

NEABS E NEABIS EM SANTA CATARINA:**Mapeamento e Desafios Estruturais**

Maria Helena Tomaz¹
Graziela Cristina Gonçalves²
Adriano Fiuza do Nascimento³
Hayani Rafael Martins⁴

RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa “Encruzilhadas Interseccionais: redes de confluências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em Santa Catarina”, vinculada ao Projeto Redes Antirracistas (MIR/UnB). O objetivo foi mapear e analisar a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Afro-Brasileiros Indígenas (NEAB/NEABI) e grupos correlatos em Santa Catarina. A pesquisa, de abordagem qualitativa, combinou revisão bibliográfica sobre interseccionalidade, ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais com coleta de dados quantitativos via questionário online aplicado às coordenações desses núcleos entre abril e outubro de 2025. Foram obtidas 37 respostas válidas em 28 municípios, com predominância de núcleos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (81,1%). Os resultados evidenciam tipologias de atuação, capacidade de formação docente, produção acadêmica e desafios estruturais, revelando descompasso entre a missão institucional de implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as ações efetivamente desenvolvidas, apontando necessidade de institucionalização, financiamento e articulação em rede.

Palavras-chave: NEABs/NEABIs. Educação Antirracista. Relações Étnico-raciais. Lei 10.639/03. Santa Catarina.

NEABs AND NEABIs IN SANTA CATARINA:**Mapping and Structural Challenges****ABSTRACT**

This article presents results from the research "Intersectional Crossroads: networks of confluence of the Afro-Brazilian Studies Centers in Santa Catarina," linked to the Anti-Racist Networks Project (MIR/UnB). The objective was to map and analyze the work of the Afro-Brazilian Studies Centers and Afro-Brazilian Indigenous Studies Centers (NEAB/NEABI) and related groups in Santa Catarina. The research, with a qualitative approach, combined a literature review on intersectionality, affirmative action policies, and ethnic-racial relations

¹Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UDESC. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0001-9810-8391>. E-mail: maria.tomaz@udesc.br.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Professora da Rede Municipal de Itajaí/SC. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-3396-3340> E-mail: professoragraziela@itajai@gmail.com.

³Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Professor na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Orcid iD <https://orcid.org/0009-0008-6255-9762>. E-mail: adriano.fiuza@hotmail.com ...

⁴ Ensino médio pelo Fundação Bradesco- Laguna. Graduanda em Bacharelado em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: hayanirafael@gmail.com.

education with the collection of quantitative data through a questionnaire applied to the coordination of these centers between April and October 2025. A total of 37 valid responses were obtained across 28 municipalities, with a predominance of centers from the Federal Network of Professional and Technological Education (81.1%). The results reveal typologies of action, teacher training capacity, academic production, and structural challenges, showing a gap between the institutional mission of implementing Laws 10.639/03 and 11.645/08 and the actions actually carried out, pointing to the need for institutionalization, structured funding, and network articulation.

Keywords: NEABs/NEABIs. Anti-Racist Education. Ethnic-Racial Relations. Law 10.639/03. Santa Catarina.

NEAB Y NEABI EN SANTA CATARINA:

Mapeo y Desafíos Estructurales

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación "Encrucijadas Interseccionales: redes de confluencia de los Núcleos de Estudios Afrobrasileños en Santa Catarina", vinculada al Proyecto Redes Antirracistas (MIR/UnB). El objetivo fue mapear y analizar la actuación de los Núcleos de Estudios Afrobrasileños y Afrobrasileños Indígenas (NEAB/NEABI) y grupos afines en Santa Catarina. La investigación, de enfoque cualitativo, combinó revisión bibliográfica sobre interseccionalidad, políticas de acción afirmativa y educación de las relaciones étnico-raciales con la recolección de datos cuantitativos mediante un cuestionario aplicado a las coordinaciones de dichos núcleos entre abril y octubre de 2025. Se obtuvieron 37 respuestas válidas en 28 municipios, con predominio de núcleos vinculados a la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica (81,1%). Los resultados evidencian tipologías de actuación, capacidad de formación docente, producción académica y desafíos estructurales, revelando un desfase entre la misión institucional de implementar las Leyes 10.639/03 y 11.645/08 y las acciones efectivamente desarrolladas, señalando la necesidad de institucionalización, financiamiento estructurado y articulación en red.

Palabras clave: NEAB/NEABI. Educación Antirracista. Relaciones Étnico-raciales. Ley 10.639/03. Santa Catarina.

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei n.º 10.639, em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), representou uma inflexão histórica nas políticas educacionais brasileiras. Ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, a lei reconheceu a centralidade da experiência negra na formação da sociedade brasileira e impôs ao Estado a responsabilidade de desconstruir narrativas eurocêntricas que, durante séculos, invisibilizaram as contribuições de africanas, africanos e seus descendentes. Posteriormente ampliada pela Lei n.º 11.645/2008

(Brasil, 2008), que incluiu a temática indígena, essa legislação estabeleceu um marco paradigmático para a educação antirracista no Brasil. Era, sem dúvida, uma vitória do movimento negro e dos povos originários, uma conquista de décadas de luta.

A criação de espaços institucionais dedicados aos estudos afro-brasileiros no ensino superior brasileiro remonta a 1959, com a fundação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), reconhecido como o marco inaugural desse movimento no país. Nas décadas seguintes, outras instituições públicas e privadas passaram a criar núcleos correlatos, adotando predominantemente a sigla NEAB, processo que se intensificou a partir dos anos 2000, impulsionado pelo debate sobre ações afirmativas, pela realização do primeiro Congresso Brasileiro de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros (COPENE) e pela fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), ambos em 2000. A promulgação das Leis n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008) consolidou esse processo de expansão e ampliou a nomenclatura para NEABI, ao incorporar formalmente a temática indígena, conferindo às instituições de ensino superior um mandato legal explícito para a institucionalização desses núcleos (Negreiros; Machado, 2025).

Todavia, uma lei, por mais relevante e estruturante que seja, não se materializa de forma automática. Sua efetivação depende de sujeitos comprometidos, de arranjos institucionais consistentes, de recursos adequados e de espaços formais capazes de operacionalizá-la no cotidiano das instituições. Nesse contexto, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) assumem papel central, configurando-se como instâncias institucionais responsáveis por promover a implementação das diretrizes legais no interior das instituições de ensino. São esses núcleos que articulam ações para que os dispositivos normativos transcendam o plano formal e alcancem as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e os processos de formação docente.

Este artigo resulta de investigação coletiva conduzida no âmbito da Pesquisa “Encruzilhadas Interseccionais: redes de confluências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em Santa Catarina”, articulada ao Projeto Redes Antirracistas, objeto do Termo de Execução Descentralizada nº 26/2023, firmado entre o Ministério da Igualdade Racial (MIR) e a Universidade de Brasília (UnB). A equipe responsável pela investigação é composta por Maria Helena Tomaz, Graziela Cristina Gonçalves, Adriano Fiuza do Nascimento e Hayani Rafael Martins, cujas trajetórias de pesquisa

e atuação no campo da educação para as relações étnico-raciais informam os posicionamentos teóricos e metodológicos aqui adotados.

Este artigo emerge de uma questão que reputamos urgente: em que medida esses núcleos têm conseguido cumprir sua função no estado de Santa Catarina e quais fatores têm limitado a ampliação de sua atuação? Para enfrentá-la, realizamos um mapeamento estadual entre abril e outubro de 2025, que resultou em 38 núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e 09 grupos correlatos totalizando 47 espaços institucionalizados. Encaminhamos o questionário online sobre questões institucionais e pedagógicas, porém, coletamos 37 respostas válidas, provenientes de núcleos distribuídos em 28 municípios catarinenses, e por que Santa Catarina? A escolha do estado como recorte empírico não é fortuita, mas fundamenta-se em sua especificidade histórica e sociocultural. Santa Catarina foi marcada por narrativas oficiais que, durante décadas, sustentaram a ideia de uma suposta “ausência negra”, em consonância com projetos de embranquecimento que orientaram políticas migratórias e de colonização no século XIX. Tais narrativas contribuíram para a construção de uma identidade regional associada predominantemente à matriz europeia, obscurecendo a presença e a participação histórica de populações negras, indígenas e caboclas na constituição do território catarinense (Leite, 2005).

Entretanto, essa representação homogênea não resiste à análise histórica e antropológica. O estado é, de fato, território de resistências negras e quilombolas, cujas trajetórias permanecem, em grande medida, subalternizadas nos registros oficiais e nos currículos escolares. A presença dos povos indígenas, como os Xokleng, Guarani e Kaingang, dos territórios quilombolas distribuídos pelo litoral e pelo interior, bem como das populações caboclas do Planalto Serrano, evidencia que a diversidade étnica em Santa Catarina não apenas existe, mas constitui elemento estruturante de sua formação social (Leite, 2005).

Nessa perspectiva, promover uma educação antirracista no contexto catarinense ultrapassa o mero cumprimento de um dispositivo normativo. Trata-se de intervir nos regimes de memória que, historicamente, produziram silenciamentos e invisibilizações de sujeitos, experiências e epistemologias não hegemônicas. Implica tensionar narrativas consolidadas acerca da identidade regional, reconfigurar referenciais identitários e reconhecer, no espaço escolar, a pluralidade étnico-racial que sempre constituiu o estado, ainda que reiteradamente marginalizada nos currículos, nas políticas educacionais e nas práticas institucionais.

À luz desse cenário, o objetivo central desta investigação consiste em analisar a configuração, a atuação e as condições institucionais dos NEABs e NEABIs em Santa Catarina, buscando compreender quem são esses núcleos, como se organizam, quais ações desenvolvem, com que recursos operam e quais limites e potencialidades atravessam sua prática. Pretende-se, ainda, examinar em que medida suas iniciativas têm contribuído para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), problematizando as relações entre o mandato legal e as dinâmicas concretas de implementação no interior das instituições de ensino.

O referencial teórico que orienta esta investigação é intencionalmente ancorado na produção intelectual de autoras e autores negros, escolha que se configura não apenas como um posicionamento acadêmico, mas como uma decisão epistemológica e política. Em um campo no qual, historicamente, grande parte das análises sobre racismo e educação antirracista foi mediada por referenciais eurocêntricos, a centralidade de intelectuais negros constitui um movimento de deslocamento do eixo interpretativo, reconhecendo sujeitos historicamente racializados como produtores de teoria, crítica social e proposições pedagógicas. Tal opção busca evitar a reprodução da assimetria que se pretende denunciar, na qual experiências e saberes negros são analisados predominantemente a partir de lentes externas à sua própria tradição intelectual.

Com essa perspectiva epistemológica, dialogamos, de modo mais sistemático, com as contribuições de Nilma Lino Gomes (2012), Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2005), Kabengele Munanga (2005), bell hooks (1994), Silvio Almeida (2012) e Patrícia Hill Collins (2019), cujas obras oferecem fundamentos teóricos para a compreensão das dinâmicas do racismo estrutural, das disputas em torno da memória e da identidade, bem como das possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a justiça racial. Suas reflexões permitem articular dimensões históricas, políticas e pedagógicas, sustentando uma análise que não se limita à descrição das ações dos NEABs e NEABIs, mas as insere em um debate mais amplo sobre poder, conhecimento e transformação social.

Ao encerrar esta introdução, reafirmamos que investigar os núcleos catarinenses é, simultaneamente, examinar políticas institucionais e interrogar projetos de sociedade. Trata-se de compreender em que medida essas instâncias têm conseguido tensionar estruturas excludentes e produzir fissuras no interior das

instituições educacionais, contribuindo para que a educação antirracista deixe de ser um enunciado normativo e se consolide como prática efetiva no cotidiano escolar e acadêmico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: EPISTEMOLOGIAS NEGRAS COMO ALICERCE

2.1 Educação Antirracista e o Projeto de Emancipação

Não há como pensar os NEABs e NEABIs sem partir de uma pergunta fundamental: que tipo de educação queremos? hooks (1994) responde a essa pergunta com clareza quando afirma que ensinar a transgredir é uma forma de resistência. Para ela, a sala de aula nunca é um espaço neutro ela reproduz ou subverte as hierarquias que organizam a sociedade. E a raça é uma dessas hierarquias centrais, que precisa ser nomeada, discutida e confrontada dentro das próprias instituições de ensino.

No Brasil, Munanga (2005) foi um dos primeiros a sistematizar o problema nos termos em que o enfrentamos hoje. Em *Superando o Racismo na Escola*, ele argumenta que o racismo não é só um problema de indivíduos mal-intencionados, também é uma estrutura que organiza o que se ensina, quem pode ensinar, quais conhecimentos valem e quais são invisibilizados. Nesse sentido, o trabalho dos NEABIs não é complementar ao currículo: é uma disputa pelo próprio currículo.

Gomes (2012) oferece uma contribuição substantiva ao evidenciar que as reivindicações do movimento negro pela inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares não se limitam à incorporação pontual de conteúdo. Trata-se, conforme argumenta a autora, de ressignificar e politizar a categoria raça, reconhecendo-a como dimensão estruturante das relações sociais no Brasil, bem como de afirmar o estatuto epistêmico dos saberes produzidos pelas comunidades negras. Esses saberes não podem ser compreendidos apenas como expressões culturais ou manifestações folclóricas, mas como formas legítimas de produção de conhecimento, dotadas de densidade teórica e potência crítica.

Tal perspectiva permite compreender a necessidade de institucionalização dos NEABIs no interior das universidades e institutos federais e estaduais. Ao se constituírem como espaços formais de pesquisa, ensino e extensão, esses núcleos operam no sentido de deslocar hierarquias epistemológicas consolidadas, tensionando a centralidade de matrizes eurocêntricas e promovendo a incorporação

estruturada de referenciais afro-brasileiros e indígenas. Desse modo, sua existência não se justifica como instância periférica ou complementar, mas como parte integrante das disputas por reconhecimento, legitimidade e transformação no campo educacional. Gonzalez (1988), com sua noção de amefricanidade, nos deu ferramentas para pensar a experiência negra e indígena nas Américas de forma articulada, sem apagar as especificidades de cada uma. Sua perspectiva, que antecipa em décadas o que hoje chamamos de pensamento decolonial, é especialmente útil para os NEABIs que buscam integrar as pautas afro-brasileira e indígena sem hierarquizá-las.

2.2 Institucionalização, Epistemicídio e o Papel Estrutural dos NEABs/NEABIs

A discussão acerca da institucionalização dos NEABs e NEABIs exige que se vá além de uma abordagem meramente administrativa ou normativa. Trata-se de compreendê-los no interior de disputas epistemológicas e políticas que atravessam a própria estrutura das instituições de ensino superior. Ao problematizar o epistemicídio como dimensão constitutiva do racismo estrutural, este capítulo parte do pressuposto de que a criação e a consolidação desses núcleos não representam apenas uma resposta organizacional às exigências legais, mas uma estratégia de enfrentamento às hierarquias de saber historicamente estabelecidas. Assim, analisar a institucionalização dos NEABs/NEABIs implica examiná-los como espaços de resistência, produção de conhecimento e reconfiguração das bases epistemológicas que sustentam a formação acadêmica no Brasil.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender também a distribuição territorial desses núcleos, uma vez que sua presença nas diferentes regiões do estado evidencia processos distintos de institucionalização, articulação política e promoção da educação para as relações étnico-raciais. A localização dos NEABs e NEABIs identificados nesta pesquisa evidencia sua abrangência geográfica e a capilaridade das ações desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino superior catarinenses, conforme detalhado a seguir.

O mapeamento realizado evidencia que os NEABs e NEABIs participantes da pesquisa estão distribuídos em diferentes regiões do estado de Santa Catarina, alcançando 28 municípios e revelando uma presença territorial relativamente ampla, embora marcada por desigualdades regionais. A concentração de núcleos em

determinadas áreas e a ausência ou menor incidência em outras indicam que os processos de institucionalização dessas estruturas não ocorrem de forma homogênea, estando condicionados a fatores como a trajetória das instituições de ensino superior, o engajamento de pesquisadores e movimentos sociais, as políticas institucionais de promoção da diversidade e as condições locais para o desenvolvimento de ações voltadas à educação das relações étnico-raciais. Ainda assim, a distribuição observada demonstra a capacidade desses núcleos de constituírem redes de atuação que extrapolam os limites institucionais, alcançando diferentes territórios e contribuindo para a difusão de práticas formativas, pesquisas e ações extensionistas comprometidas com a equidade racial.

Essa leitura territorial permite compreender que a existência dos NEABs e NEABIs não representa apenas uma ocupação geográfica do espaço acadêmico, mas também a materialização de disputas históricas em torno da produção e da legitimação de conhecimentos. Nesse sentido, Carneiro (2005) nos oferece talvez o conceito mais poderoso para entender o desafio que esses núcleos enfrentam: o de epistemicídio. Trata-se do processo histórico de negação do estatuto de sujeito epistêmico às populações negras e indígenas, caracterizado pela destruição sistemática de seus saberes, referências e formas de conhecer o mundo. Quando um currículo escolar ignora a história africana, quando um programa de formação docente não discute o racismo ou quando uma universidade não dispõe de espaços institucionalizados para essas questões, perpetuam-se mecanismos de apagamento que sustentam esse processo. A presença dos NEABs e NEABIs em diferentes regiões, portanto, representa não apenas uma estratégia de descentralização das ações de promoção da igualdade racial, mas também uma forma concreta de enfrentamento ao epistemicídio, ao criar condições para que saberes historicamente marginalizados sejam produzidos, reconhecidos e disseminados no âmbito acadêmico e educacional.

Nessa perspectiva, ganha centralidade a reflexão de Silva (2007), que participou ativamente da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora destaca que a formação de professores constitui um dos principais desafios para a efetivação das políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial, aspecto que encontra respaldo nos dados desta pesquisa. A simples existência de marcos legais não garante sua implementação no cotidiano escolar; é indispensável que os profissionais da

educação disponham de conhecimentos teóricos, metodológicos e políticos para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. Nesse contexto, os NEABs e NEABIs assumem papel estratégico ao promover cursos, pesquisas, assessorias e ações formativas que contribuem para a consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com a transformação das estruturas que historicamente produziram exclusões e silenciamentos.

Almeida (2018), em *Racismo Estrutural*, contribui com uma perspectiva que fundamenta a compreensão sobre as causas de tantos núcleos operarem sem financiamento, sem apoio institucional e dependendo exclusivamente do voluntarismo de suas coordenadoras e coordenadores. O racismo estrutural, ele explica, não precisa de atos explicitamente racistas para produzir seus efeitos ele age através das estruturas que definem o que recebe recursos, o que é valorizado, o que pode ser preterido. Um NEABI sem financiamento não é resultado de descuido: é resultado de escolhas políticas que revelam o que as instituições consideram, de fato, prioritário ou, por conseguinte, sem grande importância nas relações de poder que se estabelecem na administração de recursos públicos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota abordagem de cunho qualitativo, articulando técnicas e procedimentos de base qualitativa e quantitativa, opção metodológica considerada adequada à complexidade do objeto investigado. A dimensão quantitativa possibilitou mapear a abrangência e a materialidade das ações desenvolvidas pelos NEABs e NEABIs, considerando aspectos como o número de núcleos existentes, de docentes envolvidos, de formações realizadas e de eventos promovidos. Esses indicadores contribuíram para a caracterização do cenário investigado, enquanto a dimensão qualitativa possibilitou apreender percepções, experiências, desafios, conquistas e dilemas relacionados à atuação dos núcleos. A articulação entre essas dimensões favoreceu uma compreensão mais abrangente do fenômeno.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário on-line estruturado, disponibilizado eletronicamente entre 23 de abril e 4 de outubro de 2025. Foram obtidas 37 respostas válidas, provenientes de núcleos situados em 28 municípios do estado de Santa Catarina. O instrumento reuniu questões fechadas de múltipla escolha, escalas e campos numéricos e questões abertas, destinadas à

manifestação de percepções e avaliações acerca da atuação dos NEABs e NEABIs e de suas condições institucionais.

A coleta ocorreu de forma voluntária e sem identificação individual dos respondentes, não sendo solicitados nomes, dados pessoais ou informações que permitissem associar as respostas a indivíduos específicos. Em razão dessas características, a pesquisa foi enquadrada no disposto na Resolução CNS nº 510/2016, especialmente no art. 1º, parágrafo único, inciso I, que estabelece que pesquisas de opinião pública com participantes não identificados não serão registradas nem avaliadas pelo Sistema CEP/CONEP. Tal enquadramento também dialoga com o art. 2º, inciso XIV, que caracteriza essa modalidade como consulta destinada à manifestação de avaliações ou sentidos atribuídos a temas, pessoas ou organizações, sem possibilidade de identificação do participante. Assim, considerando a natureza do instrumento e a forma de obtenção dos dados, a pesquisa não foi submetida à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa.

Para o tratamento dos dados quantitativos, empregou-se estatística descritiva, contemplando frequências, percentuais e estimativas de totais. As respostas às questões abertas foram analisadas qualitativamente, buscando-se identificar recorrências, convergências, especificidades e aspectos relacionados às condições de atuação e aos desafios institucionais dos NEABs e NEABIs.

A análise qualitativa baseou-se em análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com categorias construídas a partir das próprias respostas. Seguindo a proposta metodológica de Collins (2019), buscamos privilegiar o ponto de vista de quem está dentro reconhecendo assim, os coordenadores e coordenadoras não como meros objetos de pesquisa, mas como produtores de conhecimento sobre suas próprias práticas.

Algumas limitações precisam ser nomeadas com honestidade. Primeiro: o mapeamento captura apenas quem respondeu. Grupos informais ou núcleos que não foram alcançados pelo formulário ficaram de fora. Segundo: os próprios respondentes apontaram problemas no instrumento como a ausência de opção “não se aplica”, campos obrigatórios inadequados e limites de caracteres que cortaram respostas importantes. Essas críticas, que incorporamos neste texto, são elas mesmas dados relevantes sobre as dificuldades de mapear realidades tão diversas.

4. RESULTADOS: O RETRATO DOS NEABS/NEABIS CATARINENSES

4.1 Perfil Institucional e Distribuição Territorial

O primeiro dado que salta aos olhos é a predominância dos institutos federais: 81,1% das respostas vieram de campi do IFSC e do IFC. Para quem acompanha a história recente da educação brasileira, isso faz sentido. Segundo Pacheco (2011), a expansão da Rede Federal a partir de 2003, com a criação de centenas de novos campi em cidades médias e pequenas, criou uma infraestrutura que, combinada com políticas de diversidade, possibilitou a criação de NEABIS em municípios que jamais haviam tido espaços institucionais dedicados à discussão antirracista. A Tabela 1 apresenta essa distribuição em detalhe.

TABELA 1 – Distribuição dos NEABS/NEABIS por tipo de instituição em Santa Catarina (2025)

Tipo de Instituição		N (núcleos)	%	Financiamento
Institutos Federais (IFSC + IFC)		30	81,1%	Maioria sem financiamento
Instituições Comunitárias		4	10,8%	50% com financiamento
Universidades (UDESC)	Estaduais	1	2,7%	Com financiamento
Universidades (UFSC/UFFS)	Federais	2	5,4%	Maioria sem financiamento
TOTAL		37	100%	35,1% com apoio institucional

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Geograficamente, os 37 núcleos alcançam as cinco mesorregiões do estado, em 28 municípios diferentes. Isso é significativo. Mas há lacunas que preocupam: o Planalto Serrano sendo uma região que abriga comunidades quilombolas e populações caboclas, não aparece em nenhuma resposta. O Meio-Oeste e partes do litoral sul também ficam de fora. E em alguns municípios onde sabemos que há campi do IFSC ou IFC, não obtivemos respostas o que não significa necessariamente

ausência de núcleo, mas pode indicar fragilidade, inatividade ou simplesmente falta de tempo para responder ao formulário.

4.2 Composição, Financiamento e Participação em Rede

Aqui chegamos a um dos achados mais inquietantes da pesquisa: 64,9% dos núcleos operam sem nenhum financiamento ou apoio institucional estruturado. Dois em cada três NEABIs catarinenses funcionam porque alguém, uma professora, um técnico administrativo, uma estudante que decide, por conta própria, dedicar horas do seu tempo a um trabalho que a instituição não remunera, não reconhece em termos de carga horária e, frequentemente, não valoriza.

Quando perguntados sobre participação no CONNEABS (Consórcio Nacional de NEABs e NEABIs), apenas 21,6% responderam que sim. Isso significa que a grande maioria dos núcleos catarinenses está desconectada de uma rede nacional que poderia oferecer formação, suporte metodológico e articulação política. Operar isolado, sem recursos e dependendo de voluntarismo: esse é o retrato de muitos NEABIs que constatamos a partir do preenchimento do questionário.

Não podemos deixar de registrar, porém, que esse voluntarismo tem um nome e um rosto. Na maioria dos casos, quem carrega o peso do trabalho antirracista nas instituições são mulheres negras em geral professoras e técnicas que já enfrentam duplas e triplas jornadas, e que ainda assim encontram energia para organizar eventos, escrever projetos, buscar parcerias e manter vivos espaços que, sem elas, simplesmente deixariam de existir. Reconhecer isso não é apenas sermos justos: é um dado analítico central sobre como o racismo e o sexismo se articulam na produção da precariedade.

4.3 O que os núcleos fazem — e o que deveriam fazer

A Tabela 2 apresenta o ranking das ações desenvolvidas pelos núcleos. O dado mais alto, eventos acadêmicos com 86,5%, e o dado que mais nos preocupa, cursos de formação para professores com apenas 37,8% contam, juntos, uma história importante sobre a distância entre mobilização e formação.

TABELA 2 – Frequência das ações desenvolvidas pelos NEABs/NEABIs em Santa Catarina (2025)

Tipo de Ação	N de Núcleos	%	Classificação
Eventos acadêmicos (seminários, simpósios)	32	86,5%	Alta
Formulação de políticas institucionais	23	62,2%	Média-Alta
Acompanhamento de cotas/permanência	23	62,2%	Média-Alta
Projetos de extensão	22	59,5%	Média
Grupos de estudo e pesquisa	15	40,5%	Média
Cursos de formação para professores	14	37,8%	Média-Baixa
Publicações acadêmicas	13	35,1%	Média-Baixa
Produção de materiais pedagógicos	12	32,4%	Baixa

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Eventos são importantes e não queremos minimizá-los. Eles criam visibilidade, mobilizam comunidades, geram encontros que podem mudar trajetórias. Mas Silva (2007) é direta ao dizer que a mudança que a Lei 10.639/03 exige não se faz com palestras de um dia, ela se faz com processos formativos continuados, reflexivos, que acompanham o professor ao longo do tempo e transformam não só seu repertório de conteúdos, mas sua postura diante do racismo. Essa formação, que é o coração da missão dos NEABIs, é justamente o que mais de metade deles não está conseguindo oferecer.

Por que isso acontece? As próprias respostas nos dão pistas. Um coordenador de um núcleo vinculado à Rede Federal escreve, em letras maiúsculas como quem quer ser ouvido: “[O NÚCLEO] AINDA TEM MUITA DIFICULDADE EM TER EFETIVA PARTICIPAÇÃO DE MEMBROS DOCENTES E TÉCNICOS”. Em outro núcleo do interior do estado, outro coordenador relata: “Temos poucas ações desenvolvidas e dessas poucas ações, temos baixa adesão”. São vozes que, ao aparecerem nos dados, nos lembram que por trás de cada percentual há uma pessoa tentando fazer acontecer algo que a instituição não prioriza.

4.4 Produção Acadêmica e Materiais Pedagógicos

No campo da produção acadêmica, o padrão que encontramos é de alta concentração em poucos núcleos. Apenas 10,8% dos núcleos produziram mais de seis publicações nos últimos três anos; 35,1% não publicaram nada. A Tabela 3 organiza os núcleos em tipologias que ajudam a visualizar esse cenário de forma mais clara.

TABELA 3 – Tipologia dos NEABs/NEABIs em Santa Catarina segundo nível de consolidação (2025)

Tipologia	N (%)	Tempo de Atuação	Características Principais
TIPO A – Consolidados	5 (13,5%)	Mais de 6 anos	Múltiplas ações integradas, 100+ professores capacitados, 6+ publicações, parcerias estabelecidas
TIPO B – Em Consolidação	8 (21,6%)	4 a 6 anos	Ações moderadas, 20–50 professores, 1–3 publicações, participação em políticas
TIPO C – Em Desenvolvimento	11 (29,7%)	1 a 3 anos	Foco em eventos, produção incipiente, sem parcerias consolidadas
TIPO D – Iniciantes	9 (24,3%)	Menos de 1 ano	Poucas ações, fase de estruturação, alta vulnerabilidade
TIPO E – Fragilizados/Inativos	4 (10,8%)	Variável	Dificuldades severas, baixa participação ou núcleos inativos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Entendemos por núcleo consolidado não apenas aquele que existe há mais tempo, mas aquele que deixou de depender do esforço de uma ou duas pessoas e passou a fazer parte das estruturas da instituição, com continuidade, regularidade e algum grau de reconhecimento formal. Essa distinção importa porque, como mostram Souza (2006) e Secchi (2013), políticas públicas só ganham efetividade quando deixam de ser iniciativas isoladas e passam a ter condições estruturais de sustentação ao longo do tempo.

No campo da educação antirracista, isso se traduz em algo bastante concreto: articular ensino, pesquisa e extensão de forma integrada; formar professores com regularidade, não só em novembro; produzir conhecimento que chegue às escolas; e construir parcerias que ampliem o alcance do núcleo para além de seus próprios membros. São esses os critérios que orientam a tipologia da Tabela 3, ancorados no que a literatura sobre implementação de políticas aponta como marcadores de maturidade institucional: integração de ações, produção sistemática e inserção em redes (Mainardes, 2018; Lotta, 2015).

O que os dados deixam claro é que a consolidação não é uma conquista individual é, antes, um efeito das condições que as instituições criam ou deixam de criar. Os cinco núcleos Tipo A não chegaram a esse estágio por serem os mais comprometidos, mas por terem tido, em algum momento, condições minimamente favoráveis de funcionamento. Juntos, respondem pela maior parte das ações de formação docente, das publicações acadêmicas e do impacto comunitário registrados no estado, o que demonstra que iniciativas de alcance significativo são possíveis, mas dependem de arranjos institucionais que hoje não estão ao alcance da maioria. Tratar a fragilidade dos demais como insuficiência interna seria ignorar que ela é, antes de tudo, resultado de um sistema que não assegura condições equitativas de funcionamento, financiamento e reconhecimento.

Essa desigualdade fica ainda mais evidente quando se observa a produção de materiais para a educação básica. Apenas 16,2% dos núcleos produziram cartilhas e somente um (2,7% da amostra) relatou ter elaborado livro didático. O que há de produção intelectual tende a se concentrar em artigos acadêmicos, com circulação restrita e pouco alcance sobre o cotidiano das escolas. É um descompasso que merece atenção: os NEABs e NEABIs existem, em grande medida, para que as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) cheguem às salas de aula e essa chegada passa, necessariamente, pela produção de materiais que os professores possam de fato usar.

4.5 Formação Docente: Alcance e Modelos de Referência

Entre 800 e 1.200 professores foram capacitados pelos NEABs/NEABIs catarinenses nos últimos três anos. À primeira vista, parece um número razoável. Mas quando olhamos mais de perto, percebemos que ele esconde uma desigualdade brutal: cinco núcleos (13,5% do total) são responsáveis por 50 a 60% de toda essa formação. A Tabela 4 apresenta o panorama completo:

TABELA 4 – Estimativa de impacto das ações dos NEABs/NEABIs em Santa Catarina (período 2022–2025)

Indicador	Estimativa (2022–2025)	Observações
Eventos Acadêmicos	150 a 200 eventos	97,3% dos núcleos realizaram ao menos 1 evento

Indicador	Estimativa (2022–2025)	Observações
Participantes em Eventos	5.000 a 8.000 pessoas	Média de 4–5 eventos por núcleo
Cursos de Formação Docente	40 a 60 cursos	Apenas 37,8% dos núcleos ofertaram formação
Professores Capacitados	800 a 1.200 professores	5 núcleos respondem por 50–60% do total
Publicações Acadêmicas	80 a 120 publicações	35,1% sem nenhuma publicação
Pessoas da Comunidade Externa	4.500 a 7.000 pessoas	21,6% impactaram mais de 200 pessoas
Municípios Alcançados	28 municípios distintos	60–65% do território catarinense coberto

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Entre os modelos que merecem destaque, o IFSC São José chama atenção pela eficiência: com apenas um a três cursos no período, conseguiu capacitar mais de 100 professores. Isso sugere parcerias estratégicas com secretarias de educação ou formatos de larga escala — uma lição que merece ser compartilhada com outros núcleos. O NEABI/UNESC, em Criciúma, representa outro modelo: a única experiência no estado com um profissional contratado exclusivamente para o núcleo, o que explica em grande parte seus resultados consistentes ao longo do tempo. O AYA/UDESC, por sua vez, mostra o que é possível quando um núcleo está vinculado a um programa de pós-graduação, equipe de 49 pessoas, produção de livros didáticos e múltiplas parcerias. São modelos distintos, mas todos ensinam algo sobre o que funciona quando as condições são criadas.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO: ENTRE A PERSISTÊNCIA E A PRECARIIDADE

5.1 O Contraditório do Voluntarismo

Um fio que atravessa todos os dados é o que chamamos de paradoxo do voluntarismo. Os NEABs/NEABIs existem porque pessoas escolhem existir neles, sem redução de carga horária, sem reconhecimento em termos de progressão funcional, muitas vezes sem sequer ter suas atividades contabilizadas institucionalmente. Essa escolha é expressão de um comprometimento político que admiramos. Mas ela também revela algo que não podemos romantizar: o trabalho antirracista está sendo custeado pelo desgaste pessoal de quem o realiza.

Um dos casos mapeados junto a núcleos vinculados a universidades federais apresenta-se como particularmente elucidativo e, por essa razão, assume relevância analítica singular. A pessoa que respondia pela coordenação à época afirma, de maneira direta, que não considerava pertinente a continuidade da atuação do núcleo naquele espaço institucional e que não possuía interesse em permanecer vinculada a ele. Tal posicionamento não deve ser interpretado como expressão de um fracasso individual, mas como resultado previsível de um processo prolongado de atuação voluntária em uma instituição que não assegurou condições estruturais para a sustentabilidade do trabalho desenvolvido.

Conforme assinala Cardoso (2012), a fragilidade dos espaços institucionais voltados ao enfrentamento do racismo nas universidades não constitui um fenômeno circunstancial. Trata-se de uma manifestação das resistências internas das próprias instituições à revisão de práticas historicamente racializadas e à redistribuição efetiva de poder e legitimidade epistêmica. Nesse sentido, o episódio analisado evidencia que a descontinuidade ou o esvaziamento de determinados núcleos não pode ser compreendido de forma isolada, mas como sintoma de limites estruturais mais amplos que atravessam o campo universitário. Há, contudo, uma dimensão adicional que os dados nos revelam e que consideramos necessário nomear explicitamente: o voluntarismo que sustenta os NEABIs tem gênero e raça. Na maioria dos casos, quem carrega o peso cotidiano do trabalho antirracista nas instituições são mulheres negras, docentes e técnicas que já enfrentam jornadas múltiplas e que, ainda assim, encontram energia para coordenar, organizar, escrever projetos e manter vivos esses espaços. Esse dado não aparece diretamente no formulário, mas é possível inferi-lo a partir do perfil dos respondentes e da literatura. Collins (2019) nos mostra que o trabalho de cuidado e manutenção de espaços coletivos recai desproporcionalmente sobre mulheres negras, o que Collins chama de trabalho invisível que estrutura as possibilidades de todos. Reconhecer isso é mais do que justiça: é precisão analítica.

Defendemos, portanto, que qualquer política de fortalecimento dos NEABIs precisa começar por reconhecer e remunerar esse trabalho. Não se trata de gratidão retórica, mas de condição material: enquanto a sustentação dos núcleos depender do sacrifício pessoal de integrantes já sobrecarregados, o crescimento estará estruturalmente limitado.

5.2 Eventos e Formação: Uma Tensão que Precisa Ser Nomeada

Há uma tensão real, nos dados, entre a capacidade dos núcleos de organizar eventos e sua capacidade de ofertar formação continuada. Eventos são mais fáceis: têm prazo definido, geram produtos visíveis e não exigem o tipo de planejamento de médio prazo que a formação continuada requer. Formação continuada, por outro lado, demanda recursos financeiros, equipe, parcerias com redes de ensino e um projeto pedagógico que vá além do calendário da Semana da Consciência Negra.

Gomes (2012) tem um nome para o problema que surge quando a educação antirracista se limita a eventos pontuais: superficialidade folclórica. É quando a escola celebra o Dia da Consciência Negra com capoeira e comida típica, mas não discute a estrutura do racismo, não questiona o currículo, não forma seus professores. Os NEABs/NEABIs que concentram suas ações em eventos correm o risco de reproduzir, dentro das instituições de ensino superior, a mesma lógica que criticam quando ela aparece nas escolas básicas.

Essa tensão entre eventos e formação não é simples de resolver, e seria desonesto da nossa parte apresentá-la como se fosse. Um núcleo sem financiamento, coordenado por uma docente que já cumpre carga horária integral de ensino, simplesmente não tem condições de ofertar um curso de formação continuada com a regularidade e a qualidade que a legislação requer. O que entendemos, portanto, é que a questão não é de escolha estratégica dos núcleos e sim de condições estruturais que as instituições precisam criar. Até que essas condições existam, eventos continuarão sendo, para muitos NEABIs, não uma escolha, mas uma necessidade de sobrevivência simbólica.

Há, porém, algo que os dados nos permitem afirmar com segurança: entre os núcleos que conseguem oferecer formação continuada, o impacto é mensurável e significativo. Os cinco núcleos responsáveis por 50 a 60% de toda a formação docente do estado demonstram que, quando as condições existem, a capacidade de transformação é real. Esse dado é, para nós, ao mesmo tempo uma constatação e um argumento: investimento em NEABIs gera retorno em termos de formação docente, e formação docente é o caminho mais direto para que as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) saiam do papel.

5.3 A Lacuna com as Comunidades Tradicionais: Uma Questão Ética e Política

Que 59,5% dos NEABIs catarinenses não realizaram ações diretas com comunidades quilombolas ou indígenas nos últimos três anos é, para nós, o dado mais perturbador e crítico desta pesquisa. Perturbador porque a sigla NEABI inclui explicitamente a temática indígena. Perturbador porque Santa Catarina tem comunidades Xokleng, Guarani e Kaingang, tem territórios quilombolas no litoral e em outras regiões, e essas comunidades frequentemente ficam de fora do trabalho que, em tese, existe também para elas.

Potiguara (2004) escreve sobre o que significa, para os povos indígenas, ser objeto de pesquisa sem ser sujeito de diálogo. Sua obra nos lembra que a relação entre universidades e comunidades tradicionais só pode ser genuína quando há respeito à autonomia política e epistêmica dessas comunidades, quando elas são parceiras, não apenas temas. A ausência de articulação com essas comunidades em quase 60% dos NEABIs não é só uma lacuna operacional. É uma questão ética que precisa ser enfrentada com seriedade.

É necessário, porém, compreender essa lacuna em sua complexidade. Em muitos casos, a ausência de articulação com comunidades quilombolas e indígenas não reflete falta de intenção, mas falta de formação específica para esse tipo de parceria. Trabalhar com comunidades tradicionais exige protocolos de consulta, respeito à autonomia epistêmica e política dessas comunidades, e disposição para uma relação de longo prazo que não pode ser encerrada com um evento ou um projeto de extensão pontual. Gonzalez (1988) já nos ensinava que a articulação entre as pautas negra e indígena é potencialmente poderosa, mas ela precisa ser construída com cuidado, a partir do reconhecimento das especificidades de cada experiência, e não pela simples inclusão de ambas sob um mesmo guarda-chuva institucional.

Consideramos que os NEABIs que têm conseguido estabelecer relações consistentes com comunidades tradicionais, os 40,5% identificados no mapeamento, são espaços que podem e devem compartilhar suas metodologias com os demais. Há aqui uma oportunidade concreta de aprendizado em rede que, a nosso ver, justifica por si só a criação de mecanismos de articulação entre os núcleos.

5.4 A Rede que Ainda Não É Rede: Potencial Subutilizado

Encontramos, nos dados, algo que poderíamos chamar de demanda represada por articulação. *“Acredito que seria importante o fortalecimento dos laços entre os Núcleos, UDESC e UFSC têm muito a auxiliar os NEABIs do IFSC”*, escreve um coordenador. *“Este será o início da nossa articulação em rede”*, afirma uma coordenadora de outro núcleo. *“Penso ser interessante a articulação entre os NEABIs e grupos correlatos da microrregião”*, sugere outro respondente.

Essa demanda é um capital político que ainda não foi convertido em estrutura real. Trinta e um NEABIs nos dois institutos federais de Santa Catarina formam, potencialmente, a maior rede estadual de núcleos antirracistas do Brasil em termos de capilaridade. Mas os dados mostram que essa rede existe muito mais no papel do que na prática: os núcleos se conhecem, muitas vezes se encontram em eventos comuns, mas raramente articulam projetos, compartilham materiais ou estabelecem agendas comuns. A oportunidade está posta. O desafio é aproveitá-la.

Entendemos, ainda, que a articulação em rede não é apenas estratégia de eficiência, é estratégia de resistência política. Núcleos isolados são mais vulneráveis a pressões institucionais, a mudanças de gestão e ao desgaste de seus coordenadores. Núcleos articulados em rede constroem legitimidade coletiva, partilham responsabilidades e criam condições para que o trabalho antirracista persista.

5.5 Concentração de Resultados e Desigualdade Interna

Um padrão que perpassa todos os indicadores analisados são os temas: formação docente, publicações acadêmicas, produção de materiais, impacto comunitário, resultados percebidos em poucos núcleos. Os cinco núcleos do Tipo A, que representam apenas 13,5% do total, respondem pela maior parte do impacto mensurável em todo o estado. Esse padrão nos preocupa por duas razões distintas.

A primeira razão é a fragilidade sistêmica que ele revela: quando o impacto de uma política pública depende de poucos atores excepcionais, ela está estruturalmente vulnerável. Se qualquer um dos cinco núcleos consolidados entrar em crise seja por mudança de coordenação, corte de recursos ou conflito institucional, o impacto estadual total cai de forma desproporcional. Uma política robusta de educação

antirracista não pode depender da excelência de poucos: ela precisa de condições que permitam que muitos alcancem patamares razoáveis de funcionamento.

A segunda razão é a questão de equidade territorial. Os núcleos com mais atuação e consolidados estão, em sua maioria, localizados em regiões com maior densidade urbana e acadêmica como: Florianópolis, Criciúma e Blumenau. As regiões mais distantes dos centros, como o Oeste e o Planalto Serrano, concentram os núcleos com instituição mais recentes e frágeis. Isso significa que professores e estudantes nessas regiões têm acesso significativamente menor às ações de formação antirracista, o que reproduz, no plano da política educacional, desigualdades territoriais mais amplas que os NEABIs deveriam ajudar a combater, não a reforçar.

Consideramos importante, contudo, que essa concentração não seja lida apenas como problema, mas também como oportunidade. Os núcleos do Tipo A acumularam ao longo dos anos metodologias testadas, redes de parcerias, materiais produzidos e modelos de gestão que funcionam. Esse conhecimento precisa circular. Entendemos que uma das funções mais estratégicas que esses núcleos consolidados podem desempenhar é a de mentores dos núcleos iniciantes, não de forma hierárquica, mas como parceiros que já percorreram caminhos que os recém-criados estão começando a trilhar. Para isso, porém, é necessário que existam estruturas que viabilizem esse intercâmbio: encontros periódicos, plataformas compartilhadas, projetos conjuntos financiados, grupos de conversas.

5.6 Interseccionalidade Emergente: Uma Tendência a Acompanhar

Ao mapear os NEABIs catarinenses, encontramos uma tendência que merece atenção: a emergência de núcleos com abordagens interseccionais mais amplas, que incorporam pautas de gênero, diversidade sexual e acessibilidade junto às questões étnico-raciais. Essa tendência dialoga diretamente com o trabalho de Crenshaw (1989), que formulou o conceito de interseccionalidade para nomear como raça, gênero, classe e outras categorias se articulam na produção de desigualdades específicas e que não podem ser compreendidas a partir de nenhuma dessas categorias isoladamente.

Collins (2019), em *Pensamento Feminista Negro*, aprofunda essa perspectiva ao mostrar que a experiência das mulheres negras não é simplesmente a soma do racismo com o sexismo e sim algo qualitativamente diferente, que exige categorias analíticas próprias. Para os NEABIs, isso significa que abraçar a interseccionalidade

não é dispersão: é, na verdade, coerência com a complexidade das vidas das pessoas que essas instituições servem.

A vantagem está no reconhecimento de que as opressões se articulam. Um NEABI que incorpora essas intersecções está sendo fiel à complexidade das vidas das pessoas que as instituições atendem.

O risco, por outro lado, está na fragmentação. Núcleos que já operam com recursos humanos e financeiros insuficientes para cumprir sua missão original podem se ver ainda mais sobrecarregados ao ampliar sua categoria temática. Não se trata de recusar a interseccionalidade, mas de garantir que a ampliação temática venha acompanhada de ampliação de recurso humano capacitado e recursos. Um núcleo que inclui a pauta LGBTQIAP+ sem ter membros com formação nessa área, sem parcerias com coletivos específicos e sem recursos adicionais corre o risco de fazer um trabalho superficial que, ao invés de acolher, pode invisibilizar ainda mais as pessoas que pretende representar.

Entendemos que o caminho mais honesto é o que esses próprios núcleos emergentes parecem estar trilhando: nomear as intenções com clareza, construir as parcerias necessárias antes de expandir os programas, e reconhecer que a interseccionalidade é um compromisso de longo prazo, não um rótulo institucional.

5.7 O Que os Modelos Consolidados Ensinam aos Demais

Ao longo da análise, um questionamento nos acompanhou: por que alguns núcleos conseguem fazer tanto enquanto outros mal conseguem se manter ativos? A resposta não é simples, mas os dados permitem identificar alguns padrões que distinguem os núcleos consolidados dos demais, e que podem orientar estratégias concretas de fortalecimento.

O primeiro padrão é a presença de ao menos uma pessoa com dedicação exclusiva ou majoritária ao núcleo. Nos casos em que isso ocorre, seja por contratação específica, como no UNESC, seja por redução formal de carga horária docente, o impacto em termos de formação e produção é consistentemente superior. Isso confirma algo que deveria ser óbvio, mas que as instituições frequentemente ignoram na prática: trabalho de qualidade exige tempo dedicado. Um NEABI coordenado por uma docente que já tem 20 horas semanais de sala de aula, orientações de TCC e reuniões departamentais simplesmente não pode produzir o mesmo que um núcleo com profissional dedicado.

O segundo padrão é a existência de parcerias estratégicas com secretarias municipais e estaduais de educação. Núcleos que estabeleceram essas parcerias conseguem multiplicar seu alcance de formação docente de forma exponencial: em vez de atender individualmente professores que procuram o campus, eles chegam diretamente às escolas, às formações continuadas já existentes nas redes, aos momentos pedagógicos coletivos. O IFSC São José é o exemplo mais expressivo disso, e entendemos que seu modelo merece ser sistematizado e compartilhado com outros campi que ainda não percorreram esse caminho.

O terceiro padrão é a vinculação a programas de pós-graduação ou a grupos de pesquisa consolidados. Quando um NEABI está ancorado em uma estrutura de pesquisa que já existe com bolsistas, orientações, projetos aprovados, ele consegue produzir conhecimento de forma mais sistemática e sustentada. O AYA/UDESC é o caso mais desenvolvido nesse sentido, mas identificamos esse padrão também em outros núcleos que, mesmo sem nome diferenciado, operam em articulação próxima com programas de pesquisa. Consideramos que incentivar essa vinculação é uma das estratégias de fortalecimento de maior potencial, especialmente em universidades onde os programas de pós-graduação já têm infraestrutura estabelecida.

O que esses padrões têm em comum é que nenhum deles depende de genialidade individual ou de circunstâncias excepcionais. Todos dependem de condições estruturais que podem ser deliberadamente criadas. Defendemos, portanto, que a replicação dos modelos de sucesso identificados neste mapeamento não é uma questão de inspiração e sim, uma questão de política institucional.

6. DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO

Com base em tudo que encontramos, identificamos cinco nós que precisam ser desatados para que os NEABs/NEABIs catarinenses possam avançar. Não são os únicos, mas são os mais recorrentes e os mais urgentes.

O primeiro nó é a falta de institucionalização. Enquanto o trabalho antirracista depender do voluntarismo de indivíduos, ele continuará vulnerável. O IFC, que formalizou sua política de inclusão em 2020 com colegiado institucional, oferece um modelo que o IFSC, onde os NEABIs ainda não são formalmente institucionalizados, precisa urgentemente considerar. Institucionalizar não é burocracia: é garantir que o trabalho sobreviva às pessoas.

O segundo nó é a rotatividade de coordenações. Vinte e quatro vírgula três por cento dos núcleos têm coordenações com menos de um ano. Isso não é necessariamente ruim, pois renovação é saudável. O problema é quando a saída de uma pessoa apaga a memória de tudo que foi construído. Criar sistemas de documentação e transição é urgente e não exige grandes recursos, exige apenas que as instituições reconheçam que esse conhecimento precisa ser preservado.

O terceiro nó é o isolamento. Setenta e oito vírgula quatro por cento dos núcleos não participam do CONNEABS. Sessenta e quatro vírgula nove por cento não têm parcerias externas. Um núcleo isolado reinventa a roda, repete erros que outros já cometeram e perde oportunidades de aprendizado coletivo. A articulação em rede não é luxo, é estratégia de sobrevivência.

O quarto nó é o descompasso entre missão e ação. Núcleos criados para implementar as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) que não formam professores e não produzem materiais para a educação básica precisam se perguntar, com honestidade, o que está impedindo que a missão seja cumprida, e trabalhar coletivamente para remover esses obstáculos.

O quinto nó é a ausência de recursos. Esse, sabemos, não depende apenas da vontade dos núcleos e sim de decisão política das instituições. Mas a pesquisa mostra que é possível começar: editais internos, carga horária reconhecida, servidores designados parcialmente para o trabalho dos NEABIs. Não é tudo, mas é um começo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, impõe-se explicitar, de forma objetiva, as principais evidências produzidas pelo mapeamento realizado. Os dados indicam que os NEABs e NEABIs em funcionamento em Santa Catarina constituem espaços efetivos de promoção da educação para as relações étnico-raciais, com impactos concretos na formação docente, na produção acadêmica e na interlocução com a sociedade. Em um estado historicamente marcado por narrativas que secundarizaram ou invisibilizaram a presença e a centralidade das populações negras e indígenas, a própria consolidação desses núcleos no interior das instituições de ensino superior representa um avanço político e institucional significativo.

Não obstante, a análise também demonstra que o potencial transformador desses espaços permanece condicionado por limitações estruturais persistentes. A discrepância entre as atribuições institucionais conferidas aos NEABs e NEABIs, especialmente no que se refere à implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), e as condições objetivas de funcionamento disponibilizadas pelas instituições revela uma assimetria que não pode ser ignorada. A insuficiência de financiamento regular, a ausência de reconhecimento formal de carga horária, a elevada rotatividade de coordenações e a fragilidade de articulações em rede configuram entraves que comprometem a sustentabilidade e a ampliação das ações desenvolvidas. Assim, os resultados alcançados até o momento devem ser compreendidos à luz dessas restrições, e não como expressão de limites intrínsecos às equipes envolvidas.

Destaca-se, ainda, a dimensão temporal e geracional evidenciada pelo estudo. Quarenta e seis vírgula sete por cento dos núcleos possuem até quatro anos de existência, muitos deles criados em um contexto nacional de tensionamento das políticas de diversidade no ensino superior. Esse dado sugere não apenas expansão recente, mas também renovação de quadros e continuidade de engajamento acadêmico e político em torno da agenda antirracista. Tal cenário indica a presença de um capital intelectual e militante que, para se consolidar, requer condições institucionais estáveis e políticas de apoio de médio e longo prazo.

À luz do referencial teórico mobilizado, especialmente das contribuições de autoras e autores que analisam o racismo estrutural e o epistemicídio como dimensões constitutivas da formação social brasileira, compreende-se que o fortalecimento dos NEABs e NEABIs ultrapassa o âmbito administrativo. Trata-se de estratégia central para a democratização do conhecimento, para a valorização de epistemologias historicamente subalternizadas e para a efetivação de um projeto educacional comprometido com a justiça racial.

Espera-se que os dados e análises aqui apresentados possam subsidiar a formulação de políticas institucionais mais consistentes, oferecendo elementos empíricos para gestores e gestoras, referências comparativas para coordenadoras e coordenadores de núcleos e argumentos fundamentados para a consolidação de articulações em rede. O mapeamento realizado pretende, portanto, contribuir para o aprimoramento das condições de funcionamento desses espaços e para o alinhamento entre as exigências legais vigentes e as práticas institucionais.

Em síntese, a efetivação da educação antirracista no Brasil demanda mais do que dispositivos normativos ou iniciativas isoladas. Requer institucionalização, financiamento estruturado, reconhecimento do trabalho desenvolvido e articulação política permanente. O fortalecimento dos NEABs e NEABIs em Santa Catarina, conforme demonstrado ao longo deste estudo, constitui passo fundamental nesse processo.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, 2004.

CARDOSO, E. L. Movimento Negro e Educação: O processo de inclusão/exclusão dos negros no sistema de ensino. **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 8, p. 45-68, 2012.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, I. B. (org.). **Laudos Periciais Antropológicos em Debate**. Florianópolis: NUER/ABA, 2005.

LOTTA, G. S. **Burocracia e implementação de políticas públicas: os agentes de linha de frente**. Rio de Janeiro: Fiocruz Editora, 2015.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEGREIROS, D. F de; MACHADO, F. O. Institucionalização dos estudos afro-brasileiros e o combate ao racismo no currículo da educação superior. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 76, n. esp. B. 205-227, 2025.

PACHECO, E (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

POTIGUARA, E. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026