuras.

*“Mais informações sobre as características fenotípicas que definem a heteroidentificação.” (Participante 11)*

Diante dos comentários tecidos pelos participantes ficou claro que há muitas dúvidas sobre a inscrição no processo seletivo que acomete indispensáveis práticas para auxiliar os candidatos. Além disso, verificamos a falta de compreensão dos diferentes tipos de racismo, evidências relevantes de dúvidas quanto aos procedimentos da banca de heteroidentificação, especialmente quanto aos critérios de análise dos candidatos. Notamos ainda pelos relatos uma carência pela temática abordada e uma necessidade de mais ações envolvendo os assuntos discutidos.

Considerando a avaliação realizada pelos participantes envolvidos, entendemos que o processo de aplicação do produto educacional ocorreu satisfatoriamente e obteve o êxito almejado. A experiência de ofertar uma oficina



com essa temática foi com certeza um dos maiores desafios desta pesquisa, já que o assunto é de grande relevância e pouco discutido não só com os alunos, mas também com público geral.



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Goiano

Campus  
Urutaí

## **6. CAPÍTULO V**

### **6.1 Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas**

# **OFICINA PEDAGÓGICA**

**PATRÍCIA GONÇALVES DE JESUS**

## 6.2 Descrição Técnica do Produto

**Origem do Produto:** Trabalho de dissertação “AÇÕES AFIRMATIVAS NO IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ: VIABILIDADE PARA FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA.”

**Área de Conhecimento:** Ensino

**Finalidade:** colaborar para o fortalecimento da identidade dos alunos negros (pretos e pardos) do ensino médio do Instituto Federal com Goiano com vistas a entenderem e participarem de processos seletivos por meio de Ações Afirmativas (Cotas);

Preparar os alunos beneficiários das ações afirmativas para a inscrições no processo seletivo dos cursos superiores

**Público-Alvo:** alunos do ensino médio do Instituto Federal com Goiano, profissionais de equipes pedagógicas, coordenadores de curso e pessoas interessadas em disseminar o conhecimento dessas ações afirmativas.

**Categoria deste Produto:** Proposta de ensino na forma de oficina pedagógica.

**Estruturação do Produto:** proposta organizada em três partes, a primeira estabelece os fundamentos de se trabalhar com oficina pedagógica e o entendimento teórico que dá base ao trabalho, na segunda parte retrata os cuidados necessários para a utilização do roteiro e a terceira parte, o esboço para aplicação da oficina.

**Avaliação do produto:** participantes de Banca de heteroidentificação, alunos integrantes do público alvo.

**Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

**Divulgação:** em formato digital.

**Idioma:** Português

**Cidade:** Urutaí – GO

**País:** Brasil

### 6.3 Oficinas pedagógicas como instrumento facilitador de conhecimento



Caracterizamos as oficinas como uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. Ou seja, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir- pensar -agir, com objetivos pedagógicos (DO VALLE; ARRIADA, 2012, p.4). Segundo os autores é uma maneira de constituir conhecimento, com destaque na ação, sem perder de vista, a base teórica.

Vieira; Volquind (2002) conceitua oficina como sendo um tempo e um espaço para aprendizagem, um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.

A prática das oficinas pedagógicas é uma maneira dinâmica de se construir conhecimento levando em consideração a base teórica, já que a oficina “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p.12). Numa oficina ocorrem apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva.

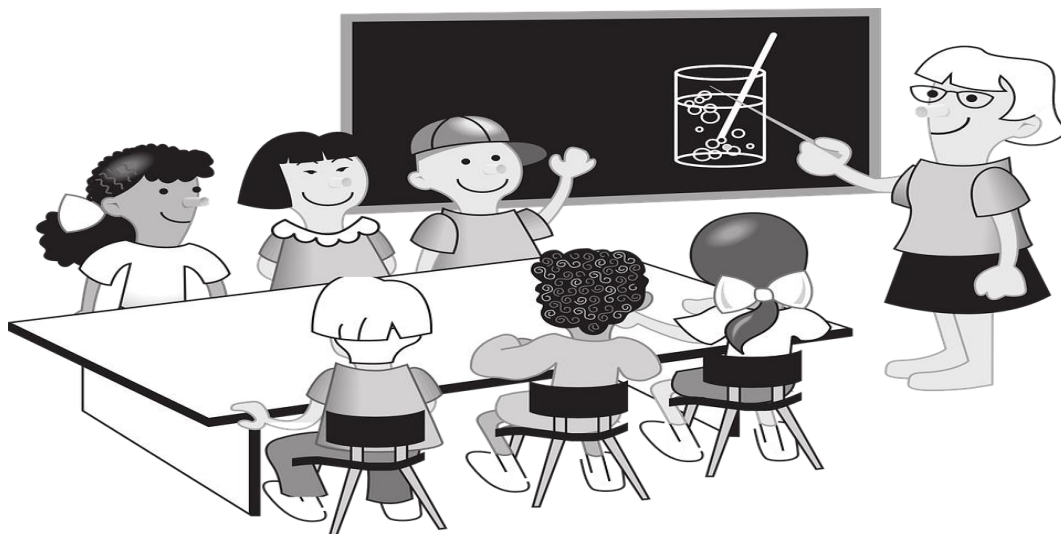
Portanto, a oficina é um espaço que leva em consideração os objetivos do ensino, a partir de sentimentos, pensamentos e ações, e promove o aprendizado por meio da reflexão. É uma forma de ensinar e aprender, pois sua realização é sempre interativa com professores e alunos já que “as oficinas propiciam espaço para aprender com dinamismo. Existe uma cumplicidade entre os alunos, o professor e o recurso instrucional, permitindo a construção do conhecimento” (VIEIRA; VOLQUIND 2002, p.11).

A utilização de oficinas pedagógicas na sala de aula permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, à reflexão e a interação (OLIVEIRA, 2018, p.36).

O professor ou coordenador da oficina não ensinará o que sabe, mas dará oportunidade para que os participantes saibam o que precisam saber, portanto, é baseado no aluno e na aprendizagem e não no professor. A construção do conhecimento e das ações relacionadas advém principalmente dos conhecimentos prévios, habilidades, interesses, necessidades, valores e julgamentos dos participantes (PAVIANI, 2009).

Do Valle; Arriada (2012) ressalta que, como qualquer atividade de ensino, uma oficina também precisa ser planejada, mas no processo de execução ela assume características diferenciadas. Assim, o planejamento prévio de uma oficina deve ser flexível e adequar as questões levantadas pelos participantes de acordo com seu real ambiente de trabalho.

Segundo Oliveira (2018) Ao usar as oficinas como práticas de ensino, os professores podem alcançar com mais eficácia os resultados positivos que buscam no ensino. Ao aderir a oficina como prática de ensino, o professor pode obter com mais eficácia resultados positivos que procura ao ensinar, para o participante a oficina possibilita que ele experiencie a aula ao mesmo tempo que aprende, oportunizando que ele constitua seu conhecimento baseando-se no que ele já sabe, levando em conta a sua vivência, realidade, favorecendo também o seu entendimento sobre os conteúdos estudados.



Fonte da imagem: Pixabay, 2021.

#### **6.4 Preparação instrutiva para oficina**

Diante da concepção sobre a oficina, o seu roteiro não poderá ser apontado como algo ocluso ou estático, mas como dinâmico e arrojado, pois cada instante que esse roteiro ser visto como indicativo de conhecimento das ações afirmativas, deve-se levar em consideração que os sujeitos, a escola e os conhecimentos gerados serão outros, seguindo uma razão argumentadora sobre a realidade.

1. Aspecto que vale a pena mencionar é o de secionar o tempo dos horários escolares, que por sua vez podem interferir na maneira de programar a oficina, deve-se avaliar um momento oportuno que concentre um maior número de professores participantes da oficina. Arroyo (2004) afirma que precisamos reinventar a convivência, proporcionando espaços diversos com interferências por meio do trabalho pedagógico para que possa haver alterações nas práticas educativas concebidas dentro das escolas.

2. Concepções sobre o tempo e o espaço para a execução da oficina são primordiais para que o facilitador tenha entendimento. Da mesma forma, necessita saber a relevância da comunicação para o êxito da oficina, pois ela é fundamental para o direcionamento dos trabalhos.

3. A intervenção deve ser monitorada a fim de se resguardar de uma superioridade de quem dirige sobre os demais sujeitos. As assertivas apontadas devem respeitar as recomendações das normas internas renunciadas em resoluções, em instruções normativas, de forma que otimize o trabalho docente e a

aprendizagem dos alunos.

4. A oficina poderá ser ministrada por membros do NEABI e da banca de heteroidentificação. A proposta com três temas que dará base a oficina é a seguinte:

- Tema: Processo seletivo dos Cursos Superiores: detalhamento.  
Duração: 1 hora
- Tema: Racismo na escola, classificação racial e ações afirmativas.  
Duração: 1 hora
- Tema: O sistema de Cotas do IF Goiano, o papel da banca de heteroidentificação e o NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas).  
Duração: 1 hora

### 6.5 Momentos da oficina



Fonte da imagem: Pixabay, 2021

Neste momento passo a descrever a oficina em si, com a especificação de cada passo tomado na prática, a dinâmica de encaminhamento, baseado nas instruções de Candau (1999) e de Anastasiou (2015) que estruturam propostas de execução de oficinas. A primeira faz consideração em comover os participantes e se aproximar da realidade, para depois refletir e aprofundar a discussão, para em seguida realizar a construção coletiva e a conclusão dos trabalhos, como dito em suas palavras.

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAUI, 1999, p.11).

Já a segunda toma a oficina como espaço de construção do conhecimento que demanda o envolvimento por meio da mobilização, a construção e a síntese, lançando mão de processo de significação e de vivência da práxis, para que os trabalhos dos estudantes reflitam a teoria e a prática.

Quanto aos momentos de construção do conhecimento numa oficina, a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento estão imbricadas. Das categorias da construção do conhecimento, a significação e a práxis são determinantes numa estratégia como a oficina. No final das atividades os estudantes materializam suas produções (ANASTASIOU, 2004, p.50).

Tomadas as devidas recomendações precedentes, a oficina sobre processo seletivo e as ações afirmativas, consistirá com as seguintes fases: apresentação do primeiro momento da oficina, segundo momento e avaliação. Estas fases não podem ser um liame para a execução da oficina sobre processo seletivo e ações afirmativas, mas apenas uma direção para construir cada momento.

## *Apresentação*



Quadro 3: Descrição do primeiro momento da oficina

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Tempo</b>
Apresentação do facilitador	Apresentar os objetivos da oficina.	Leitura na forma de declamação de poema para sensibilização inicial das atividades: “Ser Negro” - Betânia Uchôa “Ser negro é ter uma história triste. Retratada pela dor e de forma	5 min



		<p>amarga  Ser negro é ter uma pele castigada  Dia a dia de vida e morte, mas  persiste.  Ser negro é lutar para se ter  consciência  Uma consciência, de poder ser um  igual  Ser negro é caminhar contra a  ignorância  De uma visão geral e menos racial  Ser negro é ser alegria e imensa  vontade  De ser homem, velho, ou apenas  criança  Ser negro é apenas sorrir, ter   vaidade  Ter alegria, um futuro, uma  esperança  Ser negro é viver um amor, um  conceito  De ser igual, independente de sua  cor  Entre os filhos nascidos do  preconceito.  Ser negro é ser brasileiro, ou  africano  Integrante de qualquer nação, sem  dor  É ser simplesmente um ser  humano.”</p>	
Apresentação dos objetivos da oficina	Apresentar o Edital do Processo Seletivo para cursos Superiores	- Apresentar o Edital do Processo Seletivo para cursos Superiores	5 min
Diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos sobre o processo seletivo	Identificar conhecimentos inicial dos alunos sobre o processo seletivo e qual sua importância.	Detalhamento dos pontos mais importantes do edital do processo seletivo dos cursos superiores, especificamente como realizar a inscrição por meio de cotas corretamente.	50 minutos

Fonte: Patrícia Gonçalves de Jesus, 2020.

O primeiro momento constituiu-se da apresentação, primordial para romper o gelo inicial com uma poesia sobre o negro para sensibilizá-los e construir uma tentativa de relação empática com a turma e professores. Apresentando os objetivos

da oficina, declamando o poema “Ser Negro” de Betânia Uchôa, expondo os principais pontos importantes do Edital do Processo Seletivo para cursos superiores, especificamente sobre a realização de inscrição por meio de cotas.



## 6.6 Segundo momento

O segundo momento da oficina visa estabelecer um diálogo sobre Racismo na escola, classificação racial e ações afirmativas, especificamente do sistema de Cotas do IF Goiano, o papel da banca de heteroidentificação e o NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas)

Ao se trazer enxertos de textos ou conteúdos prontos de determinados autores corre-se o risco de apresentar conhecimentos prontos para serem absorvidos pelos sujeitos. Pelo contrário, a introdução de fundamentação teórica na forma de citações tem por objetivo demonstrar o que dizem alguns autores sobre a temática das ações afirmativas para confrontação dos conhecimentos provisórios que alunos trazem.

As perguntas dão a tônica sobre a condução, pois se objetiva descrever como acontece o racismo na escola, como se dá a classificação racial, o que são as ações afirmativas no IFgoiano, o papel da banca de heteroidentificação e a função do Neabi, a partir de provocação com perguntas de levantamento de contexto, podem ser realizadas várias outras.

Indaga-se sobre racismo na escola, classificação racial e o que entendemos sobre as ações afirmativas (Cotas e o NEABI)? Qual papel da banca de heteroidentificação? Essas perguntas procuram apontar em linhas gerais várias ações que ainda precisam ser feitas, sem definição de ordem e levantar um conhecimento preliminar e precário, sem a necessidade de



indicar uma certeza sobre o que entendiam, para ao final da oficina confrontar com um conhecimento reelaborado.

Quadro 4: Descrição do segundo momento da oficina.

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Tempo</b>
Diálogo mediado pelo facilitador junto aos participantes.	Aprofundar o diagnóstico sobre a compreensão dos sujeitos participantes a respeito do Racismo na escola, classificação racial, ações afirmativas e sua importância para a vivência escolar	Exemplos de racismo camuflado na escola, dúvidas quanto à classificação racial; Qual a relação das ações afirmativas com a vivência na instituição escolar? Partindo dessa indagação se confronta posteriormente com conceituação sobre o que é ações afirmativas e se estabelece reflexões sintéticas.	60 min
Diálogo mediado pelo facilitador junto aos participantes.	Aprofundar o diagnóstico sobre a compreensão dos sujeitos participantes a respeito do sistema de Cotas do IF Goiano, o papel da banca de heteroidentificação; Discutir as ações do NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas)	Apresentação breve histórica sobre o fortalecimento das ações afirmativas no Brasil; Levantamento dos principais pontos sobre a lei de cotas, Lei nº12.711/2012; Discussão sobre os desafios da banca de heteroidentificação, sua importância; Explanação da história da composição dos Neabis no Brasil, sua função e ações; O que falta fazermos? Desta questão inicial indaga-se sobre que outras atividades precisam ser pensadas para levantar informações que posteriormente podem ser sistematizadas pela banca de heteroidentificação e NEABI	60 min

Fonte: Patrícia Gonçalves de Jesus, 2020.

Com o intuito de contribuir para a desconstrução do racismo, a ONU (Organização das Nações Unidas), numa assembleia geral proclamou a Década

Internacional de Afrodescendentes (DIA) 2015-2024, pela Resolução nº 68/237, com objetivos de promover respeito, proteção e cumprimento de todos os direitos humanos e liberdades das pessoas afrodescendentes. Outro foco é a promoção de maior conhecimento da cultura e contribuições da mesma para o desenvolvimento das sociedades. Por fim, a proposta também pretende assegurar a plena e efetiva implementação de projetos regionais, nacionais e internacionais que permitam a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Para tanto, um dossiê foi disponibilizado no site da ONU, o qual permite uma melhor compreensão das propostas que compõem a DIA.

É muito importante o desenvolvimento de recursos que possibilitem aos docentes o trabalho com as questões étnico-raciais dentro de sala de aula, permitindo a compreensão do negro na escola, garantindo seu espaço nos ambientes de ensino, possibilitando o não esquecimento de nossas origens e cultura, afinal, nossa história como nação perpassa a história do negro.

Por fim, é preciso ressaltar que educar a sociedade para o respeito à diversidade étnico-racial é o principal caminho para que os efeitos do racismo e discriminação sejam superados. Ribeiro (2008) faz as seguintes considerações:

Qualquer ação que se disponha contribuir para reverter a situação de inferioridade da população negra no interior do sistema educacional pressupõe sua redefinição com maciços investimentos e apresentação de encaminhamentos no sentido de uma democratização nas relações e valorização do negro e de sua cultura no interior do mesmo (p.9).

## 6.7 Avaliação



Para finalizar o momento inicial da oficina, temos a fase de avaliação para avaliar a importância, relevância das informações passadas, coerência, a utilização da oficina enquanto objeto de aprendizagem, motivação quanto a participação e levantamento sobre dúvidas quanto às informações explanadas.

Destaco que ao longo da oficina serão realizados momentos de indagação sobre como a oficina está sendo conduzida e que outras perguntas



podem ser discutidas. Essa etapa será ao final do segundo dia e por um período de 15 minutos, de forma livre e espontânea daqueles que quisessem contribuir com a avaliação desses dois dias de produção na oficina pedagógica.

Quadro 5: Descrição do terceiro momento da oficina.

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Tempo</b>
Avaliação da oficina	<p>Receber contribuições avaliativas sobre a oficina, para aperfeiçoamento desta prática.</p> <p>Possibilitar discussão sobre o que se aprendeu a respeito das ações afirmativas.</p> <p>Levantar contribuições para o melhoramento da oficina.</p>	<p>Perguntas objetivas e discursivas para avaliar a importância, relevância e coerência das informações, quais informações mais importantes, qual motivo em participar dessa oficina e levantamento de dúvidas.</p>	15 minutos

Fonte: Patrícia Gonçalves de Jesus, 2020.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender como os alunos negros do IF Goiano Campus Urutaí, lidam com suas identidades raciais no ambiente escolar e qual papel da escola na construção dessas identidades. Com relação aos objetivos específicos, propomos: i) Identificar a atual vivência escolar dos alunos negros no IF Goiano Campus Urutaí; ii) Verificar a partir da percepção dos alunos negros se as questões raciais são abordadas e de que forma é trabalhada no cotidiano escolar; iii) Identificar as contribuições da instituição para a construção/fragmentação da identidade dos alunos negros.

A princípio, a metodologia seria trabalhada com entrevistas narrativas, no entanto tivemos que mudar o percurso metodológico, essa medida teve que ser tomada devido à dificuldade em extrair informações dos alunos com a narrativa, senti um desconforto por parte deles ao narrar, se esquivavam e não narravam, como não obtive dados suficientes, frustrada, tive que alterar a metodologia para que pudesse assim atingir o meu propósito.

Essa pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa pois atenta-se à compreensão de um grupo social com interesse na realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando elucidar a valorização dos seres humanos para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária. Se classificou como descritiva já que teve por objetivo a descrição das particularidades de um determinado grupo e também na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, no qual utilizamos a entrevista estruturada. (GIL, 2008)

Para atingir nossos objetivos utilizamos a entrevista estruturada pois de acordo com Nogueira-Martins e Bógus (2004), existem três tipos de entrevista, a entrevista estruturada ou fechada, a semiestruturada e a livre ou aberta. A entrevista fechada é promovida com um questionário pré-estabelecido, totalmente estruturado. A aberta é onde o pesquisador parte de uma questão ou tema inicial, e o entrevistado tem a liberdade de percorrer sobre o assunto. A entrevista semiestruturada se inicia com certos questionamentos, baseados em hipóteses ou teorias, ofertando amplo campo de interrogativas, onde o entrevistador deve se atentar aos aspectos não-verbais, como expressões, hesitações, entonações, enfim, uma série de aspectos cuja captação é muito importante para a compreensão do que foi falado. O percurso metodológico demandou bastante tempo, visto que no

meio do caminho tivemos que fazer essa alteração na metodologia.

Os participantes da pesquisa foram dezenove alunos (as) do ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí que se autodeclararam negros que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Devido ao afastamento social imposto pela pandemia do COVID-19, os dados foram coletados via internet, por meio de uma entrevista fechada com questionário estruturado (**ANEXO I**) com perguntas fechadas e abertas através do google forms.

A primeira informação que julgamos importante saber é se o entrevistado se considerava preto ou pardo, considerando a classificação do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística e os dados mostraram que 94,7% se consideravam pretos e 5,3%, pardos. Os dados explicitaram que a maioria 78,9% dos alunos assinalaram que não sofreram discriminação racial em nenhuma instituição escolar antes de ingressar no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

Aqueles entrevistados que afirmaram terem sofrido discriminação em instituições escolares anteriores à sua entrada no Instituto Federal Goiano relataram uso de termos pejorativos para com eles, nesse sentido, combater o racismo na escola torna-se uma necessidade imediata. 73,7% afirmaram que não passaram ou passam por situações de discriminação racial após o ingresso no Instituto Federal Goiano, porém 26,3% informam que foram discriminados, situam os locais e identificam os agressores. Fazendo um comparativo, os índices não diferem das instituições que foram anteriormente frequentadas por estes alunos.

Diante dos relatos desses alunos, novamente explicitaram situações com termos insultuosos e afirmação de que as situações de discriminação partiram de falas de professores. Quando indagamos aos entrevistados que se sentiram discriminados quais foram autores dessa ação, percebemos que 85,7% afirmaram que outro aluno estava envolvido nessa situação e 14,3% declararam que eram professores. Em relação ao momento que os professores agiram preconceituosamente informaram que foi “*falas durante a aula*”.

Ao destacarmos os 14,3% é relevante e segundo o relato, esses professores alertamos a necessidade da instituição se posicionar para não compactuar com a infração da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 e lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 definem os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. A instituição deve se atentar e tomar medidas urgentes e não ser conivente com tal postura, pois os professores compõem a instituição, esta deve-se elaborar e colocar em prática

atitudes educativas mais incisivas, para que seja trabalhado as questões étnico-raciais de forma obrigatória, para efetivar o envolvimento que se dá por meio do conhecimento, desconstruindo práticas racistas.

Ainda aprofundando nos casos dos alunos que se sentiram discriminados indagamos qual a reação diante da situação de discriminação, os dados mostraram que 13,3% agrediram fisicamente, 20% protestaram verbalmente e a maioria com 66,7% não contou o fato para ninguém. Sobre a existência de tratamento diferenciado em função do seu pertencimento racial, percebemos uma significativa porcentagem de alunos que perceberam a diferença no tratamento em virtude ao seu pertencimento racial, com 47,4% e 52,6% não identificaram esse tratamento divergente.

Mediante a pergunta “É promovido aula, eventos, seminários, simpósios, fóruns etc. na instituição relacionado às questões raciais?” tivemos 78,9% de respostas negativas e apenas 21,1% positivas, demonstrando que pouco se é trabalho as questões raciais no IF Goiano Campus Urutaí. Pouco mais da metade com 52,6% dos alunos afirmaram que após trabalhos com as questões relacionada à diversidade étnico-raciais na instituição, não se sentem motivados a algo, já 47,4% responderam que percebem a motivação.

Professores, técnico-administrativos, alunos e todos os demais que compõem a instituição, devem ter conhecimento quanto as ações relativas às questões étnico-raciais que acontecem dentro da instituição para promover o envolvimento e a desconstrução de práticas racistas. Assim como a instituição necessita elaborar e promover mais ações/eventos que tratem da temática no sentido de desconstruir todas as formas de racismo, discriminação e estereótipos.

Foi questionado se perceberam mudança (por ex. comportamento, pensamento, postura diante de discriminações/racismos) depois de trabalhado as questões étnico-raciais, a grande maioria com 63,2% declarou que não e 36,8% responderam positivamente. Apesar de ser menor o número de alunos que perceberam a diferença, é uma porcentagem significativa e não deve ser desprezada. Constatamos que 89,5% acham importante tratar da temática de relações étnico-raciais e apenas 10,5% julgam não ser importante.

Indagamos sobre a importância de trabalhar essa temática tivemos depoimentos que teve muito a dizer sobre o peso da desigualdade face a cor de pele, ficou subentendido situações de discriminação, preconceito vividos pelos



entrevistados e uma certa dificuldade de convivência em sala de aula. Verificamos que grande parte com 84,2% gostaria que houvesse ações para trabalhar as questões relacionadas às relações étnico-raciais. Sugeriram palestras, simpósios, conscientização em sala de aula, não somente em eventos e etc.

Julgamos necessário saber a respeito se os alunos conheciam o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, já que é uma ação afirmativa relevante, os dados demonstraram que apenas 10,5% conhecem e a maioria com 89,5% não sabem do núcleo. Diante de relevante desconhecimento do núcleo devemos insistir na necessidade de engajamento de toda a instituição para fortalecer as ações do núcleo, deveria ser oportunizado ao Neabi, espaço para que pudesse participar das discussões de estruturação e implementações das políticas afirmativas no contexto curricular.

Outra questão demandada no roteiro de entrevista, um número significativo de desconhecimento das cotas, com 73,7%, apenas 26,3% dos alunos sabem a respeito da política de ações afirmativas, frente a uma contradição em saber que 47,4% adentraram na instituição utilizando essa política, já que um número significativo desconhece o sistema de cotas.

Declararam 26,3% não serem a favor do sistema de cotas e com uma parcela bem significativa de 73,7% declarou ser favoráveis. Encerrando a entrevista, os alunos foram indagados de o porquê serem ou não a favor das cotas, tivemos alguns relatos, dentre eles destacamos declarações sobre não saberem se posicionar em relação a apoiar ou não o sistema de cotas pois não conhecia sobre o assunto.

Ao final da entrevista concluímos que a maioria dos entrevistados não conseguiam identificar discriminação racial em sala de aula, pouca promoção de ações /eventos sobre a temática e importante consideração quanto à promoção, um significativo desconhecimento do Neabi e sobre a existência de cotas. Assim desenvolvemos como produto educacional, uma oficina para levar entendimento dessas políticas de ações afirmativas promovidas pela instituição. O intuito é levar o conhecimento dessas ações que auxiliam no fortalecimento da identidade negra, incentiva as organizações a agir de forma positiva no favorecimento da população de segmentos sociais discriminados, estabelecendo assim o respeito e a valorização étnico-racial.

A oficina intitulada por **“Entendendo o processo seletivo para cursos**

**superiores do IF Goiano: cotas e bancas de heteroidentificação”** foi dividida em dois momentos utilizando o Google Meet como plataforma, sendo o primeiro voltado para a complexidade de classificação racial no Brasil, conhecimento sobre seu pertencimento racial e a importância de assumir sua negritude, o segundo por sua vez, apresentou a temática sobre a manifestação do racismo na escola com o intuito de que os alunos compreendessem os prejuízos a que estavam sujeitos na escola e finalizando a oficina sobre o Processo Seletivo dos Cursos Superiores do IF Goiano enfatizando especificadamente sobre o sistema de reserva de vagas, o papel da banca de heteroidentificação e a existência do NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas) como espaço que deve ser ocupado pelos cotistas.

Participaram da oficina 19 pessoas, dos quais 15 responderam ao formulário de avaliação. Nas questões avaliaram a importância, relevância das informações passadas, coerência, a utilização da oficina enquanto objeto de aprendizagem, motivação quanto a participação e levantamento sobre dúvidas quanto às informações explanadas.

Ao final da avaliação podemos concluir que o produto educacional cumpriu com seu objetivo enquanto objeto de aprendizagem, demonstrando ser satisfatório quanto a sua importância e quantidade relevante de informações. Vimos que as informações foram organizadas de forma coerente e capazes de proporcionar o aprendizado, deixando uma pequena margem de dúvida.

Nas questões discursivas, os comentários deixados pelos participantes ressaltaram a importância da oficina, por ter esclarecido sobre o processo seletivo para cursos superiores, informar quanto à diferenciação sobre os tipos de racismo, evidenciar tanto os procedimentos da banca de heteroidentificação, os critérios para análise dos candidatos, fortalecimento das ações afirmativas, entre outros. E por último, ficou por parte dos participantes o ensejo por mais detalhes em relação aos fenótipos que são considerados pela banca de heteroidentificação, assim, esperamos ser detalhado na oficina em oportunidades futuras.

Considerando os comentários tecidos pelos participantes envolvidos e a avaliação realizada por eles, podemos concluir que o processo de aplicação do produto educacional ocorreu satisfatoriamente e obteve o êxito almejado. A experiência de ofertar uma oficina com essa temática foi com certeza um dos

maiores desafios desta pesquisa, já que o assunto é de grande relevância e pouco discutido não só com os alunos, mas também com público geral.

Esperamos que a partir da promoção dessa oficina, seja incentivado a promover mais momentos como esse, levando assim o entendimento das ações afirmativas que contribui no fortalecimento da identidade negra, estimulando positivamente as instituições no favorecimento do público de segmentos sociais discriminados, construindo o respeito e o reconhecimento étnico-racial.

## 8. REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.
- AMORIM, Mônica M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARRETO, Luciana Augusto et al. **Pela graça da mistura: ações afirmativas, discurso e identidade negra no curso de direito em universidades públicas paraibanas**. 2014.
- BARROS, José Márcio. **Cultura, memória e identidade—contribuição ao debate**. **Cadernos de História**, v. 4, n. 5, p. 31-36, 1999.
- BENITE, Anna M. Canavarro; PEREIRA, Mariana Cunha; COSTA, Kênia Gonçalves. **Reinventando o currículo nas ações do NEADI, LPEQI e LAGENTE**. **MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira e SILVA, Wilker Solidade da. Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Brasil**, v. 1, 2016.
- BOLÍVAR, Antônio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California (México), v. 4, n. 1, 2002.
- BRAGA, Alexandre Francisco. **AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UFMG**. REPECULT. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 5, n. 9, 2020.
- BRANQUINHO, Laura Meireles; RIBEIRO, Cristiane Maria. **A QUESTÃO RACIAL NOS DEZ ANOS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 2, p. 82-92, jul./dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.
- BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, ano 149, nº 169, seção 1, p. 1, 30 ago. 2012.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier. **O Memorial Autobiográfico. Uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Natal-RN, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14405/1/SandraCXC\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14405/1/SandraCXC_TESE.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CANDAU, Joel. **Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial**: memória, tradição e identidade. Memória em Rede, Pelotas, v.1, n.1, jan/jul.2009. p.43-58.

CANDAU, V.M. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999.

CAPES. Documento de Área – Área 46 – Ensino. **Brasília**: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Avaliação, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2021.

CATROGA, F. Memória e História. IN: PESAVENTO, S. J. (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2001.

COHEN, Abner.2004. The lesson of ethnicity. In: Urban ethnicity. **New York**: Routledge.

DAMASCENO, Wagner Miquéias Felix et al. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil**: uma abordagem marxista. 2020.

DE OLIVEIRA ALVES, Hellen Cristina. **Para além das cotas**: política de Inclusão e diversidade e reflexões sobre a atuação do NAPNE e NEABI no IFPI. Editora Dialética, 2020.

DE OLIVEIRA, Tatiane; PORTELA, Keyla Christina Almeida; SCHUMACHER, Alexandre José. Racismo e preconceito racial vivenciados por estudantes de bacharelado em secretariado executivo do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). **Proficientia**, n. 12, p. 73-88, 2019.

DE SOUZA, Leigh Maria. **INSTITUTO FEDERAL GOIANO**. 2020. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/neabi1/14918-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabis-do-if-goiano.html>> Acesso em: .03 dez. 2020.

DE SOUZA, Leigh Maria. **INSTITUTO FEDERAL GOIANO**. 2020. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/neabi1/14918-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabis-do-if-goiano.html>> Acesso em: 03 dez. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (auto)

Biográfica, Salvador, v. 1, n. 1, p.133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. NatalRN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523 – 536, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.333-346, abr. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine, **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica Anthropos, 2005.

DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. **Canoas**: IFRS campus Canoas, 2018.

DINIZ, Johnathan P. A. **Práticas de leitura nas mídias sociais**: evidências de leitura dos graduandos do IF Goiano – Campus Urutaí. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL NO 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 64, p. 111-133, 23 nov. 2015.

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 3, p. 691-713, 2016.

FERNANDES, Juliana C. C. Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FERRAROTTI, F. Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory-Momberger. Le sujet dans la Cité. **Revue internationale de recherche biographique**, 4, 19-27, 2013.

GADELHA, Alex C. **O sujeito professor e sua trajetória (auto)biográfica para o processo de inclusão digital na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Marcus Vinícius Peinado; ALVES, Mário Aquino. **Como se cria um Ministério? O processo de cooptação como mecanismo de distensão na relação entre movimentos sociais e Estado**. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 388-406, June 2017.

GOMES, N.L. EDUCAÇÃO E IDENTIDADE NEGRA. A LETRIA – 2002. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit.>>

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

GOMES, Severino Carlos. Ensino de trigonometria numa abordagem histórica: um produto educacional. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 563-577, Aug. 2013.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Turismo e etnicidade. **Horiz.antropol.** Porto Alegre, v. 9, n. 20, p.141-159, outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832003000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jun. 2020.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: PAIVA, A. R. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Pallas Ed., 2010. p. 117-144.

HOFBAUER, Andreas. Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil. In: Zanini, Maria Catarina Chitolina. (Org.). Por que "raça"? Breves reflexões sobre a questão racial no cinema e na antropologia. Santa Maria: **EDUFMS**, 2007, p. 151-188.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD contínua - Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. Brasília: [s.n.], 2019a. p.9.

\_\_\_\_\_. Informativo IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, em nov. 2019b.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária**. Urutaí: IFGoiano, 2017.

ISSA, Sílvia A. C. **A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da**

cultura escolar agrícola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. In: NÓVOA, A.; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 2010. P. 37-50.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, v. 8, 2017.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. CIAIQ2018, v. 1, 2018.

LOPES, Ademil. **Além da Memória: Vila Xavier diálogo entre os diferentes elementos de sociabilidade**. 2002. 2002. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Antropologia), Pontifícia Universidade Católica, Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais.

MACHADO, Enio R. **Mudança na formação do Técnico Agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí-GO – o proposto e o realizado**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; DA SILVA, Wilker Solidade (Ed.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil**. Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; DA SILVA, Wilker Solidade (Ed.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil**. Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23 e 230098, 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100282&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282&lng=en&nrm=iso)>. access on: 04 mar. 2021. Epub Dec 03, 2018.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. **DELTA**,



São Paulo, v. 27, n. 1, p. 77-98, 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502011000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000100005&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502011000100005>.

MIRANDA, O.A. Esse negro na sala de aula: olhares e experiências de estudantes africanos no maranhão. Kwanissa, São Luís, v.1, n.1, p.24-40, 2018.

MIZAEL, N.C.O.; GONÇALVES, L.R.D. **Construção da Identidade Negra na Sala de Aula**: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. Revista eletrônica de Pós Graduação em Educação v.11, n.2, 2015.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-Formação**. In NÓVOA, A Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Simone; CECCHETTO, Fátima. Cor, gênero e classe: dinâmicas da discriminação entre jovens de grupos populares cariocas. **cadernos pagu**, n. 32, p. 301-329, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. **Acesso em 18/06/2020**, v. 7, 2015.

Munanga, Kabengele. Negritude: Usos e Sentidos, 2ª edição. São Paulo: Ática, 1986. p.44

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e Cultura, v. 4, p.31-43, jul.-dez. 2001.

MUYLAERT, Camila J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193 – 199, dez. 2014.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1978.

NEVES, Paulo S. C.; LIMA, Marcus Eugênio O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-38, Apr. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on: 06 dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100003>.

NOVAES, Remigio Pires de. O DISCURSO ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO TECNOLÓGICO FEDERAL. Dissertação de Mestrado, Bahia, 2020.

NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Etnicidade e direitos territoriais no Brasil contemporâneo. **Iberoamericana (2001-)**, v. 11, n. 42, p. 111-126, 2011.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa**: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 61, p. 29-51, 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PAISLANDIM, Ivanillian F. **O Instituto Federal de Goiás (IFG) de 1999 a 2014**: narrativas dos servidores técnico-administrativos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

PANTA, M.; PALLISSER, N. **Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”**: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. Revista Espaço Acadêmico n. 195, 2017.

PANTA, Mariana.; PALLISSER, Nikolas. “Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 195, p. 116-127, 4 ago. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

PINTO, Tales dos Santos. Construção da identidade brasileira. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/a-identidade-nacao-brasileira.htm>> Acesso em: 24 jun. 2020.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v. 39, n. 3, 2018.

REIS, M.C.; SOUZA, E.F. IDENTIDADE NEGRA: MARCAS DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA DE VIDA. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n.1, 2014.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**: uma análise de suas concepções e propostas. 2005.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Bichos-de-Obra: fragmentação e reconstrução de identidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, p. 30-40, 1992.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

RODRIGUES, Luciele et al. DIVERSIDADE E CULTURA: INTERAÇÃO NEABI E COMUNIDADE. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 3, 2019.

ROSA, Chaiane M. A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no contexto das políticas de educação superior: as particularidades do IF Goiano – Campus Urutaí. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

SANT<sup>ª</sup>ANA, J.V.B. POSITIVAR A IMAGEM DO NEGRO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência no Nordeste Goiano. *Revista Eventos Pedagógicos* Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil v. 6, n. 4, p. 428-449, 2015.

SANTOS, Claitonei S. **Jovens do Proeja de Urutaí**: mediações entre a escola e o mundo do trabalho. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; DE MELO MARTINS, Thiago. PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 45-53, 2018.

SANTOS, M.O.; MACIEL, F. I.P. A. **Constituição da Identidade Negra nos Textos e Livros Didáticos no Ensino Fundamental**. *Revista Exitus*, Santarém, v.10, p.1-26, e020034, 2020.

SANTOS, Thamara Aquino dos. Ações Afirmativas do NEABI-Campus Bento Gonçalves. **Salão de Extensão (18.: 2017: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2017.**, 2017.

SANTOS, W.C.S.; ARAÚJO, D.F.M. S.; FERNANDES, A.O.; LACERDA, L.C. **Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v.6, n.6, 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182839, 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100317&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100317&lng=en&nrm=iso)>. access on: 06 dec. 2020. Epub Oct 04, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844182839>.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SOUZA, Carmen Rosemeri Fagundes de. PROJETO DE EXTENSÃO NEABI. **Salão de Extensão (14.: 2013: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2013.**

SOUZA, Carmen Rosemeri Fagundes de. PROJETO DE EXTENSÃO NEABI. **Salão de Extensão (14.: 2013: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2013.**

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Fabiana Mendes de et al. Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP. 2006.

TEIXEIRA, Luciana G. A. **Políticas Públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: um olhar de gênero.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

TURGEON, Mathieu; CHAVES, Bruno Sant'Anna; WIVES, Willian Washington. **Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. Opin. Publica,** Campinas, v. 20, n. 3, p. 363-376, dec. 2014.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, F. G. D. Ensino de Marketing por meio de entrevista semi-estruturada. **Revista Espaço Acadêmico,** v. 17, n. 195, p. 01-08, 4 ago. 2017.

## ANEXO I

### **Pesquisa sobre as Identidades negras no ambiente escolar: alunos negros do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí**

Olá, meu nome é Patrícia Gonçalves de Jesus, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

Você está sendo convidado para participar dessa pesquisa que pretende compreender como os alunos negros do Ensino Médio do Campus Urutaí, lidam com suas identidades raciais no ambiente escolar e qual papel da escola na construção dessas identidades.

Os objetivos específicos são: Identificar a atual vivência escolar dos alunos negros no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí; verificar se as questões raciais são abordadas e de que forma é trabalhada no cotidiano escolar; identificar as contribuições da instituição para a construção/fragmentação da identidade dos alunos negros.

Espera-se com essa pesquisa abrir caminhos para o desenvolvimento de ações e projetos visando a promoção do respeito à diversidade étnico-racial e a valorização de todos seres humanos a fim da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Você responderá a um questionário com 19 perguntas:

Você se considera preto ou pardo?

- preto
- pardo
- outra \_\_\_\_\_

Você já sofreu discriminação racial em alguma instituição escolar antes de entrar no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí?

- Não
- Sim

Se a resposta for SIM, descreva como foi

\_\_\_\_\_

Passou ou passa por situações de discriminação racial no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí?

- Não
- Sim

Se a resposta for SIM, descreva como foi \_\_\_\_\_

Se a resposta foi **SIM** para questão anterior, quem estava envolvido nessa situação de discriminação/racismo?

- outro aluno do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí
- Professor
- técnico-administrativo
- outros \_\_\_\_\_

Diante dessa situação de discriminação/racismo qual foi sua reação?

- não contou o fato para ninguém
- protestou verbalmente
- agrediu fisicamente

Você já se sentiu discriminado pelos professores?

- Não
- Sim

Se a resposta for SIM, descreva como foi \_\_\_\_\_

Você já se sentiu discriminado pelos demais funcionários da instituição?

- Não
- Sim

Se a resposta for SIM, descreva como foi \_\_\_\_\_

Você sente que existe tratamento diferenciado em função do seu pertencimento racial?

- Sim
- Não

É promovido aula, eventos, seminários, simpósios, fóruns etc. na instituição relacionado às questões raciais?

- Sim
- Não

Se a resposta foi SIM, o que é tratado nesses eventos e o que aprendeu?

\_\_\_\_\_

Diante do que foi falado, você é motivado a algo?

- Sim
- Não

Se a resposta foi SIM, a que você é motivado?

\_\_\_\_\_

Percebeu alguma mudança depois disso (ex. comportamento, pensamento, postura diante de situações de discriminações/racismos)?

- Sim
- Não

Você acha importante tratar das temáticas relações étnico-raciais? Se sim, porquê?

- Sim \_\_\_\_\_
- Não

Você gostaria que houvesse ações para trabalhar as questões relacionadas às relações étnico-raciais?

- Sim
- Não

Você sugere algo?

Sim

Não

Se a resposta foi SIM, o que sugere?

---

Você conhece o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (NEABI) do IF?

Sim

Não

Você sabe que existe cotas para negros, pardos e indígenas no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí?

Sim

Não

Você ingressou no Instituto Federal Goiano por meio de cotas?

Sim

Não

Você é a favor de cotas para negros, pardos e indígenas?

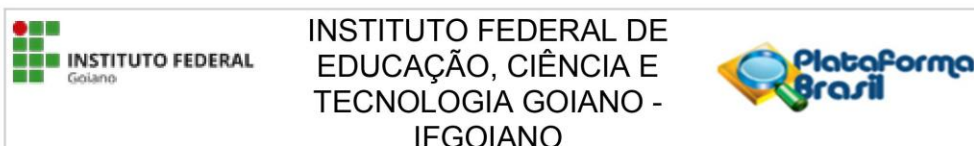
Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

## ANEXO II



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADES NEGRAS NO AMBIENTE ESCOLAR: NARRATIVAS DOS ALUNOS NEGROS DO IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ

**Pesquisador:** PATRICIA GONCALVES DE JESUS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 29531120.3.0000.0036

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.956.522

#### **Apresentação do Projeto:**

Não houve alteração.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Não houve alteração.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não houve alteração.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

-Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

As perguntas do Anexo I que sugeriam uma identidade estereotipada foram retiradas.

Parecer: Atende a legislação.

- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Relata-se: "a – Recrutamento - Durante as aulas, com permissão dos respectivos professores, a pesquisadora irá apresentar a pesquisa, explicando sua metodologia, objetivos, riscos e benefícios, bem como fará o convite aos alunos, ressaltando que a participação é facultativa. Àqueles que se dispuserem a participar da pesquisa será solicitado que respondam, no mesmo momento, a um pequeno questionário (item I do Anexo I), por meio do qual a pesquisadora realizará uma pré-seleção dos participantes.

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br





INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO -  
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 3.956.522

A pré-seleção consiste em recrutar cinco alunos, o critério de escolha serão aqueles que se autodeclararem negros (as) que adentraram a instituição pela cota RI-PPI, que são candidatos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas. Caso haja mais de cinco alunos que correspondam a esses critérios, serão selecionados os cinco que adentraram ao IF há mais tempo.

Após a pré-seleção, será entrado em contato via telefone com os cinco alunos selecionados, agendando um horário com cada um em que estejam disponíveis para receber pessoalmente na instituição, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). O documento deverá ser levado para a casa e devolvido no dia seguinte com a assinatura dos pais ou responsáveis em duas vias, sendo que uma delas ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Os alunos receberão também, em duas vias, junto com o TCLE, o TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido) que deverá ser assinado pelo próprio aluno. Assim como o TCLE, uma via do TALE deverá ser entregue à pesquisadora, enquanto a outra via ficará sob a posse do participante. E caso os pais ou responsáveis queiram mais explicações sobre o TCLE a pesquisadora deixará número celular para contato e e-mail para responder quaisquer dúvidas sobre o assunto.

Pessoalmente, no momento da entrega de uma via de cada termo (TCLE e TALE) devidamente assinados, procederá o agendamento de data e horário com os participantes para as entrevistas que serão individuais e ocorrerão possivelmente no próprio Campus, será definido o local com cada participante, de modo a preservá-lo e deixá-lo mais à vontade durante o processo.

Parecer: Atende a legislação.

- Critérios de Inclusão e Exclusão

Relata-se: "Poderão participar da pesquisa: os alunos que se autodeclararem negros do ensino médio do IF Goiano Campus Urutaí, que ingressaram pela cota RI-PPI e que aceitem a contribuir com a pesquisa, com a autorização dos pais ou responsável para aqueles menores de 18 anos e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Serão excluídos da pesquisa: os maiores de 18 anos, os que se recusarem a participar da pesquisa, os menores de idade que não tenham a autorização dos pais ou responsável com assinatura do TCLE e os que se recusarem assinar o TALE. Caso haja mais de cinco alunos autodeclarados negros e que ingressaram pela cota RI-PPI, serão selecionados os cinco que adentraram ao IF há mais tempo, os demais serão excluídos.

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Página 02 de 05



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO -  
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 3.956.522

Para a execução desse estudo será solicitada a autorização da Gerência de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o objetivo de garantir observância das questões éticas no protocolo de pesquisa envolvendo seres humanos, será realizada apresentação do projeto aos alunos, para exposição da proposta de estudo, seus objetivos, metodologia e resultados esperados. Nesse momento será enfatizada que a participação será voluntária e os envolvidos que concordarem em participar terão que assinar o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e os pais ou responsáveis assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)".

Parecer: Atende a legislação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

O texto do TCLE foi modificado e está adequado. As informações quanto a garantia de ressarcimento foram incluídas no TCLE.

Parecer: Atende a legislação.

-Guarda e descarte dos documentos:

Parecer: Atende a legislação.

**Recomendações:**

Prezado Pesquisador,

No TALE, alterar a informação de que o participante receberá "via do documento" e não "cópia".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na plataforma. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 3.956.522

**Considerações Finais a critério do CEP:**
**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1512517.pdf	14/03/2020 16:57:30		Aceito
Outros	RespostasAsPendencias.docx	14/03/2020 16:48:54	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Outros	QuestionarioRoteirodeEntrevistaModificado.docx	14/03/2020 16:33:55	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoparaCEPmodificado.doc	14/03/2020 16:16:35	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecidoModificado.doc	14/03/2020 16:14:37	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Outros	QuestionarioRoteirodeEntrevista.docx	28/02/2020 16:32:59	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido.doc	28/02/2020 16:26:51	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuencia.pdf	19/02/2020 16:21:00	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Outros	TermodeCompromisso.pdf	19/02/2020 16:20:14	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Outros	CurriculoLattesDeboraAstoniMoreiraOrientadora.pdf	19/02/2020 16:17:21	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoparaCEP.doc	19/02/2020 16:13:42	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/02/2020 16:09:16	PATRICIA GONCALVES DE JESUS	Aceito

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

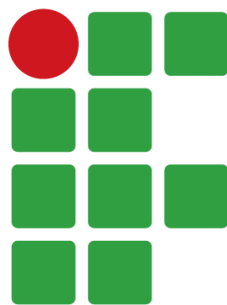
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Goiano

---

Campus  
Urutaí