



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Fonseca, Marcus Vinícius; Rocha, Laura Fernanda Rodrigues da  
O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA  
Educação em Revista, vol. 35, e187074, 2019, Janeiro-Dezembro  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698187074

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349039>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UFMG [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto



## ARTIGO

# O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

MARCUS VINÍCIUS FONSECA<sup>I</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-5009>

LAURA FERNANDA RODRIGUES DA ROCHA<sup>II</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5487-9864>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Ouro Preto, MG, Brasil.

<sup>II</sup> Instituto Federal de Educação de Minas Gerais, Ouro Preto, MG, Brasil

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo a elaboração de uma análise sobre o processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nas escolas que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para o encaminhamento da análise construímos alguns critérios de avaliação que tiveram como referência o documento relativo ao *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, de 2009. Estes critérios foram aplicados em uma análise que considerou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada uma das instituições selecionadas a partir de perspectivas teóricas relativas à avaliação de políticas educacionais. Isso tornou possível a constatação de que há um nível muito baixo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nas escolas que compõe esta modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Lei nº. 10.639/03. Educação Profissional e Tecnológica. Educação e Relações Étnico-raciais. Política Educacional.

Marcus Vinícius Fonseca - Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Beneficiário do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG. Coordenador do Grupo de Pesquisa História e Historiografia da Educação (GERAES). E-mail: <[mvfonseca2@yahoo.com.br](mailto:mvfonseca2@yahoo.com.br)> .

Laura Fernanda Rodrigues da Rocha - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Professora do Instituto Federal de Minas Gerais – Campi Ouro Preto. E-mail: <[laurinhafr@yahoo.com.br](mailto:laurinhafr@yahoo.com.br)> .

## THE INSTITUTIONALIZATION PROCESS OF LAW N. 10.639/03 IN THE NETWORK FEDERAL THE EDUCATION PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL: AN ANALYSIS FROM THE INSTITUTIONAL PROJECTS OF THE FEDERAL INSTITUTES AND THE FEDERAL CENTERS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article was elaborated with the objective of analyzing the process of institutionalization of racial relations education in schools that composes the Network Federal the Education of Professional, Scientific and Technological. In order to carry out the analysis, we constructed some criteria based on the document related to the National Plan of the Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture - of 2009. These criteria were applied in a analysis that considered the Plan the Development Institutional (PDI) of the selected schools. This made possible the realization that there is a very low level of institutionalization of the education of ethnic-racial relations in the schools that compose this modality of education.

**Keywords:** Law n. 10.639 /03. Professional and Technological Education. Education and Ethnic-Racial Relations. Educational Politics.

---

## APROXIMAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A história da educação profissional e tecnológica é marcada por tensões relacionadas à dicotomia entre conhecimento manual e intelectual.<sup>1</sup> Essa dicotomia recebeu diferentes contornos nas políticas que, com alguma recorrência, desmembraram ou integraram educação profissional e tecnológica à educação básica.

Uma representação disso encontra-se nas transformações que se desenvolveram durante os governos que nas décadas de 1990 e 2000 estiveram à frente das políticas públicas do país. O primeiro deles foi o do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) que estabeleceu a proibição dos cursos técnicos integrados ao ensino médio promovendo, com isso, o desmembramento da educação profissional do ensino básico. De outro lado, também proibiu a constituição de novas escolas produzindo a estagnação e o sucateamento do sistema público de educação profissional e tecnológica (SILVA, 2009; FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2010).

A partir de 2003, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) seguiu uma trajetória oposta. Primeiro através de investimentos na ampliação do sistema, em seguida

através da reintegração da educação profissional ao ensino médio. Tal reintegração foi possível em função da Lei nº. 11.741/2008 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, a educação profissional e tecnológica passou a ser definida como uma modalidade de ensino, ou seja, podendo ser trabalhada em diferentes níveis. Também foram incluídas sessões para a educação profissional nos dispositivos que regulamentam a educação básica, estabelecendo-a como um complemento do texto referente ao Ensino Médio. Nessa sessão, ela é definida no artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

Assim, essa modalidade pode ser ofertada através de cursos de formação inicial e continuada, formação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Dentro desse contexto de transformações recentes devemos considerar a educação profissional e tecnológica como uma dimensão do ensino que está em conexão direta com outras alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Entre elas, aquela que foi estabelecida através da Lei nº. 10.639/2003 que determinou *obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* em todos os níveis da educação. Esta é uma das dimensões mais importantes da educação brasileira na atualidade, o que nos leva a perguntar: *qual o nível de implementação desta temática nas escolas que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?*

No processo de tratamento dessa questão não podemos deixar de considerar alguns elementos que historicamente marcam a organização dessa modalidade de ensino. Entre elas, merece destaque aquela que considera que a qualidade da formação, sobretudo no nível médio, depende da superação da dualidade entre formação humanística e profissional. Ou seja, uma formação de qualidade perpassa uma perspectiva politécnica, cujo ideário busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica. Em termos epistemológicos e pedagógicos esse ideário defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia visando, com isso, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2010).

Nesse sentido, entendemos que a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, é um elemento preponderante para a efetivação de

uma formação de caráter humanista. Portanto, as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica podem encontrar no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana mais um elemento para a superação da dualidade entre formação humanística e formação profissional. Isso porque os cursos médios integrados aos cursos técnicos podem produzir uma integração fértil e inovadora dentro do universo representado pela ciência e a cultura.

Por outro lado, é necessário considerar que uma proposta de formação politécnica no âmbito da educação profissional e tecnológica não acontece sem tensões. Silvana Valentim (2011) exemplifica tais tensões destacando que nesse segmento existe uma preocupação com o mercado de trabalho que tende a excluir temas como a diversidade étnico-racial. Ao discutir a implementação da Lei nº. 10.639/2003 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) essa autora afirma que obteve o seguinte depoimento de um docente do curso Técnico de Mecânica: *como professor de área técnica sou pouco afetado por essa questão*.

A partir dessa afirmação Valentim (2011, p.6) pondera que “percebe-se que esse professor expressa o modo de ver e de pensar predominante entre os professores das áreas técnicas. Ao declarar que as questões étnico-raciais não são temas do seu interesse, já que leciona disciplinas das áreas técnicas, supõe-se, com essa afirmação, que quem é da área técnica não se interessa pelas questões étnico-raciais”.

Essas tensões apontam para uma dimensão ainda mais ampla das considerações que apresentamos em relação à Lei nº. 10.639/03, pois, ao consideramos a amplitude e a importância da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>2</sup> não podemos deixar de relacioná-la com a educação das relações étnico-raciais.

Quando consideramos a legislação e as diretrizes relativas à Lei nº. 10.639/03 encontramos uma ambiguidade no que diz respeito à educação profissional e tecnológica. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana* inclui entre seus destinatários a educação de jovens e adultos, que é uma modalidade legalmente estabelecida com os mesmos parâmetros da educação científica e tecnológica.<sup>3</sup> No entanto, esta última não é parte integrante do documento que estabelece as diretrizes para a educação das relações raciais.

Dentro desse contexto, outro documento importante é o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Trata-se de um documento que tem como objetivo fortalecer e estabelecer orientações concretas para

uma efetivação dos elementos que compõe o documento relativo às Diretrizes. Nesse documento já é possível encontrar uma descrição do papel significativo da educação tecnológica e profissional. Isso por sua vez reafirma a postura ambígua que apontamos entre educação das relações étnico-raciais e a educação científica e tecnológica.

## A LEI Nº. 10.639/03 DENTRO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Em 2012, foram publicados os resultados de uma pesquisa que avaliou o nível de institucionalização da Lei nº. 10.639/03 nas escolas brasileiras: *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Esse trabalho foi coordenado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) configurando-se como uma avaliação nacional sobre a implementação da Lei nº. 10.639/03. Dessa forma, pode ser considerado como a pesquisa que tem maior alcance em relação às experiências institucionais de educação das relações raciais no sistema educacional brasileiro.<sup>4</sup>

Essa pesquisa não contemplou as escolas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica,<sup>5</sup> mas, nela encontramos dois conceitos importantes para o processo de avaliação das políticas públicas no campo educacional. O primeiro deles se refere ao estágio inicial de introdução dessas políticas estruturando-se a partir de um processo que se configura como uma *implantação*:

O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nesta fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. (GOMES 2012, p. 26)

Em seguida a esta etapa inicial do processo de encaminhamento de uma política pública segue outra que é denominada de *implementação*:

Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução do plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre implantação e implementação. São momentos interdependentes, que, conforme a concepção da legislação em questão, podem se dar como movimentos contínuos. À medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados (GOMES, 2012, p. 27).

A dinamicidade contida na estrutura conceitual que envolve implantação/implementação parece fértil para promover uma avaliação do grau de institucionalização da Lei nº. 10.639/03 nas escolas que compõe a Rede Federal de Educação Profissional. Portanto, de forma semelhante àquela que foi utilizada na pesquisa coordenada por Gomes (2012), utilizamos esses conceitos para tentar compreender o nível de diálogo das escolas que compõe esta rede de ensino com a educação das relações raciais.

Assim, utilizamos os referidos conceitos tendo como referência o documento que define a missão e as principais características de cada uma das escolas que compõe a Rede, ou seja, o *Plano de Desenvolvimento Institucional*.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pode ser considerado como principal documento de registro das atividades exercidas pelas instituições vinculadas ao ensino superior, pois, segundo a legislação, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES) no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2002).

Trata-se de um documento rico em informações sobre cada uma das escolas que compõe a rede de ensino. Nele, encontramos registros relativos aos diferentes sujeitos que se fazem presentes nestas instituições e também um planejamento das diretrizes políticas e pedagógicas que são estabelecidas para um prazo de cinco anos.<sup>6</sup>

O trabalho com esse material se deu a partir de algumas questões que entendemos que são essenciais para a compreensão do nível de institucionalização da educação das relações étnico-raciais: (1) como estas instituições se situam diante da legislação que propõe questões relativas à diversidade, principalmente em relação à implementação da Lei nº. 10.639/03? (2) Como contemplam esta temática no documento que fixa seus parâmetros institucionais e pedagógicos?

Para dar conta dessas questões no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das unidades de ensino que compõe a Rede Federal de Educação Profissional foi necessário elaborar alguns procedimentos para delimitação das escolas, pois se trata de um segmento amplo que envolve instituições de natureza distinta. Essa amplitude determinou a construção de procedimentos metodológicos que tornassem possível a viabilização de uma análise que indicasse o nível de institucionalização da educação das relações raciais interior da Rede. Com isso, elegemos como foco as escolas que, mais diretamente, representam a educação profissional e tecnológica,

ou seja, os 38 Institutos Federais, bem como os CEFETs - de Minas Gerais e do Rio de Janeiro - e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.<sup>7</sup>

Fizemos um levantamento do PDI na página que cada uma dessas instituições mantém na rede mundial de computadores, entre 2012-2014. Este procedimento tornou possível encontrar trinta e sete documentos<sup>8</sup> que foram analisados a partir de indicadores que construímos a partir das *diretrizes para educação das relações étnico-raciais*.

Os critérios escolhidos para avaliar o nível de institucionalização da Lei nº. 10.639/03 foram extraídos das ações propostas pelo *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Este documento estabelece parâmetros para o cumprimento da lei e seus desdobramentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004). O documento que escolhemos se configura como um plano, o que lhe confere uma característica singular, ou seja, apresenta parâmetros e metas claras para serem efetivadas pelas instituições educacionais.

Na verdade, ele apresenta seis parâmetros/metasp que convertemos em indicadores capazes de possibilitar uma avaliação do comportamento de cada instituição em relação à educação das relações raciais. São eles:

**INDICADOR 1 - AÇÕES AFIRMATIVAS:** Propostas de ações afirmativas de acesso e permanência que considerem as questões étnico-raciais;<sup>9</sup>

**INDICADOR 2 - NEABs:** Existência de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou grupos correlato;

**INDICADOR 3 - DIÁLOGOS INTERINSTITUCIONAIS:** Diálogos institucionais com Fóruns de Educação e Diversidade e/ou outros grupos da comunidade externa que se relacionem com a temática das relações étnico-raciais;

**INDICADOR 4 - REFERÊNCIAS A LEI Nº. 10.639/2003:** Utilização da lei, suas diretrizes e seu plano nacional como referência para o desenvolvimento das atividades políticas e pedagógicas da instituição;

**INDICADOR 5 - FORMAÇÃO CONTINUADA:** Incentivo à formação continuada de seus servidores na temática das questões étnico-raciais, além de formações promovidas pela própria instituição dentro deste tema;

**INDICADOR 6 - PUBLICAÇÕES:** Parcerias com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e outras instituições para publicação de materiais sobre a temática.

Portanto, as questões destacadas pelo Plano foram convertidas em critério de dimensionamento do nível de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nas instituições selecionadas. Em cada critério foi realizada uma classificação por graus de institucionalização: *baixo, médio e alto*.



O *baixo* grau de institucionalização foi considerado quando o documento não citava nada em relação aos **Indicadores**. No que diz respeito aos graus *médio* e *alto*, esses foram definidos de acordo com o Quadro 1:

**QUADRO 1.** Institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Educação Profissional e Tecnológica

<b>Indicadores</b>	<b>Graus</b>	<b>MÉDIO</b>	<b>ALTO</b>
<b>Ações afirmativas</b>		Considera a questão, mas não possui propostas de acesso e permanência relativas à demanda étnico-racial.	São apresentadas políticas de acesso e permanência que consideram as questões étnico-raciais.
<b>Núcleo de Estudos Afro-brasileiros</b>		Quando explicita o planejamento de criação de NEABs ou grupo correlato.	Apresenta o NEAB ou grupos correlatos em funcionamento.
<b>Diálogos interinstitucionais</b>		Quando esse diálogo é apresentado de maneira verticalizada e/ou quando não é possível identificar como aconteceu a relação com outras instituições.	São apresentadas parcerias e trocas institucionais nas quais é possível verificar uma relação horizontal.
<b>Referências a Lei nº. 10.639/03</b>		A Lei nº. 10.639/03 é apenas citada e/ou as questões étnico-raciais são agrupadas junto a outros processos de exclusão.	O texto apresenta uma elaboração a partir da legislação e expõe elementos específicos dos processos de exclusão ligados à questão étnico-racial.
<b>Formação Continuada</b>		Quando cita a necessidade de formação para o trato com a temática, mas não apresenta nenhum detalhamento.	São apresentados os cursos oferecidos pela instituição e/ou processos de formação dos quais seus funcionários tenham participado.
<b>Publicações</b>		Cita a necessidade de publicações relacionada à temática.	Apresenta publicações elaboradas pela instituição e/ou a sua produção é apresentada como uma diretriz a ser cumprida.

**Fonte:** Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Esta classificação está em conexão estreita com os processos contidos na dinamicidade representada pelos conceitos de *implantação* e *implementação*, que apresentamos anteriormente. Assim, as classificações de *médio* grau podem ser compreendidas como reflexo de um primeiro movimento que corresponde à definição que apresentamos de implantação, ou seja, o estado inicial de estabelecimento de uma política; enquanto o *alto* grau reflete um segundo momento já propositivo que se traduz na ideia de implementação.

## **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada uma das escolas que escolhemos foi analisado considerando-se os seis indicadores que construímos a partir do *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Em seguida, qualificamos cada um dos critérios a partir do seu grau de institucionalização manifesto no documento, ou seja, *baixo, médio e alto*.

Este procedimento revelou um resultado que podemos classificar como preocupante, pois o primeiro elemento que chama a atenção em face destes procedimentos metodológicos é a ausência de qualquer referência sobre a temática relativa à Lei nº. 10.639/03 nos documentos de dezoito das trinta e sete instituições analisadas.

Portanto, em praticamente metade dos documentos das escolas que selecionamos não houve qualquer referência aos dispositivos legais que se referem à educação das relações raciais. Podemos considerar que isso é mais do que uma omissão, pois, na verdade, representa que essas instituições não estão cumprindo aquilo que foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).<sup>10</sup>

As outras dezenove instituições apresentam resultados diversos em relação ao tratamento dado ao tema. Elas não se omitem, mas apresentam resultados que são pouco satisfatórios, como pode ser observado no Quadro 2:

**QUADRO 2.** Grau de institucionalização da Lei no. 10.639/03 na Educação Profissional e Tecnológica

INSTITUIÇÃO	I. Ações afirmativas	II. NEABs	III. Diálogos interinstitucionais	IV. Referência a Lei nº. 10.639/03	V. Formação Continuada	VI. Publicações
IF de Alagoas						
IF do Amapá						
IF da Bahia						
IF do Espírito Santo						
IF de Goiás						
IF do Norte de Minas Gerais						
IF do Maranhão						
IF do Pará						
IF da Paraíba						
IF do Rio de Janeiro						
IF Fluminense						
IF do Rio Grande do Norte						
IF Farroupilha						
IF Sul-Rio-Grandense						
IF de Rondônia						
IF de Santa Catarina						
IF de São Paulo						
IF do Tocantins						
CEFET – MG						

**Legenda:**



– Baixo grau de institucionalização;

– Médio grau de institucionalização;

– Alto grau de institucionalização.

**Fonte:** Planos de Desenvolvimento Institucional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com o Quadro 2 podemos constatar que quatro instituições apresentam apenas um dos critérios classificado como *médio* grau de institucionalização; outras seis apresentam dois dos critérios com *médio* grau; uma apresenta três e outra quatro critérios com *médio* grau.

Quando consideramos aquelas que foram avaliadas com *alto* grau de institucionalização encontramos: três instituições com um dos indicadores, somando-se a outro(s) de *médio* grau; outras duas com dois indicadores com *alto* grau, sendo que uma delas também possui um *médio*; uma instituição com três indicadores *altos*; e finalmente apenas uma instituição que se destaca das demais contemplando todos os critérios, sendo cinco avaliados como *altos* e um *médio*.

No que diz respeito ao *Indicador 1* – (ações afirmativas) é possível observar que alguns documentos já consideravam o projeto de lei<sup>11</sup> que tramitava na época da construção dos Planos de Desenvolvimento Institucional, mas não apresentavam propostas concretas, portanto, foram analisadas como *médio* enraizamento - este é o caso do Instituto Federal de São Paulo. Os PDIs do Instituto Federal do Pará e do Instituto Federal Farroupilha também foram considerados de *média* institucionalização, pois ambos não apresentavam políticas de ação afirmativa para acesso e permanência de alunos negros, mas propunham a implementação dessas políticas como metas a serem atingidas.

De maneira mais superficial que os PDIs citados acima, os documentos do Instituto Federal da Bahia, do Instituto Federal de Goiás, do Instituto Federal do Maranhão, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Tocantins, no que dizem respeito aos objetivos relacionados à inclusão e/ou quando destacam as formas de acesso considerando a questão étnico-racial, sendo, por esse motivo, também contempladas com grau *médio* de institucionalização.

Os documentos do IF do Amapá e do IF de Santa Catarina foram os únicos considerados com um grau *alto* de institucionalização neste indicador. Ambos apresentaram propostas concretas de reserva de 10% de vagas para negros e indígenas que, preferencialmente, tivessem cursado o ensino médio em instituições públicas.

No que diz respeito à existência de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), ou grupos correlatos (*Indicador 2*) foi possível localizar três grupos destacados no documento das instituições, a saber: do Instituto Federal do Pará, Instituto Federal de Santa Catarina, e o Centro de Educação Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

No PDI do Instituto Federal do Pará os NEABs existentes no *Campus* Belém e no *Campus* Castanhal estão em evidência através da apresentação de seus eixos norteadores, bem como de um extenso quadro de ações. No documento do Instituto Federal de Santa Catarina destacou-se a existência de um Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas, desde 2007, responsável pela criação de diretrizes para a política inclusiva da instituição. O Centro de Educação Federal de Educação Tecnológica

de Minas Gerais enfatizou o NEAB existente na instituição como grupo de pesquisa registrado no CNPq e como proponente de ações de extensão.

Tais descrições exemplificam a importância da existência e do reconhecimento institucional destes núcleos, pois, é possível constatar que a presença deles se desdobra em ações em outros campos da vida da instituição. Neste sentido, a presença dos NEABs pode ser entendida como elemento dinamizador do processo de institucionalização da educação das relações raciais nas instituições.

Em outras instituições assinaladas com preenchimento cinza (*médio*) foi possível verificar a previsão da criação de núcleos específicos ligados à temática, como é o caso do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, do Instituto Federal da Paraíba e do Instituto Federal do Sul-Rio-Grandense. No PDI do Instituto Federal de Alagoas identificou-se o planejamento para a construção de uma sala de implantação do NEAB, em 2016. No caso do Instituto Federal de Rondônia, também considerado neste critério com *médio* grau de institucionalização, encontramos referências a um núcleo temático étnico. No entanto, esse núcleo não foi detalhado a ponto de ser possível identificar se contemplaria a classificação de *alto* grau.

No que diz respeito ao *Indicador 3*, relativo ao diálogo externo da instituição com Fóruns de Educação e Diversidade e/ou outros grupos relacionados à temática das relações raciais, os PDIs do Instituto Federal do Pará, do Instituto Federal Fluminense e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais foram identificados com *alto* grau de institucionalização. O PDI do Instituto Federal do Pará revela que o NEAB tem cumprido um papel fundamental na promoção de diálogos com instituições externas ao instituto. No PDI do Instituto Federal Fluminense encontra-se um texto que, para esse tipo de documento, pode ser considerado extenso e aprofundado. O texto tem como título a *Educação das relações étnico-raciais*, ele registra como uma das ações de combate ao racismo a *Participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a instituição*.

No documento institucional do CEFET-MG verificou-se que se encontra sob a coordenação da instituição o *Fórum Estadual Permanente para a Educação das Relações Étnico-raciais* promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Secretarias Municipais do Estado.

Os PDIs avaliados como *médio* grau no critério relativo aos diálogos institucionais tratam-se dos documentos do Instituto Federal da Paraíba e do Instituto Federal do Rio de Janeiro. No primeiro, em uma tabela destinada a descrever os acordos realizados no ano de 2006, está presente o item *Relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas* em que foi identificada uma parceria com uma organização

de mulheres negras. No entanto, não foi apresentado nenhum detalhamento dessa parceria. No documento da segunda instituição, um de seus cursos de extensão foi oferecido para o público externo e não foi apresentado um movimento de troca, sendo apenas uma oferta da instituição à comunidade.

O *Indicador 4* pode ser caracterizado como o mais abrangente na medida que determina o embasamento do PDI na Lei nº. 10.639/03, bem como nas suas Diretrizes e seu Plano Nacional de implementação. Considerando que os documentos com *baixo* grau de institucionalização não citam nada relacionado à temática classificamos com *médio* grau aqueles que apenas citaram a referida lei. No entanto, ressalta-se que nestes documentos não foi possível identificar a radicalidade proposta pelo dispositivo representado pela lei. Neste sentido, a base de avaliação do grau de institucionalização passou pela compreensão da radicalidade da lei enquanto política de ação afirmativa e superação do racismo institucional brasileiro, calcado no mito da democracia racial e na perpetuação da ideia da simples tolerância.

Em alguns PDIs, mesmo com a citação da lei, identificou-se uma postura relacionada à tolerância, uma vez que os documentos agrupavam as questões étnico-raciais em meio ao tratamento dirigido a outros processos de exclusão. Esse tipo de postura tem sido criticado por alguns pesquisadores que entendem que isso leva a uma desconsideração das especificidades de uma educação das relações raciais. Neusa Gusmão (2013, p. 47-48) afirma que:

O caráter neoliberal que sustenta políticas de ação e de intervenção de caráter educativo propondo valores gerais de tolerância e igualdade para com os diferentes, sem vê-los em sua diversidade, ainda ronda sorrateiramente, mesmo as mais importantes conquistas que emergem do tecido social e da ação de diferentes grupos, entre estas, a Lei nº. 10.639/2003.

A autora ainda pondera que o conceito de tolerância exige uma reflexão crítica, na medida em que cabem questionamentos a respeito de *quem tolera quem, por que e para quê?* Neste sentido, Gomes (2012) também afirma que a implementação de políticas calcadas na diversidade é, por essência, contrária à apologia da tolerância, atitude que estaria de forma mais direta ligada ao mito da democracia racial.

Portanto, para análise desse critério as instituições avaliadas com médio grau de institucionalização devem ser observadas com cautela, pois dependendo da maneira como o documento aborda a temática pode até mesmo representar um efeito inverso indicando, na verdade, dificuldades para institucionalização do que foi definido pela legislação. Se considerarmos a radicalidade da proposta de educação

das relações raciais contida na Lei nº. 10.639/2003 e a dinamicidade daquilo que é representado pela ideia de implantação/implementação, fica claro que algumas citações encontradas nos indicadores anteriormente apresentados podem até mesmo ser considerados como um risco à institucionalização definida nesta pesquisa.

Pode-se exemplificar esta reflexão através das seguintes situações: o Instituto Federal do Amapá no qual a implementação das ações indicadas na Lei nº. 10.639/03 é apresentada como um procedimento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e não por NEAB; também o Instituto Federal de Rondônia que expõe uma discussão das políticas de inclusão sem nenhuma ação prevista especificamente para a questão étnico-racial.

No PDI do Instituto Federal Farroupilha é apresentada uma discussão teoricamente qualificada em seu tópico de *Políticas Inclusivas*. Pode-se mesmo identificar uma apresentação qualificada em relação aos documentos relativos Lei nº. 10.639/2003, no entanto, em relação às propostas de ações e princípios norteadores das políticas inclusivas não são apontados direcionamentos para a temática étnico-racial.

O PDI do Instituto Federal de Santa Catarina considerado com uma institucionalização *alta* opera como um contraponto à discussão apresentada anteriormente. Em seu item *Responsabilidade social enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região* encontram-se subitens que abordam a educação das relações raciais. Entre eles, destacam o tratamento de uma política de reserva de vagas e diretrizes para a inclusão, dimensão que destaca a implementação de ações indicadas pela Lei nº. 10.639/2003.

Os outros PDIs que também foram considerados como *alto* grau de institucionalização são o Instituto Federal do Espírito Santo, o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal Fluminense. O PDI do Instituto Federal do Espírito Santo apresenta como anexo o *Projeto Pedagógico Institucional*, nele encontramos uma problematização da Lei nº. 10.639/03 em face à realidade do Brasil e do Espírito Santo, e ainda uma proposta de implementação do tema na instituição. No PDI do Instituto Federal do Pará há referências ao *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro* com ações diversificadas em relação à implantação da Lei nº. 10.639/03. No documento do Instituto Federal Fluminense encontra-se um anexo intitulado *Educação das Relações Étnico-raciais* que apresenta um breve histórico e um destaque das estatísticas raciais da região, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse anexo, citam-se os princípios que fundamentam as atividades acadêmicas da instituição, bem como alguns fundamentos antropológicos, históricos e pedagógicos.

Outros documentos avaliados como *médio* grau não evidenciam tão diretamente a problematização e a abordagem do tema restringindo-se em citar a lei. Este é o caso do Instituto Federal de Goiás, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. O PDI do Instituto Federal da Paraíba foi considerado como *médio* grau de institucionalização, pois discorre brevemente sobre a inserção da temática história e cultura afro-brasileira no currículo da instituição sem, no entanto, citar a lei ou algum documento. Os PDIs dos Institutos Federais do Rio de Janeiro e de São Paulo foram considerados de *médio* grau de institucionalização nesse critério por apresentarem como um dos referenciais o Projeto de Lei relacionado ao sistema de reserva de vagas. Além disso, o Instituto Federal do Rio de Janeiro apresenta um curso de extensão que objetiva contribuir para a aplicabilidade da Lei nº. 11.645/2008.<sup>12</sup>

Em relação ao *Indicador 5* relativo à formação de professores identificamos três PDIs com *médio* grau de institucionalização, estes citam a necessidade de formação para o trato com as questões étnico-raciais mas sem detalhamento de ações. São estes o Instituto Federal do Espírito Santo, o Instituto Federal Farroupilha e o Instituto Federal da Paraíba. O PDI do CEFET-MG foi considerado como *médio* grau, pois cita o NEAB como responsável pela formação de docentes. No documento do Instituto Federal do Maranhão, na tabela sobre educação a distância, encontra-se um curso de aperfeiçoamento/especialização com quatrocentas vagas, intitulado *Diversidade*.

O PDI do IF do Pará foi classificado como *alto* grau de institucionalização, pois registra a oferta de cursos intitulados *Educação para Relações étnico-raciais* em vários *campi*, nas modalidades de aperfeiçoamento e pós-graduação *Lato sensu*. O IF do Rio de Janeiro também foi classificado como *alto* grau nesse critério, pois apresentou a previsão de um curso de extensão no *Campus* Duque de Caxias, intitulado *História da África e Cultura Afro-Brasileira: uma proposta de formação continuada para professores da rede pública*, e outro no *Campus São Gonçalo*, com o título *Brasil e África em sala de aula*.

O *Indicador 6* - Publicações, foi identificado somente no PDI do IF do Pará que apresenta como um dos eixos estratégicos de seus NEABs *a política de elaboração de materiais didáticos e paradidáticos como ações operacionais do plano de implementação da lei*.

Podemos finalizar essa análise afirmando que os resultados encontrados indicam que a educação das relações étnico-raciais se faz presente de forma precária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente nos Institutos Federais



de Educação, nos Centros Federais Educação Tecnológica (do Rio de Janeiro e Minas Gerais) e na Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Isso se evidencia através dos dados que utilizamos em que foi possível constatar que o tema estava totalmente ausente no Plano de Desenvolvimento Institucional de dezoito instituições. Em outras dezenove encontramos a sua presença em um nível que pode ser classificado como insatisfatório, ou seja, com predomínio de indicadores com nível baixo e médio de institucionalização.

Dentro deste universo, o Instituto Federal do Pará é uma exceção apresentando-se como a única instituição cujo PDI indica um nível de institucionalização que contempla de forma adequada diferentes aspectos das diretrizes relativa à educação das relações étnico-raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de conclusão não podemos desconsiderar as dificuldades gerais de estabelecimento das iniciativas relativas à educação das relações étnico-raciais na educação brasileira. Porém, não podemos deixar de destacar a ação decisiva que, neste contexto, devem exercer os gestores dos sistemas educacionais. Considerando dados gerais sobre a institucionalização da Lei n.º 10.639/03, no Brasil, Jesus e Miranda (2012, p.67) destacam que:

O conjunto de dados levantados indica que ainda é baixo o grau de institucionalização alcançado pela Lei n.º 10.639/03. Além da pequena proporção de medidas adotadas pelas Secretarias, a inexistência de regulamentação da Lei e promoção de *Diretrizes* corrobora essa afirmação. A alegação de falta de informação, de investimento orçamentário e a insistência em revelar dificuldades podem figurar como justificativas para a ausência de empenho das Secretarias.

Portanto, a ausência do tema nos PDIs das instituições que compõe a educação profissional e tecnológica e, por extensão, no próprio cotidiano de suas escolas revela mais do que a falta de empenho dos gestores dessas instituições em adequá-las aos dispositivos que regem a educação brasileira. Na verdade, os alarmantes resultados da pesquisa que apresentamos revelam que há um problema no órgão responsável pela gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que deveria assumir um papel ativo no estabelecimento dessa política na rede de ensino que se encontra sob sua coordenação.

O acompanhamento do comportamento desta Secretaria revela que não há iniciativas dirigidas para o tema dentro do conjunto de suas escolas. Uma exceção ocorreu, em 2008, quando foi publicado

o livro *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*, organizado por Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes e Elias Vieira de Oliveira, onde encontramos relatos de experiências muito incipientes sobre o tema.

Esta publicação pode ser interpretada como uma ação isolada e sem paralelo com outras iniciativas dentro do trabalho desenvolvido por essa Secretaria. Os limites deste artigo não permitem um aprofundamento no que diz respeito à postura da SETEC/MEC em relação à implementação da Lei nº 10.639/03, mas não podemos deixar de registrar que este órgão está implicado no baixo nível de enraizamento da educação das relações raciais nas escolas que compõe a rede de ensino que se encontra sob sua coordenação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: diretrizes para elaboração. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.
- GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012b, p. 19-33.
- GOMES, N. L.(org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.
- GUSMÃO, N. M. M. de. A Lei 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M. da S.; CUNHA JÚNIOR, H. (org.). **Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 47-61.
- JESUS, R. E. de; MIRANDA, S. A. de. O Processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 49-72.

NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (org.). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC/SETEC, 2008.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

ROCHA, H. do S. C. da. O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº. 10.639/2003 no IFPA – Campus Belém. **Revista Thema**, v. 8, Número Especial, 2011.

ROCHA, H. do S. C. da (org.). **Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003 na prática pedagógica**. Belém: IFPA, 2009b.

ROCHA, L. F. R. **A implementação da Lei 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Mariana/MG, Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, Dissertação de Mestrado, 2015.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

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

## NOTAS

1 Para o aprofundamento desta discussão sugerimos a leitura: MOLL, Jaqueline *et al.* *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

2 Fazem parte desta Rede 38 Institutos Federais que estão espalhados por todos os estados brasileiros. Além destas, dois CEFETs (no Rio de Janeiro e em Minas Gerais), 25 escolas vinculadas às universidades federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e ainda o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

3 Tanto a educação profissional e tecnológica quanto a educação de jovens e adultos são definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como modalidades de ensino, ou seja, podem ser oferecidas em qualquer um dos níveis de ensino. A Lei nº. 11.741/08 ilustra bem esta equivalência na medida em que alterou a LDB, “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

4 A pesquisa teve como ponto de partida um levantamento de escolas em que havia práticas pedagógicas fundamentadas na Lei 10.639/03. Este levantamento foi promovido junto aos secretários municipais e estaduais de educação e aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros que indicaram experiências ocorridas em 890 escolas do país. Entre estas, foram selecionadas 36 escolas de diferentes regiões brasileiras que foram submetidas a um trabalho de pesquisa *in loco* gerando, com isso, o conjunto de dados que deu sustentação à análise.

5 Não há justificativa sobre esta ausência na pesquisa, porém, pode ser que isso esteja relacionado ao fato de que a coleta de dados tenha privilegiado as informações dos secretários municipais e estaduais de educação.

6 As escolas da rede de ensino profissional e tecnológica se submetem à lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) isso, entre outras coisas, tornou obrigatório a construção de Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) para fins de credenciamento e avaliações constantes das instituições.

7 Este recorte justifica-se também pela necessidade de reconhecimento das especificidades das escolas vinculadas às universidades, bem como do Colégio Pedro II, instituições que compõe a Rede mas que não foram abordadas nesta pesquisa.

8 Não encontramos o PDI do Instituto Federal Baiano, do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, do Instituto Federal de Roraima e do Instituto Federal de Pernambuco.

9 Os PDIs analisados foram elaborados em um período anterior a aprovação da Lei 12.711/2012 que estabeleceu as cotas sociais e raciais para ingresso nas instituições federais de ensino.

10 Tratam-se do documento das seguintes instituições: Instituto Federal do Acre; Instituto Federal do Amazonas; Instituto Federal de Brasília; Instituto Federal do Ceará; Instituto Federal Goiano; Instituto Federal Minas Gerais; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; Instituto Federal do Sul de Minas Gerais; Instituto Federal do Triângulo Mineiro; Instituto Federal de Mato Grosso; Instituto Federal do Sertão Pernambucano; Instituto Federal do Piauí; Instituto Federal do Paraná; Instituto Federal do Rio Grande do Sul; Instituto Federal Catarinense; Instituto Federal de Sergipe; CEFET do Rio de Janeiro; UTFPR.

11 PL 73/1999, transformado na chamada Lei de Cotas. Lei nº. 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

12 Legislação correlata à Lei 10.639/2003, porém com foco nas questões relacionadas à população indígena.

**Submetido:** 25/10/2017

**Aprovado:** 12/04/2019

**Contato:**

Marcus Vinícius Fonseca  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS/UFOP  
Rua do Seminário s/n  
Mariana | MG | Brasil  
CEP 35.420 000