



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

FERNANDA PAULA DOS SANTOS CASTRO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES**

Olinda
2025

FERNANDA PAULA DOS SANTOS CASTRO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Valquiria Farias Bezerra Barbosa.

Olinda
2025

C355e Castro, Fernanda Paula dos Santos.

A educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio Integrado: sentidos construídos pelos estudantes. / Fernanda Paula dos SantosCastro. – Olinda, PE: A autora, 2025.

188 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Valquiria Farias Bezerra Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação –Aspectos Sociais. 2. Educação Multicultural. 3. Educação para as relações étnico-raciais. 4. Antirracismo. 5. Currículo. 6. Ensino Médio Integrado. 7. Educação Profissional e Tecnológica I. Barbosa, Valquiria Farias Bezerra (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

370.19 CDD (22 Ed.)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de
dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

FERNANDA PAULA DOS SANTOS CASTRO

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Rosângela Maria de Melo
Instituto Federal de Pernambuco
Coordenação do PROFEPT-Presidenta da Banca

Profª. Dra. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Pernambuco Orientadora

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana
Instituto Federal de Pernambuco,
Avaliador interno

Profª. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
Universidade Federal de Santa Catarina
Avaliador Externo



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de
Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

FERNANDA PAULA DOS SANTOS CASTRO

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: OFICINAS PARA A PROMOÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Rosângela Maria de Melo
Instituto Federal de Pernambuco
Coordenação do PROFEPT-Presidenta da Banca

Profª. Dra. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Pernambuco - Orientadora

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana
Instituto Federal de Pernambuco,
Avaliador interno

Profª. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste
Avaliadora Externa

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
Universidade Federal de Santa Catarina
Avaliador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar, dar forças nos momentos difíceis e iluminar meu caminho, permitindo que eu chegasse até aqui. Porque dEle, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!

Ao meu marido, meu porto seguro, agradeço por todo o amor, paciência e apoio incondicional. Você acreditou em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei que era capaz, seu amor me dá força para continuar e faz meus dias mais felizes e leves.

À minha irmã, minha eterna confidente e incentivadora, que sempre me motivou e acreditou no meu potencial mais do que eu mesma.

Ao meu pai (*in memoriam*), agradeço por ter me mostrado, desde cedo, a relevância da educação e por ter plantado em mim a semente do conhecimento. Sei que você se foi orgulhoso de nós.

À minha mãe, grande incentivadora. Obrigada por tudo que você já abdicou e enfrentou por nós. Sem você certamente eu não teria tido tantas conquistas em minha vida.

À minha orientadora, professora Valquiria Barbosa, agradeço profundamente pela paciência, dedicação e orientação ao longo de todo o processo. Sem você eu não teria conseguido chegar até aqui. Obrigada por não ter desistido de nós mesmo em seus momentos de dificuldade. Sempre serei grata.

À minha amiga Neidja, minha eterna gratidão pelo carinho, apoio e amizade inabalável. Sua presença foi um alívio em momentos desafiadores.

Às minhas demais amigas e colegas de trabalho, meu sincero agradecimento por todo o companheirismo, palavras de incentivo e compreensão ao longo dessa jornada.

À minha turma de mestrado, agradeço pela troca de ideias, apoio mútuo e pela convivência enriquecedora. Vocês fizeram desta caminhada um aprendizado ainda mais especial, tornando os desafios mais leves e as conquistas mais significativas.

À direção geral do Campus Paulista, agradeço pela colaboração, apoio institucional e por tornarem possível a realização desta pesquisa.

Às estudantes que participaram da pesquisa, meu profundo agradecimento por sua generosidade e disposição em contribuir com este trabalho.

Por fim, dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, acreditaram, torceram e contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado profissional teve como objetivo compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração, integrados ao Ensino Médio, em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os objetivos específicos são caracterizar as políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais, a partir dos documentos institucionais do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), compreender como as práticas curriculares contribuem para a construção de sentidos sobre a diversidade étnico-racial pelos estudantes e elaborar como produto educacional, um Guia sobre Letramento Racial Crítico, para servidores do IFPE. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com abordagem narrativa. A primeira etapa envolveu a realização de pesquisa bibliográfica em bases de dados para levantamento do estado da arte dos estudos sobre a educação das relações étnico raciais no ensino médio e ensino médio integrado. Constatou-se a escassez de produções sobre a temática no contexto da EPT, especialmente ao considerar produções que escutam os estudantes. Na segunda etapa foram conduzidas entrevistas narrativas com as alunas. Foi realizada a transcrição detalhada dos relatos gravados. Em seguida, classificamos os conteúdos em dois grupos: material não indexado, relacionado às experiências com raça e racismo, e material indexado, referente às vivências com a Educação das Relações Étnico-Raciais(ERER) nas práticas curriculares. A partir disso, foram identificados os sentidos das narrativas e elaboradas categorias teóricas que permitiram compreender como as participantes construíram significados sobre a diversidade étnico-racial no contexto analisado. Participaram do estudo quatro alunas, sendo duas de cada curso, selecionadas por meio de sorteio simples. Por último realizou-se um estudo documental com o objetivo de analisar políticas educacionais voltadas à Educação Básica e à EPT, bem como os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Administração e Informática para Internet. A análise teve como objetivo identificar de que forma os documentos expressam parâmetros relacionados à educação intercultural e à diversidade. Os resultados encontrados na pesquisa evidenciam que a instituição já adota práticas educativas pautadas no respeito aos saberes dos discentes, promovendo uma educação democrática, participativa e comprometida com a construção de uma sociedade antirracista. No entanto, o estudo também evidenciou que a ERER não ocorre de maneira articulada e interdisciplinar, o que vai ao encontro do que apontam outros estudos sobre a fragilidade dessa integração nas práticas escolares. Para romper com essa fragmentação, não basta investir na formação técnica, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo se engajem também de forma político-pedagógica. Os resultados da pesquisa subsidiaram a elaboração do Produto Educacional (PE) intitulado “Guia de Letramento Racial Crítico”. Trata-se de um Guia que tem como objetivo capacitar os servidores que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) à EPT a desenvolver práticas educativas alinhadas a uma perspectiva antirracista, promovendo o letramento racial crítico por meio da vivência de oficinas pedagógicas com os discentes. O PE foi avaliado por 3 professores, 4 técnicos administrativos e 3 estudantes. Os avaliadores consideraram o conteúdo do PE importante e relevante, apresentando-se como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de estimular práticas curriculares que contribuam para uma educação decolonial. Superar o racismo precisa ser um compromisso de todos que buscam a construção de um Brasil mais igualitário. Dessa forma, destacamos que este estudo desponta como uma importante contribuição para o avanço de uma educação pautada na transformação e numa prática educativa que busque a decolonização e desconstrução de práticas pautadas na cultura eurocêntrica e colonizadora.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais; Currículo; Estudantes; Sentidos; Ensino médio integrado; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This professional master's research aimed to understand the meanings students construct about ethnic-racial diversity based on curricular practices in Technical Courses in Internet Computing and Administration, integrated into high school, at a Professional and Technological Education (EPT) institution. The specific objectives are to characterize the curricular policies for the education of ethnic-racial relations, based on the institutional documents of the Federal Institute of Pernambuco (IFPE), understand how curricular practices contribute to the construction of meanings about ethnic-racial diversity by students, and develop a Guide on Critical Racial Literacy for IFPE staff as an educational product. This is a qualitative study with a narrative approach. The first stage involved conducting bibliographic research in databases to survey the state-of-the-art studies on the education of ethnic-racial relations in high school and integrated high school. A scarcity of productions on the topic in the context of EPT was noted, especially when considering productions that listen to students. In the second stage, narrative interviews were conducted with the students. The recorded accounts were transcribed in detail. We then classified the content into two groups: non-indexed material, related to experiences with race and racism, and indexed material, related to experiences with Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in curricular practices. From this, we identified the meanings of the narratives and developed theoretical categories that allowed us to understand how the participants constructed meanings about ethnic-racial diversity in the context analyzed. Four students participated in the study, two from each course, selected through a simple draw. Finally, a documentary study was conducted to analyze educational policies aimed at Basic Education and EPT, as well as the Pedagogical Projects of the Technical Courses Integrated with High School in Administration and Internet Computing. The analysis aimed to identify how the documents express parameters related to intercultural education and diversity. The research findings demonstrate that the institution already adopts educational practices based on respect for students' knowledge, promoting a democratic, participatory education committed to building an anti-racist society. However, the study also revealed that ERER does not occur in a coordinated and interdisciplinary manner, which is consistent with other studies on the fragility of this integration in school practices. To break this fragmentation, investing in technical training is not enough; it is essential that everyone involved in the educational process also engage politically and pedagogically. The research findings supported the development of the Educational Product (EP) entitled "Critical Racial Literacy Guide." This guide aims to train staff working in Integrated Secondary Education (EMI) and EPT to develop educational practices aligned with an anti-racist perspective, promoting critical racial literacy through pedagogical workshops with students. The PE was evaluated by three teachers, four administrative staff, and three students. The evaluators considered the PE content important and relevant, presenting it as a valuable pedagogical tool capable of stimulating curricular practices that contribute to decolonial education. Overcoming racism must be a commitment for all who seek to build a more egalitarian Brazil. Therefore, we emphasize that this study emerges as an important contribution to the advancement of an education based on transformation and an educational practice that seeks to decolonize and deconstruct practices rooted in Eurocentric and colonizing culture.

Keywords: Ethnic-racial relations; Curriculum; Students; Senses; Integrated secondary education; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Tiana, 2025.....	82
Figura 2: Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Elena, 2025.....	89
Figura 3: Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Luna, 2025.....	92
Figura 4: Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares de um Instituto Federal pela estudante Moana, 2025.....	99
Figura 5: Etapas de Desenvolvimento do Produto Educacional.....	111
Figura 6: Cartaz produzido pelas estudantes participantes da oficina 1, 2025.....	118
Figura 7: Cartaz produzido pelas estudantes participantes da oficina 2, 2025.....	119
Figura 8: Livreto produzido pelas estudantes da oficina 3, 2025.....	121
Figura 9: Perfil dos avaliadores do Produto Educacional.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Trabalhos de Pós-Graduação Stricto Sensu disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018- 2023	23
Quadro 2:	Trabalhos de Pós-Graduação Stricto Sensu disponíveis nos repositórios científicos sobre o tema Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023	25
Quadro 3:	Artigos em revistas e periódicos acadêmicos e científicos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023	25
Quadro 4:	Artigos em revistas e periódicos acadêmicos e científicos disponíveis nos repositórios científicos sobre o tema Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023	26
Quadro 5:	Fases da Entrevista Narrativa	58
Quadro 6:	Procedimentos de Análise das Narrativas Procedimentos de Análise das Narrativas	61
Quadro 7:	Conteúdos e práticas propostos pelas Diretrizes Curriculares para ERER	101
Quadro 8:	Abordagens disciplinares da ERER como eixo integrador do currículo	102
Quadro 9:	Pilares de uma Educação Antirracista	124
Quadro 10:	Avaliação do Produto Educacional (sugestões recebidas e justificativas de sua aplicabilidade)	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais

EMI - Ensino Médio Integrado

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

IES - Instituição de Ensino Superior

IFAL - Instituto Federal de Alagoas

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRO - Instituto Federal de Rondônia

IFS - Instituto Federal de Sergipe

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena

NEM - Novo Ensino Médio

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS PESQUISAS SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	22
2.1	O descompasso entre a prática pedagógica e a legislação relativa a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado.....	28
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	39
3.1	Currículo, Colonialidade e Decolonialidade.....	43
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
4.1	Cenário da pesquisa.....	54
4.2	Participantes da pesquisa.....	54
4.3	Procedimentos éticos.....	56
4.4	Metodologia do Estudo Documental.....	57
4.5	Desenvolvimento das entrevistas narrativas.....	57
4.6	Procedimentos de análise dos dados.....	61
4.7	Da produção de sentidos.....	62
5	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	64
5.1	A educação das relações étnico-raciais nos projetos dos cursos técnico em informática e técnico em administração integrados ao ensino médio do IFPE Campus Paulista.....	66
6.	NARRATIVAS DAS ESTUDANTES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS CURRICULARES	70
6.1	Análise da Narrativa de Tiana.....	73
6.2	Análise da Narrativa de Elena.....	82
6.3	Análise da Narrativa de Luna.....	89
6.4	Análise da Narrativa de Moana.....	92
7.	PRODUTO EDUCACIONAL.....	110
7.1	Fundamentação Teórica do Produto Educacional: Letramento Racial Crítico.....	112
7.2	Planejamento das Oficinas para o Letramento Racial Crítico.....	115
7.3	Metodologia das Oficinas.....	116
7.3.1	Participantes das Oficinas.....	116
7.3.2	Desenvolvimento da Oficina 1- Definindo Raça e Racismo.....	116
7.3.3	Desenvolvimento da Oficina 2 - Reflexões sobre Branquitude e Negritude.....	118
7.3.4	Desenvolvimento da Oficina 3 - Colonialidade, Decolonialidade e Práticas Antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica.....	120
7.4	Construção do Guia de Letramento Racial Crítico.....	123
7.5	Avaliação do Produto Educacional.....	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	144
	APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	

ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS	145
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS.....	148
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE 18 ANOS	151
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL	154
APÊNDICE F- PRODUTO EDUCACIONAL.....	159
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	188

1. INTRODUÇÃO

A temática da diversidade étnico-racial¹ sofreu intensa resistência até conseguir alguma atenção na agenda política brasileira. Embora tenhamos um país marcado pela pluralidade cultural, o movimento negro foi um dos grandes responsáveis pelos avanços conquistados pela população negra no que tange ao estabelecimento de políticas de ações afirmativas.

A aprovação da Lei nº 10.639/03², que altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB) e que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, só foi possível graças a resistência e tensionamento do movimento negro que vem fazendo suas reivindicações em prol do estabelecimento de uma sociedade igualitária há anos (Gomes, 2008).

Após a aprovação da Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a resolução nº 1/2004³, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Gomes, 2008)

As DCNERER estabelecem a promoção da educação sobre as relações étnico-raciais como um elemento central a ser incorporado aos projetos político-pedagógicos e atuam no sentido de orientar, fundamentar e auxiliar no planejamento da educação buscando a problematização das relações étnico raciais a fim de promover relações sociais igualitárias (Brasil, 2004).

Almeida (2019) aponta que vivemos numa sociedade estruturalmente racista. Café (2020) acrescenta que o racismo não deve ser encarado como um problema pontual, mas sim como uma realidade que permeia diversas sociedades ao redor do globo. Por ser estrutural está presente em sociedades de todos os continentes, impactando

¹ A expressão diversidade étnico-racial será usada nesta investigação, referindo-se às dimensões, aos significados e às questões que envolvem a história, a cultura, a política, a educação e a vida social dos negros (pretos e pardos) no Brasil.

² Além de outras providências, a lei estabelece alteração na LDB, ao incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A alteração abrangeu dois artigos: 26 A e 79-B. Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645 e passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. Todavia, nesta dissertação enfatizaremos o primeiro recorte específico da Lei, a saber, o segmento negro e africano, por isso optou-se por mencionar a Lei nº 10.639/03.

³ Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a alteração na LDB nº 9394/96, pela Lei nº 10.639/03.

significativamente a vida de bilhões de pessoas.

Fernandes e Souza (2016) assinalam que, nestas sociedades, são criadas fronteiras simbólicas que impedem que os diversos grupos se comuniquem, uma vez que o racismo cria identidades binárias, ou seja, uma definição do que é "ser negro" em contraste com o que é "ser branco", fundamentadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos. Dessa forma, o racismo representa uma forma de negar ou mistificar a alteridade da população negra, confinando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, sem reconhecer suas particularidades.

Nesse contexto social, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) legitimada pela Lei nº 10.639/03, representa um importante avanço na luta antirracista, tão necessária no país. Segundo Verrangia e Silva (2010, p. 710), “é importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior”.

Além disso, a escola desempenha um papel fundamental no combate contra a discriminação e na promoção da emancipação dos grupos marginalizados. Ao permitir a ampliação do acesso ao conhecimento científico e às diversas manifestações culturais, a escola possibilita o desenvolvimento de saberes sócio historicamente situados, cruciais para fortalecer e unir as nações como ambientes democráticos e igualitários (Brasil, 2004).

O potencial transformador da escola, no tocante a despertar a criticidade sobre as relações étnico-raciais críticas, depende, todavia, de uma remodelação na forma como os currículos são construídos e praticados. Vivemos um currículo historicamente eurocêntrico e brancocêntrico, que privilegia autores, acontecimentos e perspectivas européias e brancas, deixando de lado contribuições de outras culturas, o que reforça a falta de representatividade étnica, racial e cultural.

Além disso, conforme aponta Bertuani (2022) o currículo oficial da educação básica, nos níveis fundamental e médio, também se mostra como um obstáculo para a implementação da ERER. Apesar de o ensino sobre as relações étnico-raciais e da história da cultura afro-brasileira e africana estar previsto na LDB, a responsabilidade pela inclusão dessas temáticas no currículo é atribuída apenas às disciplinas de História, Educação Artística e Literatura Brasileira.

Gomes (2007) afirma que a LDB no artigo 26 concede autonomia de organização aos sistemas de ensino, mas exige como pré-requisito que eles se organizem a partir de um eixo central que determina que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, que será complementada por uma parte diversificada (...)“nessa perspectiva

curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum” (Gomes, 2007, p. 29).

Ademais, Gomes (2011) nos relembra que a implementação da Lei nº 10.639/03 por si só não significa o seu completo enraizamento, haja vista que as leis e diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial que fazem parte da estrutura e do funcionamento da educação brasileira.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso avançar nas discussões sobre o currículo, o entendendo como produtor de sentidos e espaço de disputa de poder e narrativa. O currículo pode ser utilizado tanto como “articulador de mudanças, quanto como elemento repressor, perpetuando um determinado modelo de educação e prática pedagógica” (Almeida, 2019, p.75). Moreira e Silva (2009) afirmam que o currículo não é um elemento neutro, mas implicado em relações de poder e que transmite visões sociais particulares interessadas.

Seguindo esta perspectiva destacamos o currículo decolonial como uma alternativa à hegemonia do currículo tradicional. A insurgência decolonial se apresenta como uma prática de reexistência epistêmica, buscando valorizar e disseminar produções de conhecimento, narrativas, vozes e espaços de expressão que foram vítimas do epistemicídio, um processo educacional que desvaloriza a capacidade cognitiva e a confiança intelectual de pessoas negras (Carneiro, 2017).

Gomes (2012) ao discorrer sobre o assunto destaca que

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p.99)

Endossamos as reflexões realizadas por Gomes (2012), e destacamos a importância do processo de repensar as práticas pedagógicas no intuito de verificar se elas estão promovendo uma educação de qualidade, justa, emancipatória, e que contribui para a minimização das desigualdades étnico-raciais.

Salienta-se a importância da efetivação dessa educação principalmente no contexto em que esta pesquisa está sendo realizada, que é a Educação Profissional Científica e

Tecnológica (EPCT) de nível médio. Um dos conceitos basilares do Ensino Médio Integrado (EMI) se refere à formação do sujeito na sua omnilateralidade, isso significa não só formar os estudantes para o mundo do trabalho, como também prepará-los para serem sujeitos capazes de se posicionar criticamente sobre as diversas questões que permeiam a sociedade.

Nessa direção, Ciavatta (2005) analisa que a ideia de formação integrada propõe a superação da cisão historicamente estabelecida pela divisão social do trabalho, que separa aqueles que apenas executam das pessoas responsáveis por pensar, dirigir ou planejar. O objetivo é combater a simplificação da preparação para o trabalho, que muitas vezes se restringe apenas ao aspecto operacional, desconsiderando os conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam essa atividade e sua relevância histórico-social.

Como parte do desenvolvimento humano, busca-se assegurar que adolescentes, jovens e adultos trabalhadores tenham acesso a uma formação abrangente que os capacite a compreender o mundo e a agir como cidadãos integrados à sociedade e à política de seu país de forma digna. Essa formação implica na compreensão das relações sociais que permeiam todos os fenômenos (Ciavatta, 2005).

É nesse sentido que a realização da EREER no EMI se coaduna com o projeto de educação de formação humana preconizado pelos institutos federais de educação (IF). Parente (2021) destaca que se faz necessário oportunizar aos alunos do EMI, pertencentes a classe trabalhadora e marcados pela racialidade, o debate sobre o racismo presente em seu cotidiano. Ademais, é preciso ofertar a esses estudantes narrativas outras, com as quais eles possam se identificar e que possam inclusive auxiliar no processo de pertencimento identitário e construção de autoestima.

Pereira e Lacerda (2019) assinalam sobre a importância da formação de identidades engajadas em combater as desigualdades históricas, o que segundo os autores pode acontecer a partir do processo de letramento racial crítico⁴.

Segundo Gomes (2003), existe um desafio enfrentado pelos negros brasileiros: construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, ao longo da história, ensinou aos negros desde muito cedo que para serem aceitos é necessário negarem a si mesmos.

Devemos nos questionar se, na escola, estamos conscientes dessa questão. Será que

⁴ Conjunto de práticas pedagógicas que tem como objetivo conscientizar o indivíduo sobre a estrutura e o funcionamento do racismo na sociedade. Ele visa tornar o indivíduo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.

estamos incorporando essa realidade de forma séria e responsável ao discutir a importância da diversidade cultural nos processos de formação de professores?

Como mulher negra, desde muito cedo entrei em contato com o racismo e precisei passar pelo processo de letramento racial para construir minha própria identidade a fim de existir, num processo que passou pela identificação das violências vividas, de libertação e de busca pelo desenvolvimento de autoestima e auto amor que seguem fazendo parte da minha constituição e provavelmente me acompanharão até o fim.

No livro *Tornar-se Negro* (1983), a autora Neusa Santos Souza pontua sobre a importância do processo de constituição da identidade negra destacando que ninguém nasce negro, mas torna-se negro a partir da tomada de consciência do processo ideológico que aprisiona a pessoa negra a uma imagem alienada de si mesmo.

A partir desta reflexão surge meu desejo de pesquisar sobre a temática racial no ensino médio integrado. Ao perceber o potencial transformador que a educação das relações raciais teve em minha vida, o que se deu apenas na fase adulta e por iniciativa própria, percebo o quanto formar os estudantes negros e não negros ainda na adolescência, figura como elemento de empoderamento e fortalecimento da pessoa negra e de conscientização e produção de uma postura e prática antirracista nas pessoas brancas.

Como psicóloga do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) já tive a oportunidade de escutar estudantes que passaram por situação de discriminação racial na instituição escolar ou em outros contextos sociais e pude compreender como profissional e como pessoa negra, também marcada por este processo, como o racismo adoece e paralisa.

Ademais, pontuo a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nesse cenário. A EPT se constitui como solo fértil para se efetuar a EREER, considerando ser um espaço que tem como objetivo formar os filhos da classe trabalhadora, que em sua maioria são pessoas negras.

Conceição (2019) refere que a EPT se constituiu como uma das principais oportunidades de acesso da população negra a um ensino formal. Nesse sentido, ancorada no conceito de formação humana integral, destaco a responsabilidade dos IF em oportunizar o letramento racial a partir de práticas pedagógicas vinculadas aos princípios da EREER.

No atual contexto educacional, considerando a contrarreforma do Novo Ensino Médio (NEM), que foi sancionada por meio da Lei nº 13.415⁵, e que vai de encontro a toda

⁵ Lei que altera o Ensino Médio, busca flexibilizar o currículo para uma abordagem mais técnica, tendo em vista a promoção de uma mão de obra subqualificada e voltada para o mercado de trabalho, sob o disfarce de uma suposta intenção de trazer inovação para a etapa final da Educação Básica (Frigotto, 2007).

base conceitual do EMI, salientamos que a EREER pode aparecer nesse cenário como uma estratégia de resistência.

A EREER pode proporcionar que os sujeitos conheçam outras narrativas e desenvolvam consciência crítica a respeito das relações étnico raciais no país, como possibilidade de resistência a esse projeto de educação e sociedade do neoliberalismo que preconiza uma formação aligeirada e mercadológica, que fortalece a permanência das relações de subalternidade e invisibilidade da comunidade negra.

Os resultados encontrados na dissertação de Severo (2023) evidenciam a urgência de ampliar o debate e aprofundar as pesquisas sobre a EREER no contexto da EPT. A autora buscou compreender como se configuram as práticas docentes relacionadas à diversidade étnico-racial no Curso Técnico em Segurança do Trabalho integrado ao Ensino Médio, no IFPE. Em seu trabalho a autora identificou lacunas nos documentos institucionais que tratam a temática étnico-racial de forma genérica e pouco articulada ao projeto pedagógico, demonstrando ausência de um direcionamento claro para práticas antirracistas. Além disso, os docentes participantes expressaram reconhecer a importância da EREER, mas relataram falta de formação adequada para abordá-la de maneira crítica e consistente. As ações existentes são pontuais e não integram uma proposta pedagógica coletiva, o que evidencia a fragilidade da institucionalização da EREER na EPT. Também se observou uma tendência à invisibilização das questões raciais nos currículos e práticas escolares, reforçada por um modelo de ensino voltado predominantemente para a técnica e para as demandas do mercado de trabalho.

Ao longo da dissertação, na seção referente ao estado da arte, apresentamos uma síntese dos estudos sobre a EREER no EMI a EPT, evidenciando a escassez de produções acadêmicas sobre o tema nos últimos cinco anos. Os estudos encontrados revelam um descompasso entre os documentos institucionais e a prática cotidiana, além da carência de formação docente na temática. A abordagem da EREER ocorre, em grande parte, de forma fragmentada e superficial, restringindo-se a datas comemorativas, e há uma predominância de conteúdos de matriz europeia nos currículos da educação profissional. Os autores analisados apontam a necessidade de repensar o currículo e a prática docente, uma vez que os cursos técnicos apresentam falta de articulação entre as disciplinas e ausência de interdisciplinaridade, o que dificulta a efetivação de uma educação antirracista. Ademais, observa-se que a maioria dos estudos não contempla a escuta dos estudantes.

Nesse sentido, nosso trabalho se destaca ao reconhecer e validar o conhecimento que emerge do jovem, partindo da compreensão de que os sentidos construídos por eles a partir

das práticas curriculares são, muitas vezes, mais significativos do que as práticas em si. Isso porque o sentido representa aquilo que encontrou espaço para ressoar e marcou sua experiência subjetiva. A pesquisa permite compreender também um pouco sobre como esses jovens pensam e de que forma constroem sentidos a partir das práticas escolares, reconhecendo que cada sentido remete às múltiplas juventudes vivenciadas pelos discentes e está intrinsecamente ligado ao papel que ocupam nos diversos espaços sociais. O que nos afeta está, em grande medida, relacionado ao que somos, e isso é mediado pelo lugar que ocupamos no mundo.

Dessa forma, buscamos escutar os estudantes a respeito dos sentidos construídos sobre a diversidade étnico racial nas práticas curriculares do EMI de dois cursos técnicos integrados. Os cursos técnicos integrados são uma modalidade da EPT em que o estudante cursa, simultaneamente, o Ensino Médio e uma formação técnica de nível médio na mesma instituição de ensino. Segundo Ramos (2001), a integração entre a formação geral e a formação técnica no nível médio constitui uma possibilidade real de promover uma formação omnilateral, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. Para a autora os cursos técnicos integrados representam uma superação da dicotomia histórica entre formação geral e formação técnica, que por muito tempo destinava a educação técnica às classes populares, enquanto a educação propedêutica era voltada às elites.

Sobre a categoria sentido, tomaremos como base para nossa pesquisa os argumentos de Larossa, que propõe a educação a partir do par sentido/experiência. O autor tem uma perspectiva educativa centrada no encontro entre sujeitos, e entende a escola como um lugar específico em que o ensinar e o aprender que se pauta no encontro entre os sujeitos. Neste encontro, a “[...] experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (Larrosa; Kohan, 2021, p. 5).

Larrosa (2002) assinala que existem várias formas de obter informação e conhecimento, mas que estes não determinam a transformação do sujeito. É possível aprender vários novos conhecimentos e ao mesmo tempo dizer que nada nos aconteceu, pois não houve experiência e, portanto, não houve transformação.

As palavras usadas para descrever quem somos, o que fazemos, pensamos, percebemos ou sentimos carregam um peso maior do que simples letras. Portanto, as disputas em torno das palavras, seus significados e seu controle, ao impor certas palavras e silenciar outras, ultrapassam a mera linguagem escrita, envolvendo algo muito mais profundo do que somente palavras (Larrosa, 2002).

Sendo assim, nesta investigação, lançaremos nosso olhar para o currículo do EMI, o

entendendo como espaço de produção de práticas e saberes, e buscaremos compreender os sentidos construídos pelos estudantes do EMI acerca da diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares.

Buscaremos responder a seguinte problemática: quais os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao Ensino Médio de uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica?

Os sentidos construídos pelos estudantes acerca da diversidade étnico-racial, poderão apontar a forma como a EREER tem sido desenvolvida no currículo do EMI. Espera-se que a EREER impacte significativamente a forma como os estudantes lidam com a diversidade étnico-racial, minimizando ações e atitudes racistas e promovendo um adequado letramento racial.

Como objetivo geral, destacamos nossa intenção em compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Como objetivos específicos nos propomos a: 1- Caracterizar as políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais, a partir dos documentos institucionais; 2- Compreender como as práticas curriculares contribuem para a construção de sentidos sobre a diversidade étnico-racial pelos estudantes dos Curso Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio; e elaborar como produto educacional (PE), uma Oficina sobre letramento racial crítico com os estudantes.

A dissertação está organizada em sete seções. A primeira seção, corresponde à introdução e apresenta uma breve historicidade do tema, ressaltando a importância da abordagem da diversidade étnico racial no EMI e destaca a categoria "sentido" como base para compreender como as estudantes constroem suas percepções sobre a educação étnico-racial.

A segunda seção contempla o Estado da Arte, realizado a partir da análise de artigos, periódicos e dissertações publicadas entre 2018 e 2023, com o objetivo de identificar como a EREER vem sendo inserida no currículo do EMI e no Ensino Médio.

Na terceira seção foi realizada a revisão da literatura sobre a temática no EMI, abordando o currículo, a colonialidade e a decolonialidade, raça, racismo e a importância desta temática ser trabalhada no EMI.

A quarta seção trata dos procedimentos teórico-metodológicos, ancorados na

abordagem qualitativa e na metodologia narrativa, descrevendo o perfil das participantes, os aspectos éticos, o processo de realização das entrevistas e os procedimentos de análise dos dados.

A quinta seção contempla o estudo documental que analisou políticas educacionais da Educação Básica e da EPT, as DCNERER e os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados em Administração e Informática para Internet.

Na sexta seção apresentamos a análise das narrativas das estudantes sobre as práticas curriculares relacionadas à EREER, considerando a construção de sentido com base na perspectiva de Larrosa (2002).

Na sétima seção, é realizada a caracterização do PE, detalhando suas etapas de concepção, elaboração, aplicação e avaliação. Por fim, a oitava seção reúne as considerações finais, com os principais apontamentos da pesquisa e uma síntese dos resultados apresentados.

2. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS PESQUISAS SOBRE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A pesquisa do estado da arte sobre a temática pesquisada iniciou com o objetivo de compreender de que forma a temática da ERER vem sendo abordada no currículo do EMI. Todavia, ao longo da construção desta investigação delimitamos o problema de pesquisa mudando o foco para os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática e Administração integrados ao Ensino Médio. Sendo assim, prosseguimos na pesquisa do estado arte focalizando outros descritores, a fim de levantar as investigações sobre os sentidos ou narrativas dos estudantes sobre a ERER no EMI.

Cabe destacar que a temática da ERER ainda não possui tanta expressividade no tocante a pesquisas científicas no contexto da EPT, principalmente se considerarmos a perspectiva dos discentes sobre o assunto. Severo (2023) realizou pesquisa a respeito da diversidade étnico-racial na perspectiva da prática docente na EPT e constatou a pequena quantidade de material voltado a essa questão, o que reassegura a relevância de mais investigações neste campo de conhecimentos ainda em construção, marcadamente na EPT. Dessa forma, decidimos incluir no estudo do estado da arte não apenas pesquisas que fossem no contexto da EPT, como também aquelas que abordaram apenas o ensino médio.

Foram levantadas as Dissertações e Teses publicadas no Brasil através de busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As demais produções acadêmicas e científicas foram levantadas através de outras ferramentas de busca a exemplo do Google Acadêmico® e do Portal de Periódicos da Capes. O recorte temporal abrangeu o período de 2018 a 2023.

Ao realizar a pesquisa nas bases de dados, combinamos inicialmente dois descritores, "relações étnico- raciais" e "ensino médio integrado", a partir da utilização do operador booleano “E” ou “AND”.

A pesquisa dos descritores no Catálogo da Capes gerou 4 resultados, dos quais um foi excluído por não apresentar relação direta com a temática estudada. Já a pesquisa na BDTD gerou apenas 1 resultado que também foi excluído por não apresentar relação com o estudo.

Na sequência utilizamos os descritores "relações étnico-raciais" AND "educação profissional e tecnológica" e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes obtivemos 10

resultados. Destes, 3 resultados estavam repetidos da pesquisa anterior, 2 foram incluídos, e 5 não mantinham relação com a temática. Na BDTD foi encontrado apenas um resultado que foi excluído.

Com o objetivo de alcançar resultados que evidenciam como essa temática vem sendo trabalhada nos currículos utilizamos 2 descritores "relações étnico-raciais" AND "práticas curriculares", através dos quais obtivemos 9 resultados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 5 resultados na BDTD. Todavia, nenhum dos resultados foi incluído pois não versavam sobre a temática diretamente.

Também realizei a intersecção com mais um descritor, na tentativa de encontrar resultados que mais se aproximassem ao meu tema de interesse, "relações étnico-raciais" AND currículo AND sentido. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes encontramos 49 resultados e na BDTD 59 resultados. Todos foram excluídos por não apresentarem relação direta com a temática. Ao utilizar a palavra “sentidos” no plural obtivemos 68 resultados na BDTD e 49 resultados no catálogo da Capes, que também não apresentaram relação significativa com o tema pesquisado.

Realizamos ainda as combinações "relações étnico-raciais" AND currículo AND "educação profissional e tecnológica" e encontramos 3 resultados que já haviam sido incluídos na pesquisa.

Quadro 1. Trabalhos de Pós-Graduação Stricto Sensu, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023.

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO	OBJETIVO
Mariana Rosa Caixeta	Por Uma Pedagogia Multirracial: Inclusão, Emancipação e Ressignificação dos Estudantes Negros no Ambiente Escolar	2020	Dissertação	A análise da prática educativa para as relações étnico-raciais desenvolvida no IFTM

Germano de Oliveira Menezes	Educação para As Relações Étnico-Raciais: Percepção dos Professores de História do Ensino Médio Integrado do IF Sudeste Mg – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba	2020	Dissertação	Buscou identificar qual a percepção dos professores de história, que atuam no Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba, quanto ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana desenvolvido nos referidos cursos técnicos integrados; de que forma esse ensino tem contribuído para promover uma educação que aperfeiçoe as relações étnico-raciais no ambiente escolar
Dheysa Paulo Parente	Racismo, Identidade, Diversidade e Desigualdades: Traçando Perspectivas Educativas para a Formação do Sujeito na Integralidade	2021	Dissertação	Investigar a compreensão de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional acerca do racismo e da importância dada à discussão das relações étnico- raciais no ambiente escolar na perspectiva da formação para o exercício da cidadania.
AdeylsonLichtenheldCrausBertuani	Medo e Ousadia na Educação Profissional e Tecnológica: A Educação Das Relações Étnico-Raciais como Elemento Integrador e Questionador do currículo do Ensino Médio Integrado	2022	Dissertação	O objetivo geral busca contribuir ao desenvolvimento, à aplicação e à validação de práticas pedagógicas integradas em ERER na EPT de nível médio que possam ser trabalhadas e ressignificadas em outros contextos educacionais
Jussiane Ribeiro Da Luz	A Lei federal nº 10.639/03 e o currículo dos cursos integrados da educação profissional: uma análise no IFSC- Joinville	2023	Dissertação	Analisar a presença da história e da cultura Afro-Brasileira, definida pela Lei nº 10.639/03, no currículo dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional, tomando como base uma instituição da Rede, o IFSC- Joinville.

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nas informações disponibilizadas no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes (2016), disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2002), disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Na sequência realizamos a pesquisa no Google Acadêmico®, seguindo os mesmos passos e utilizando os mesmos descritores utilizados na pesquisa anterior. A associação dos descritores “relações étnico-raciais” AND "ensino médio integrado" gerou 667 resultados. Desta pesquisa, apenas uma dissertação foi incluída e está disposta no Quadro 2.

Quadro 2. Trabalho de Pós-Graduação Stricto Sensu, disponível nos repositórios científicos, sobre o tema Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023.

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO	OBJETIVO
Elaine Aparecida Mani	A educação das relações étnico- raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei nº 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo	2018	Dissertação	Analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei nº 10.639/03, a partir de práticas pedagógicas realizadas em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo, assim como identificar as principais dificuldades e os desafios encontrados pelos professores e gestores para a sua implementação

Fonte: Elaboração da autora (2024), a partir das informações presentes nos repositórios científicos acessíveis pelo Google Acadêmico. Disponível em <https://scholar.google.com.br>.

Para o levantamento de artigos acadêmicos e científicos, realizamos a busca inicialmente no Portal de Periódicos da Capes. Ao realizar a combinação dos descritores "relações étnico-raciais" AND "ensino médio integrado" obtivemos 3 resultados. Ao pesquisar "educação profissional e tecnológica" AND "relações étnico-raciais" obtivemos 5 resultados. Os descritores "relações étnico-raciais" AND "práticas curriculares" resultaram em 5 artigos. Ao combinar "relações étnico-raciais" AND currículo AND "educação profissional e tecnológica" obtivemos um resultado e ao pesquisar "relações étnico-raciais" AND "currículo" AND "sentido" obtivemos 29 resultados.

No entanto, para compor este estudo do estado da arte, selecionamos apenas 2 artigos que resultaram da pesquisa dos descritores: "relações étnico-raciais" AND "ensino médio integrado" e "relações étnico-raciais" AND "currículo" AND "sentido" que serão detalhados no Quadro 3.

Quadro 3- Artigos em revistas e periódicos acadêmicos e científicos, disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023.

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	TIPO	OBJETIVO
------------	--------	-----	------	----------

Souza e Felzke	Percepções dos alunos acerca da diversidade étnico-racial no currículo do Ensino Técnico Integrado ao Médio	2020	Artigo	Contribuir para a implementação da consideração pela diversidade étnico-racial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a partir do reconhecimento da voz dos próprios estudantes, rompendo, dessa maneira, com os esquemas hegemônicos que não reconhecem no aluno um sujeito participante do processo de construção do conhecimento.
Pimentel, Pereira e Machado	Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola	2023	Artigo	Compreender os sentidos percebidos por estudantes acerca das relações étnico-raciais, do racismo e da construção da identidade da população negra no espaço escolar.

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nas informações presentes nas bases de dados do Portal de periódicos da Capes. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez360.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

Na sequência realizamos a busca por artigos no Google Acadêmico®. A partir da combinação entre "relações étnico-raciais" AND "ensino médio integrado" obtivemos 667 resultados entre teses e dissertações, 2260 para associação dos descritores "educação profissional e tecnológica" AND "relações étnico-raciais", e 1130 resultados para os descritores "relações étnico-raciais" AND "práticas curriculares". Todavia, apesar do grande número de resultados, não consideramos para este estudo alguns temas como: acesso, permanência e êxito, pesquisa e extensão, formação docente, assistência estudantil. Os trabalhos de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação *Lato sensu* também não foram incluídos.

A fim de refinar ainda mais a pesquisa decidimos limitar os resultados estipulando 2 descritores principais e fazendo a associação com um terceiro ou quarto descritor. Os descritores centrais escolhidos foram "relações étnico-raciais" e "ensino médio integrado" que foram combinados com currículo ou práticas curriculares, experiência discente ou narrativas discentes, a partir dos operadores booleanos AND e OR.

A associação dos referidos descritores "relações étnico-raciais" AND "ensino médio integrado" AND currículo OR "práticas curriculares" obteve 590 resultados, e "relações étnico-raciais" AND "ensino médio integrado" AND "experiência discente" OR "narrativas discentes" obteve dez resultados. Todavia, selecionamos apenas 5 artigos transversais ao nosso objeto de pesquisa para composição desse estudo do estado da arte, que estarão detalhados no Quadro 4.

Quadro 4. Artigos em revistas e periódicos acadêmicos e científicos, disponíveis nos

repositórios científicos, sobre o tema Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado, 2018-2023.

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	TIPO	OBJETIVO
Fonseca e Rocha	O Processo de Institucionalização da Lei nº 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	2019	Artigo	Análise sobre o processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nas escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Coelho, Regis E Silva	Significações sobre A ERER: Uma análise de publicações em periódicos da educação (2015-2019)	2020	Artigo	Identificar como os artigos publicados em periódicos da educação entre 2015 e 2019 abordam as Significações sobre a ERER nos Currículos Brasileiros.
Marques e Calderoni	A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão a lógica da colonialidade no currículo escolar	2020	Artigo	Analisa a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no Estado Mato Grosso do Sul, a partir de uma pesquisa financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, realizada em escolas públicas no período de 2014 a 2016
Santos, Neta e Santos	Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica: Uma Revisão Integrativa	2022	Artigo	Analisar as evidências científicas sobre educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação profissional e tecnológica.
Vale <i>et al.</i>	Educação Profissional e Tecnológica: Elementos Afro-Brasileiros e Interculturais no Currículo Integrado	2023	Artigo	Contribuir para o debate acadêmico, didático e pedagógico sobre a organização curricular de temas culturais no ensino médio integrado, com vistas a uma formação geral do aluno.

Fonte: Elaboração da autora (2024), a partir das informações presentes nos repositórios científicos acessíveis pelo Google Acadêmico. Disponível em <https://scholar.google.com.br>, 2024.

O material recuperado a partir dessa pesquisa, foi publicado no Brasil no período de 2018 a 2023, evidencia a escassez de estudos que enfoquem o tema da ERER no ensino médio integrado ao curso técnico, principalmente se considerarmos os estudantes como protagonistas desta narrativa. Dessa forma, nos sentimos ainda mais motivadas a continuar investigando a temática com o intuito de trazer contribuições a ERER no contexto da EPT. A seguir veremos a contribuição desses estudos na construção dessa pesquisa de mestrado

profissional. Os estudos são apresentados em ordem cronológica, das dissertações para os artigos acadêmicos.

2.1 O descompasso entre a prática pedagógica e a legislação relativa a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado

Uma pesquisa foi realizada por Mani (2018) para compreender se a Lei nº 10.639/03 vem sendo aplicada e traduzida em prática pedagógica numa escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo. Para isso, o autor desenvolveu uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Analisou os documentos institucionais, realizou entrevistas com os professores e com a equipe gestora, além de um grupo de discussão com alunos do Ensino Médio. O estudo constatou a presença da temática nos documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Plano Plurianual de Gestão, porém de forma vaga e superficial. Mani (2018) refere que a presença do conteúdo parece preencher uma mera formalidade, e evidencia a fragilidade do cumprimento da Lei na referida instituição.

Uma contribuição dada por esse estudo se dá na escolha da autora dos critérios para avaliar o nível de implementação da lei, que foram retirados da pesquisa de Nilma Lino Gomes (2012) intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03”. Três aspectos foram considerados na avaliação de implementação que são eles: inserção da temática no currículo e no PPC; a existência de práticas que façam parte do cotidiano escolar e da organização escolar (características da gestão) e formação de professores (Mani, 2018).

A autora mostra um descompasso entre os documentos institucionais e a prática cotidiana, principalmente em relação à presença da interdisciplinaridade, que apareceu nos documentos oficiais, mas na prática não se concretizou. Práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares têm mais condição de continuidade e enraizamento, do que práticas solitárias e sem articulação (Mani, 2018).

Este estudo mostrou a necessidade de formação docente nesta temática, evidenciando a inexistência da atuação da secretária de educação do Estado na proposição de ações de fomento ao desenvolvimento da EREER. Evidenciou ainda o preconceito racial que acontece entre os estudantes e parece ser reforçado por alguns docentes. Restou claro o baixo nível de implementação da lei na escola estudada, dados que corroboram o que já foi visto em outros estudos (Mani, 2018).

Caixeta (2020) investigou de que forma a prática educativa desenvolvida no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) no *Campus* Patos de Minas, garantia aos estudantes

uma perspectiva global acerca da educação para as relações étnico-raciais. Na coleta de dados, utilizou um questionário que foi aplicado com os discentes a fim de traçar um panorama do desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais no referido *Campus*.

A pesquisa revelou o que está em consonância com outros estudos que evidenciam que a prática pedagógica relativa a EREER está em descompasso com a legislação promulgada, sendo necessário mais que a norma legal para garantir que os estudantes tenham acesso a esse conteúdo de forma contínua.

Nesse sentido, a autora assinala a respeito da necessidade de profissionais que se envolvam com o tema, e que estejam capacitados para tal, além da importância da fiscalização que permita a efetiva aplicação da obrigatoriedade inserida pela lei (Caixeta, 2020). O estudo assinalou que os estudantes não compreendem com clareza como se dá a EREER na sala de aula, mas consideram a necessidade de reformulá-la ao considerar como tem sido realizada no contexto atual. O estudo indicou que a abordagem atual acontece de forma fragmentada e superficial, pois acontece apenas nas datas comemorativas (Caixeta, 2020).

Os estudantes assinalaram a importância de estarem em contato frequente com o conteúdo da EREER, e que este pode ser inserido em diferentes disciplinas, como também através de seminários, debates e palestras de convidados externos. Este posicionamento dos discentes evidencia o interesse e a disponibilidade dos discentes sobre a temática, o que se mostra como solo fértil para realização de um trabalho mais efetivo e constante (Caixeta, 2020).

O estudo conclui destacando que a prática educativa da temática étnico-racial na instituição se constitui como insatisfatória para inclusão, emancipação e ressignificação do discente negro no ambiente escolar (Caixeta, 2020).

Menezes (2020) realizou pesquisa no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), em dois *Campi*, Muriaé e Rio Pomba, com o objetivo de identificar a percepção dos professores de história a respeito do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana desenvolvido nos cursos técnicos integrados. Os autores buscaram entender de que forma o ensino contribui para a melhora das relações étnico-raciais do ambiente escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como método a pesquisa-ação. Foi realizada pesquisa documental nas propostas pedagógicas dos cursos e entrevista semiestruturada com os professores efetivos de História dos referidos *Campi* a fim de compreender se a prática docente estava em consonância com a Lei nº 10.639/03 e demais

legislações referentes à EREER.

Entre os resultados obtidos, Menezes (2020) aponta que tanto a revisão bibliográfica realizada na dissertação quanto o material das entrevistas com os docentes, assim como a análise dos PPC evidenciaram a predominância de referências europeias nos conteúdos desenvolvidos na educação profissional e tecnológica. O autor aponta a necessidade de repensar o currículo e a prática docente e reafirma, citando Inocêncio (2008), que a manutenção de currículos eurocêntricos se confirma como um desserviço à promoção da diversidade (Menezes, 2020).

Destacou ainda a importância de uma política institucional de formação de professores para promover uma educação profissional e tecnológica multicultural e crítica, como também uma abordagem curricular integrada que assegure uma educação sensível às questões étnico-raciais nesse contexto educacional (Menezes, 2020).

Ao cruzar os dados obtidos com as análises dos PPC e a temática da EREER, Menezes (2020) aponta a inexistência de um currículo que evidencie de forma transparente como será fornecido o conteúdo da educação étnico-racial na prática. Apesar de os PPC trazerem ideias que reafirmam a importância de ofertar uma educação que enfatiza uma formação “ética”, “humana”, “política”, “cultural” os objetivos não fazem menção a como a EREER pode estar inserida no currículo para atingir as finalidades propostas (grifo do autor).

Menezes (2020) conclui a respeito dos PPC que, apesar da legislação existente, o currículo dos cursos técnicos mostra a falta de articulação entre as disciplinas e a ausência de interdisciplinaridade, o que acaba não proporcionando a prática de uma educação antirracista.

Para o autor, embora haja uma legislação vigente, não foi identificada uma proposta curricular interdisciplinar planejada para promover a educação étnico-racial nos cursos técnicos em questão. Observam-se iniciativas pontuais e restritas, principalmente nas disciplinas da área de ciências humanas. Além disso, constatou que, mesmo com a existência da Lei nº 10.639/03 e das diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, já em vigor há mais de 15 anos, não foram encontradas ações específicas nesse sentido nos PPC analisados.

Ao entrevistar os docentes, Menezes (2020) aponta que os professores entrevistados conhecem a Lei nº 10.639/03, mas que a temática vem sendo trabalhada de forma individual.

O autor conclui ressaltando a responsabilidade da instituição, precisa compreender que o racismo não se manifesta apenas em nível individual, mas também de forma

institucional e estrutural. É preciso que a educação seja abrangente, e que foque a formação integral, e para isso deve adotar uma visão intercultural e decolonial no currículo para contribuir para a superação do racismo na escola (Menezes, 2020).

Parente (2021) pesquisou a compreensão de docentes e discentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica sobre o racismo e a importância dada à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar na perspectiva da formação para o exercício da cidadania. Tratou-se de pesquisa qualitativa, realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Comendador Miguel Gurgel, escola que integra a Rede Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará e fica localizada no Bairro Guarejo, periferia de Fortaleza.

No tocante aos resultados obtidos em sua pesquisa, encontrou dados que reafirmam a necessidade de formação continuada dos docentes sobre a temática. Quanto aos discentes, sobre o conteúdo que foi visto no currículo pertencente a Lei nº 10.639/03, destacaram: reconhecimento dos direitos de pessoas negras, colonização, escravidão e negro na formação da sociedade brasileira.

Ao comparar os dois grupos de participantes, por um lado, o estudo aponta que os professores se mostram sensíveis e engajados a abordar as relações étnico-raciais, entendendo que isto pode contribuir na formação humana dos estudantes. Por outro lado, os discentes mostraram uma visão limitada sobre a temática, o que indica a necessidade de uma abordagem mais ativa e contínua acerca das relações étnico-raciais (Parente, 2021).

Bertuani (2022) realizou pesquisa no *Campus* Centro-Serrano no Instituto Federal do Espírito Santos (IFES) e envolveu as/os estudantes de três turmas finalistas do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do ano letivo de 2020. Apresentou como objetivo contribuir com o desenvolvimento, aplicação e validação de práticas pedagógicas integradas em ERER na EPT de nível médio. Utilizou a Etnografia Profissional Crítica e a pesquisa colaborativa.

Sua dissertação envolveu toda gestão pedagógica do *Campus*, que contou com a participação do diretor de ensino, coordenador do curso, coordenador geral de ensino, técnico em assuntos educacionais, além de 13 docentes dos 15 que ministravam aulas para essa turma. A intervenção pedagógica também contou com a participação de quatro professores convidados, três da rede Ifes e um da rede Estadual de ensino que tinham maior aproximação com a temática da ERER, que participaram da pesquisa como uma espécie de consultores (Bertuani, 2022).

O autor propôs uma intervenção pedagógica que apresentou a ERER como elemento

responsável por realizar o processo de integração disciplinar. A intervenção construída pelo pesquisador, resultou numa série didática pedagógica que foi aplicada aos estudantes. Cabe destacar que o projeto de intervenção também teve o envolvimento dos estudantes, que puderam debater sobre ele antes de ele ser aprovado e implementado (Bertuani, 2022).

Bertuani (2022) evidencia as resistências e dificuldades apresentadas pelos professores devido a cristalização de suas práticas, falta de informação e preconceito sobre a integração, além de uma concepção bancária da educação. Um dos professores se recusou a fazer parte do projeto pois afirmou que este estaria facilitando a vida dos estudantes. Afirmou ainda que os estudantes precisam entender o que é ser aluno de um Instituto Federal, corroborando o que existe no imaginário social que as instituições federais são mais difíceis e colocando a educação como instrumento de opressão.

A respeito da implantação da EREER o autor pontua a relevância e o papel atuante que a coordenação pedagógica possui. Evidencia que, na pesquisa, a maior parte dos docentes participantes nunca havia trabalhado com a temática, o que demonstra a necessidade constante de formação continuada em serviço e a importância da construção de práticas pedagógicas de forma colaborativa, que auxilia os professores a se sentirem mais confiantes para trabalhar o conteúdo (Bertuani, 2022).

Cabe destacar a contribuição importante dada por essa dissertação, que não apenas trouxe luz a dificuldade histórica do IF a respeito dos projetos de educação que estão em disputa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), evidenciada pela postura dos diversos docentes, como também destacou a importância da integração curricular como único caminho possível para ofertar uma educação básica de qualidade pautada nos conceitos de omnilateralidade e formação humana integral. Exemplificou ainda como esse processo pode ser realizado a partir da EREER.

Luz (2023) se propôs a analisar a presença da história e da cultura Afro-brasileira, definida pela Lei nº10.639/03, no currículo dos cursos de Eletroeletrônica e Mecânica de nível médio integrados à EPT do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus Joinville*. Desenvolveu uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi composta por uma etapa de análise documental e uma etapa de pesquisa bibliográfica. Foram analisados os projetos pedagógicos dos referidos cursos, quanto às questões que direcionaram a pesquisa, além da identificação de obras que possibilitem a implementação da EREER no acervo da biblioteca deste IF.

Os resultados evidenciaram a presença da história e cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos de cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição,

porém, de forma fragmentada e insipiente. Não foi possível identificar de maneira clara como a questão é tratada em sala de aula (Luz, 2023).

O Dia da Consciência Negra que, segundo a Lei nº 10.639/03, deve ser incluído no calendário escolar, também não foi identificado nos documentos analisados. Foi também constatada a inexistência, no IFPE *Campus* Joinville, de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI). Este núcleo se configura como espaço educacional para repensar, apoiar, discutir e auxiliar a criação de ações para o combate à desigualdade racial. Quanto ao acervo da biblioteca relacionado à temática Africana e Afro-brasileira, identificou que supre parcialmente as necessidades para auxiliar a instituição na implementação da Lei nº10.639/03 (Luz, 2023).

O autor finaliza essa discussão reforçando sobre a importância e necessidade de analisar os currículos com olhar atento e desprovido de estereótipos e sugere alterações nos PPC analisados. As informações relacionadas à Lei n ° 10.639/03 precisam estar em conformidade com as diretrizes da instituição, a fim de evitar lacunas (Luz, 2023).

Fonseca e Rocha (2019) realizaram um estudo que teve como objetivo analisar o processo de institucionalização da EREER nas escolas que compõem a RFEPCT. Os autores realizaram um levantamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas páginas das instituições, entre 2012-2014, que foram analisados por indicadores construídos a partir das DCNERER.

Os autores utilizaram seis indicadores: Ações afirmativas, NEABI, Diálogos interinstitucionais, Referência a Lei nº 10.630/03, Formação continuada e Publicações. A esses indicadores atribuíram uma escala de graus: baixo, médio e alto para quantificar e analisar o nível de institucionalização da lei (Fonseca; Rocha, 2019).

Entre os resultados encontraram que pelo menos 18 das 37 instituições analisadas apresentavam uma ausência total de referência à Lei nº 10.639/03 nos PDI, enquanto as demais apresentaram indicadores com nível baixo e médio de institucionalização, evidenciando que a EREER não está implementada ou não acontece de forma satisfatória como orienta a lei (Fonseca; Rocha, 2019).

Este estudo proporciona uma reflexão sobre os motivos pelos quais esse cenário está presente na RFEPCT chamando a atenção para a responsabilidade da gestão que é feita pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) (Fonseca; Rocha, 2019).

Coelho, Regis e Silva (2020) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar como os artigos publicados entre 2015 e 2019 abordam as significações sobre a EREER nos currículos. Foram selecionados 23 artigos publicados em periódicos da educação, que foram

analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os autores dividiram os resultados em três eixos temáticos: Relações interpessoais no cotidiano escolar, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Práticas Curriculares e Educação para relações étnico-raciais e Formação de professores (Coelho; Regis; Silva, 2020).

O estudo mostrou-se bastante relevante ao trazer os autores mais utilizados nas pesquisas e que contribuem para melhor compreensão das relações étnico-raciais e temas transversais, a exemplo de: Nilma Lino Gomes, Nicelma Josenilda Soares, Paulo Freire, Florestan Fernandes, entre outros (Coelho; Regis; Silva, 2020).

Também destacamos que as conclusões feitas pelos autores não se distanciam do que já fora encontrado em outras investigações. Verificamos que estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais são relevantes para o enfrentamento à discriminação e ao preconceito na escola. Evidenciaram também a necessidade do investimento em formação inicial e continuada de professores, e ainda, que a maior parte das investigações foi realizada com o ensino infantil e fundamental, revelando a necessidade do alcance dessas pesquisas a outros níveis de ensino. Fato que reafirma a importância da nossa pesquisa no contexto da educação científica, profissional e tecnológica (Coelho; Regis; Silva, 2020).

A investigação ainda trouxe contribuições no tocante aos principais conceitos utilizados nas pesquisas sobre a temática e que nos chamaram a atenção para nossa leitura e inclusão no nosso referencial teórico, como afrocentricidade, interculturalidade, identidade negra, multiculturalismo, entre outros (Coelho; Regis; Silva, 2020).

Marques e Calderoni (2020) realizaram um estudo sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul, no período de 2014 a 2016. Os pesquisadores analisaram os projetos político pedagógicos destas escolas, livros didáticos e realizaram a aplicação de questionários *online* com professores e coordenadores pedagógicos de 169 escolas.

O estudo traz contribuições na medida em que propõe uma importante discussão sobre a colonização dos currículos escolares. Os autores destacam que implementar a legislação não significa alterar a prática docente ou os processos de formação inicial e continuada dos professores, pois os deslocamentos epistemológicos que a lei incide combatem diretamente o mito da democracia racial e toda uma estrutura racista. As escolas até realizam algumas ações, principalmente no mês de novembro, mas é preciso identificar se essas ações não são folclorizadas ou reforçam estereótipos sobre os negros, por isso são importantes os processos de formação continuada (Marques; Calderoni, 2020).

Marques e Calderoni (2020) evidenciam que apesar de avanços promovidos pelas

legislações, ainda existe muita resistência. O descompasso entre as legislações e a políticas curriculares se apresenta nesta realidade assim como vimos em outros estudos. Os autores afirmam que as práticas pedagógicas seguem colonizando e instituindo um lugar subalterno a determinados sujeitos culturais.

Souza e Felzke (2020) realizaram três rodas de conversa com os estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, onde discutiram as percepções dos alunos a respeito da temática das relações étnico-raciais. O estudo teve uma metodologia qualitativa e participante, e se mostra como um recorte de uma dissertação vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRO.

O estudo foi realizado com 15 alunas e alunos, que foram convidados a conversar sobre alguns temas propostos pelo pesquisador. Os resultados apontam uma falta de consciência racial por pelo menos metade dos participantes, o que indica que a EREER não tem acontecido de forma efetiva na instituição. Apesar de apontarem a presença da temática racial nas datas comemorativas e em algumas aulas, e por parte dos eventos do NEABI local, ficou evidenciado, a partir do discurso dos alunos, que a discussão do tema não acontece de forma transversal e interdisciplinar na instituição (Souza; Felzke, 2020).

A pesquisa oferece uma grande contribuição, na medida em que desponta como uma das poucas encontradas que objetivou escutar as percepções contidas nas narrativas dos estudantes. O que esses sujeitos pontuam é que não desejam que a temática seja acrescentada de forma desarticulada dos conteúdos e disciplinas (Souza; Felzke, 2020).

Os estudantes destacam o nível de sobrecarga que enfrentam ao vivenciarem um ensino que se corporifica mais como uma sobreposição de disciplinas do que como a integração destas e, por isso, assinalam sobre a importância da EREER ser abordada de forma interdisciplinar e não como mais uma obrigação (Souza; Felzke, 2020).

Souza e Felzke (2020) concluem assinalando a respeito da importância já apontada pelos discentes, que a temática seja trabalhada ao longo do ano letivo, através da integração curricular, pois, para trabalhar o letramento racial e favorecer uma postura antirracista, é preciso vivenciar a temática de forma cotidiana e não em dias específicos.

Santos, Neta e Santos (2022) analisaram de que forma a educação das relações étnico-raciais tem sido realizada no contexto da educação profissional e tecnológica, a partir de uma revisão integrativa da literatura. Tratou-se de pesquisa exploratória e qualitativa, que incluiu estudos realizados de 2017 a 2021, em todos os idiomas, acerca das relações étnico-raciais no contexto do ensino médio integrado e subsequente da educação profissional e

tecnológica. Depois das buscas em bases de dados e da análise do material bibliográfico obtido, onze artigos foram escolhidos para compor a síntese qualitativa.

A partir da leitura dos estudos escolhidos, os autores identificaram os seguintes eixos de conteúdos que foram pesquisados: Institucionalização da Lei nº 10.639/03 e currículo; Racismo estrutural; Lei das cotas; NEABI; Experiências pedagógicas acerca da diversidade étnico-racial; Percepções dos alunos e professores acerca da diversidade étnico-racial no currículo; e A atuação dos professores para educação profissionalizante de mulheres negras (Santos; Neta; Santos, 2022).

A partir dos dados obtidos nessa revisão, os autores destacam que muito ainda precisa ser feito até que as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 sejam institucionalizadas de fato no contexto da EPT. Segundo os autores, grande parte dessa dificuldade se deve a percepção negativa dos estudantes e dos professores acerca da diversidade étnico-racial nos currículos (Santos; Neta; Santos, 2022).

A lei de cotas e a implementação do NEABI são vistos como importantes ações afirmativas para promoção da igualdade racial. Todavia, o debate permanente e o combate as diferentes formas de discriminação e ao racismo estrutural precisam continuar no intuito de reduzir as repercussões na vida de jovens afrodescendentes (Santos; Neta; Santos, 2022).

Pimentel, Pereira e Machado (2023) buscaram compreender os sentidos percebidos pelos estudantes acerca das relações étnico-raciais, racismo e construção da identidade negra no espaço escolar. Participaram da pesquisa 14 estudantes do curso técnico de secretariado ofertado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no contexto do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP), Caetité, Bahia. Os autores utilizaram a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados encontrados.

O referido estudo se aproximou do nosso objeto de estudo ao investigar os sentidos construídos pelos estudantes acerca da temática da ERER. Sua pesquisa corrobora os dados encontrados anteriormente a respeito da pouca frequência ou total inexistência do debate dessa temática em sala de aula pelos professores. Os autores destacam o papel da escola no debate e construção de maior criticidade a respeito das questões sobre a ERER (Pimentel; Pereira; Machado, 2023).

A pesquisa ainda levanta uma questão importante que nos auxilia a pensar em nosso estudo que se refere ao processo identitário da pessoa negra. Os autores destacam a dificuldade dos estudantes em se identificarem como pretos e construírem um autoconceito positivo. Sinalizam que para estes estudantes a identidade está ligada apenas a cor da pele.

Os autores refutam essa postura contribuindo com outra perspectiva ao afirmarem que “ser negro(a) não é só a questão do fenótipo, mas de política, de identidade étnico-racial e que, para tanto, é preciso compreender a responsabilidade social e política que cada um de nós tem para com as questões raciais” (Pimentel; Pereira; Machado, 2023, p. 134).

De acordo com os autores, quando a escola não atua no sentido de fortalecer os laços identitários em relação à etnia dos estudantes, ela está contribuindo para que situações de racismo continuem acontecendo, pois está invisibilizando o problema. Os autores continuam chamando a atenção para a importância da formação continuada nas escolas com vistas a alcançar uma prática pedagógica que se propõe a desafiar o eurocentrismo e os paradigmas racistas. É preciso que os conhecimentos históricos, culturais, religiosos afro-brasileiros e africanos estejam presentes na escola. Assim os estudantes poderão criar uma relação positiva com suas origens (Pimentel; Pereira; Machado, 2023).

Segundo os mesmos autores, a negação da história africana fortalece o mito da democracia racial e o racismo. A pesquisa mostrou que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana ainda não são uma realidade contínua no CETEP-Sertão Produtivo e que se faz necessário investimento em formação docente sobre a temática pelos órgãos estaduais. Realizam uma discussão sobre currículo, tema que será também discutido neste estudo (Pimentel; Pereira; Machado, 2023).

Vale et al. (2023) analisaram um PPC do ensino médio integrado ao curso Técnico de Meio Ambiente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com vistas a compreender de que forma os temas culturais afro-brasileiros faziam parte do currículo e podiam contribuir para formação integral do estudante.

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito das bases da EPT e aspectos legais referentes às leis nº10.639/03 e nº11.645/08 que tratam da obrigatoriedade da inclusão no currículo de temas referentes à “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Assim como também se analisou o PPC do curso a fim de averiguar se os elementos da educação étnico-racial estão contemplados nas disciplinas (Vale *et al.*, 2023).

O estudo destaca a distância, já apresentada por outros estudos, no contexto da EPT, entre as leis que regulamentam o ensino de temas referentes a EREER e o currículo do ensino médio integrado. Mais uma vez a presença dos elementos da história e cultura afro aparecem de forma pouco expressiva, sem objetivo e metodologias claras (Vale *et al.*, 2023)

É preciso que o conteúdo da EREER não seja apenas uma proposta de ensino, mas que estes conteúdos sejam transpostos para as práticas curriculares. Os currículos da escola precisam ser modificados e repensados. É preciso falar da importância do negro para

construção da história do povo brasileiro. Apenas através de novas práticas pedagógicas é que uma mudança efetiva pode acontecer (Vale *et al.*, 2023).

Após o estudo do estado da arte realizada sobre a EREER no contexto da educação profissional e tecnológica nos últimos cinco anos, constatamos a escassez de produções e estudos sobre o tema. Tal fato justifica a necessidade de maiores estudos e destaca a relevância da temática que se mostra bastante atual, considerando que o preconceito racial segue na nossa sociedade influenciando e ditando a forma como as pessoas se relacionam entre si e nos espaços sociais que ocupam. Dessa forma, faz-se urgente discutir o tema, visto que a escola se constitui como locus privilegiado de debate, construção de criticidade e mudança de perspectiva na direção da efetividade de uma educação antirracista.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Esta seção tem como objetivo discutir os conceitos de raça e racismo e analisar o papel da escola na promoção da EREER. A partir da compreensão da escola como espaço privilegiado de formação humana, é preciso que esta assuma a responsabilidade de combater as desigualdades raciais historicamente construídas e reafirmadas nas práticas educativas. Nesse contexto, destacamos as aproximações entre as bases filosóficas que orientam o EMI e a EREER, que dizem respeito à formação integral, crítica e emancipatória. Além disso, esta seção abordará sobre a construção dos currículos escolares a partir das categorias de colonialidade e decolonialidade, compreendendo-as como conceitos fundamentais para refletir sobre a permanência de epistemologias eurocentradas e reivindicar a valorização de saberes afro-brasileiros e africanos.

A discussão sobre a temática racial no contexto brasileiro, apesar de todos os esforços e avanços do movimento negro, ainda acontece de forma muito lenta. Assistimos alguns momentos de efervescência sobre a temática racial que entra em pauta na mídia e, conseqüentemente, na discussão social quando somos absorvidos em tragédias contra a população negra. Todavia, na maior parte do tempo e para muitas pessoas ainda persiste o mito da democracia racial, que se mostra estruturante no sentimento de nacionalidade do povo brasileiro (Bernardino, 2002).

O mito da democracia racial sustenta a ideia de que, diferente de outros países como os Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, no Brasil, nunca existiram conflitos raciais abertos, além de a cor não ser vista como um impedimento para ascensão social, o que dificulta o avanço do debate sobre o racismo (Bernardino, 2002). Não admitir a existência do racismo, invisibiliza milhares de pessoas negras que não têm o mesmo acesso e as mesmas oportunidades de crescimento, ascensão e dignidade que os brancos.

Fernandes (1965) aponta que esse mito foi criado pelas elites dominantes, com o objetivo de atribuir as dificuldades vividas pelas pessoas negras à sua incapacidade ou à sua irresponsabilidade, isentando as pessoas brancas, e acima de tudo o Estado brasileiro, da obrigação ou responsabilidade moral de compensar os efeitos da escravidão e de como se deu o processo abolicionista.

Mas antes de falar sobre racismo, precisamos falar sobre raça e como esse conceito se estabeleceu e determinou a forma como alguns indivíduos são tratados. Almeida (2019)

explica que a raça é um conceito que se modifica, não é fixo, nem estático, pois se trata de um conceito relacional e histórico.

O conceito surgiu como uma tecnologia do colonialismo europeu para submissão e destruição de populações da América, África, Ásia e Oceania. Durante o século XIX, a biologia e a física passaram a tentar explicar a diversidade humana, surgindo aí a ideia de que características biológicas, condições climáticas ou geográficas poderiam explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais das diferentes raças (Almeida, 2019).

Moreira (2019) defende que a raça é um conceito que assume diferentes significados a partir da forma de domínio que se pretende construir. Dessa forma, entendemos raça como uma construção social que busca cancelar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com diferentes características.

No Brasil, o processo de miscigenação vivido pela população, resultou no entendimento da existência de uma raça única. Entretanto, não reconhecer a existência de diferentes raças serve apenas para não conceder a garantia aos direitos sociais àqueles que são considerados como o grupo de menor status social no Brasil. Por isso, neste sentido, em nossa realidade advogamos que a raça existe sim, não apenas como conceito biológico, mas como categoria social (Bernardino, 2002).

Já o racismo se configura como uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para determinados indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam (Almeida, 2019).

Theodoro (2013) afirma que o racismo transforma a diversidade em desigualdade que, por sua vez, vai sendo naturalizada e reforça o processo de legitimação e engessamento da hierarquia social. Assim o racismo se transforma num obstáculo ao enfrentamento da pobreza.

O racismo é mais do que subalternizar o sujeito individual, é desqualificar tudo que o sujeito negado pode representar. O racismo despe o outro da condição de ser. No máximo, o outro pode imitar aquele que é, mas jamais pode vir a ser, não tem o "direito" de assumir a condição de ser (Silva; Ferreira, 2013).

O racismo lançou e persiste lançando o negro, até os dias atuais, a uma condição de subalternidade. No entanto, é preciso destacar o movimento negro organizado como espaço de resistência e conquista de direitos ao longo dos anos. O processo de não reconhecimento do racismo no Brasil, começou a ser mais fortemente questionado no período de 1964 até o fim da década de 1970. Nessa época houve um grande fluxo de movimentos sociais de militância antirracista. Durante a ditadura várias ações foram iniciadas em busca de liberdade e da

democracia. Em 1978, ocorreu a criação do Movimento Negro Unificado, que representou uma mudança na forma como a militância negra era realizada.

Entre as décadas de 1980 e 1990, o Movimento Negro indagou a esquerda brasileira sobre a necessidade do comprometimento com a pauta racial, que estava subsumida dentro da luta de classes e da superação do capitalismo, o que acabou por acirrar as relações e fez com que o movimento negro rompesse com os partidos de esquerda e outras entidades de movimentos sociais (Gomes, 2011).

Esse processo resultou num amadurecimento deste movimento e numa mudança de postura na década seguinte. Nesse sentido, a partir de 2000, o Movimento Negro começou a cobrar mais posicionamentos do Estado brasileiro em torno da implementação de políticas de ação afirmativa. Foi nesse contexto que, em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

Em 2004, houve a participação de membros do Movimento Negro na elaboração do Parecer nº 03, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2004a) que é a base material complementar da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004b), que institui as DCNERER. O documento evidencia um comprometimento do Ministério da Educação e do Governo Federal na agenda de políticas afirmativas. Essas DCNERER contribuíram para reafirmar e demarcar a escola como local de discussão sobre as questões raciais e construção de subjetividades atentas ao processo histórico de exclusão da população negra.

A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais (Silva, 2007).

A escola tem papel importante na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos excluídos. Uma escola que contemple, nas diferentes instâncias do planejamento educacional, os princípios e diretrizes de uma educação antirracista possibilitará acesso aos conhecimentos científicos, mas também a registros culturais diferenciados. Oportunizará a conquista de outras formas de racionalidade que regem as relações sociais e raciais, bem como a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação de espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004).

Além disso, a escola é espaço de construção de subjetividades e identidades, e por isso é necessário que seja um espaço livre de preconceitos, capaz de formar sujeitos que tenham não só conhecimento como também construam alteridade a partir do entendimento das diferenças e singularidades dos seres humanos.

Para se efetuar a educação das relações étnico-raciais de forma bem-sucedida, as DCNERER orientam quanto a postura dos educadores que precisam desfazer a mentalidade racista e discriminatória. Para tanto, será necessário superar o etnocentrismo europeu, de forma a reestruturar as relações étnico-raciais e sociais; desalienar processos pedagógicos e adotar pedagogias de combate ao racismo e a discriminação, com o objetivo de fortalecer os negros e despertar entre os brancos a consciência racial (Brasil, 2004).

Abordar a ERER nas escolas parte do entendimento da necessidade de uma total remodelação do currículo escolar, visto que conforme aponta Kreutz (1999), nas sociedades modernas, “a função da escola tem sido predominantemente, a afirmação de uma etnia, de uma perspectiva cultural, em detrimento das demais” (idem, p. 92). Dessa forma, foram criados ambientes monoculturais e homogeneizantes que abordam apenas uma perspectiva cultural, eurocêntrica, em detrimento do fomento de contextos favoráveis ao desenvolvimento de múltiplos processos identitários (Coelho; Silva, 2020).

Parente (2021) pontua que uma educação que se compromete em combater as disparidades sociais, marcadas pela questão racial, precisa estimular o crescimento do senso crítico. Portanto, é fundamental que o currículo esteja integrado a um plano de emancipação eficaz. No contexto da EPT, destacamos a aproximação de uma educação pautada em práticas antirracistas e as bases filosóficas do EMI. Ramos (2008) assinala que o EMI à EPT deve possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos e que esta formação implica abordar o conhecimento de forma historicizada a partir da unidade entre trabalho, ciência e cultura.

O ensino médio integrado se trata de uma concepção de educação que pressupõe a integração das dimensões fundamentais da vida, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Objetiva-se oportunizar um processo formativo que possibilita aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (Frigotto *et al.*, 2010).

No Brasil, a criação dos Institutos Federais (IFs) representou uma transformação na identidade da educação profissional por meio de um projeto de educação que visa atender às demandas da população brasileira e que reconhece que a EPT é uma modalidade de ensino

que não deve se restringir à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas sim, que deve formar os educandos de forma integral (Costa, 2019).

Moura (2012) refere que a formação integrada deve promover o pensamento crítico e reflexivo sobre os códigos culturais expressos pelos grupos sociais ao longo da história como forma de compreender as percepções, os problemas, as crises e as oportunidades da sociedade. Nessa perspectiva, a construção de novos níveis de conhecimento, bem como a produção de ciência e tecnologia devem estar voltados ao benefício social e coletivo.

Ramos (2008), ao discutir a EPT e o EMI, pontua sobre a importância de uma concepção justa da sociedade, que promova a inclusão da diversidade dos indivíduos ao educar, garantindo direitos sociais para todos. Logo, uma educação que se dispõe a ser inteira, formar um sujeito crítico capaz de questionar e transformar seu meio, como pressupõe o EMI, não pode deixar de considerar a educação para as relações étnico-raciais (Parente, 2021).

Menezes (2020) refere que, ao examinar os currículos do EMI, destaca-se que a maioria dos conteúdos tem sua origem na ciência europeia. O autor ressalta a relevância de uma integração curricular que inclua as discussões sobre relações étnico-raciais nesse modelo educacional. De acordo com o autor, a formação completa do indivíduo na EPT requer a abordagem das questões étnico-raciais e do racismo, sendo tais temas indispensáveis.

Por fim, Bertuani (2022) afirma que a formação integral dos estudantes, no contexto do ensino médio combinado com a formação profissional e tecnológica, fundamentado no princípio da politecnia, requer obrigatoriamente esse debate. Considera que não é possível alcançar uma formação integral politécnica sem uma preparação adequada sobre as relações sociais no Brasil e o fortalecimento da democracia e da cidadania.

3.1. Currículo, Colonialidade e Decolonialidade

Ao adentrar o vasto campo de conhecimentos construídos a respeito de currículo, concordamos com Silva (2013, p.53) quando assinala que o currículo é o “espaço em que se materializam as relações sociais, as formas de conhecimento e de saber; além de refletir os conflitos de interesses presentes em determinadas sociedades e valores dominantes que regem o fenômeno educativo”.

Moreira e Silva (2009, p. 8) comentam que o currículo é um “artefato social” que expressa as múltiplas determinações do contexto em que está sendo trabalhado. Isso significa dizer que o currículo não é neutro, ele tem intenções, implícitas ou explícitas, que vão demonstrar o tipo de sociedade que se tem ou se pretende formar, assim como o tipo de educação que se pretende para o sujeito inserido nessa sociedade

O currículo se configura como espaço de disputa de poder, narrativa e noção de mundo. Ele produz sentidos e significados e determina os conhecimentos que são importantes para serem aprendidos. O currículo é capaz de operar verdadeiras mudanças, pois se configura como a base para a prática pedagógica nas escolas. É por isso que, atualmente, temos discutido tanto acerca das mudanças necessárias que precisam se operar nas políticas-práticas curriculares (Lopes; Macedo, 2011).

Macedo (2012) propõe redefinir o conceito de currículo como cultura. Em suas reflexões acerca do currículo, enfatiza a necessidade de desfazer os laços tradicionais entre currículo e ensino. Ela defende que o foco excessivo no conhecimento pode levar a uma redução da educação meramente ao ato de ensinar. Em contrapartida, sugere uma visão mais ampla do currículo como um espaço de construção de significados, uma expressão cultural onde os indivíduos se tornam protagonistas por meio de atos de criação. Essa abordagem possibilita que a diversidade e as diferenças sejam valorizadas no processo educativo.

A problematização do currículo escolar, a partir da ótica de uma educação antirracista, parte do entendimento de que vivemos numa sociedade estruturalmente racista. Logo, suas instituições estarão em maior ou menor grau contaminadas com ideias que reafirmam o preconceito racial, seja invisibilizando a história, a produção e a cultura do povo negro, ou o retratando de forma folclorizada. A verdade é que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, determinada pela Lei nº 10.639/03, por si só não é suficiente para mudar a realidade escolar no tocante à EREER.

As práticas pedagógicas necessitam ser revistas e esse processo de reflexão tem início na remodelação dos currículos escolares. Faz-se necessário superar a ideia da existência de uma lógica única eurocêntrica e dominante que permeou o currículo no Brasil. É preciso abrir espaço para outros saberes e narrativas serem ouvidos, é preciso subverter a lógica da colonialidade curricular e desobedecer a estrutura de hierarquização de culturas e saberes (Marques; Calderoni, 2020).

Para tanto, é preciso reconhecer que o currículo é um território de disputa. É o núcleo e espaço mais central e estruturante da escola (Arroyo, 2011). E por isso, um espaço de poder e manutenção e/ou produção das estruturas sociais existentes. Quem determina quais conhecimentos são legítimos e que devem ser ensinados? Qual história merece ser contada? Quais narrativas são importantes? Ora, quem faz o currículo detém controle sobre as narrativas, e esse poder historicamente sempre esteve nas mãos da branquitude acrítica, e a serviço do capital e da manutenção da dominação de um povo sobre os demais.

Dessa forma, as políticas-práticas curriculares poderão contribuir para reforçar os

preconceitos, as intolerâncias e as discriminações já enraizadas no processo histórico. Santos (2011), destaca que as narrativas presentes no currículo trazem de forma implícita noções sobre quais grupos sociais merecem ser representados, e quais devem ser excluídos. Como também, representam formas de vida e a cultura de alguns grupos, enquanto outros são desconsiderados. O currículo fixa narrativas que contam histórias particulares sobre raça, classe e gênero.

Mesmo com o fim do colonialismo, o processo de colonialidade manteve-se de pé, haja vista que as hierarquias não foram rompidas. Por isso, a presença do eurocentrismo nos currículos bem como a naturalização de comportamentos que polarizam as relações raciais, de gênero, sexualidade, entre outras permanecem existindo. “A descolonização rompeu com a administração colonial das metrópoles sobre as colônias, mas não foi suficiente para deixarmos de acreditar na essencialização das identidades subalternizadas pelo projeto moderno/colonial” (Ferreira; Silva, 2023, p. 13).

O colonialismo ultrapassa a imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Através da colonialidade, ele penetra nas raízes mais profundas de uma sociedade e persiste, mesmo diante dos processos de descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (Oliveira; Candau, 2010).

Por isso, assinalamos a importância da descolonização como um processo que se inicia com a reflexão e a ação fundamentadas em um projeto que se opõe à racialização e à racionalização da sociedade (Silva; Ferreira, 2023).

Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do saber, do poder e do ser, para referir-se a essa situação em que o povo colonizado passa a ser invisibilizado, subalternizado, e reprimido em sua produção de conhecimento, seu mundo simbólico e a sua existência.

Nessa perspectiva, a colonialidade corresponde a um antigo padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno, porém sobrevive a ele e se mantém existindo nos livros, na cultura, no senso comum e em muitos outros aspectos da vida cotidiana (Maldonado-Torres, 2007).

A colonialidade produz feridas que marcam e adoecem. Mignolo (2007) refere que essas feridas podem ser físicas ou psicológicas e são uma consequência do racismo e do discurso hegemônico que questiona a humanidade daqueles que não pertencem ao grupo que detém o poder. As práticas coloniais operam através de padrões de classificação e hierarquização dos povos, dos saberes e das histórias.

O racismo epistêmico, tão presente nos currículos escolares, evidencia a violência da

colonialidade. Este se mostra como uma das formas de racismo mais invisibilizadas na atualidade. Basta olharmos para os conteúdos que aprendemos em nossa trajetória escolar: Segunda Guerra Mundial, Revolução Francesa, Russa, Reforma Protestante, entre outros temas que tinham a Europa como pano de fundo (Ferreira; Silva, 2015).

De acordo com Santos e Meneses (2010), houve uma espécie de "epistemicídio" enquanto os colonizadores procuravam padronizar o mundo através da imposição de sua única forma de pensamento e seu modelo cultural. Assim, buscava-se eliminar as diferenças culturais por meio de várias estratégias, inclusive a apropriação indevida, ou extrativismo epistêmico, dos conhecimentos locais. Os autores destacam que os conhecimentos que não "interessam" aos colonizadores são suprimidos, enquanto os conhecimentos que lhes interessam são apropriados, muitas vezes sob a justificativa do desenvolvimento científico, claramente definido pela perspectiva do colonizador.

Ferreira e Silva (2023) destacam que no currículo colonizado existem discursos imagéticos que reforçam estereótipos de identidades subalternizadas. Nesses, os colonizadores são retratados como salvadores, desbravadores, enquanto os nativos são retratados como assustados e submissos.

Outros discursos imagéticos foram criados dentro da lógica da colonialidade que contribuem para manter e cristalizar identidades africanas como escravizadas e de indígenas como aquelas que não existem mais (Ferreira; Silva, 2023).

Dessa forma, ressaltamos a importância de dar voz a narrativas que estão subalternizadas e se hegemonomizam a partir de práticas-políticas curriculares contra-hegemônicas. Nessa característica, inclusive, reside o potencial disruptivo das práticas curriculares antirracistas. Implementar propostas curriculares com ênfase em uma abordagem decolonial e intercultural, promove a valorização da diversidade e questiona o currículo como o conhecemos, eurocêntrico e colonizado.

A perspectiva da diferença colonial demanda uma análise dos enfoques epistemológicos e das subjetividades subalternizadas e excluídas. Pressupõe o interesse por produções de conhecimento que se diferenciam da modernidade ocidental. Ao contrário da pós-modernidade, que segue pensando a partir do referencial da modernidade ocidental, a construção de um pensamento crítico "outro" parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O objetivo é estabelecer uma conexão entre formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina e também com autores de outras partes do mundo, tendo em vista a busca pela decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. (Oliveira; Candau, 2010, p. 23)

Nesse enfoque crítico destacamos a Pedagogia decolonial, conceito criado pela

pedagoga equatoriana Catherine Walsh, que foi baseado na noção de interculturalidade crítica.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico- outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25)

A interculturalidade crítica nasce como uma crítica ao conceito de multiculturalismo, que universaliza todas as culturas em termos de valor, lançando as diferenças culturais como resultado da essência humana. Nesse processo neutraliza e esvazia o significado das relações de poder que constroem essas diferenças, celebrando o integracionismo, de forma a negar e controlar os conflitos étnicos, sem a possibilidade de questionamento e problematização, invisibilizando imperativos econômicos e sociais que precisam ser discutidos (Walsh, 2008).

A interculturalidade crítica propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser (Oliveira; Candau, 2010). Nesse sentido, a proposta segundo Wash (2007) não reside em acrescentar novos conteúdos nos currículos, mas reside na transformação social e política, através da construção de e a partir de pessoas que historicamente sempre ocuparam um local de subalternização e submissão. Sendo assim, a interculturalidade não seria um projeto de diversidade étnica ou da diferença apenas, mas um projeto de existência.

A partir daí a autora constrói sua noção de pedagogia decolonial, que tem como objetivo:

[...]visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade. Não basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia. (Costard, 2017, p. 161)

A pedagogia decolonial se mostra como uma alternativa à forma como os currículos atuais são construídos. Pontuamos sua importância na medida em que representa uma práxis baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (Walsh, 2007). Práticas essas que tem como protagonistas, pessoas que foram historicamente excluídas e tiveram suas raízes apagadas num processo de colonialidade de saber, poder e ser. Assim como Ferreira e Silva (2023) apontam:

[...]a construção de tal pedagogia decolonial se faz a partir do ato de se assumir como sujeitos históricos, sujeitos esses capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender tudo o que foi imposto pela colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, geracional. (Ferreira; Silva, 2023, p.18)

A construção de um currículo decolonial aparece como elemento de notável importância quando consideramos como e quais saberes têm ocupado papel central em nossa educação. No entanto, segundo Gomes e Oliveira (2020), nas políticas educacionais do Brasil, é evidente que as transformações ainda não se concretizaram. Por conseguinte, não experimentamos um currículo diversificado e sob uma orientação que permita práticas, diálogos e escutas em que as ações pedagógicas contribuam de maneira efetiva para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

De acordo com Walsh, essa abordagem está em processo de desenvolvimento, tanto no aspecto teórico quanto na implementação de práticas nas instituições de ensino e em outras esferas educacionais. Ela menciona que se inspira e se baseia nas propostas e ações educacionais de Paulo Freire, assim como nas reflexões de Frantz Fanon sobre a consciência dos oprimidos e a urgência de humanizar os grupos marginalizados (Oliveira; Candau, 2010).

Dessa forma, entendemos a educação decolonial como um caminho para reparar as violências perpetradas pelo processo de colonialidade. Esta mudança de paradigma se inicia pelo reconhecimento de como se deu esse movimento de exclusão e subalternidade a que alguns grupos historicamente marginalizados foram expostos.

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (Oliveira; Candau, 2010, p. 24)

A educação decolonial consiste num processo contínuo de desconstrução e reeducação. Propõe o movimento de escuta dos sujeitos subalternizados, e de completa e total reconstrução do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010). E se configura como uma possibilidade real de o educador trabalhar numa perspectiva antirracista.

Nesse sentido, os educadores em seus processos educativos e suas propostas curriculares precisam estar alertas para o alcance da colonialidade em seu imaginário, estruturas, relações e dimensões filosóficas e teóricas. Ao mesmo tempo, é essencial oferecer caminhos alternativos que desafiam a dominação dos processos de produção do conhecimento e da existência colonial para construir novas abordagens que valorizem as

identidades, narrativas e saberes. Para isso, faz-se necessário ampliar a compreensão do mundo reconhecendo cosmovisões outras que sirvam como guia para processos educativos enriquecidos pelos aspectos sociais e humanísticos (Silva, 2021).

Ao abordar os perigos de uma narrativa única, Adichie (2019) enfatiza a importância de desconstruir essas histórias, pois, se não o fizermos, elas podem se tornar definitivas. Como ela ressalta: "mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (Adichie, 2019, p. 23).

A colonialidade das práticas curriculares perpetua desigualdades e reafirma à população historicamente marginalizada o local subalterno que deve ocupar. Essa visão se manifesta nas práticas engendradas pelos currículos escolares, os quais frequentemente se baseiam na hierarquização do conhecimento, na exclusão das experiências das pessoas não brancas e na promoção dos valores europeus de moralidade, civilidade, espiritualidade, beleza e estética (Gomes, 2012).

Segundo o filósofo Enrique Dussel (1997), a desvalorização da cultura popular e a promoção de um referencial cultural eurocêntrico caracterizam o que ele denomina como Pedagogia da Dominação. Essa abordagem visa, também, dificultar a formação de processos de resistência contra a própria dominação, pois a cultura popular possui um grande potencial de contestação.

Para Parente (2021) reconhecer que o projeto colonial continua a se reproduzir mesmo após o término da colonização é entender a persistência de uma estrutura de poder vertical, onde os antigos dominadores mantêm-se nas esferas privilegiadas, enquanto a maioria dos dominados permanece em posições subalternas.

Essa subalternização tem raça, tem cor, e no Brasil se materializa nos índices que apontam as vítimas das desigualdades socioeconômicas, no perfil racial da população carcerária e das vítimas de "balas perdidas", nas pessoas mais afetadas pela precarização do trabalho, no perfil estético considerado enquanto belo, na construção da subjetividade e das identidades, na hegemonia da epistemologia europeia que povoa os centros de produção do conhecimento e que se desdobram, no campo da educação, em práticas pedagógicas que reproduzem os valores coloniais. (Parente, 2021, p. 43)

As consequências da colonialidade na educação se expressam também pelos indicadores educacionais que se evidenciam nos índices que retratam a trajetória escolar (IPEA, 2015). Os estudantes negros apresentam mais dificuldade de acesso, permanência e êxito que estudantes brancos, e também apresentam altos níveis de reprovações, evasão e discrepância idade-série (Passos, 2012).

Gomes (2012, grifo da autora) identifica várias práticas que evidenciam como a

colonialidade está enraizada no currículo escolar. Entre elas estão: o conservadorismo das posturas de educadores em relação à diversidade étnica, racial, sexual ou política presente na escola; a uniformidade dos conteúdos escolhidos, que privilegiam uma única perspectiva em detrimento da diversidade de leituras e interpretações da realidade; a seleção de autores com posturas preconceituosas, racistas e xenófobas, sem a devida contextualização e crítica; a falta de reconhecimento da literatura como um elemento formador de subjetividades; a hierarquização de áreas do conhecimento disciplinar; a negação de que o conhecimento é construído sociopoliticamente; e a não consideração dos múltiplos fatores que influenciam o “sucesso” e o “fracasso escolar”.

Ainda nessa perspectiva Gomes (2012) chama a atenção para o não dito, explicitando que o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual a discriminação racial se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite a falar? (Gomes, 2012, p. 105)

Não admitir a existência do racismo, invisibiliza milhares de pessoas negras que não têm o mesmo acesso e as mesmas oportunidades de crescimento, ascensão e dignidade que os brancos. Quando o professor, na sala de aula, nega a existência do racismo e por isso justifica que não é necessário abordar as relações étnico-raciais, o que se está admitindo indiretamente é que todos os indicadores que apontam para a vulnerabilização da população afrodescendente são obras do acaso, ou mesmo da própria incapacidade e inferioridade da pessoa negra (Gomes, 2005).

A colonialidade impacta as políticas-práticas curriculares, incentivando uma pedagogia tradicional, frequentemente bancária, na qual o educador é o detentor do conhecimento e o estudante é apenas um receptor passivo (Freire, 2021; Walsh, 2009).

A persistência dessa colonialidade nas práticas curriculares têm efeitos negativos na formação completa dos alunos, limitando o crescimento de uma consciência crítica e de uma perspectiva diversificada do mundo. Ela mantém a subjugação de culturas e conhecimentos não ocidentais, o que, conseqüentemente, contribui para a perpetuação de desigualdades estruturais na sociedade.

Ante o exposto, a presente pesquisa busca evidenciar a importância de incluir a temática étnico-racial nos currículos escolares, compreendendo-a como uma estratégia

fundamental para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma sociedade mais justa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo do mestrado profissional em EPT, de abordagem qualitativa, objetivou compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Segundo Delory-Momberger (2014) o surgimento de uma sensibilidade política, junto com o crescimento de movimentos sociais, levou a uma reflexão sobre os métodos de pesquisa que se baseiam em amostragem e dados estatísticos. Era preciso encontrar uma nova abordagem que ajudasse a entender a vivência social em suas condições e práticas concretas e, além disso, abrir possibilidades para um conhecimento mais humano e distinto da realidade social.

Ante o exposto, a opção pela abordagem metodológica histórico-narrativa levou em conta que esta abordagem permite fazer um resgate histórico, biográfico e autobiográfico permeado pelos valores e teorias das pessoas. Pesquisas desse tipo requerem uma colaboração empática dos participantes, permitindo que o pesquisador se conecte com o seu modo de pensar e perceber. Isso acontece por meio da narrativa das histórias que eles viveram, incluindo seus valores, ideologias e o contexto em que estão inseridos (Moraes, 2018).

A narrativa representa uma maneira de construir a realidade, partindo do pressuposto de que a subjetividade é um elemento essencial para a produção do conhecimento social. Por ser um processo dialógico, a narrativa se configura como uma via privilegiada de elaboração do saber, na qual os relatos dos participantes e as interpretações do pesquisador se entrelaçam na busca por compreender a realidade social (Botía, 2002).

As entrevistas narrativas são consideradas não estruturadas, com o objetivo de explorar em profundidade aspectos específicos da experiência humana. Por meio delas, surgem relatos de vida tanto do entrevistado quanto de outros personagens envolvidos no contexto em que a narrativa se insere. Esse tipo de entrevista busca incentivar o participante (ou informante) a compartilhar histórias significativas relacionadas à sua trajetória pessoal e ao ambiente social em que está inserido (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam a importância de o entrevistador adotar unicamente a linguagem utilizada pelo informante, sem impor formas externas de expressão, já que esse método valoriza a manifestação genuína do ponto de vista do participante. Essa abordagem parte do princípio de que a linguagem usada reflete uma visão de mundo única e,

por isso, é essencial para compreender o presente vivido e a situação analisada.

Clandinin e Connelly (2000) definem a pesquisa narrativa como uma forma de dar sentido à experiência em um processo colaborativo entre o pesquisador e o participante. A pesquisa narrativa, permite ao pesquisador entrar no mundo experiencial dos entrevistados de forma mais abrangente. Permite a análise de contextos complexos, tomando como ponto de partida a experiência do sujeito e sua historicidade, singularidade e subjetividade (Flick, 2009).

Nesse contexto, os educadores estão focados nas vidas das pessoas, nos processos de ensino e de aprendizado, e na maneira como esses processos formativos se desenrolam. Além disso, aqueles que pesquisam na área educacional também são educadores e buscam compreender como lidar com as particularidades dessas vidas que estão sendo analisadas, ressaltando valores, atitudes, sistemas sociais, crenças, instituições e estruturas, e como esses elementos são fundamentais para o aprendizado e o ensino (Clandinin; Connelly, 2015). Dessa maneira, a pesquisa narrativa é um exercício de conhecimento das experiências através do pensamento narrativo pois, na medida em que as pessoas narram, elas também vão compreendendo suas próprias vivências (Clandinin; Connelly, 2015).

Clandinin e Connelly (2000) propõem diretrizes para conduzir a pesquisa narrativa no campo da educação, destacando a importância de considerar alguns elementos centrais: a identidade e trajetória dos participantes; a perspectiva tridimensional da experiência (tempo, espaço e relações); a narrativa das vivências; a articulação dessas narrativas com fundamentos teóricos; o desenvolvimento do pensamento narrativo ao longo do processo e o papel e o lugar do pesquisador na pesquisa narrativa. Dentre esses aspectos, focaremos na experiência dos participantes que se entrelaçam na experiência da própria pesquisadora a fim de construir os sentidos acerca da temática estudada.

Ouvir as narrativas dos discentes aponta para uma perspectiva decolonial ao reconhecer suas vozes como fontes legítimas de conhecimento, especialmente em contextos onde saberes populares, periféricos, indígenas, quilombolas ou de outras tradições foram historicamente marginalizados pelas epistemologias ocidentais dominantes. Essa escuta das suas vozes de forma crítica rompe com a lógica colonial que impõe uma hierarquia de saberes e promove, em seu lugar, uma pedagogia que valoriza a diversidade epistêmica (Santos, 2010).

Santos propõe o conceito de "ecologia de saberes", que enfatiza a importância de dialogar com diferentes formas de conhecimento sem reduzi-las a uma única verdade universal. Segundo o autor, "não há justiça social sem justiça cognitiva" (Santos, 2010), e

isso exige escutar ativamente os sujeitos subalternizados, incluindo os estudantes, que vivenciam cotidianamente realidades múltiplas e complexas relacionadas ao racismo estrutural.

Walsh (2009), por sua vez, reforça que a decolonialidade implica não apenas a crítica ao colonialismo do saber, mas também a construção de novas formas de pensar, sentir e educar a partir dos territórios, das memórias e das resistências dos povos. Escutar os estudantes, nesse sentido, é reconhecer suas vivências como centrais para a construção de currículos mais vivos, plurais e contextualizados.

Dessa forma o percurso metodológico seguiu os seguintes passos: a) Levantamento bibliográfico; b) Estudo documental nos PPC dos 2 cursos em questão e em outros documentos que versam sobre a ERER; c) Teste piloto do instrumento de pesquisa; d) Seleção dos participantes através de sorteio simples; e) Realização de entrevistas narrativas e análise do *corpus* obtido nas entrevistas narrativas que subsidiaram a construção do produto educacional.

4.1. Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFPE *Campus* Paulista que está localizado no Bairro de Maranguape I, na Avenida Prefeito Geraldo Pinho Alves, município de Paulista, PE. O Campus Paulista foi inaugurado no dia 16 de outubro de 2014 e pertence à terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.195/2005.

Atualmente, o *Campus* oferece cursos para atender a demanda local da cidade onde predominam atividades ligadas aos setores de serviços, comércio e indústria. Os cursos oferecidos são: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais; Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Curso Técnico em Administração; Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. É ofertado também o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto (PROEJA) de Assistente Administrativo e PROEJA de Operador de Computador (Brasil, 2019a).

4.2. Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro estudantes de 16 anos regularmente matriculadas e

cursando o ensino médio integrado à formação técnica em Informática para Internet ou Administração, no *Campus* Paulista. Para resguardar o anonimato e o sigilo, as participantes da pesquisa foram identificadas com nomes fictícios de sua escolha.

Os critérios de inclusão dos estudantes ao estudo foram: estar regularmente matriculado em um dos dois cursos do ensino médio integrado ao técnico no semestre letivo 2024-2. Foram excluídos os estudantes com matrícula vínculo, os que estiveram afastados das atividades presenciais do curso por motivo de licença médica ou maternidade no período de coleta de dados do estudo, assim como os estudantes de outros cursos ofertados no *Campus* Paulista.

As participantes foram selecionadas por meio de sorteio simples a partir do quantitativo de estudantes regularmente matriculados dos dois cursos do ensino médio integrado ao técnico no semestre letivo 2024-2, garantindo-se uma diversidade representativa. O sorteio foi realizado através de informação constante no sistema acadêmico da instituição obtida através da secretaria de registro escolar da escola. O objetivo era selecionar quatro estudantes brancos e quatro estudantes negros, de forma que cada par correspondesse a um dos cursos. A partir disso, realizamos o primeiro sorteio de posse da lista dos estudantes brancos do curso técnico de administração, tendo sido selecionados dois estudantes desta lista. O mesmo processo se seguiu para a lista dos estudantes brancos do curso técnico de informática para internet, sorteando-se também dois estudantes. Na sequência sorteamos da lista de estudantes negros dois estudantes de cada curso seguindo o mesmo processo anterior. A partir dos nomes dos oito participantes selecionados realizamos outro sorteio, de onde foram selecionados dois estudantes brancos um de cada curso e dois estudantes negros um de cada curso para compor a amostra final. A lista com os outros quatro estudantes sorteados, inicialmente manteve-se como uma espécie de cadastro reserva caso algum dos estudantes convidados não concordasse em participar, ou declinasse de sua participação durante a entrevista.

Cabe destacar que a categoria negra é formada pelos discentes que se autodeclararam pardos ou pretos, conforme o IBGE (2013) e é essa categoria que utilizaremos durante toda a pesquisa.

Quando se inscrevem no vestibular do IFPE, os candidatos devem fazer uma auto declaração de raça ou etnia, sendo submetidos na sequência ao procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de pessoas negras ou de aferição da condição de indígena autodeclarada, conforme o caso, com base na Resolução nº 106, de 3 de novembro de 2021, do Conselho Superior do IFPE.

A partir disso o IF tem as informações referentes aos estudantes pretos, pardos e brancos que constam no sistema q-acadêmico e foram utilizados para selecionar os estudantes na referida pesquisa.

Proporcionar a participação paritária dos estudantes negros e brancos foi fundamental para compreender as experiências descritas nas narrativas dos dois grupos, haja vista que a racialidade é uma categoria que em grande medida influencia nossas experiências e relações. Pessoas negras retintas vivem experiências diferentes no tocante a sua raça e ao racismo, em comparação às pessoas negras de pele clara que, conseqüentemente, vivem uma experiência diferente em relação às pessoas brancas em uma sociedade brancocêntrica. O local de onde falamos e partimos nos estrutura subjetivamente, estrutura nosso discurso e, conseqüentemente, nossa forma de atribuir sentido às experiências vividas.

Durante o sorteio inicial, foram selecionados três estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino para participar da entrevistada com a pesquisadora. No entanto, a entrevista com o estudante do sexo masculino precisou ser excluída por não apresentar dados suficientes para análise. Diante disso, a pesquisadora realizou um novo sorteio entre os quatro estudantes restantes da lista inicial de oito sorteados, resultando na seleção de mais uma estudante do sexo feminino.

Ressalta-se que a composição final da amostra, formada exclusivamente por estudantes do sexo feminino, não foi intencional. Além disso, esta pesquisa não tem como objetivo realizar um recorte de gênero, embora reconheça a importância do lugar de fala e das interseccionalidades que atravessam as experiências narradas pelas participantes. O contato com as estudantes se deu de forma presencial pela pesquisadora. As participantes não tiveram nenhum custo extra de deslocamento, visto que as entrevistas ocorreram presencialmente num horário em que as estudantes já estavam na instituição.

4.3. Procedimentos Éticos

Para realizar a coleta das informações, considerando que se tratava de uma pesquisa com a participação de seres humanos, foram seguidas as diretrizes ético-legais estabelecidas na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil e recebeu aprovação com o Parecer nº 7.081.291. A coleta de dados somente teve início após a aprovação formal do protocolo de pesquisa.

No início, foi necessária a autorização da Direção Geral do *Campus* do IFPE onde o estudo foi conduzido. O primeiro contato com os participantes ocorreu presencialmente.

No primeiro contato com as discentes a pesquisadora apresentou tanto o termo de assentimento (Apêndice D), quanto o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, Apêndice C) para assinatura dos responsáveis. Esclarecemos às quatro estudantes selecionadas os objetivos, o desenho da pesquisa, riscos, benefícios, formas de minimizar riscos e de indenização, entre outros compromissos éticos propostos e celebrados pelas pesquisadoras (pesquisadora responsável e orientadora).

Foi também explicado que as informações fornecidas seriam mantidas em sigilo e utilizadas apenas para fins acadêmicos, além de ressaltar que tinham o direito de se recusar a participar ou sair do estudo a qualquer momento.

No caso das participantes que eram menores de idade, também comunicamos aos responsáveis legais sobre as informações relacionadas à pesquisa. No dia da entrevista as estudantes trouxeram o documento assinado pelos responsáveis e assinaram o termo de assentimento, a fim de formalizar a autorização de participação das estudantes na pesquisa.

A partir daí aconteceram as entrevistas. Das quatro entrevistas realizadas decidimos não utilizar uma delas devido a pouca interação da participante, resultando em pouco material de análise. Dessa forma, outra estudante que já havia sido sorteada foi convidada a participar.

4.4. Metodologia do Estudo Documental

Realizou-se um estudo documental com o objetivo de analisar políticas educacionais voltadas para a EPT, bem como os PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração e Informática para Internet. Severo (2023) realizou um estudo documental recente que incluiu a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Nesse sentido, parte-se das contribuições dessa autora para dar continuidade à discussão proposta neste trabalho. A investigação dos PPCs teve como foco verificar a presença das expressões: educação das relações étnico-raciais, raça, racismo, étnico-racial e diversidade. O método adotado foi uma análise hermenêutica, de caráter descritivo e exploratório.

4.5. Desenvolvimento das Entrevistas Narrativas

As entrevistas narrativas proporcionam um espaço aberto para os participantes compartilharem suas histórias e experiências. São realizadas de forma não estruturada e a

influência do pesquisador deve ser a menor possível. O objetivo do pesquisador é conduzir a entrevista de uma maneira não direcionada a respostas pontuais, mas sim encorajando uma narração extemporânea, ou seja, improvisada e não previamente elaborada. Ao contrário de outros modelos de entrevistas, o pesquisador não elabora perguntas específicas, com referências explícitas, mas sim propõe um tema sobre a realidade em investigação para que o entrevistado desenvolva da maneira que considerar conveniente no momento do seu relato. Neste relato, o narrador expressa suas experiências vividas, ou seja, as estruturas processuais de suas vivências (Ravagnoli, 2018).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008 apud Ravagnoli, 2018) a entrevista narrativa possui cinco fases principais: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Quadro 5. Fases da Entrevista Narrativa.

FASES	REGRAS
1. Preparação	Explorar o campo, formular questões exmanentes
2. Iniciação	Formulação do tópico inicial da narração
3. Narração Central	Não interromper. Motivar a narração de forma não verbal. Esperar os sinais de finalização
4. Fase de perguntas	Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Porquê?” Avançar desde as perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para as perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado)
5. Falaconclusiva	Facultar perguntas do tipo “Porquê?”, como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2000, apud Ravagnoli, 2018).

Antes do encontro presencial entre o pesquisador e o (a) entrevistado(a), ocorreu a fase de preparação. Nesse momento, o foco estava em explorar o campo de pesquisa e identificar lacunas a serem preenchidas durante a entrevista. O objetivo dessa etapa foi subsidiar a entrevista e auxiliar o pesquisador na elaboração das perguntas-chave. Estas perguntas são elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. No entanto, devido à natureza

narrativa da entrevista, é importante não direcionar as respostas dos participantes com essas questões durante a entrevista. Uma vez que será proposta uma questão geradora da narrativa, estas respostas refletirão os objetivos do pesquisador, antecipando as possíveis questões que surgirão naturalmente durante a história do entrevistado, as questões inerentes ao relato. Em outras palavras, o pesquisador irá utilizar a fala do entrevistado como base para formular as perguntas de pesquisa (Jovchelovitch; Bauer, 2000 apud Ravagnoli, 2018).

Na fase de iniciação, além da apresentação do tópico inicial, também é possível usar recursos visuais para conduzir a entrevista. Esses recursos serão apresentados dependendo do objetivo da pesquisa e, conseqüentemente, do que o pesquisador deseja explorar. As questões que são essenciais, podem se manifestar de várias formas, como linhas do tempo, gravuras, palavras-chave e outros (Jovchelovitch; Bauer, 2000 apud Ravagnoli, 2018). Quanto a nossa pesquisa, optamos por fornecer uma questão geradora da narrativa (Apêndice A).

Antes do agendamento das entrevistas foi realizado o teste piloto que teve como objetivo avaliar se as perguntas geradoras da narrativa estavam adequadas. Foi realizado com uma estudante convidada do Ensino Médio Integrado do curso de Informática para Internet que avaliou a adequação das perguntas geradoras de narrativa e que não participou da etapa de coleta de dados da pesquisa.

As questões geradoras da narrativa foram formuladas como descrito: 1- Quero te ouvir em relação a suas vivências sobre raça e racismo. Pode começar me contando sobre sua identificação étnico-racial, sobre quando você ouviu falar sobre racismo pela primeira vez e quais as suas vivências sobre o tema. Pode se sentir à vontade para falar livremente. 2- Queria te ouvir sobre suas experiências aqui no IFPE com a temática da educação étnico-racial, quais informações você aprendeu na escola, quais atividades e discussões considerou importantes (Apêndice A).

Com o objetivo de estimular a fala das participantes de forma livre, realizei a pergunta geradora da narrativa a respeito de raça e racismo a fim de compreender a relação da estudante com a temática e sua compreensão sobre o assunto. No segundo momento a pergunta geradora versou sobre a educação das relações étnico-raciais ao longo do percurso escolar do participante até o momento atual de modo a entender os sentidos construídos a partir das práticas curriculares e como elas influenciaram o letramento racial do discente (Apêndice A).

O teste piloto foi conduzido a partir da leitura das duas perguntas geradoras, apresentadas em momentos distintos. Inicialmente, foi lida a primeira pergunta e, após a

pesquisadora perceber que a estudante havia concluído sua resposta, a segunda pergunta foi então apresentada. Cabe destacar que ambas as perguntas foram impressas e colocadas sobre a mesa, à vista da estudante, para que ela pudesse consultá-las caso esquecesse o conteúdo das questões. Não foi necessário realizar alterações nas perguntas previamente elaboradas, uma vez que elas se mostraram adequadas ao propósito da entrevista.

As entrevistas narrativas foram realizadas em datas e horários previamente agendados, em momentos em que as estudantes já estavam no ambiente escolar, de modo a não interferir em suas atividades acadêmicas. Ocorreram na sala da equipe multiprofissional do IFPE *Campus* Paulista, garantindo-se um espaço livre de ruído, confortável e capaz de resguardar o sigilo e privacidade dos participantes. As entrevistas duraram em média 30 minutos.

Durante a fase da narração central, não houve interrupções por parte da pesquisadora, uma vez que o encorajamento foi manifestado por meio de comportamentos não verbais. À medida que as entrevistadas desenvolviam suas narrativas, a pesquisadora utilizava sinais sutis de escuta ativa — como acenos de cabeça e expressões verbais breves, como “hum”, “entendi” e “sei” — com o intuito de reafirmar que suas falas estavam sendo compreendidas, sem interferir no fluxo da narrativa.

O foco da pesquisadora esteve voltado para os conteúdos subjacentes ao discurso das entrevistadas, isto é, os temas, tópicos e relatos de eventos que emergiram ao longo da construção narrativa. Cabe destacar que a existência de uma relação de reciprocidade contribuiu para que as participantes se expressassem de forma mais espontânea, o que justifica a recomendação de manter o contato visual durante esse momento (Jovchelovitch; Bauer, 2000 apud Ravagnoli, 2018).

As entrevistadas mostraram-se colaborativas e comunicativas ao longo do processo. Em especial, as participantes negras demonstraram entusiasmo e engajamento, protagonizando as entrevistas mais longas, com maior riqueza de detalhes e compartilhamento de experiências. As entrevistas ocorreram sem intercorrências significativas. Apenas uma das participantes, identificada como Luna, apresentou maior dificuldade de expressão verbal e forneceu respostas mais resumidas. Não foi possível determinar se essa limitação decorre de uma possível falta de familiaridade com o tema abordado ou de traços de uma personalidade naturalmente mais tímida.

Quando a fase de narração se encerrou, a pesquisadora deu início aos

questionamentos. Nessa fase as questões exmanentes⁶ do pesquisador são traduzidas em questões imanentes⁷.

As três primeiras fases foram gravadas, a partir da autorização da participante da pesquisa, e a gravação foi transcrita, duplamente conferida e os áudios descartados. As características como tom de voz ou pausas são relevantes para se estudar a narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008 apud Sousa *et al.*, 2022).

Na fase final da entrevista, a pesquisadora desligou o gravador e passou a utilizar notas de campo para registrar informações consideradas relevantes. A conversa prosseguiu de forma informal, o que possibilitou o surgimento de novos elementos narrativos. As contribuições adicionais oferecidas espontaneamente pelas participantes, e que foram consideradas pertinentes ao objetivo da pesquisa, foram posteriormente incorporadas às respectivas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2000 apud Ravagnoli, 2018).

4.6. Procedimentos de análise dos dados

Quanto aos procedimentos necessários à análise dos dados, Sousa *et al.* (2022) assinalam que existem diferentes formas de analisar as narrativas. A investigação narrativa parte das realidades construídas e contadas através das narrativas. Consiste em compreender a experiência em um processo colaborativo entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O pesquisador coleta relatos de vida das pessoas sobre um determinado tema, com o objetivo de encontrar respostas para compreensão de um fenômeno específico. Na sequência, as narrativas são recontadas ou recriadas pelo pesquisador seguindo uma cronologia. No final, combina-se as perspectivas de vida dos participantes com as do pesquisador em uma narrativa colaborativa (Claudinin; Connelly, 2015 apud Bezerra; Almeida; Oliveira, 2022). Para interpretar as experiências verbalizadas durante as entrevistas narrativas, Schütze (1983/2010 apud Ravagnoli, 2018) propõe seis procedimentos de análise. São eles:

Quadro 6-. Procedimentos de Análise das Narrativas

1. Transcrição detalhada do material verbal: Todo o conteúdo verbal é transcrito em detalhes, sem omissões, para preservar a integridade das narrativas.

⁶São questões formuladas pelo pesquisador com um propósito específico, muitas vezes relacionado ao objeto de estudo. Elas podem ser amplas e abertas, permitindo que o entrevistado compartilhe sua trajetória, experiências pessoais e de formação.

⁷São temas que surgem naturalmente durante a conversa com o entrevistado. Elas não são planejadas antecipadamente e surgem espontaneamente a partir da narrativa do participante.

2. Separação do material transcrito em texto indexado e não indexado: O texto é dividido em partes indexadas, que fornecem a concretas sobre quem fez o quê, quando, onde e o porquê; e partes não indexadas, que descrevem como os eventos são experienciados, os sentidos, valores, opiniões e reflexões do entrevistado sobre os eventos.

3. Ordenação dos eventos com base no material indexado: As trajetórias das experiências expressas pelos entrevistados são organizadas com base nas referências concretas fornecidas no material indexado, delineando assim suas narrativas individuais.

4. Análise do conhecimento com base no material não indexado: As teorias e reflexões desenvolvidas pelo entrevistado, representando sua autoconcepção sobre os eventos experienciados, são analisadas para compreender o conhecimento subjacente às narrativas.

5. Agrupamento e contraste entre trajetórias individuais: Categorias são elaboradas a partir dos discursos dos participantes, agrupando e contrastando suas trajetórias individuais para destacar elementos constitutivos das experiências e embasar análises posteriores.

6. Elaboração de modelos processuais sobre as experiências individuais: Com base nos resultados das análises anteriores, são elaborados modelos processuais que buscam representar as experiências dos indivíduos de forma mais abrangente e compreensiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Schütze (1983/2010 apud Ravagnoli, 2018).

Utilizamos os seis procedimentos de análise propostos por Schütze (1983/2010 apud Ravagnoli, 2018), começando pela transcrição detalhada do material narrado pelas participantes que havia sido gravado. Após a transcrição separamos os aspectos que versavam sobre suas experiências com raça e racismo, consideradas como material não indexado, e as experiências referentes a EREER nas práticas curriculares, consideradas como material indexado.

A partir daí analisamos o material que fora dividido em dois blocos de modo a compreender os sentidos que emergiram em cada narrativa. Na sequência elaboramos categorias que surgiram a partir dos discursos das participantes que foram embasadas teoricamente e compuseram a compreensão total acerca dos sentidos construídos sobre a diversidade étnico-racial no referido contexto.

4.7 Da produção de sentidos

A produção de sentidos na pesquisa não foi estanque; percorreu todo o processo, desde a produção das narrativas até a realização das oficinas. A construção das categorias e dos sentidos a partir das narrativas das discentes está profundamente ligada à minha própria construção de sentidos, ao lugar que ocupo enquanto mulher negra e periférica, assim como ao meu lugar enquanto psicóloga.

De acordo com Larrosa (2002), faz sentido aquilo que produz afetamento; portanto, ao buscarmos compreender os sentidos construídos pelas discentes, percebe-se que aquilo que

escrevi na dissertação também reflete os sentidos que eu mesma construí a partir do que ouvi. O sentido percorreu todo o processo e se constituiu naquele espaço-tempo específico. Cabe destacar que outra pessoa, em posição diferente, provavelmente enfocaria outras questões e produziria sentidos distintos, pois, segundo o mesmo autor, mesmo experiências idênticas provocam afetamentos diferentes.

A escolha de selecionar apenas mulheres para as narrativas impactou diretamente os sentidos produzidos, embora não tenha sido intencional. Se a amostra tivesse sido mista, questões relacionadas ao masculino poderiam ter emergido e talvez não tivéssemos conseguido abarcar todas as perspectivas. A opção por manter apenas mulheres nas oficinas foi, em parte, uma escolha de conveniência, mas também se relaciona com minha compreensão sobre como as mulheres se expressam, meu desejo de trabalhar com pautas femininas e minha identificação com a temática. Mais do que conveniência, essa decisão possibilitou ouvir participantes socializadas de maneira mais similar, favorecendo a profundidade da análise.

5. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para realização de uma educação que combata o preconceito e promova a diversidade, faz-se fundamental a adoção de uma série de mudanças na forma como a diversidade étnico-racial vem sendo concebida ao longo dos anos em nosso país. No cerne dessas mudanças se encontram os documentos norteadores das políticas curriculares, que se apresentam como um dos principais mecanismos para se estabelecer uma transformação nas práticas pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, realizou-se um estudo documental, que teve como objetivo analisar políticas educacionais para educação básica e EPT, e os PPCs dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio de Administração e Informática para Internet.

Severo (2023) realizou estudo documental recente que incluiu a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Logo, partiremos do que fora encontrado pela autora para continuar essa discussão.

Ao analisar os PCNEM (Brasil, 1997), a autora identificou diretrizes da educação intercultural e destacou que há uma clara valorização da diversidade no documento e o estímulo para que os conteúdos sejam contextualizados com as práticas sociais. Os PCNEM “Apontam para uma prática que garanta a igualdade de oportunidade e que os docentes possam, assim, aprender a ensinar os conteúdos que tencionam as questões da diversidade étnico-racial” (Severo, 2023, p. 73).

No entanto, Cunha, Júnior e Andrade-Duverno (2021) em trabalho publicado no GT de Educação e Diversidade Étnico-Racial no 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe) referem que os PCNEM (Brasil, 1997) abordam a questão étnico-racial dentro do contexto da Pluralidade Cultural, conferindo assim um caráter opcional, o que permite ao professor decidir se irá ou não incluir essa temática em suas aulas.

Acrescentam ainda que considerando a formação inicial e continuada, de um modo geral, inadequada desses educadores em relação à educação para as relações étnico-raciais, além do fato de que muitos ainda perpetuam o mito da democracia racial e que outros se baseiam exclusivamente no livro didático para elaborar seus planos de aula, não é surpreendente que esse cenário se mantenha (Cunha; Júnior; Andrade-Duverno, 2021).

No que tange à diversidade, as DCNEPTNM consideram os diferentes contextos socioculturais, bem como as realidades de tensão, racismo, opressão e a violação de direitos, ao exigir uma abordagem pedagógica que valorize as diferenças étnico-culturais presentes em cada comunidade escolar. Nesse contexto, os processos de exclusão nas instituições da EPT estão claramente ligados a demandas políticas, incluindo questões raciais, de gênero e/ou sexualidade (Severo, 2023).

A autora acrescenta que a abordagem da diversidade é consolidada em um dos princípios orientadores das DCNEPTNM, e destaca a importância de reconhecer as múltiplas formas de produção, os diversos processos de trabalho e as culturas que os sustentam, como forma de promover a construção de novos paradigmas sociais e educacionais. No entanto, na opinião da autora, a maneira como as diferenças étnicas são discutidas é concisa e não se afasta da colonialidade tão presente na educação brasileira (Severo, 2023).

No tocante à BNCC para o Ensino Médio, a diversidade é retratada como importante para a formação geral do sujeito e a sua vida em sociedade e está descrita tanto nas competências gerais quanto nas específicas (Severo, 2023). No entanto, na BNCC se apresenta uma deficiência histórica, social e crítica, com impactos que se estendem a longo prazo, especialmente no que diz respeito à diversidade social. Os conteúdos curriculares mais relevantes sobre esse tema foram retirados do currículo, resultando em uma drástica redução da carga horária total (Lopes; Macedo, 2021 apud Severo, 2023).

De acordo com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), na BNCC o humano é abordado como uma categoria que se constituiu ao longo da história, representando uma figura que possui um lugar originário no ocidente, fundamentada na narrativa de uma imagem de homem branco, europeu e cristão. Dessa forma, ao serem implementadas as políticas educacionais da BNCC, ocorre a intensificação da negação da identidade da população negra, desde a Educação Infantil, dificultando o pertencimento étnico-racial e fazendo com que os negros desenvolvam anseios de branquear-se ou conquistar os privilégios associados à branquitude, motivados por inveja, imitação e ausência de uma identidade étnica-racial positiva. As escolas se configuram como cenários de conflitos, pois nelas persiste a violência racista imposta, que se renova constantemente, deixando marcas de exclusão, desigualdade e exploração (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016).

Nesse cenário, a formação humana passa a ser secundária. Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais também passa a ser relativizada para dar espaço para “preparação

de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado” (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 897).

A BNCC não inclui discursos sobre a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais. No entanto, reproduz conhecimentos curriculares que, em sua essência, abordam estudos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros. Porém é fundamental que tenhamos propostas que promovam uma formação antirracista e que tratem esses conteúdos de maneira transversal e integradora. Essa abordagem, resulta na responsabilização dos estados e municípios pela implementação dessas discussões nos currículos. Por isso, muitas vezes, acabam sendo abordadas de forma pontual e descontextualizada, sendo discutidas apenas no mês da consciência negra (novembro), quando na verdade essa é uma temática que deve ser trabalhada ao longo de todo o ano letivo (Silva; Silva, 2021).

5.1. A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnico em Informática e Técnico em Administração integrados ao Ensino Médio do Ifpe Campus Paulista

Os PPCs em Administração e em Informática integrados ao Ensino Médio, foram avaliados de forma conjunta. Essa abordagem se justifica pelo fato de os documentos apresentarem estruturas semelhantes e compartilharem princípios pedagógicos, objetivos educacionais e concepções formativas convergentes. Dessa forma, todas as análises e considerações desenvolvidas a seguir dizem respeito aos dois PPCs.

Ademais optamos por não analisar as ementas e os conteúdos específicos dos componentes curriculares do ensino técnico profissionalizante. Como os PPCs refletem as intenções, objetivos e princípios pedagógicos definidos pela instituição, acreditamos que examiná-los oferece uma compreensão sólida sobre os fundamentos e orientações gerais dos cursos técnicos, mesmo sem entrar nos detalhes das ementas de cada disciplina. Assim, essa escolha nos permitiu focar na identificação das diretrizes principais e na avaliação de temas como a educação das relações étnico-raciais e a diversidade, que são o foco central desta pesquisa.

A investigação dos PPCs buscou constatar a inclusão das expressões: educação das relações étnico-raciais, raça, racismo, étnico-racial e diversidade. A intenção foi compreender de que maneira esses conceitos são abordados nos documentos, considerando os PPCs como expressões formais daquilo que a instituição reconhece como válido e orientador no processo formativo.

Quanto à perspectiva adotada sobre educação, os dois PPCs enfatizam a importância de uma formação pautada em aspectos críticos e na formação humana e integral, que possibilite o acesso aos saberes científicos, promovendo a produção do conhecimento e a intervenção social por parte dos estudantes. A condução e os objetivos do processo formativo devem estar baseados em uma prática pedagógica fundamentada no diálogo e em métodos que integrem teoria e prática. Essa abordagem é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e para colaborar de maneira concreta na construção dos conhecimentos indispensáveis à formação e à atuação dos futuros profissionais (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

A palavra diversidade aparece diversas vezes ao longo dos dois documentos, especialmente nas áreas de ciências humanas, sociais e aplicadas composta pelas disciplinas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia e de Linguagem e suas tecnologias composta por: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Na área de Linguagem e suas tecnologias, uma das competências a ser desenvolvida se refere a compreensão de processos identitários, as tensões e as dinâmicas de poder que influenciam as práticas sociais de linguagem e a valorização das diversidades. Além disso, também defende a importância de agir socialmente fundamentado em princípios e valores que sustentam a democracia, a igualdade e os direitos humanos, promovendo a empatia, o diálogo, a mediação de conflitos e a cooperação, enquanto se combate qualquer forma de preconceito (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Já na área de Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas uma das competências a ser desenvolvida versa sobre identificar e enfrentar as várias manifestações de desigualdade e violência, embasando-se em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, enquanto se respeitam os direitos humanos (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Apesar da referência a uma educação que respeite a diversidade e pautada em princípios democráticos, a EREER não aparece de forma explícita nos documentos, exceto na parte final onde constam os anexos em que se encontram o Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

As relações étnico-raciais, bem como outros assuntos como direitos humanos e educação ambiental, são destacados como temas importantes o que evidenciamos pelo fato de haver no documento a orientação de que sejam abordados como temas transversais em todos os conteúdos do currículo, tanto na formação geral, como na formação profissional, assim como nos eventos, workshops, projetos de pesquisa e extensão. A interdisciplinaridade atua

como um elemento central, orientando a maneira como os conteúdos curriculares são abordados, conforme os respectivos programas (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Ao abordar sobre projetos integradores os PPCs destacam como princípio pedagógico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, orientando que deverão integrar dois ou mais componentes curriculares, envolvendo os núcleos básicos, politécnico e tecnológico que compõem o currículo, conforme os eixos ofertados. Destaca-se que somente o PPC do curso de Informática para Internet apresenta sugestões específicas de temáticas a serem desenvolvidas no Projeto Integrador, incluindo assuntos relacionados à cultura e às relações étnico-raciais (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Nos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Artes constam assuntos e sugestões de literatura básicas e complementares sobre a temática. Em História destacamos da ementa assuntos como Tráfico negreiro e Mercado escravista; Fundamentos religiosos na justificativa do racismo e da escravidão africana; A África no discurso religioso cristão e Trabalho e resistência escrava na Colônia. Em Geografia aparecem os seguintes conteúdos: Etnia, diversidade cultural, conflitos e relações étnicas, direitos humanos, civilização ocidental e modernidade e as questões e relações étnico-raciais no Brasil. Na disciplina de Artes tem-se a menção a Arte Africana e Afro-brasileira e, por fim, em Sociologia aparecem os conteúdos: etnocentrismo, diversidade cultural, relativismo cultural, raça, etnia no contexto dos direitos humanos, eugenia e racismo científico (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Destacamos a importância e relevância dos conteúdos que compõem as referidas ementas, no entanto, ao avaliar todo o documento entendemos que os temas da EREER ainda possuem pouca expressividade se comparados ao todo. Ademais, quando o documento cita que as relações étnico-raciais devem ser realizadas de modo transversal, mais abaixo indicando que podem fazer parte de um projeto integrador, ele não fornece mais orientações para instrumentalizar o docente nessa prática (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresentam orientações sobre como desenvolver de forma eficaz o trabalho pedagógico voltado para a promoção da equidade racial nas escolas. O texto ressalta que, através do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino, é viável assegurar condições para que alunos e alunas, sejam negros ou não, possam perceber a escola como um ambiente de socialização. Um lugar onde as interações pessoais, os conteúdos e os materiais promovam um diálogo intercultural,

incorporando não apenas as narrativas e contribuições de uma perspectiva europeia, mas também as histórias e aportes africanos e afro-brasileiros (Brasil, 2004).

O texto ainda chama a atenção para a importância que esse projeto político pedagógico seja construído em conjunto com os estudantes. Para tanto, é preciso conhecer os jovens que fazem parte da escola, “conhecê-los(as) é abrir a escola para considerar suas necessidades de sobrevivência digna, suas buscas e escolhas, suas vivências diárias e seus saberes muitas vezes ignorados” (Brasil, 2004, p. 89).

Gomes (2005) assinala que uma das abordagens para desenvolver práticas educativas que promovam a diversidade e discutam a questão racial é adotar um olhar mais sensível sobre as trajetórias dos estudantes negros e negras. Isso implica em compreender como se dá a formação da sua identidade negra, os símbolos étnicos que eles criam e reinterpretam por meio da estética, do corpo, da musicalidade e da arte.

Não poderíamos mapear, conhecer e analisar tais práticas de maneira mais coletiva, junto com os alunos? O que eles/elas podem nos ensinar sobre a sua vivência como negros (as)? Que reflexões as experiências oriundas de um universo cultural marcado pela condição racial, de classe e de gênero poderão nos trazer? (Gomes, 2005, p.1)

Nesse contexto, o currículo não deve restringir-se à aplicação mecânica de diretrizes e conteúdos descontextualizados das vivências dos alunos e professores. Pelo contrário, deve ser compreendido como um instrumento que valoriza as identidades culturais e étnicas historicamente marginalizadas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva. Para isso, é fundamental que o currículo incorpore saberes, experiências e histórias de diferentes grupos sociais, especialmente os afrodescendentes e indígenas, reconhecendo suas contribuições na formação da sociedade brasileira (Munanga, 2005; Moreira, 2001).

A inclusão das DCNERER no Projeto Pedagógico da instituição é vista como a adoção de um conjunto de valores, devendo influenciar tanto a administração da escola quanto a sala de aula e a organização dos conteúdos curriculares (Brasil, 2004).

Dessa forma, faz-se necessário repensar o currículo para que ele seja reformulado em prol da diversidade, respeitando os princípios considerados fundamentais para uma educação anti-racista: uma pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, que é multidimensional mantendo a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas (Brasil, 2006).

6. NARRATIVAS DAS ESTUDANTES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Larossa (2002) aborda a educação a partir do par experiência/sentido, buscando sair do pensamento cartesiano que sempre enquadrou a educação entre ciência e técnica, teoria e prática. O autor destaca a importância das palavras e do sentido que o sujeito constrói sobre as experiências que lhe atravessam, enfatizando como este processo se dá no campo da subjetividade e, portanto, se constitui como único pois refere-se a uma forma de estar-no-mundo.

Para dar sentido às experiências o sujeito precisa significá-las a partir da linguagem e para que isso aconteça precisa ter tido acesso a um repertório de outras experiências, signos que são transmitidos pela cultura e medeiam o comportamento humano fornecendo pistas sobre quais comportamentos e respostas são ou não adequados.

Toda cultura tem a responsabilidade de transmitir um determinado conjunto de maneiras de vivenciar a própria identidade, e cada novo integrante dessa cultura precisa aprender a se entender como indivíduo dentro das opções desse conjunto. Ou seja, mesmo que a experiência seja individual, as diversas formas de dar sentido a ela são formas que foram aprendidas no contexto social e cultural (Larrosa, 1994).

Para Dewey (1971), toda experiência genuína é educativa na medida em que promove crescimento, continuidade e interação entre o sujeito e o ambiente. A educação, nesse sentido, não é a mera transmissão de conteúdos, mas um processo no qual o aprendiz se engaja ativamente com situações significativas. Dewey afirma que “toda experiência genuína resulta em crescimento” (Dewey, 1938, p. 13), e esse crescimento está diretamente ligado à capacidade de refletir sobre a experiência e atribuir-lhe sentido. É pela reflexão que o vivido se transforma em aprendizado, promovendo uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo.

Ensinar é oferecer experiências que ajudem as pessoas a crescer e toda experiência verdadeira leva ao crescimento. Porém, assim como Larossa, Dewey (1971) citava que nem toda experiência é capaz de produzir sentido, distinguindo as experiências como educativas que contribuem para o crescimento das pessoas e as deseducativas como aquelas que não contribuem para o crescimento da pessoa.

Freire (1996) em sua pedagogia também fala sobre a experiência cotidiana como ponto de partida para o processo educativo. Para o autor “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”(Freire, 1996, p. 25), e é a partir da valorização desses saberes que se

constrói uma educação dialógica e significativa. O sentido, para Freire, emerge da práxis, ou seja, da ação crítica e transformadora do sujeito sobre sua realidade.

Nesta perspectiva, a educação não se limita a construir e compartilhar uma percepção "objetiva" do mundo externo, mas também a moldar e passar adiante a vivência que as pessoas têm de si e das demais como "sujeitos". Em outras palavras, abrange tanto o conceito de humanidade em geral quanto a compreensão de cada um sobre sua própria individualidade (Larrosa, 1994).

A experiência está em grande medida relacionada com a nossa capacidade de narrar. Através da fala construímos sentido sobre o que nos acontece e sobre quem somos. Por isso, não é possível determinar uma única verdade sobre a experiência. O que nos resta é compreender que esta é individual e atravessa os indivíduos de formas diversas. Até mesmo sujeitos que passem pelo mesmo acontecimento, vivenciam suas experiências de formas distintas, haja vista que o mundo interior de cada sujeito é único e dotado de particularidades.

Sobre isso Larrosa (2002) destaca que existe uma enorme diferença entre experiência e o conhecimento ou informação. O autor assinala sobre a velocidade com a qual somos imersos em novas informações, sobre o quanto cada vez mais nesse mundo tecnológico somos convocados a saber sobre tudo e mais do que isso, a expressar uma opinião sobre as diversas questões. Larrosa (2002) afirma que nossa falta de tempo, e nossa arrogância em sempre estarmos prontos para emitir uma opinião são razões pelas quais a experiência e o sentir estão cada vez menos presentes.

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (Larrosa, 2002, p. 27)

Larrosa propõe uma nova forma de ver a educação, longe de uma "ordem do discurso pedagógico" (2019, p. 74), que desafia qualquer prescrição e qualquer ideia engessada sobre o que seria a educação. A experiência educativa é contínua e dinâmica, impulsionada por um estado de curiosidade e criatividade, permitindo que o estudante seja transformado por ela (Dewey, 1971).

No processo de LRC existe a valorização das narrativas como ferramenta de escuta, reconhecimento e resistência, promovendo a construção de sentido a partir das experiências racializadas dos sujeitos. Ao reconhecer o valor epistemológico das histórias de vida e ao

incentivar a leitura crítica do mundo, o LRC cria condições para que estudantes compreendam as estruturas raciais que moldam suas vivências e se posicionem de forma crítica diante delas (Delgado, 2017).

Para Hooks (1994, p. 210) “falar de raça, de dor e de resistência a partir da experiência é um ato de afirmação e de construção de sentido.” Ferreira (2015) destaca a importância das narrativas no processo de LRC, especialmente ao abordar como elas possibilitam a emergência da voz de sujeitos racializados, a construção de sentido a partir da experiência vivida e a produção de conhecimento situado.

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas (...) entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância (...) para termos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (Ferreira, 2014, p. 125)

O LRC sugere que a escola seja um espaço onde as pessoas possam refletir de forma crítica sobre suas próprias experiências relacionadas à raça, identificar o racismo que as afeta e desenvolver um entendimento coletivo de resistência (Ferreira, 2014). Essa ideia é semelhante ao que Larrosa (2002) explica, dizendo que a experiência só se torna realmente importante quando é ouvida, contada e interpretada. Assim como Larrosa fala sobre a necessidade de fazer uma pausa para dar sentido ao que vivemos, o LRC propõe uma educação que reserva momentos para ouvir as vozes que foram silenciadas ao longo da história, reconhecendo suas experiências como legítimas e capazes de promover mudanças.

Dessa forma, compreendemos e destacamos a importância de ouvir as narrativas dos estudantes não sobre as práticas curriculares em si, mas sobre a experiência ou não experiência, sentido ou não sentido, construídos a partir delas. Buscamos apoio em Larrosa e em sua perspectiva de sentido/experiência, bem como em Ferreira (2014) que estuda o LRC, a fim de compreender como as práticas curriculares têm provocado a vivência de experiências no tocante a EREER nos estudantes do ensino médio integrado.

O conhecimento que advém da experiência não se concentra na verdade objetiva das coisas, mas no significado ou na falta de significado do que vivenciamos. De maneira ainda mais clara, esse saber manifesta ao ser humano, seja de forma individual ou coletiva, o sentido ou a ausência de sentido de sua própria existência e sua finitude. Assim, o conhecimento da experiência é algo particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal (Larrosa, 2022). A experiência carrega consigo a necessidade de modificação. A experiência produz mudança no sujeito, e nesse sentido reside a importância da escola como espaço de

estímulo capaz de gerar mudanças.

Dessa forma, compreendemos e destacamos a importância de ouvir as narrativas dos estudantes sobre os sentidos construídos a partir da vivência de experiências no tocante a EREER no ensino médio integrado.

6.1 Análise da Narrativa de Tiana

A entrevista aconteceu às dez e trinta de forma presencial. A estudante mostrou-se disponível e colaborativa. A pesquisadora iniciou a entrevista com a primeira pergunta geradora sobre a experiência da discente sobre raça e racismo. Tiana é parda, filha de mãe preta retinta, o que a fez estar em contato com o racismo algumas vezes.

Então, eu acho que a maneira que eu fui crescendo, eu fui percebendo como o racismo é velado, porque antes eu não percebia, mas tipo, quando eu, minha mãe, ela é preta, ela tem uma cor de pele mais escura que a minha, ela é quase retinta, e quando a gente entra em algumas lojas, já aconteceu de ficarem seguindo a gente. E eu não acho que foi à toa, eu acho que foi justamente por causa da cor de pele, porque isso não acontece só com a gente, isso acontece com muitas pessoas, tem relatos na internet, tem no Twitter, em todas as redes sociais. (Tiana)

A fala de Tiana deixa explícito o quanto as redes sociais na geração atual muitas vezes prestam-se ao papel de conscientizar o sujeito sobre determinada questão e podem auxiliar no processo de letramento racial do indivíduo.

As redes sociais têm se tornado um meio fundamental para a divulgação de informações relacionadas a assuntos sociais, políticos e ambientais, além de servirem como um espaço para a mobilização de movimentos sociais. Elas oferecem um canal de comunicação de alcance global, possibilitando que dados sobre essas questões atinjam um público vasto de maneira rápida e acessível. Como resultado, iniciativas de conscientização podem se propagar de maneira viral, informando a população sobre problemas urgentes, tais como as mudanças climáticas, direitos humanos, igualdade de gênero e racismo (Castells, 2013).

Além disso, Tiana expressa a marca que o racismo e a discriminação operam na pessoa negra e a distinção que pretos e pardos sofrem no tocante a reações discriminatórias e no seu processo de aceitação e desenvolvimento da autoestima. A esse processo dá-se o nome de colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007).

Um exemplo de como a situação, não só econômica, como também racial, afeta a pessoa, é porque quando a gente vai pra um lugar mais chique, tipo, ai num shopping, que é muito frequentado por pessoas que se vestem bem, a gente começa a se sentir, não suja, mas inferior. Como se aquelas pessoas fossem melhores, e como se a gente ficasse com vergonha. Eu tento evitar

isso ao máximo, porque eu sei como é difícil, mas eu imagino como era pras pessoas que, tipo, e como é, ainda, pras aquelas pessoas que não conseguem enfrentar esse tipo de estigma na cabeça delas. Eu ainda não sofro tanto porque eu não sou realmente retinta, só que para as pessoas que são, eu sinto que é muito pior. (Tiana)

O trecho da narrativa de Tiana evidencia como as opressões de classe e raça operam de forma entrelaçada, produzindo sentimentos de inferioridade e exclusão em espaços elitizados de privilégio branco. Sua fala articula racismo estético, colorismo e estigma, mas também revela consciência crítica e disposição para refletir sobre as desigualdades. Esse movimento é fundamental para a construção de uma identidade negra positiva e para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas.

De acordo com Ferreira e Mattos (2007), mesmo que os negros desempenhem papéis essenciais na formação e no progresso do nosso país, houve uma desvalorização sistemática de sua importância. Os autores afirmam que foram criadas estigmatizações relacionadas à aparência, capacidade intelectual e posição social da população negra. Essas estigmatizações acabaram sendo aceitas socialmente, transformando-se em “verdades” que se difundiram entre a maioria das pessoas. Esse fenômeno resultou em situações de humilhação e desmerecimento pessoal para os negros, que se tornaram a base das desvantagens que enfrentam nas interações cotidianas.

A maior parte da população brasileira, tanto negra quanto branca, absorveu o conceito de branqueamento. Esse conceito, de forma inconsciente, afeta o processo de formação da identidade da pessoa negra, pois diminui o sentimento de solidariedade e o pertencimento ao grupo entre os negros. Além disso, a ideia de branqueamento também impacta a construção da autoestima, uma vez que os negros tendem a internalizar os preconceitos negativos que lhes são direcionados, moldando seu comportamento na assimilação dos valores culturais da sociedade branca dominante (Munanga, 2004).

Tiana relata ainda que por ter tido uma educação de esclarecimento e incentivo a valorização de sua negritude, pôde construir uma relação de auto estima com sua estética Negra.

Graças a Deus, eu fui criada num lar... o meu cabelo, ele sempre foi muito bonito, né? Considerado muito bonito, sempre foi muito contemplado. E eu nunca tive dificuldade em aceitar o cabelo cacheado, porque eu sei que é uma dificuldade para muitas pessoas — principalmente para aquelas que têm cabelo crespo, não ondulado ou cacheado, cabelo crespo — que, às vezes, é considerado muito como aspecto de sujo, porque justamente remete à pele negra, que também falam que é suja... Só que não tem nada a ver. (Tiana)

O cabelo, sobretudo na experiência de mulheres negras, constitui-se como um símbolo de resistência e identidade (Gomes, 2002). Tiana reconhece que seu cabelo cacheado sempre foi socialmente aceito em sua família, o que a protegeu de alguns sofrimentos comuns a outras mulheres negras. Assim como ocorre em relação à cor da pele, também socialmente mais aceitável, a estudante compreende que a estética negra é constantemente hierarquizada a partir do grau de aproximação com a estética branca. Quanto mais próximo desse ideal, maior a passabilidade, ou seja, a capacidade que a pessoa negra tem de ser lida como socialmente branca, e o acesso a determinados espaços sociais; quanto mais distante, maiores as dificuldades de inserção e mais intensas as experiências de discriminação, evidenciando como as hierarquias raciais atravessam corpos e subjetividades.

A respeito de seu percurso escolar e o contato com a temática da educação das relações étnico-raciais, Tiana refere que nunca em suas escolas antigas, todas particulares, este tema foi pauta de aulas ou debate.

O IF foi a minha primeira escola pública da vida. Eu vim da rede particular. Então, eu acho que a maioria da rede particular não tem tanto esse engajamento social quando se trata dessa temática — que, no caso, é o racismo — entre outros também, tipo machismo, assédio sexual, entre outros tipos de tema. (...) Nessas escolas particulares que eu fui, não tinha sobre isso. Era mais notas, a preocupação justamente sobre a validação acadêmica. Era só notas. O primeiro contato que eu tive, por exemplo, de algumas situações de **engajamento social**, de você olhar para o seu interior e discutir sobre, foi aqui. (Tiana, grifo nosso)

A fala da estudante aponta para uma educação que se afasta da lógica neoliberal, centrada apenas em resultados, avaliações e desempenho, ao destacar que agora vivencia a oportunidade de uma formação que valoriza também o engajamento social e a abordagem de temas transversais, indispensáveis para uma formação humana e omnilateral. Essa concepção encontra respaldo no PPC, que enfatiza a importância de uma formação pautada em aspectos críticos e na formação integral, possibilitando o acesso aos saberes científicos, a produção do conhecimento e a intervenção social por parte dos estudantes. Nesse horizonte, a prática pedagógica é compreendida como um processo que deve ser conduzido pelo diálogo e por métodos capazes de articular teoria e prática, garantindo uma aprendizagem significativa e conectada às necessidades de formação e atuação profissional (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b). Assim, tanto o documento quanto a percepção da estudante convergem para a defesa de uma educação que vai além da preparação técnica, assumindo o compromisso com a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

Nesse sentido, a crítica de Freire (1987) à chamada educação bancária torna-se central. Para o autor, a superação dessa lógica que enxerga o estudante como um recipiente vazio a ser

preenchido exige a construção de uma prática educativa libertadora, capaz de romper com a fragmentação mecanicista do conhecimento. Isso implica reconhecer os sujeitos como “corpos conscientes”, dotados de intencionalidade e capazes de se relacionar criticamente com o mundo. Assim, em vez de limitar-se ao acúmulo de informações, a educação deve possibilitar a problematização da realidade e a leitura crítica do mundo, de modo a favorecer não apenas a formação técnica, mas também a construção de sujeitos capazes de transformar a própria existência.

Freire defendeu uma educação pública, popular e democrática, que estimula a autonomia do educando e utiliza o diálogo.

[...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos; podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação [...] ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (Freire; Shor, 1987, p 123)

A postura dialógica, segundo Paulo Freire, possibilita uma reflexão crítica das pessoas em suas interações com o mundo, visando sua verdadeira libertação. "É práxis, que envolve a ação e a reflexão dos indivíduos sobre o mundo para que este seja transformado" (Freire, 2001, p. 67). Assim, essa abordagem rejeita a ideia de um ser humano abstrato, desconectado do mundo real, bem como descarta a visão do mundo como algo distante dos homens e mulheres. Para Freire, a vida humana só adquire significado por meio da comunicação. Desse modo, tanto educadores quanto alunos se tornam pesquisadores críticos, sempre curiosos, humildes e perseverantes:

[...]É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, 1996, p. 45)

No tocante às suas experiências no IFPE quanto à temática étnico-racial, Tiana verbalizou alguns momentos que considerou relevantes para sua formação. Mencionou uma aula de educação física em que o tema cotas raciais foi debatido. Percebe-se que Tiana já

compreendia e inclusive defendia a cota como uma forma de reparação histórica para a população negra. Todavia, conforme a estudante menciona, o debate foi frutífero também a medida que a fez enxergar como o racismo opera mantendo a pessoa negra sem letramento racial numa posição de subalternidade e alienação.

Ferreira (1999), ao abordar a internalização de valores, crenças e estereótipos relacionados aos negros, observa que existe um momento na vida das pessoas afrodescendentes em que é bastante frequente que elas assimilem e se rendam às crenças e valores da cultura branca predominante, incluindo a ideia de que o branco é certo e o negro é errado. Essa internalização de estereótipos negativos sobre os afrodescendentes ocorre de forma inconsciente.

Esse processo dificulta o desenvolvimento de uma boa autoestima e da capacidade de valorização de si, o que poderá desencadear o ódio a si mesmo. As DCNERER afirmam ser um erro a ideia de que os negros se discriminam entre si e também são racistas. Essa afirmação deve ser examinada dentro do contexto da ideologia do branqueamento, que propaga a noção de que as pessoas brancas seriam mais humanas, possuindo inteligência superior e, portanto, teriam o direito de liderar e decidir o que é melhor para todos. É importante lembrar que, após a abolição da escravatura, políticas foram criadas com o objetivo de promover o branqueamento da população através da eliminação simbólica e material da presença negra (Brasil, 2004).

Assim, pode-se dizer que pessoas negras podem ser afetadas pela ideologia do branqueamento e, conseqüentemente, acabar reproduzindo o preconceito do qual são alvo. O racismo deixa marcas negativas tanto na subjetividade dos negros quanto na daqueles que praticam a discriminação contra eles (Brasil, 2004).

Fanon (2008) examina o efeito do racismo e do colonialismo e suas conseqüências devastadoras, especialmente os mecanismos de dominação e de alienação que moldam a interação entre negros e brancos e perpetuam as desigualdades raciais. Essas relações raciais são regidas por hierarquias. O autor detalha com exatidão o efeito do impacto do racismo contra a população negra. Ele realiza uma avaliação detalhada das doenças que surgem da assimilação do racismo pelos negros como a vergonha de si mesmo, os complexos de inferioridade e o fascínio pelo branco. Todavia não se deve responsabilizar a pessoa negra por tal situação visto que conforme Fanon defende: “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”. (2008, p. 90).

Tiana segue relatando seu posicionamento quanto a marginalização da população

negra em nosso país e reflete sobre o processo de colonização e miscigenação vivenciado.

E uma coisa que eu vejo muito é que os países de hoje — e principalmente os da América Latina, que em sua maioria também são pardos, miscigenados — desvalorizam a África. A África é desvalorizada justamente porque roubaram tudo: roubaram o ouro, roubaram a manufatura, roubaram... trouxeram as pessoas pra cá, tiraram elas de onde realmente vinham. E foi isso que permitiu a miscigenação. A miscigenação, eu acho que é uma parte muito importante, mas a forma como ela foi trazida pra cá foi extremamente violenta.

Então, isso é o que acaba fazendo com que a gente perceba que, até hoje, a gente é muito marginalizado. (Tiana)

A estudante reconhece a miscigenação como característica central da constituição dos povos da América Latina, mas enfatiza que ela ocorreu de maneira extremamente violenta, mediante exploração e opressão. Isso evidencia que processos históricos de mistura racial não podem ser romantizados, mas compreendidos como resultados de violência, exploração e coerção, reforçando desigualdades sociais e raciais. A fala da discente demonstra consciência histórica e capacidade de reflexão, ao sugerir que compreender a miscigenação como resultado de processos históricos coloniais é essencial para pensar sobre a resistência, a valorização da herança africana e a construção de uma identidade negra crítica e afirmativa.

A estudante destaca as disciplinas de história e português como espaços em que a discussão racial também aconteceu. Sobre as aulas de história, narrou sobre a importância de falar sobre o período da escravidão, e destacou a vulnerabilidade da mulher negra nesse período e na sociedade de forma geral. Nesse ponto, a interseccionalidade, mesmo que não verbalizada como um conceito, emerge como um sentido construído.

A gente falou sobre a Idade Média. Sobre a época da escravidão. A gente sempre fala. E como impacta até hoje em dia, né? As consequências da escravidão.

Até porque foram poucos anos. É uma coisa como se fosse recente. Foi em mil oitocentos... foi em mil oitocentos e alguma coisa. Acho que foi uns duzentos anos, trezentos anos. E ainda é uma coisa muito nova.

Porque existem, tipo, filosofias... existem conceitos que falam justamente sobre igualdade, liberdade e fraternidade — com a Revolução Francesa — que são muito mais antigos, mas que ainda tinham muito a questão do negro ser inferiorizado. Mesmo com aquele lema: igualdade a todos perante a lei. Mas era igualdade para os homens brancos — tirando as mulheres, e as pessoas pretas, e os escravizados. **E as mulheres que são pretas, que também aumentam duas vezes a carga: tanto racial quanto a de gênero.** É muito pior. Então, a aula de História serve muito pra gente refletir sobre isso. (Tiana, grifo nosso)

A interseccionalidade pode ser vista como uma abordagem analítica que permite abordar múltiplas formas de opressão ao mesmo tempo. Por meio dessa perspectiva, os processos de discriminação não são analisados de forma isolada, nem se considera apenas uma soma de diferentes discriminações. Ao contrário, busca-se entender a complexidade das

interações entre essas formas de discriminação, visando compreender as condições particulares que emergem delas (Kyrillos, 2020).

Num estudo realizado por Crenshaw (1989), a autora investigou como a perspectiva que trata raça e gênero como categorias de análise e experiências específicas, de forma mutuamente excludente, mantém-se devido à predominância de um eixo único nas legislações destinadas a combater a discriminação racial, bem como nas teorias feministas e antirracistas. Ela sustentou que esse enfoque unidimensional oculta as experiências das mulheres negras na definição, identificação e enfrentamento da discriminação racial e de gênero, limitando-se às vivências dos membros mais privilegiados do grupo.

Assim, dentro do movimento antirracista, os homens negros são os privilegiados, enquanto, no contexto da discriminação de gênero, as mais favorecidas são as mulheres brancas. Essa situação resulta em análises distorcidas sobre racismo e desigualdade de gênero (Crenshaw, 1989).

Nesse sentido, Brah (1996) ilustra a impossibilidade de discutir categorias de maneira uniforme, seja em relação a mulheres em geral, seja a mulheres negras, brancas ou trabalhadoras. As estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não devem ser encaradas como ‘variáveis independentes’, uma vez que a opressão de cada uma está entrelaçada com as demais - uma é moldada pela outra e ao mesmo tempo a constitui.

Já nas aulas de português destacou a importância de conhecer autores negros, inclusive refere que esse conhecimento a ajudou a fazer uma boa prova de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que este ano versou sobre a valorização da cultura africana.

Um dos autores que a gente tá aprendendo é o Machado de Assis. E ele é negro. Só que, na época em que eram tiradas as fotos, ele não era tratado como um homem negro, e sim como um homem branco. Tanto que, antes, quando eu aprendia — quando eu era menor — eu pensava que ele era um homem branco. E aí depois eu descobri que ele era uma pessoa preta. Um escritor preto. Naquela época, o racismo ainda era muito forte. Tinha também o Castro Alves, que a gente viu que foi o pioneiro do movimento condoreira, do romantismo, que fez o poema do ‘Navio Negreiro’ — que também é muito forte. Eu acho muito forte. Eu fico agoniada em ler. Mas é porque é a realidade. Aí, a gente aprender sobre isso hoje, na sala de aula, é muito legal. Porque antes só tinha literatura que era predominantemente branca. Na minha escola — uma das escolas particulares em que estudei — eu me lembro que tinha um banner sobre Monteiro Lobato. E eu descobri depois que Monteiro Lobato era extremamente racista. Tanto que, no *Sítio do Picapau Amarelo*, abstraíram muitas das expressões racistas que ele usou. A Tia Nastácia, por exemplo, era... tipo, se referiam a ela de forma muito racista, falavam sobre a cor da pele dela. E dá pra perceber porque, enquanto a Tia Nastácia está sempre na cozinha, fazendo uma coisa ou outra, a Dona Benta não — ela está lendo histórias, está na sala dela. E eu acho que a escola não pesquisava sobre isso, talvez por serem todas crianças. Não iam falar sobre. Mas, quando a pessoa cresce, ela se lembra sobre isso. Tanto que é uma das coisas de que eu me lembro. Eu tive Castro Alves, a gente viu

Úrsula, a gente viu Maria Carolina de Jesus — que, inclusive, as frases do caderno eram de poemas dela. Ela fala justamente sobre isso. (Tiana)

Tiana destaca a importância da escola na educação do aluno quanto a temática étnico-racial. A estudante compreende que nesse processo a escola tem uma responsabilidade com os estudantes, e evidencia a falha da escola particular que estudou em permitir que os estudantes consumam um conteúdo escrito por uma pessoa que em sua opinião tem um posicionamento racista. Em contraponto verbaliza conhecimentos que teve acesso no IF **“a gente aprender sobre isso hoje na sala de aula, é muito legal, porque antes só tinha literatura que era predominantemente branca”** (Tiana, grifo nosso).

Os sentidos que emergem da narrativa de Tiana apontam para práticas curriculares que têm evidenciado a importância de uma educação decolonial, à medida que conhecimentos outros estão sendo validados como significativos. Larossa (2002) assinala que a experiência é aquilo que nos passa, nos atravessa e modifica, ou seja, a experiência se refere àquilo que produz afetamento, movimento e que nos deixa marcas. A experiência está em grande medida relacionada com nossa capacidade de narrar.

Através da fala construímos sentido sobre o que nos acontece e sobre quem somos. Por isso não se torna possível determinar uma única verdade sobre a experiência, o que nos resta é compreender que esta é individual e atravessa os indivíduos de formas diversas, até mesmo sujeitos que passem pelo mesmo acontecimento, vivenciam suas experiências de formas distintas, haja vista que o mundo interior de cada sujeito é único e dotado de particularidades.

Apoiadas em Larossa (2002) assinalamos que a fala de Tiana nos remete ao sentido que ela construiu acerca das relações étnico-raciais a partir de suas experiências e vivências, dentre elas as práticas curriculares da escola a qual pertence. Experiências essas que são sentidas a partir do local ocupado por ela em nossa sociedade. Adolescente, parda, filha de mãe preta retinta, estudante de escola pública, egressa de uma escola particular de ensino fundamental, além de tantos outros papéis e lugares. Além disto, esta experiência que foi sendo e é significada no encontro com os pares e nos locais que transita.

Quando Tiana fala de raça e racismo, fica claro que a estudante já conhece essa temática, pelas suas vivências, pela sua educação, a partir de sua mãe, das redes sociais e tantos outros locais possíveis os quais podem ter contribuído para o seu letramento racial. No entanto, quando fala sobre escola, Tiana reverbera experiências anteriores onde não pôde debater ou achar solo fértil para expressar suas compreensões e sentidos.

Em sua trajetória no IF, destaca a liberdade de falar, debater e expressar suas

convicções. Tiana fala e escuta, e na relação acontece a dialogicidade, na relação seu mundo interior se expande, na relação o sentido se constrói. E esse sentido, conforme a sua fala sugere, indica a importância da temática racial na vida da estudante, marcada pela vulnerabilidade de ser parda, pobre, periférica e mulher conforme destaca em sua narrativa. Santiago (2016) mostra que o diálogo não é apenas falar e ouvir, mas sim uma categoria relacional profunda, que sustenta o currículo crítico-emancipatório. A relação se dá entre sujeitos e com o mundo, constituindo o processo de construção de conhecimento, identidade e ação transformadora. O currículo, nesse sentido, deixa de ser um conjunto de conteúdos pré-definidos e torna-se um processo vivo de interações dialógicas entre pessoas, contextos e saberes.

É importante ressaltar o aspecto dialógico da linguagem usada pelos indivíduos em suas interações sociais, evidenciando, por meio de seus discursos, elementos como a posição social e as áreas de atuação. As afirmações são geradas por pessoas em resposta a outras. É no diálogo com o outro, dentro de um contexto social específico, que o enunciador constrói seu discurso e são formados os significados. Assim, fica claro que os sentidos se manifestam através das interlocuções (Bakhtin, 2011).

Estudar autores negros em literatura, debater sobre cotas, conversar sobre o período da escravidão e o sofrimento advindo dele mesmo depois de tantos anos, foram experiências que fizeram sentido para Tiana. A experiência foi vivida e sentida. Para uma pessoa que se entende negra e compreende o processo de marginalização histórica vivida pelos afrodescendentes, falar e ser ouvida e conhecer mais da história, cultura e realização de seu povo, representa um afago na autoestima que provavelmente só pessoas negras conscientes desse processo poderão compreender e sentir.

Nascimento (2003, p. 28) sobre esse processo refere que “o desenvolvimento da autoestima e a elaboração de identidades positivas por parte de indivíduos discriminados contribui para criação de espaços de efetiva cidadania”. Na fala de Tiana, é possível perceber como ela constrói múltiplos sentidos em torno da diversidade étnico-racial, refletindo uma compreensão crítica sobre aspectos da experiência de pessoas negras. Ao longo de sua narrativa, ela destaca a importância do diálogo como uma ferramenta essencial para a construção coletiva do pensamento, vendo esse processo como um espaço de escuta e aprendizagem que vai além do conteúdo escolar.

Outro ponto que se destaca na fala dela é a noção de interseccionalidade. Ela traz um olhar às sobreposições entre raça, gênero, classe social e outras dimensões que atravessam e influenciam as experiências de pessoas negras. Tiana mostra como esses diferentes aspectos

sociais se combinam, se entrelaçam e acabam gerando desigualdades complexas, que não podem ser entendidas de forma isolada.

Sobre a educação, a compreende como uma ferramenta para promover o engajamento social. Sua fala evidencia uma visão de educação que vai além da transmissão de conhecimentos formais, assumindo um papel ético e político no enfrentamento das desigualdades e na promoção dos direitos humanos. Também referiu sobre os efeitos do racismo na vida de pessoas negras não apenas nas oportunidades que lhes são negadas, mas também nas dimensões mais subjetivas, como a autoestima, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento de si. Nesse sentido, aborda como o autoconhecimento e o resgate da própria história são importantes caminhos de resistência e fortalecimento identitário.

Figura 1- Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Tiana, 2025.



Fonte: Elaboração própria (2024).

6.2 Análise da Narrativa de Elena

A entrevista aconteceu às 11 horas conforme combinado com a estudante em contato anterior. Elena compareceu à sala de atendimento multiprofissional, local marcado para entrevista, de forma pontual e mostrando-se disponível a colaborar com a pesquisa.

Elena tem 16 anos, se autodeclara branca e está cursando o 2º ano do ensino médio. A respeito de suas experiências no tocante a raça e racismo, a estudante demarca seu posicionamento e sua compreensão acerca do racismo já nos primeiros momentos de conversa

"Então, eu sou branca, né? Então, eu nunca sofri racismo, porque racismo reverso não existe. Pra gente que fala isso, eu falo vai estudar história por favor" (Elena).

Ao afirmar que “**racismo reverso não existe**”, Elena confronta uma narrativa comum em discursos da atualidade que tentam igualar a experiência de pessoas brancas à opressão histórica sofrida por pessoas negras. Sua fala evidencia a compreensão de que racismo não é apenas preconceito individual, mas um fenômeno coletivo, estrutural e histórico.

A estudante destaca que toda sua família é branca, o que dificultou que ela tivesse acesso à discussão racial de forma mais consistente. Contou que uma vez usou uma expressão racista ainda quando criança, chamando um jornalista de negrinho ao que sua avó respondeu: "Olha, não pode falar negrinho. Negrinho é algo muito feio de se falar. Fala que ele é moreno (...) Eu acho que isso é um pouquinho daquele racismo estrutural, que a gente nem percebe que está à nossa volta" (Elena). A partir do relato de Elena percebe-se que a negritude esteve e para algumas pessoas ainda está tão relacionada a um aspecto negativo, que chamar alguém de negro é interpretado como uma ofensa.

Junto ao mito da democracia racial, surgiu um racismo institucionalizado na sociedade brasileira que é simultaneamente negado. Isso ocorre devido aos seus mecanismos subliminares, que encontram respaldo na cordialidade, criando a falsa impressão de que o racismo não existe no país. Essa percepção leva à ideia de que não é necessário adotar qualquer postura diante dessa realidade. No Brasil, o que se destaca como uma nova forma de manifestação do racismo é o racismo cordial, que se refere à discriminação contra pessoas não brancas. Essa forma de racismo é caracterizada por uma aparência de cortesia, que oculta comportamentos discriminatórios manifestados em piadas, ditados populares, brincadeiras e outras expressões de cunho racial (Lima; Vala, 2004).

Ao passo que a avó da estudante a repreende por usar um termo pejorativo para se referir a uma pessoa negra, ela a corrige evidenciando uma das marcas do racismo brasileiro, que performa uma democracia racial, mas segue enxergando o negro e tudo a ele relacionado como algo negativo.

Nascimento (2003) discute que o racismo opera através de representações sociais no imaginário social, o que reproduz o processo de desumanização dos povos dominados. “Não precisa ser explicitada em linguagem direta, pois se instala, mediante o processo de socialização, na representação do real internalizada pelos indivíduos (Nascimento, 2003, p. 58). Dessa forma, ao negro são associados qualificadores negativos, seja em relação a sua aparência, religião ou cognição.

Ainda sobre as experiências ligadas a raça, Elena narrou a mesma situação verbalizada

por Tiana. Contou que na aula de educação física discutiram sobre a capoeira, expressão cultural afro-brasileira e, neste debate, uma estudante branca afirmou ter sofrido racismo reverso.

Porque a gente teve uma aula de Educação Física sobre capoeira, e a gente, evidentemente, entrou no racismo, porque capoeira é herança africana, né?E aí, teve uma menina que falou assim, que ela era branca e já tinha sofrido racismo inverso. Aí a gente olhou na sala, e eu fiquei assim: ‘Hã? Mano, o que é que é isso?’(...) Eu acho, assim, muito maluco quando o povo fala sobre essa questão do racismo inverso. Porque... o que seria racismo, né?Eu acho que é difícil definir assim, mas é quando a gente pega toda a história do povo negro, sua cultura... A gente relativiza ela. A gente pensa no negro... só pensa no período da escravidão. Então, a gente marginaliza esse povo, de certa forma. E isso nunca poderia acontecer com a gente, que é branco, né? Porque a gente literalmente fez todo aquele processo. Eu achei, assim... meio engraçado, de certa forma. Mas ficou pra pensar: como é que tem gente — e não é pouca — que pensa isso hoje em dia? (Elena)

Elena discute o que seria o racismo, o compreendendo como um processo que marginaliza e invisibiliza o povo negro. Quando refere que mesmo diante de toda cultura e história da população afrodescendente “a gente pensa nele, só pensa no período da escravidão” ela denuncia que muito do que consumimos nos diversos espaços de socialização inclusive na escola, a respeito da população negra se resume a época da escravidão.

A fala de Elena demonstra uma visão crítica do racismo, entendendo-o não apenas como um ato isolado ou uma ofensa pessoal, mas como um sistema profundo e enraizado na história. Ela reconhece que o racismo está ligado à exclusão social, econômica, cultural e política vivida pelas pessoas negras. Para ela, não se trata apenas de atitudes individuais, mas de um conjunto de relações de poder construídas ao longo do tempo, desde o período colonial e escravocrata, que ainda hoje favorecem pessoas brancas, muitas vezes de maneira sutil ou até imperceptível para quem se beneficia dessas estruturas.

Essa afirmação exemplifica o processo de dominação e apagamento epistêmico que ainda persiste. Trata-se de uma dinâmica que atinge as bases ideológicas de um povo e influencia diretamente a forma como os indivíduos interpretam sua realidade. Mesmo após o fim formal do colonialismo, essas estruturas continuam presentes, moldando percepções e reproduzindo relações de poder herdadas do período colonial (Marques; Calderoni, 2020).

Os conhecimentos dos povos colonizados, como os africanos e os indígenas, são frequentemente ignorados ou silenciados. Dentro desse cenário, esses saberes acabam sendo instrumentalizados para reforçar a hierarquização cultural, contribuindo para a valorização dos padrões ocidentais em detrimento da diversidade. Esse processo ocorre, muitas vezes, por meio do apagamento e da subalternização de expressões culturais, além da reprodução de estereótipos e preconceitos nos conteúdos escolares, o que evidencia uma tentativa de apagar

a verdadeira diversidade étnica existente na sociedade (Calderoni, 2016).

A falta de compreensão sobre as experiências de ser, viver, pensar e agir de indígenas, descendentes de africanos, europeus e asiáticos nos leva a ensinar como se estivéssemos inseridos em uma sociedade monocultural. Isso nos torna incapazes de desmistificar a ideia da democracia racial e de superar as imposições de um sistema mundial que se baseia em uma perspectiva única de origem étnico-racial. Essa situação limita nosso acesso ao conhecimento proveniente de diversas etnias e nos faz perpetuar um conjunto de conteúdos considerado como o mais completo e perfeito já produzido pela humanidade. Dessa forma, tornamo-nos cegos às vozes e representações ausentes nos currículos escolares: tornam-se invisíveis os empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, pessoas com orientação sexual diversa, pessoas com deficiência, entre outros grupos (Silva, 2007).

A discente Elena ainda demonstra compreender a responsabilidade da branquitude no processo de opressão vivenciado pelo povo negro. Bento (2002) refere que a ausência de uma análise crítica sobre a posição dos brancos nas desigualdades raciais reforça a ideia de que essas desigualdades no Brasil são um assunto que diz respeito apenas aos negros, uma vez que apenas eles são alvo de estudos, análises e discussões. A autora afirma que o que parece impactar esse processo é uma espécie de pacto, um entendimento implícito entre os brancos de não se considerarem como uma parte fundamental na perpetuação das desigualdades raciais no Brasil.

Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (Bento, 2002. p.25)

Ainda sobre essa experiência vivida na aula de educação física a estudante refletiu o quanto a considerou completa e positiva sobre a temática racial:

[...]foram duas aulas, só discutindo sobre racismo, terminou a aula e ele não conseguiu falar, porque o professor ele começou contando a história da capoeira, e no momento que ele falou, porque eles disfarçaram aquela luta com dança a gente começou a abrir essa questão da religião e da cultura, a gente começou a abrir a questão do próprio de como as pessoas também buscaram sobreviver aqui no período da escravidão como elas, não houve uma abolição pra elas então, eu acho que a principal temática foi essa a gente não fez um trabalho de racismo, mas quando a gente falou da capoeira, a gente abordou muito sobre a história Negra. (Elena)

A discussão se iniciou a partir da abordagem da capoeira, estendeu-se para religião, cultura e outros aspectos referentes ao processo de exclusão do negro a partir do processo de

escravização e posterior abolição da escravatura sem qualquer tipo de política reparatória. A estudante Elena inicialmente denunciou a dificuldade de estudar a história negra a partir de um prisma que não fosse focado na escravização, e depois pontuou sobre a importância da discussão que se seguiu a partir da capoeira e abordou também outros temas.

Em sua fala, Elena refere que foram necessárias duas aulas e mesmo assim o professor não teria conseguido terminar o conteúdo que se propôs devido a circulação e intensidade da fala e do debate entre os estudantes. Este relato nos fornece pistas do quanto essa temática é aceita pelos discentes e encontra solo fértil em disciplinas para além das que estão previstas na Lei 10639/03. De um lado podemos inferir que a turma de Elena é comunicativa e se implica nos debates, mas também podemos refletir até que ponto essa necessidade de fala não advém da escassez de trabalhar a temática em outros contextos e oportunidades.

No entanto, o debate racial precisa ser efetuado com mais consistência, pois perpassa a vida dos nossos estudantes cotidianamente. Não dizemos isso apenas sobre o discente negro, como também e especialmente sobre o discente branco, conforme apontado por Bento (2002) quando afirma que o debate racial precisa colocar o branco como uma categoria a ser analisada. Debatesmos bastante sobre o efeito do racismo e da supremacia branca no psiquismo nos diversos contextos de vida da pessoa negra, porém precisamos refletir sobre o branco como categoria racial, com todos os seus privilégios e impactos.

Ao longo da entrevista, Elena narrou que grande parte de seu letramento racial veio a partir das redes sociais, por ser um espaço em que é possível ouvir diversas opiniões e formar a sua própria. Também se refere ao IF como esse espaço onde é possível debater e discutir sobre diversos temas, diferente de suas experiências escolares anteriores.

Antes do IF, aqui no IF, eu percebi que a gente tem muita, que a gente tem muita conversa. A gente debate muito. Principalmente nas aulas de português, onde a gente fala tanto nessa aula de português. A gente vai falando, aí a professora vai complementando, e quando a gente vê, tem uma bola de neve, e a gente conversando. E, na minha antiga escola, a gente não tinha, não é que não tinha espaço. É que a gente simplesmente não conversava. E acabava que, às vezes, podia até vir um assunto como esse, como, por exemplo, alguma atividade. O professor vai falar sobre escravidão, mas a gente não abria esse debate sobre racismo. (...) às vezes eu penso que minha sala é uma sala de militante porque toda aula de humanas toda aula tem alguma militância, risos, é incrível e aí acaba que abre muito esse debate, é o que eu não via na minha escola antiga. (Elena)

Assim como na primeira entrevista, vimos emergir o sentido da educação democrática, onde é possível discutir, debater e formar sentidos a partir desse espaço educativo dialógico. O diálogo e o debate parecem ser estimulados pelos docentes da área das ciências humanas, conforme os professores foram referidos nas narrações das estudantes.

Ainda no tocante a questão racial no IF Elena assinala:

Teve Geografia — inclusive, o professor é preto... A aula de Geografia, eu acho que, se fosse fazer uma redação, tangenciava umas cinco vezes, porque a gente começa com globalização, aí, do nada, tá falando de... sei lá, um influenciador que falou não sei o quê.

É assim, é loucura! Aí Geografia já abriu pra essa discussão. Aula de História também né? Porque a gente trata do período escravocrata e tudo mais, então acaba abrindo também. Aula de Sociologia... é recente, porque a gente tá começando a ter aula de Sociologia há um mês. Mas a Sociologia... ela é quase que uma palestra — mas não é uma palestra. A professora fala muito, ela fala sobre muitas coisas, e a gente fala muito também. Acaba que a aula é... sabe aquelas aulas que são mais de conversação? E a gente trata não só dessa questão racial, mas também de muitas outras coisas. Então, eu acho que são principalmente essas matérias que mais abriram esse espaço. (Elena)

A narrativa de Elena evidencia que a discussão sobre relações étnico-raciais não se limita a uma disciplina específica, mas se insere de forma transversal em conteúdos distintos e disciplinas diversificadas. Isso revela como o currículo é vivo e, quando construído na prática docente, pode superar a fragmentação do currículo formal. Lopes e Macedo (2011) referem que as práticas curriculares constroem a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isto produzindo sentidos.

A respeito da contribuição e importância dessas discussões em sua formação, a estudante destaca como ouvir outras pessoas negras narrando sobre suas vivências no tocante ao racismo a atravessou

Eu acho que, principalmente, foi ouvir relatos... Quando a gente começou a falar sobre isso, algumas pessoas começaram a abrir sobre relatos de racismo. E como eu venho, assim... a única pessoa negra que eu conheço da minha família é a família do meu avô — e eu só conheci meu avô. Da família do meu avô, eu não conheço o resto. Todas as pessoas que me rodeiam são brancas. Minha mãe é parda, mas a família dela... se você olhar: tudo loiro, olho azul — inclusive ela tem olho azul. Aí, quando começam a trazer alguns relatos — seus, de familiares, de amigos — eu acho que foi assim que realmente me levou à reflexão. Me tocou. Porque... como é que pode haver tanto ódio? Ódio mesmo... por causa de cor de pele? E às vezes, você... quando você vive numa bolha, como eu... você não para pra pensar como isso pode afetar tanto a vida de uma pessoa. Então, quando eles começaram a falar isso, eu pude imaginar: *“Nossa! Deve ser muito difícil você ter que lidar...”* porque não é algo que você pode mudar, né? Porque... vamos supor: alguém pode sofrer bullying porque usa um aparelho. Eu posso aparecer no outro dia sem o aparelho. Mas eu não posso mudar a forma como eu nasci. Então, acho que o que mais somou pra mim foi justamente ouvir esses relatos. (Elena)

De certa forma, a educação não se limita apenas a construir e compartilhar uma percepção "objetiva" do mundo externo, mas também a moldar e passar adiante a vivência que as pessoas têm de si e das demais como "sujeitos". Em outras palavras, abrange tanto o conceito de humanidade em geral quanto a compreensão particular de cada um sobre sua

própria individualidade (Larrosa, 1994).

Esse aspecto subjetivo fica muito aparente na fala da estudante Elena, quando compara a experiência da escola anterior que tratava as questões de forma “objetiva”, para sua vivência no IF, que através do debate permite não apenas a apreensão do conhecimento ou da informação, mas estimula e permite a vivência da experiência. A experiência carrega consigo a necessidade de modificação. A experiência produz mudança no sujeito e, nesse sentido, reside a importância da escola como espaço de estímulo capaz de gerar mudanças (Larossa, 2019).

Para Elena, a escola tem sido esse espaço capaz de gerar mudanças a partir da vivência das experiências. Embora mencione em sua narrativa que muito do seu letramento racial veio a partir das redes sociais, também destaca o IF como um espaço em que suas compreensões ganham sentido e força.

Como pessoa branca, com uma família branca, Elena admite que muitas vezes de sua “bolha” não conseguia refletir sobre o impacto do racismo na vida das pessoas negras. A experiência de ouvir seus colegas sobre experiências racistas vividas a marcou de forma diferente, nos mostrando que muitas vezes para além da importância de estudar a cultura, história e contribuições do povo negro, é preciso garantir que sua voz seja ouvida, voz essa que é de muita potencialidade mas também de muita exclusão e sofrimento.

Esse processo não é novo, infelizmente na grande maioria das vezes a sociedade debate raça e racismo quando algum fato ruim acontece e vira destaque na mídia. O sofrimento mobiliza as pessoas, a tragédia mobiliza. Espero um tempo em que não precisemos que nosso sofrimento seja mote para que as pessoas olhem para nós, que não seja necessário nenhuma história triste para fazer com que a branquitude compreenda seu papel e lugar no combate ao racismo. Por enquanto, infelizmente compartilhar nossa dor, mesmo que não com essa intenção, parece provocar na pessoa branca que se coloca como aliada, um movimento de refletir sobre seus privilégios. Ora, se esse processo figura como uma estratégia para refletir sobre a racialidade, precisamos lutar com as armas existentes.

No discurso de Elena, evidencia-se que a discente possui consciência sobre as estruturas de poder e desigualdade que permeiam a nossa sociedade. No início de sua fala destaca que racismo reverso não existe, demonstrando compreender o racismo como processo histórico e estrutural que favorece pessoas brancas enquanto marginaliza e oprime negras e indígenas. Outro aspecto importante em sua narrativa é a concepção de uma educação democrática, compreendida como um espaço de diálogo, escuta atenta e construção coletiva de conhecimentos.

Nesse contexto, Elena também demonstra uma reflexão crítica sobre o lugar social que ocupa como pessoa branca. Ela reconhece sua responsabilidade na luta contra o racismo, entendendo que o silêncio e a omissão ajudam a manter as opressões. Ao se posicionar, ela rompe com a neutralidade que, historicamente, tem protegido pessoas brancas de debates sobre raça, mostrando seu compromisso ético de participar ativamente e com consciência da luta antirracista.

Por fim, a estudante evidencia a importância de um diálogo aberto e sincero no espaço educacional.

Figura 2-Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Elena, 2025.



Fonte: Elaboração própria (2024).

6.3 Análise da Narrativa de Luna

A estudante compareceu à entrevista no horário marcado. Apresentou-se disponível porém mais tímida do que as demais participantes, tendo mais dificuldade de falar livremente sobre as questões geradoras da narrativa.

Luna tem 16 anos e se autodeclara branca. A respeito de raça e racismo a discente pontuou que quando criança presenciou situações racistas que só veio a compreender depois.

Porque a minha família era muito, assim, diversificada. Tem pessoas brancas, loiras, com os olhos claros. Mas também tem pessoas pretas, com cabelo crespo, com cabelo cacheado. Aí, tipo assim, eu tenho uma tia... Eu tava ajeitando o meu cabelo, eu tava botando, assim, botando uma 'ataquinha'. Aí eu emprestei a ela e falei assim: 'Tia, bota'. Ela: 'Não, menina, que o meu cabelo é ruim, não sei o quê'. Aí, tipo, naquele momento, eu fiquei, tipo, calada, assim, porque eu não sabia o que falar, né? Aí depois... depois que, tipo, eu aprendi, eu falei: 'Tia, não existe cabelo ruim.

Meu cabelo é bom. Seu cabelo é bom'. E, tipo, essas coisas assim... Eu acho que, em relação à cor, eu nunca ouvi. Mas só em expressões, assim, que, tipo, meio que passam batido. (Luna)

O relato de Luna evidencia como a construção de uma identidade racial positiva envolve confrontar preconceitos internalizados e valorizar a diversidade estética negra. A sua experiência demonstra que a educação racial não ocorre apenas na escola, mas também nas relações cotidianas, reforçando a importância de transmitir valores de valorização da negritude e resistência a estigmas sociais e culturais.

A respeito de suas experiências escolares anteriores no tocante a temática das relações étnico-raciais, explica que veio de escola pública, porém nunca ouviu por parte dos professores a discussão sobre raça.

Na minha escola de ensino fundamental, eu já ouvi, mas não, tipo, dos professores ou do tipo de palestras que falem sobre isso, que ensinem sobre isso. Mas, tipo, de racismo mesmo, das pessoas falando assim, dos estudantes. Aí, tipo, tem gente que já tinha um entendimento de, tipo, ah, isso é racismo, não pode. E tinha gente que, tipo, não tinha. Tem gente que falava. Mas, eu não tive, tipo, uma educação em ensino fundamental sobre isso. Os professores não falavam muito sobre isso. (Luna)

A estudante comenta que foi formando sua compreensão sobre a temática racial a partir da vivência de seus colegas na escola anterior ao IF. E que quando chegou ao Instituto, a partir do primeiro ano, em várias disciplinas do eixo de ciências humanas teve acesso a essa discussão. Também considera que sua turma tem uma boa compreensão sobre o tema.

Eu tenho essa experiência, principalmente com sociologia. Quando eu tive sociologia, a gente tinha muita conversa sobre isso. Tipo assim, a minha sala nunca foi uma sala que, tipo, eu já ouvi alguma coisa de racismo, alguma coisa relacionada a isso. É uma sala que, tipo assim, a gente se respeita muito. E a gente conversa muito sobre. Tipo, tem alunos que, tipo, falam o que já sofreu. E a gente, tipo, fala, poxa, sinto muito. Essas coisas assim. E eu tive muito, não só em sociologia, mas em história, em português e em geografia também. Porque o meu professor de geografia, ele é preto, né? Com cabelo crespo. E, tipo, ele já falou muito sobre isso. E todo mundo parece, tipo, ter um entendimento disso. (Luna)

Ainda nesse sentido, Luna comenta que mesmo que soubesse antes que o racismo era errado não tinha um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, explicando que não sabia como responder a uma situação racista por sentir que não tinha informação suficiente. A partir das aulas e experiência no IF referiu que se sente mais preparada, inclusive se sentindo capaz de participar da pesquisa.

Eu acho que, se eu não tivesse ouvido tanta coisa, eu não saberia falar o que eu tô falando aqui. Porque eu acho que, antes daqui (referindo-se a antes de ter estudado no IF), eu não teria... Eu não tinha tanta... Tipo assim, eu sabia que era errado o racismo, eu sabia que, tipo, é importante a gente valorizar essas pessoas, mas, tipo, eu não tinha o que falar. Tipo assim, se a pessoa falasse alguma coisa que ofendesse, por exemplo, a minha sobrinha (pessoa

negra), eu ficava calada. Porque, tipo, hoje em dia, não. Porque eu tenho mais essa educação, eu tenho mais ferramentas. (Luna)

A fala de Luna revela que a sua formação a partir de sua inserção no EMI do IF contribuiu para desenvolver sua capacidade de problematizar e reagir em situações racistas. Ela demonstra consciência da importância de valorizar pessoas negras, mas agora com capacidade de argumentar e agir. Sua fala dialoga diretamente com os princípios de Freire (1987) sobre a educação libertadora. A estudante deixa claro que a educação proporciona autonomia e protagonismo, transformando o saber em ação crítica e prática frente às injustiças raciais. Luna passou de uma posição de silêncio diante de ofensas para uma posição ativa de defesa e conscientização, ilustrando como a escola pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente responsáveis.

Sobre sua vivência no IF, no tocante a educação das relações étnico-raciais, assim como as outras estudantes, citou a aula de educação física sobre capoeira como um momento importante

Nossa última aula foi sobre a capoeira. Aí, tipo, a gente conversou muito. Todo mundo falou, assim, sobre... relacionado a essas coisas, assim. Ele falou sobre a cultura da capoeira, a cultura das pessoas que, tipo assim, todo mundo tem que respeitar. Falou sobre o respeito. Aí cada um falou, tipo, sobre as coisas que já passou. (Luna)

Luna tem um perfil diferente das outras participantes, menos falante, mais tímida e diferente das outras participantes revelou que muito do que aprendeu sobre raça, foi no IF e não nas redes sociais. A estudante valorizou bastante sua experiência no IF assinalando a qualidade dos professores “Eu acho que os professores de humanas, que falam sobre essas coisas, estão muito bem qualificados em relação a isso.” (Luna)

A narrativa da estudante não destoa das demais. Pontuou, apesar de com menos detalhes, experiências e momentos nas aulas onde aprendeu sobre a temática da EREER e que contribuíram com sua formação. Também destacou o aspecto do diálogo, evidenciando práticas curriculares pautadas no respeito ao saber do discente. Freire (1996) enfatiza que a transformação e humanização do mundo dependem de uma prática educativa que respeite a dignidade do educando, valorizando sua curiosidade, seus saberes experienciados e sua linguagem própria.

Como já destacamos, na fala e na relação o sentido se constrói. E para Larossa (2019) essa é a forma correta de conceber a educação, a partir da compreensão da relação que o estudante estabelece com o mundo, onde exista espaço para sentir.

Nesse sentido, professor e estudante aparecem como os sujeitos da educação que, em conjunto, dialogam, questionam e constroem o saber. Assim, problematizar, na visão

freireana, consiste em realizar uma análise crítica da realidade das interações entre os seres humanos e o mundo, exigindo que os indivíduos se voltem de forma dialógica para a realidade mediadora, com o objetivo de transformá-la, algo que só pode ser alcançado através do diálogo, "desvelador da realidade" (Menezes; Santiago, 2014).

Luna, assim como as outras discentes, falou da educação no IF como um espaço de diálogo livre e aberto, onde os estudantes podem ser ouvidos e respeitados. Também evidenciou a importância do IF no seu processo de letramento racial e destacou o papel de professores capacitados para promover esse aprendizado.

Figura 3. Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Luna, 2025.



Fonte: Elaboração própria (2024).

6.4 Análise da Narrativa de Moana

A quarta e última estudante entrevistada se auto identifica como uma pessoa parda, tem 16 anos e está no 2º ano do ensino médio. Moana inicia sua fala contando um pouco de como se deu seu processo de reconhecimento de sua identidade, explicando que demorou para se reconhecer parda e que esse processo se deu a partir da relação com uma amiga.

Essa descoberta foi a partir... Eu tenho uma amiga minha que é branca e quem me ajudou a descobrir (...). Naquele momento, me deu um lapso de memórias, assim, de coisas que aconteceram comigo. Eu falei: meu Deus, será que eu sofri racismo? Sabe? E assim, num momento eu fiquei triste, porém eu não fazia ideia do que seria isso, entendeu? Aí ela apontou características, né? Eu tenho uma pele mais escura, não chega a ser preta

retinta, porém é uma pele mais escura, não é branco. Eu tenho os dentes grandes, né? O nariz é afilado, uma característica branca. Os olhos pequenininhos, mais puxadinhos, né? E aí tem também a questão do corpo, né? Que, tipo, eu tenho o mesmo peso que a minha irmã, porém meu corpo parece ser muito mais acentuado, mais encurvado do que o dela, né? Aí ela apontou todas essas características e eu fiquei: meu Deus, como assim? E aí, realmente, eu sou parda e hoje me considero uma pessoa parda, mas há quem diga aqui no IF que eu não sou, que eu sou branca, e dá uma apertozinho no coração. Eu digo: meu Deus do céu, como assim? Mas isso daí eu não entro nem em discussão, porque só eu sei da minha história, né? Do que eu passei, do que eu não passei, do que eu passei pra descobrir, né? Da minha identidade, enfim, identidade eu não discuto com ninguém. (Moana)

Moana narra sobre o percurso vivido pelos negros de pele mais clara no tocante a afirmação de sua identidade. Branca demais para ser negra se comparada a outros negros, porém negra demais para ser branca num universo branco. A estudante também tem origens indígenas, o que provavelmente dificultou ainda mais o reconhecimento de sua raça.

No entanto relata que, desde que se entendeu como parda, pôde compreender e significar experiências que antes não faziam sentido.

Eu entrei rápido na loja, eu falei: ‘Meu Deus, mamãe, olha o pijama do Harry Potter!’ E minha irmã (gêmea, não idêntica e branca) tava do meu lado, vendo um outro pijama. Aí eu entrei nessa loja e tinha uma menina me olhando com a cara muito feia. Minha mãe viu, eu não. Só que minha irmã tava na mesma loja e foi tratada de uma maneira diferente. Recepcionaram a minha irmã, mas não me recepcionaram. Então, a mulher no canto da loja ficou me olhando de forma muito feia, sendo que eu tava interessada, eu ia comprar o pijama. Pronto, a gente foi e acabou que não comprou esse pijama. Mamãe disse: ‘Não, a gente vai embora porque tem uma funcionária sua que tá olhando feio pra minha filha. (Moana)

O relato de Moana evidencia como o racismo se manifesta de forma cotidiana, por meio de microagressões disfarçadas e naturalizadas através de diferenças de tratamento baseadas na cor da pele. Esse relato evidencia como o racismo tem efeitos concretos sobre as decisões e experiências de pessoas negras, reforçando sentimentos de injustiça, exclusão e vulnerabilidade. Nesse sentido, Fanon (2008) destaca que a subjetividade das pessoas negras é profundamente marcada pelo racismo, que atua tanto de forma individual quanto estrutural. Essa marca pode levar ao aprisionamento em estigmas sociais, prejudicando a construção de uma autoestima saudável e influenciando a percepção que os sujeitos têm de si mesmos e do seu lugar no mundo. O relato de Moana ilustra como experiências cotidianas de discriminação reforçam essas dinâmicas de opressão, afetando a autoimagem, as escolhas e a vivência social de pessoas negras.

Sobre seu percurso escolar, a estudante referiu que sempre estudou em escola particular, exceto por um ano em que foi para uma escola pública. Na rede particular assinalou que nunca teve nenhuma discussão sobre racismo, raça ou algo que pudesse

desenvolver em si uma visão crítica sobre as relações étnico-raciais. No ano em que estudou em escola pública, assinalou assim como a estudante anterior que aprendeu e ouviu falar sobre raça a partir da experiência dos próprios discentes, em sua maioria estudantes negros. “Quando eu fui pra escola pública eu vi que tinha muita coisa enraizada em mim também. E aí com essas minhas amigas dentro da escola pública eu consegui me livrar de tudo isso.” (Moana)

No tocante a sua experiência no IF e, como as disciplinas abordam a temática racial, Moana assinalou diversas aulas que considerou importantes.

A gente tem dois professores aqui que eu acho que eles são pilares pra esse tipo de assunto, é o de Geografia e o de História. A aula de História ele conscientiza muita gente, sabe? Ele mostra pra gente o que de fato aconteceu sem clubismo nenhum. Ele sempre mostrou muito a importância da gente se encontrar dentro da nossa cultura, sabe? Da gente descobrir e aí ele também falou o porquê e como funciona a miscigenação no corpo da gente porque a gente tem aí pessoas pretas com características brancas, pessoas brancas com características negróides e ele explicou também como a mulher preta no tempo da escravidão sofreu estupro então a gente, a miscigenação infelizmente é o nascimento veio dali de um estupro, né? Acabavam nascendo os escravos que eram pardos, mas ainda assim eram escravos, né? Ele fala muito da miscigenação da gente, então teve muita gente também que se descobriu como preto que se achava pardo e descobriu que era preto, né? A partir dessas aulas, a partir dessas aulas ele, mostrando pra gente a miscigenação, como de fato aconteceu as características também. (Moana)

O relato de Moana evidencia como docentes comprometidos com a educação étnico-racial e antirracista podem transformar suas aulas em espaços de conscientização crítica e construção identitária. A estudante aponta os professores de Geografia e História como “pilares” para esse tipo de abordagem, destacando que, por meio das aulas de História, é possível compreender a miscigenação, a violência histórica contra mulheres negras e os mecanismos de opressão racial. Além disso, o relato corrobora a perspectiva de Gomes (2002), que destaca a importância de valorizar a estética negra, a ancestralidade e a cultura afro-brasileira como elementos centrais para o fortalecimento da identidade e resistência simbólica.

As DCNERER destacam princípios que devem orientar a prática do professor e das instituições de ensino, entre os quais estão: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida e a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades (Brasil, 2004).

A educação sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa justamente promover o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, além de assegurar que as raízes africanas da nação brasileira sejam igualmente reconhecidas e valorizadas, juntamente com as indígenas, europeias e asiáticas (Brasil, 2004).

É fundamental compreender a complexidade que permeia o processo de construção da

identidade negra no Brasil. Essa dinâmica é influenciada por uma sociedade que, para discriminar os negros, recorre tanto à desvalorização da rica cultura de matriz africana quanto a estigmas relacionados às características físicas dos descendentes africanos (Brasil, 2004).

Sobre a construção da identidade da pessoa negra, Pinto e Ferreira (2014) assinalam que em diversos contextos institucionais, a crença sustentada pelo mito da democracia racial continua profundamente enraizada, manifestando-se no imaginário social, resultando entre outras coisas, em desafios na construção da identidade negra, que frequentemente é ofuscada pela noção de moreno ou mestiço. As justificativas apresentadas para as desigualdades entre grupos raciais costumam se concentrar superficialmente na aparência, subestimando as condições históricas e sociais que moldam mitos e preconceitos.

Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes. (Ferreira, 2002, p. 75)

Pinto e Ferreira (2014) assinalam que grande parte da população brasileira, tanto negra quanto branca, assimilou a noção de branqueamento. Essa ideia, de forma inconsciente, impacta a formação da identidade dos indivíduos negros, uma vez que o laço de solidariedade e o senso de pertencimento dentro da comunidade negra tendem a se tornar mais fracos. Mas não só os negros são afetados por esse processo, a população branca também internaliza ideais positivos sobre si e negativos sobre esses que são considerados os outros.

De acordo com Bento (2002), a figura do negro foi construída como um “outro” considerado inferior e ameaçador, em contraste com a imagem do branco, que ocupa uma posição de superioridade. Bento assinala que existem alianças entre os grupos brancos, que são formadas e caracterizadas por ambiguidade, por negação de questões raciais, por silenciamento e pela restrição da presença de negros em espaços de poder.

Nesse sentido, a branquitude se define como “um espaço de privilégio racial, econômico e político, onde a racialidade, embora não identificada diretamente, carrega consigo valores, experiências e identidades afetivas que influenciam a estrutura social” (Bento, 2002, p. 05).

Sobre as práticas curriculares relacionadas a EREER Moana ainda destacou:

Já o professor de Geografia mostrou um pouco mais da religião pra gente, né? Se eu não me engano, ele é da Umbanda... Não tenho certeza se é Umbanda, mas ele é dessas religiões de matriz africana, e aí ele mostra também. Tem gente que fala... Ele diz na sala mesmo, assim: ‘Eu não tenho medo de quem eu sou’ (...). Ele passa pra gente uma autoestima ali que muita gente pode estar precisando, sabe? Ali, na sala da gente, ele mostra a

passagem da religião de matriz africana a partir da Geografia, como que elas chegaram aqui no Brasil. Então, é muito interessante como essas aulas ajudam a gente. **É por isso que eu digo: quando o governo tirou essa carga horária do Novo Ensino Médio, é um absurdo a gente ter uma aula de História em uma semana. Isso é um absurdo, porque é o principal da gente.** A gente tem que saber a história da gente, como que aconteceu, pra que isso não aconteça novamente no futuro — como tá acontecendo agora com a questão da escala 6x1 — e aí o pessoal fala que vai quebrar o Brasil. (Moana)

Moana defende que saber sobre sua história é importante para que opressões semelhantes que aconteceram no passado não aconteçam novamente. A capacidade de refletir sobre nosso contexto social está diretamente atrelada ao nosso conhecimento sobre o passado e de como se deu a construção do nosso país. Dessa forma, emerge a partir da prática curricular um sentido que aponta para a importância da construção de uma sociedade mais justa e igualitária., através do desenvolvimento de uma consciência crítica que surge a partir do acesso a informações e problematização sobre nossa história.

Uma formação fundamentada na justiça social e racial é crucial para a criação de uma sociedade inclusiva e igualitária, que objetive formar indivíduos críticos, conscientes e engajados na mudança social. De acordo com Ramos (2013), a educação escolar tem historicamente priorizado o aprendizado cognitivo e a aquisição de conhecimentos curriculares, como cálculo e escrita, em detrimento do aprendizado prático e dos conteúdos atitudinais.

Todavia o projeto do EMI pressupõe o desejo da transformação social e de reformulação da prática associada à teoria, como instrumento de emancipação dos sujeitos (Araújo, 2014). O objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado (Moura, 2013, p. 705). A estudante Moana reafirmou a importância que atribui a esses momentos de construção tecendo uma crítica à nova reforma do ensino médio que diminuiu o tempo das matérias do eixo de humanas, abordando uma reflexão pertinente e urgente sobre o impacto dessa nova reforma na ERER. Quais retrocessos podem ser observados e como isso impacta a formação do estudante?

Souza e Carneiro (2019) afirmam que as políticas neoliberais têm influenciado o sistema educacional, direcionando-o para atender prioritariamente e, por vezes, exclusivamente a objetivos de natureza empresarial e mercadológica. Diante dessa situação, torna-se claro que a formação dos alunos está se tornando mais frágil, especialmente quando se consideram os ideais de uma educação diversificada, crítica e abrangente.

As políticas neoliberais, de maneira estratégica, começam a focar na educação como

ferramenta para moldar o processo formativo dos jovens estudantes. Esses alunos devem assimilar valores éticos e desenvolver habilidades e competências relevantes para o mercado de trabalho. Essa perspectiva, por sua vez, acaba por obstacularizar o alcance de uma educação emancipadora, que busca preservar aspectos voltados para a formação cidadã e humanitária de maneira justa e democrática (Diniz; Farias, 2023).

Almeida (2023) afirma que o ensino médio representa a fase em que o futuro cidadão começa a explorar as diversas oportunidades de atuação no mundo. Para garantir a continuidade da vida humana em sua totalidade, é necessário não apenas adquirir conhecimento sobre conceitos e procedimentos de forma crítica, mas, acima de tudo, cultivar atitudes e valores. Estes, quando integrados às novas tecnologias da informação, podem enriquecer a compreensão sobre a relevância e o valor da diversidade de povos, etnias e “raças”, contribuindo para a construção de um país que seja economicamente viável, ambientalmente sustentável e democraticamente plural, tanto na cultura quanto na política (grifo nosso).

A estudante Moana referiu ainda as disciplinas de sociologia e artes como espaços em que foi possível tecer uma discussão crítica sobre diversidade étnico-racial.

Ano passado, no primeiro ano, a gente tinha aula de sociologia, a professora de sociologia trazia temas muito importantes como a questão da mídia e aí as princesas da Disney. Ela trazia falas muito importantes, ela fazia atividades com a gente que a gente vinha conversar, debater entre si. Então esses debates levavam a gente pra uma esfera, a gente saía do campo da gente pra sair pra realidade de uma outra pessoa e estourar essa bolha que a gente vive entende?

(...) a gente também tem a professora de artes, ela mostrou pra gente também a história da gente mesmo. A gente tem Chico Science com o movimento mangueetal e eu sou apaixonadíssima por Chico Science. Eu amava as aulas dela e ela mostrou como foi importante pelo que ele lutava também e aí a gente vê também que Chico Science ele defende muito essa pauta racial. Ele lutou muito pela pauta racial inclusive ela mostrou pra gente uma pessoa ali que ta nos arredores da cidade que lutou por uma pauta tão social e se tornou mundialmente conhecida. A gente sabe que Chico Science, o mangueetal foi um movimento...loucura que até hoje é conhecido.

(...) traz isso pra gente a origem do frevo, a capoeira. Ela levou a gente pro Museu do Homem do Nordeste né? Então a gente foi pra uma visita técnica aí a gente conheceu mais sobre a cultura da gente.

(...) a gente conheceu mais um pouco também sobre a questão da religião de matrizes africanas. Tem uma parte lá que tem a religião católica que é muito forte aqui também e a parte da religião de matrizes africanas e aí a gente vê, a gente vê o Oxun, a gente vê Exu, com as características de cada um e é muito bonito. Mas também tinha gente falando cada coisa lá tipo que eu fiquei calada e olha que eu sou católica! Então, assim, tinha gente falando mas eu achei muito bonito eu tava apreciando muito aquela experiência. Ver também como tipo fora da minha bolha católica. Então assim eu fui lá com a mente aberta mesmo pra aprender e quando você vai com o coração livre de

preconceito é uma experiência muito diferente. (Moana)

Ao longo da narrativa da estudante a educação emerge como uma possibilidade de adquirir conhecimento que modifica e transforma. Moana destaca as experiências que produziram afetamento em si, evidenciando a importância de conhecer, conhecer nossa história, conhecer outras religiões diferentes da sua, conhecer figuras importantes para nossa cultura do ponto de vista local, conhecer para construir suas próprias ideias e convicções.

A escola libertadora oferece aos seus alunos uma perspectiva de mundo que os auxilia a compreender suas interações sociais, políticas e culturais na sociedade. Nesse contexto, a compreensão da historicidade é crucial, pois permite perceber a evolução das práticas dominantes que se entrelaçam ao longo do tempo para perpetuar seu controle (Barbosa, 2004).

De acordo com Freire (1996), para alcançar uma educação que liberte, é fundamental proporcionar uma formação capaz de transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico. Nesse sentido, o ensino deve se basear em situações concretas, que coloquem em questão e contextualizem os saberes, promovendo aprendizagens significativas para a vida, ao invés de apenas conteúdos decorados para avaliações. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que o estudante receba uma educação que contemple diversas perspectivas, como a epistemológica, histórica, política, social e cultural. Dessa forma, ele poderá entender a diversidade, respeitar as diferenças e desenvolver autonomia, reflexão e consciência crítica do contexto histórico em que está inserido, permitindo-lhe atuar e modificar a realidade social.

Numa educação com visão transformadora, o ser humano está em processo constante de (des)aprendizagem, pois tem consciência de sua inconclusão e de que necessita aprender, construir conhecimentos, interagir, dialogar com o outro, buscando a diversidade de saberes para superar as injustiças, a exploração, a opressão que conduz à desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. (Freire, 1987, p. 16)

A educação transformadora proporciona aos indivíduos que se tornem independentes, críticos e inovadores, capacitando-os a resolver problemas emergentes e a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (Prigol; Aparecida, 2020).

Frigotto (2002) critica o projeto da pedagogia dominante, apontando que se trata de uma pedagogia pensada para cultivar os menores indivíduos, a fim de que sejam facilmente manipulados e explorados. Nesse sentido, é preciso ir na contramão da lógica neoliberal se o objetivo é formar sujeitos capazes de agir crítica e reflexivamente no mundo.

O discurso neoliberal que tem guiado as políticas atuais em relação à educação busca eliminar as oportunidades de encontro, diálogo, reflexão e o exercício da compreensão crítica e da conscientização acerca da realidade (Torres; Zamperetti, 2022).

Nesse sentido, as práticas curriculares no EMI do IF pesquisado têm ido na contramão desse processo e apontam para uma educação democrática e que apresenta indícios de uma prática decolonial, evidenciando que muitos docentes têm se comprometido com uma práxis libertadora e emancipatória.

Por fim, Moana citou uma palestra que foi realizada no auditório da instituição, e aconteceu no dia 18 de novembro promovida pelo NEABI do Campus. A palestra teve como tema *Educação Antirracista: da reparação histórica à igualdade de oportunidades*. A estudante destacou a importância desse tipo de iniciativa, porém admitiu que não considera palestra como uma boa forma de envolver os estudantes sobre a temática, assinalando que os alunos participam e se engajam nas atividades em que podem também falar e discutir, a exemplo de uma roda de conversa.

Cabe destacar que apenas a quarta entrevista aconteceu depois desse evento, o que explica não ter sido mencionado na narrativa das demais estudantes. Acrescentamos que as entrevistas aconteceram no mês de novembro, mês da consciência negra, momento em que muitas discussões sobre raça acontecem, o que pode ter interferido na forma como o assunto apareceu na narrativa das discentes. Todavia, a decisão de realizar as entrevistas neste mês não foi intencional, mas fez parte do processo sequencial do cronograma do andamento desta pesquisa mestrado.

Moana, assim como as outras estudantes entrevistadas, trouxe reflexões que revelam sentidos construídos em torno da diversidade étnico-racial, sinalizando para a importância de uma escola que se compromete com valores democráticos e com a transformação da realidade social. Em sua experiência no IF destaca perceber uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel de acolhimento das identidades e das histórias que os sujeitos carregam. Outro aspecto apontado por Moana é o reconhecimento da história do povo negro como elemento essencial para a construção do pertencimento e da resistência. A estudante destaca que conhecer a própria trajetória, as raízes e as contribuições do povo negro é uma forma de se reconhecer e estimular a autoestima e resistência.

Figura 4- Sentidos atribuídos à diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal pela estudante Moana, 2025.



Fonte: Elaboração própria (2024).

As narrativas das discentes apresentaram muitos pontos de convergência. Todas as entrevistadas falaram das práticas curriculares sobre a diversidade étnico-racial nos cursos do IFPE Campus Paulista de forma positiva, realizando um contraponto com suas experiências escolares anteriores, em que percebiam que este tema não era debatido. As quatro estudantes destacaram momentos de trocas e diálogo sobre raça, racismo e outros temas afins que consideraram ter contribuído para seu conhecimento e formação humana integral. Tiana destacou a importância de conhecer autores negros, experiência que ainda não tinha vivido, denunciando o quanto a colonialidade epistêmica e do saber são persistentes na realidade escolar. Elena foi tocada pelas experiências de seus colegas com o racismo e admitiu como pessoa branca muitas vezes viver numa bolha sem estar consciente da opressão vivida pelas pessoas afrodescendentes. Luna verbalizou que hoje se sente mais preparada para discutir questões raciais e isso se deu a partir desta experiência na Instituição. Moana evidenciou o quanto é importante conhecer sua história e o quanto o conhecimento contribui para uma compreensão mais crítica da realidade que a cerca.

Cada estudante vivenciou as práticas curriculares ligadas a EREER de uma forma única, de modo que o que tocou em uma discente não provocou tantas ressonâncias em outra e vice-versa. Conforme Larossa (2002) assinala, mesmo experiências idênticas são vividas e significadas de formas distintas, pois estamos diante de indivíduos distintos que possuem um mundo interior diverso, experiências, personalidades e formas de se subjetivar diferentes. No entanto, mesmo com suas particularidades, todas as estudantes foram atravessadas de uma ou outra forma pelas práticas curriculares ligadas a EREER. As quatro estudantes destacaram a liberdade de expressão e o diálogo como aspectos positivos nas práticas docentes das disciplinas do eixo das ciências humanas, desenvolvidas por professores comprometidos com o fazer pensar, com a construção crítica, humana e social dos discentes.

Compreendemos que as práticas curriculares nesta instituição estão contribuindo para o letramento racial dos discentes. No entanto, não foi possível mensurar o impacto das práticas de forma isolada de forma a entender o quanto elas influenciaram o letramento racial das estudantes, haja vista que os sentidos construídos pelas discentes acerca da diversidade étnico-racial não advém apenas das vivências na escola, mas também de outros contextos de socialização e construção do conhecimento. Todavia, as narrativas apontam para práticas que respeitam o diálogo, o saber discente e privilegiam a construção de uma sociedade mais justa a partir do debate de temas que perpassam a realidade social, a exemplo da questão racial.

Consideramos que muitos professores já estão comprometidos com a EREER na realidade do Campus pesquisado haja vista as práticas referenciadas pelas estudantes, todavia destacamos que muito ainda precisa ser feito para que de fato a EREER seja realizada de forma contínua e consistente. As DCNERER indicam alguns caminhos nesse sentido, com o apontamento de assuntos, autores e atividades que podem ser realizadas (Brasil, 2004).

As DCNERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem uma abordagem ampla e integrada para o ensino de história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. O ensino da cultura africana deve incluir desde as contribuições do Egito Antigo bem como os saberes trazidos pelos africanos escravizados. Já o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deve se dar por meio de diferentes estratégias pedagógicas, incluindo a realização de projetos ao longo do ano letivo, que promovam o estudo da participação negra na construção das sociedades. As diretrizes também destacam personalidades negras históricas e contemporâneas, cujas contribuições abrangem áreas como ciência, arte, política, educação, movimentos sociais e resistência cultural (Brasil, 2004).

Quadro 7 – Conteúdos e práticas propostos pelas Diretrizes Curriculares para EREER.

Eixo Temático	Conteúdos propostos	Exemplos
Cultura Africana	Contribuições para ciência e filosofia; universidades africanas medievais; saberes tecnológicos trazidos pelos escravizados.	Egito Antigo, Timbuktu, Gao, Djene; agricultura, mineração, arquitetura, música, dança, literatura.
História e Cultura Afro-Brasileira	Projetos pedagógicos sobre a participação negra na história do Brasil; valorização de personalidades negras em diferentes campos de atuação.	Zumbi, Aleijadinho, Luiz Gama, Antonieta de Barros, Milton Santos, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, entre outros.
História e Cultura Africana na Diáspora	Estudo da atuação de africanos e seus descendentes em contextos mundiais; reconhecimento de lideranças políticas, intelectuais e ativistas.	Rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Marcus Garvey, Amílcar Cabral, Nelson Mandela, Cheik Anta Diop, Mariama Bâ.

Fonte: Elaboração da autora (2025) com base na DCNERER (2004).

As propostas apresentadas pelas DCNERER mostram caminhos importantes para trabalhar a história, a cultura, a identidade e a resistência dos povos negros e africanos nas escolas. No desenvolvimento do produto educacional, essas diretrizes foram fundamentais para pensar e construir as oficinas de LRC realizadas com as estudantes. Por isso, sugerimos que outros profissionais da educação que também queiram trabalhar o LRC usem essas diretrizes como base. Elas oferecem um apoio importante para quem busca práticas educativas que valorizem a diversidade, enfrentam o racismo e promovam uma educação mais justa e acolhedora.

As DCNERER ainda assinalam que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a EREER deve acontecer, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (Brasil, 2004).

Nas narrativas estudantis, as discentes destacaram que a EREER foi abordada nestas disciplinas bem como em outras do eixo das ciências humanas como: geografia e sociologia, porém a temática ficou circunscrita apenas a esse eixo. Nesse ponto, chamamos a atenção para a necessidade da EREER fazer parte das práticas curriculares de forma interdisciplinar. Bertuani (2022) realizou pesquisa demonstrando como a EREER pode atuar como eixo integrador do currículo do ensino médio integrado.

Consideramos a Educação das Relações Étnico-Raciais elemento integrador do currículo capaz de permear todas disciplinas e estabelecer diálogos e práticas pedagógicas interdisciplinares. Esse poder integrador é intrínseco à EREER, devido ao seu caráter eminentemente social, visto que debate as questões étnicas e raciais num país constituído historicamente como pluriétnico e multicultural. Dessa forma, as relações étnico-raciais estão presentes em todas áreas de conhecimento e nas diversas áreas do mundo do trabalho. Essa característica globalizante das relações étnico-raciais nos permite afirmar que a EREER possibilita a realização do EMI baseado nos princípios da politecnia. (Bertuani, 2022, p 64)

O autor elaborou em conjunto com os professores que aceitaram participar da pesquisa um plano de intervenção que utilizou EREER como eixo integrador do currículo. Segue abaixo um quadro resumo com as disciplinas e principais temas trabalhados.

Quadro 8- Abordagens disciplinares da EREER como eixo integrador do currículo

Disciplinas	Temas Trabalhados
Filosofia, História	Filosofia Iluminista, ideias de Kant e Hegel, conceito de raça

Biologia	Pseudociência racial, eugenia, debate sobre hierarquias de raça e contexto brasileiro
Sociologia	Mito da democracia racial, racismo institucional, movimentos sociais
Física	Epistemicídio, ciência moderna, apagamento de intelectuais negros
Língua Portuguesa e Literatura	Representatividade negra na literatura, crítica ao cânone literário
Redação	Racismo como tema do Enem, produção de textos dissertativos

Fonte: Elaboração da autora (2025) com base em Bertuani (2022)

Essas atividades interdisciplinares apontam para possibilidades metodológicas que potencializam a abordagem crítica da diversidade étnico-racial no currículo escolar. Frigotto (2010) assinala que a interdisciplinaridade é uma necessidade e algo que se impõe historicamente como um imperativo, na medida em que os problemas sociais e educacionais são complexos e não podem ser compreendidos plenamente a partir de uma única disciplina ou área do saber. No entanto, o autor também ressalta que a interdisciplinaridade se apresenta como um problema pedagógico ou um desafio a ser decifrado, pois exige uma ruptura com a lógica fragmentada do conhecimento tradicionalmente organizada na escola, além de demandar uma prática docente articulada, colaborativa e crítica.

Para que a EREER deixe de existir de forma isolada faz-se fundamental a integração do corpo docente, bem como da gestão escolar. As DCNERER chamam a atenção para o papel fundamental das coordenações pedagógicas no aprofundamento de estudos, para que os professores construam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2003).

Além disso, o Plano de Implementação das DCNERER também menciona a responsabilidade dos Núcleos de estudos afro-brasileiros na promoção desta integração. As diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, juntamente com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, orientam uma série de ações voltadas à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto escolar. Entre essas ações, destacam-se a formação inicial e continuada de professores e graduandos na temática, a elaboração de materiais didáticos específicos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a mobilização de recursos para garantir a implementação dessas políticas nos sistemas de ensino. Também se incluem entre as orientações a divulgação de pesquisas e materiais pedagógicos, o diálogo permanente com fóruns e instituições relacionadas à diversidade étnico-racial, além do apoio às secretarias de educação na construção de metodologias e no monitoramento da aplicação das referidas leis.

Cabe destacar que há quase três anos o NEABI do Campus estudado não estava funcionando, dessa forma as ações realizadas no tocante a esta temática ocorriam apenas dentro dos espaços de aula conforme o planejamento dos docentes. Atualmente, o núcleo voltou a funcionar, tendo realizado uma ação no dia 18 de novembro de 2024 em alusão ao dia da consciência negra. Ademais, destacamos a importância da ação conjunta do núcleo, docentes e coordenação pedagógica, no sentido de realizar a ERER de forma conjunta, contínua e interdisciplinar.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, conhecidos como NEABs, foram estabelecidos entre as décadas de 80 e 90 por ativistas do Movimento Negro que se tornaram professores em diversas universidades do Brasil. Essas entidades foram criadas e reconhecidas dentro das Instituições de Ensino Superior por meio de portarias e resoluções internas. O surgimento dos NEABs aconteceu em um período em que havia um esforço para formar grupos e centros de pesquisa que abordassem as relações raciais no país, além de promover a preservação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Silva *et al.*, 2024).

Os Núcleos têm como objetivo fortalecer a luta e resistência da população negra, valorizando suas questões e ampliando direitos por meio de iniciativas acadêmicas que ajudam na formulação de políticas para erradicar o racismo e a discriminação (Marques; Silva, 2016).

Os NEABIs foram instituídos no IFPE em 2015, através de regulamento que veio disciplinar a organização, funcionamento e atribuições do núcleo. Em seu artigo Art. 2º assinala que sua finalidade consiste em regulamentar as ações referentes à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O artigo 5º do regulamento do NEABI estabelece uma série de objetivos voltados à promoção da educação para as relações étnico-raciais. Entre esses objetivos, destacam-se a valorização das culturas negra e indígena na formação do povo brasileiro, a promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na diversidade étnico-racial, e o incentivo à produção e divulgação de conhecimentos sobre as populações negras, afrodescendentes e indígenas. O documento também enfatiza a importância da formação continuada de servidores, do intercâmbio com comunidades tradicionais, da criação de acervos bibliográficos sobre educação pluriétnica e do suporte pedagógico aos docentes na abordagem da temática (Ifpe, 2015).

Os NEABIs incentivam uma educação que aprecia e respeita a diversidade cultural,

reconhecendo a relevância de todas as identidades dentro da comunidade escolar. Essa abordagem visa a equidade, a justiça social e o desenvolvimento de uma consciência crítica, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, ativos e capazes de questionar e transformar as desigualdades sociais. Assim, os NEABIs exercem um papel crucial na construção de uma educação que fomenta a igualdade, o respeito e o reconhecimento de todas as trajetórias e vivências, quebrando estereótipos e valorizando a pluralidade das narrativas históricas e culturais (Silva et al., 2024).

Em nosso estudo da arte, apresentado na seção 2, os NEABIs apareceram como importantes ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial. Entretanto, constatamos que, em alguns *Campi*, esses núcleos ainda não se encontram devidamente articulados. No *Campus* Paulista do IFPE que foi o cenário de nossa pesquisa, por exemplo, verificou-se que o NEABI permaneceu cerca de três anos sem funcionamento, retomando suas atividades apenas recentemente.

Nesse sentido, fica evidente a importância do referido núcleo na implementação de ações e estratégias para sensibilizar e conscientizar a respeito da relevância da cultura negra e indígena na formação do povo brasileiro.

A EREER faz parte das práticas curriculares dos professores do eixo de Ciências Humanas e Sociais, conforme narrado pelas estudantes. Todavia, cada professor trabalhou o tema de forma individual. E apesar de as estudantes terem criado sentidos positivos em relação às referidas práticas, é preciso que a EREER avance de forma mais organizada e estruturada, através da ação interdisciplinar e da conexão com outros atores conforme sinalizam as DCNERER. Esse resultado converge com o que se observa na maior parte dos estudos que compõem o estado da arte.

Ao entrevistar docentes, Menezes (2020) constatou que os professores conhecem a Lei nº 10.639/03, mas que a temática da EREER vem sendo trabalhada de forma isolada. Apesar da existência da legislação, o autor observa que não foi identificada uma proposta curricular interdisciplinar planejada para promover a educação étnico-racial nos cursos técnicos analisados, algo semelhante ao que encontramos.

Diferentemente da maior parte dos estudos analisados, como os de Luz (2023), Mani (2018) e Caixeta (2020), entre outros, que evidenciam que a educação para as relações étnico-raciais ocorre de forma superficial, restrita a datas comemorativas, em nosso estudo, ao longo das narrativas das discentes, foi possível identificar, em diversas disciplinas e em diferentes momentos do ano, ocasiões em que os professores debateram e proporcionaram conhecimentos sobre a temática.

Menezes (2020) e Luz (2023) destacam a importância de repensar o currículo, entendendo-o como um espaço onde diferentes sentidos e perspectivas de formação se encontram e disputam. Segundo Menezes (2020), para combater o racismo nas escolas, é preciso adotar uma visão intercultural e decolonial, que desconstrua estereótipos e desafie as formas tradicionais de organizar o currículo. Nesse mesmo sentido, Luz (2023) alerta que os PPC devem estar alinhados às exigências da Lei nº 10.639/03, para evitar lacunas que, muitas vezes, acabam mantendo práticas de silenciamento presentes no currículo.

Em diálogo com esses estudos, as narrativas das discentes em nossa pesquisa evidenciam que os professores assumem um papel ativo como produtores de currículo, indo além da execução de prescrições institucionais. O currículo, como destaca Lopes e Macedo (2006), não se limita a um documento prescritivo, mas deve ser entendido como prática social, cultural e política, construída nas relações cotidianas e marcada por disputas de sentidos. Assim, como aponta Candau (2012), ele é permeado por escolhas e intencionalidades que revelam diferentes projetos de sociedade.

As práticas docentes relatadas pelas estudantes, como a visita técnica ao Museu do Homem do Nordeste, que possibilitou reflexões sobre religiões de matriz africana, e a tematização da capoeira nas aulas de Educação Física, revelam como a arte e a cultura afro-brasileira podem se constituir em estratégias pedagógicas potentes. Nessas vivências, emergem práticas antirracistas que favorecem a reconexão com a ancestralidade, a valorização das identidades e a construção de sujeitos mais autônomos.

Tais experiências também dialogam com a noção de micropolítica (Foucault, 1979), uma vez que os professores, ao extrapolarem os limites disciplinares e criarem dispositivos pedagógicos inovadores, subvertem mecanismos de sujeição historicamente presentes na escola. Tratam-se de movimentos localizados, mas que, ao serem apropriados pelos sujeitos, assumem caráter de resistência e de luta.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os docentes se apropriam de espaços micropolíticos para desenvolver práticas decoloniais (Walsh, 2009), questionando a lógica da colonialidade (Quijano, 2005) que ainda estrutura o conhecimento e a organização escolar. Assim, mesmo em micro contextos disciplinares, essas ações sinalizam para a construção de um projeto educativo comprometido com a justiça racial e com a superação das hierarquias coloniais que persistem no currículo.

Em nossa pesquisa, os resultados apresentaram divergências em relação ao que foi identificado no estudo do estado da arte que constatou realidades em que a educação para as relações étnico-raciais se manifesta de forma fragmentada, muitas vezes restrita a datas

comemorativas ou reduzida a menções nos documentos institucionais, sem efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. Pimentel, Pereira e Machado (2023) argumentam que, quando a escola não atua no fortalecimento dos laços identitários relacionados à etnia dos estudantes, acaba contribuindo para a permanência do racismo, uma vez que invisibiliza a problemática.

A pesquisa desses autores também traz uma questão importante que auxilia a refletir sobre nossos próprios achados: o processo identitário da pessoa negra. Segundo os autores, muitos estudantes apresentam dificuldades em se reconhecer como pretos e em construir um autoconceito positivo, pois frequentemente vinculam a identidade apenas à cor da pele. Ao refutar essa compreensão, Pimentel, Pereira e Machado (2023, p. 134) defendem que “ser negro(a) não é só a questão do fenótipo, mas de política, de identidade étnico-racial e que, para tanto, é preciso compreender a responsabilidade social e política que cada um de nós tem para com as questões raciais”.

Em consonância com essa perspectiva, nossa pesquisa evidenciou que as estudantes Tiana e Moana, ambas negras, destacaram a importância da construção de uma identidade positiva e como esse processo é favorecido no âmbito das aulas das Ciências Humanas e Sociais. Suas narrativas apontam para a centralidade da formação humana e omnilateral na valorização das identidades negras e na constituição de um espaço pedagógico capaz de promover pertencimento, resistência e reconhecimento.

Através das narrativas das discentes foi possível inferir que o racismo religioso e a falta de letramento racial ainda são uma realidade de alguns estudantes, o que nos mostra que a EREER precisa ser uma realidade cotidiana e de abordagem sistematizada na instituição escolar. Conforme Bertuani (2022) evidenciou em sua pesquisa, é possível trabalhar a EREER em todas as disciplinas, desde aquelas que são da formação geral, até as disciplinas do eixo técnico e profissional, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Apesar da referência a uma educação que respeite a diversidade e se pautem em princípios democráticos, a EREER não aparece de forma explícita nos documentos institucionais. As relações étnico-raciais, são mencionadas como relevantes, o que se evidencia pela orientação de que sejam trabalhadas de forma transversal em todos os componentes curriculares, tanto na formação geral quanto na formação profissional, bem como em eventos, workshops, projetos de pesquisa e extensão. A interdisciplinaridade é apresentada como elemento central, orientando a abordagem dos conteúdos curriculares, conforme os respectivos programas (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Embora a instituição reconheça a importância dos conteúdos contemplados nas

ementas, ao analisar o documento como um todo percebemos que os temas da EREER ainda possuem pouca expressividade em comparação com os demais. Ademais, quando o texto normativo indica que as relações étnico-raciais devem ser trabalhadas de modo transversal e, em seguida, sugere que podem compor um projeto integrador, não oferece, entretanto, orientações práticas que instrumentalizem o docente para efetivar essa proposta (IFPE, 2023a; IFPE, 2023b).

Nas narrativas das discentes, essa lacuna torna-se evidente. Embora os professores desenvolvam práticas que apontam para uma educação decolonial, tais ações permanecem circunscritas às suas próprias disciplinas, sem articulação com outros saberes. É nesse sentido que retomamos a discussão sobre currículo: a instituição parece ainda vinculada a uma concepção de currículo como documento prescritivo, no qual a EREER figura de modo genérico, muitas vezes apenas em cumprimento à legislação. Na prática docente, contudo, emerge um currículo vivo, construído no cotidiano escolar. Ainda assim, as dificuldades enfrentadas pelos professores em promover abordagens interdisciplinares revelam as tensões e limites do processo de construção curricular.

As entrevistadas se mostraram sensíveis a temática e com variados níveis de letramento racial. As estudantes negras falaram das questões sobre raça com mais propriedade, apresentando uma narrativa mais detalhada e com mais implicação. As estudantes brancas reconheceram a importância do tema, porém não são marcadas pela vivência do racismo em suas vivências pessoais, de forma que apresentaram menos elementos subjetivos e de afetamento em suas narrativas.

Ao longo das narrativas vimos emergir uma educação pautada no diálogo, liberdade e emancipação que nos remeteu aos escritos de Freire, o que não está distante do nosso referencial teórico que se situa na pedagogia decolonial. A própria Walsh (2009) considerou a obra de Freire como decolonial.

De acordo com Walsh (2009) citada por Bertuani (2022), a obra "Pedagogia do Oprimido" (1987) estabelece fundamentos para uma análise social e política das populações marginalizadas ao sugerir uma reflexão crítica e engajada no contexto educativo. A autora descreve a pedagogia como um ato político que busca interpretar e revelar a realidade. Segundo ela, os conceitos de humanização e desumanização, que permeiam os escritos de Paulo Freire, fortalecem a abordagem pedagógica decolonial ao evidenciar como o sistema capitalista, descrito como uma ordem injusta (Freire, 1987 apud Bertuani, 2022), propaga violências e opressões. Em contraste com essa estrutura injusta, a pedagogia humanista proposta por Freire enfatiza o saber como instrumento essencial para vencer a desumanização

e promover a transformação social.

Paulo Freire é visto como o pioneiro nas discussões sobre pedagogias decoloniais na América Latina. Essa afirmativa é fundamentada nas críticas que Freire fez ao funcionamento colonial de nossa sociedade, à pedagogia tradicional e ao método positivista de conduzir pesquisas científicas. As categorias de participação, práxis, diálogo e conscientização propostas por Freire permitem o desenvolvimento de uma pedagogia que é rebelde e contra hegemônica, e, portanto, decolonial (Bertuani, 2022).

Nesse sentido, podemos afirmar que a Instituição pesquisada já apresenta indícios que apontam para uma prática decolonial, todavia essa prática precisa ser revista e ressignificada a partir da compreensão da importância da articulação e introdução do tema em todo o currículo.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

Os mestrados profissionais (MP) de acordo com Takahashi *et al* (2010) visam atender às demandas específicas do mercado e do mundo do trabalho, que não são amparadas pelos Mestrados Acadêmicos (MA) e Especializações *Lato Sensu*. Os MP apresentam algumas diferenças em relação aos mestrados acadêmicos. Uma delas se refere a obrigatoriedade do mestrando aplicar um produto educacional desenvolvido ao longo de sua dissertação. A justificativa para tal repousa no fato de que o mestrado profissional apresenta maior relação com a prática profissional do mestrando. Partiu-se do entendimento da Capes que é necessário fornecer uma formação qualificada para os trabalhadores da educação que não optam necessariamente pelo caminho da docência. Nesse sentido, o MP seria uma opção para imersão na pesquisa, mas também para formar pessoas que saibam “localizar, reconhecer, identificar e sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à sua atividade” (Ribeiro, 2005, p. 15)

[...] por força de lei, a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo “transferência de tecnologia” científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento. (Rôças; Moreira, Pereira, 2018, p. 61)

Ante o exposto, o produto educacional (PE), na área de Ensino, caracteriza-se como um resultado concreto derivado de um processo originado de uma atividade de pesquisa.

Com o objetivo de abordar uma pergunta, um problema ou uma necessidade prática ligados à área profissional. Esse produto pode se manifestar como um artefato físico ou digital, ou até mesmo como um procedimento. Pode ser desenvolvido de forma individual (por estudantes ou professores) ou em equipe. A apresentação de descrições e especificações técnicas é fundamental para possibilitar a partilha ou registro do produto ou procedimento (Capes, 2019).

O PE busca colocar em prática o conhecimento adquirido na formação, criando materiais, metodologias, recursos pedagógicos ou propostas de intervenção que possam ajudar a melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, os PEs se tornam ferramentas de transformação na área da educação, unindo pesquisa e prática, e reforçando o compromisso social do mestrado profissional com a inovação e a qualificação do trabalho de professores e instituições de ensino.

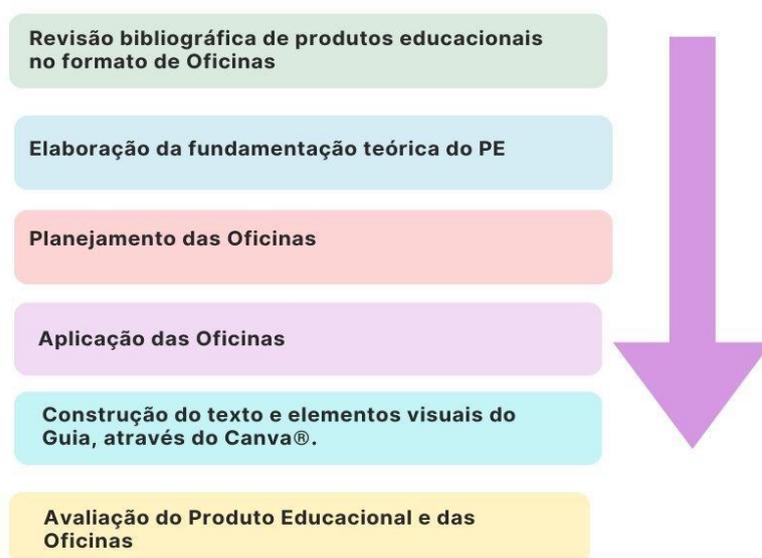
A produção de cadernos pedagógicos como o PE incentiva a produção autoral de

atividades de ensino, diagnóstico dos alunos, seleção de textos, clareza dos enunciados, progressão de atividades, definição de objetivos e adequações metodológicas, reforçando a relação entre teoria e prática pedagógica (Souza; Belizário; Ferreira, 2021)

Os mestrados profissionais estabelecem uma interação dinâmica com a realidade ao buscar não apenas compreendê-la, mas também apresentar soluções inovadoras para superar seus desafios e obstáculos (Silva *et al.*, 2022). Os produtos educacionais se configuram como recursos educacionais valiosos, desenvolvidos principalmente durante a prática, com o objetivo de promover a integração entre o ensino e a pesquisa. Eles apresentam informações estruturadas para facilitar aprimoramentos nos métodos de ensinar e aprender (Gonçalves *et al.*, 2019).

O desenvolvimento do PE passou por uma etapa prévia de planejamento, que contemplou diferentes fases, conforme figura abaixo.

Figura 5- Etapas de Desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria (2025).

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica com foco em produtos educacionais no formato de oficinas e na temática da ERER, com base em estudos disponíveis no Observatório do ProfEPT. Em seguida, foi elaborada a fundamentação teórica do PE, subsidiada por esse levantamento bibliográfico. A partir desse referencial e dos resultados da pesquisa realizada, que indicaram os temas prioritários a serem abordados,

foi possível planejar detalhadamente o conteúdo e a metodologia das oficinas.

Em pesquisa no Observatório do ProfEPT, de 2020 a 2025 foram encontrados 79 produtos educacionais no formato de Oficina, dos quais 3 versaram sobre a temática étnico-racial. A partir da leitura destes produtos e do levantamento bibliográfico realizado sobre LRC, e sobre a temática Étnico-Racial, foram planejadas as Oficinas e o texto do produto educacional na sequência.

Com a base teórica e metodológica consolidada, iniciou-se a fase de aplicação e desenvolvimento das oficinas junto ao público-alvo. Em seguida, a pesquisadora elaborou o texto e os elementos visuais do PE utilizando a plataforma Canva®. Foi desenvolvido um produto educacional no formato de Guia de atividades de LRC para os docentes e servidores técnicos administrativos do IFPE a partir da vivência de Oficinas realizadas com as discentes participantes.

Após a construção do material, o arquivo foi encaminhado aos avaliadores, que realizaram a avaliação do PE em suas dimensões conceitual, pedagógico e comunicacional, através de instrumento de avaliação baseado em Kaplun (2003). Com base nas avaliações recebidas, algumas sugestões foram consideradas pertinentes e incorporadas ao documento. Assim, o texto do PE passou por ajustes e refinamentos até a versão final ser concluída.

Cabe destacar que o Guia figura como um documento que aponta para a importância do LRC no contexto educacional e sugere atividades de letramento que não consistem num rol taxativo de atividades. Tem como intencionalidade exemplificar como o processo pode ocorrer a partir de oficinas realizadas com as discentes. Ao planejar as atividades o profissional deve usar o Guia como uma inspiração para construir sua própria sequência didática, o que é ainda mais potente visto que a EREER orienta a articulação, protagonismo e junção dos diversos atores envolvidos nas práticas educativas.

O LRC na escola deve ser trabalhado por todos os educadores, independentemente da disciplina que ensinam. Isso inclui professores de todas as áreas, inclusive das disciplinas técnicas que podem integrar discussões sobre raça, identidade e desigualdade em suas aulas.

7.1 Fundamentação Teórica do Produto Educacional: Letramento Racial Crítico

A EREER é um elemento fundamental na formação profissional, pois contribui para que os professores se comprometam com a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na transformação de uma sociedade marcada por lógicas de exclusão (Fernandes,2016).

A educação emancipadora desempenha um papel crucial na desarticulação das estruturas racistas e patriarcais, favorecendo a formação de uma sociedade em que o

conhecimento se torna um recurso acessível e capaz de gerar transformações. O acesso à educação vai além de um simples direito; é uma exigência para a construção de uma sociedade mais justa e para a consolidação de uma identidade negra forte e autônoma (Davis, 2017).

Falar sobre diversidade e diferença envolve a oposição a processos de colonização e dominação, além da compreensão das relações de poder. É fundamental reconhecer como, em diversos contextos históricos, algumas diferenças foram naturalizadas e tratadas de maneira desigual e discriminatória, caracterizando esse tema como um campo político de grande relevância (Gomes, 2007).

Como vimos anteriormente, a escola não é neutra. Como instituição de uma sociedade estruturalmente racista, ela também é racista pois, conforme Almeida (2019), são os brancos que controlam os meios por onde as informações são disseminadas, o aparelho educacional e seus valores. É por meio da educação brancocêntrica que nossas crianças são induzidas a pensar que um homem branco e burguês se constitui como o padrão a ser alcançado (Gonzalez, 2020).

Nesse cenário social, destacamos o LRC como uma perspectiva capaz de auxiliar nas discussões sobre raça e racismo e oportunizar uma leitura crítica da sociedade. Combater o racismo é um compromisso político que deve ser assumido por agentes brancos e negros, se quisermos ter uma vida mais justa e pautada na igualdade. É preciso mobilizar as identidades brancas e negras, é preciso realizar um trabalho nas escolas e uma remodelação no currículo escolar (Ferreira, 2014).

Segundo Skerrett (2011 apud Pereira; Lacerda, 2019) o letramento racial parte do entendimento que a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais. Essa perspectiva surgiu da Teoria Racial Crítica (TRC), que emergiu nos Estados Unidos da América nos anos 1970, como uma resposta à insatisfação de dois pesquisadores, Derrick Bell e Alan Freeman, frente a morosidade nos processos de reforma racial. Esta teoria, na sequência, adentrou o cenário educacional e, no momento, várias pesquisas têm sido realizadas mundialmente tomando-se por base esse referencial teórico.

Na TRC a raça está no centro do debate e todas as outras categorias são pensadas a partir dela e interseccionadas com ela. Defende-se que através das narrativas e contra narrativas podem ser realizadas análises que evidenciam a sociedade racista em que vivemos. O LRC atua justamente dando condições aos sujeitos de se posicionarem contra o racismo através de um processo de reeducação, para que assim como o racismo foi aprendido ele possa ser desaprendido.

O Letramento Racial Crítico nos remete a um meio de rebater, numa perspectiva individual, as tensões raciais no movimento de reeducar o indivíduo sob uma perspectiva antirracista. Logo, se uma sociedade aprende a ser racista, o Letramento Racial Crítico propõe “desaprender” tal perspectiva. Ou seja, a utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões nas práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial. (Alves, 2018. p. 70)

No processo de letramento racial a branquitude aparece como uma importante categoria a ser pensada e problematizada. Ladson-Billings (1998 apud Ferreira, 2014), ao tratar da Teoria Racial Crítica, refere que “[...] a branquitude é posicionada como normativa em uma sociedade racializada” (p. 9). Leonardo (2002) destaca que a branquitude é uma construção social que precisa ser discutida para que as pessoas tenham a oportunidade de entender a forma como isso foi construído. Nessa direção, Bento (2002) concorda que muito se fala sobre o negro mas evita-se falar da branquitude e de seus privilégios e de como essa categoria se mantém ao longo da história.

A perpetuação dos atos performativos que fortalecem identidades dominantes e discriminatórias. Acrescentam ainda que, assim como a constância garante a continuidade dos atos, é possível haver uma quebra dessa repetição, possibilitando a reflexão sobre a formação de identidades que não apenas reproduzem as relações de poder vigentes. Nesse sentido, o letramento racial crítico pode contribuir para a interrupção desse padrão excludente que lança o negro na subalternidade e reafirma a branquitude nesse lugar de privilégio (Dias; Andrade, 2015).

O letramento racial possibilita à pessoa perceber e analisar criticamente como a raça influencia as estruturas sociais e as vivências individuais, funcionando como um instrumento para interpretar e avaliar as condições sociais e as experiências atravessadas pelo racismo (Skerret, 2011 apud Pereira e Lacerda, 2019).

Quanto às práticas pedagógicas antirracistas, Pereira e Lacerda (2019) apontam a importância do contar e recontar histórias, método utilizado pelos defensores do LRC, sinalizando que o silenciamento é o produto da ação do discurso hegemônico da identidade branca, que ao ser massivamente repetido, passa a ser verdadeiro.

Dessa forma, o LRC é uma estratégia eficaz para combater o racismo e produzir identidades negras e brancas críticas, saudáveis e atentas às violências perpetradas pelo racismo estrutural, em diversos contextos sociais.

É imprescindível que cada pessoa assuma a responsabilidade de desenvolver o LRC

nos diferentes espaços sociais em que atua. O ativismo deve atravessar todas as práticas inspiradas na Teoria Racial Crítica, pois apenas narrativas capazes de suscitar reflexão, mobilizar ações concretas e gerar melhorias reais, qualitativas e materiais, na vida da população negra cumprem efetivamente seu propósito transformador (Ferreira, 2015).

Entre as melhorias materiais estão o acesso equitativo a direitos fundamentais, como uma educação de qualidade, oportunidades justas no mercado de trabalho, acesso à saúde pública sem discriminação e a condições de moradia e segurança dignas. Outras melhorias dizem respeito a aspectos subjetivos e simbólicos de transformação, como fortalecimento da autoestima, reconhecimento da identidade étnico-racial, valorização da cultura afro-brasileira e afirmação da pertença.

Sendo assim, a aplicação do referido produto educacional se justifica devido a importância de trabalhar a educação antirracista considerando as situações de racismo presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Instrumentalizar professores e servidores técnicos administrativos a lidar com estas situações que fazem parte do cotidiano escolar faz-se urgente.

7.2 Planejamento das Oficinas para o Letramento Racial Crítico

A escolha por desenvolver oficinas de LRC com as discentes teve como base a obra de Ferreira (2014), referência fundamental no campo. A autora é uma das pioneiras na prática do letramento racial crítico no Brasil e propõe uma metodologia para abordar as questões raciais no contexto educacional. Além disso, a proposta das oficinas foi motivada pela compreensão da importância de criar espaços de escuta, diálogo e construção coletiva, nos quais as próprias estudantes possam protagonizar suas narrativas. Alinhadas às orientações de Ferreira, entendemos que escutar atentamente as narrativas e contranarrativas das participantes é um passo essencial para a construção de sentidos e para a efetiva implementação do Letramento Racial Crítico em contextos educativos.

Ferreira (2014) orienta utilizar a narrativa do sujeito e a partir dela propor uma sequência de atividades de LRC. Ao iniciar as atividades de LRC, o docente ou técnico administrativo poderá obter a narrativa autobiográfica do estudante sobre raça e racismo e propor que este produza um texto falando de sua história a partir da seguinte pergunta: A partir de quando você se deu conta de que o racismo existe? (sugestão de Ferreira, 2014 no livro *Letramento Racial Crítico*). Os textos construídos pelos discentes podem na sequência ser discutidos e problematizados. A partir disso é possível sugerir a leitura de textos, vídeos e a construção de atividades sobre a temática.

Em nossa pesquisa as estudantes narraram sobre suas experiências com raça e racismo em sua vida pessoal e sobre as práticas curriculares ligadas à diversidade étnico-racial. Dessa forma, a pergunta de Ferreira (2014) acima se configura apenas como uma sugestão. O que importa na atividade de letramento é ouvir as narrativas dos discentes, nesse sentido o docente ou técnico pode se sentir à vontade para propor outras metodologias, como roda de conversa, produção de poesias, entre outras. É preciso ouvir o jovem a fim de compreender quais temas são necessários trabalhar e quais estratégias se adequam melhor ao trabalhar com aquele grupo.

A partir das narrativas das estudantes participantes da pesquisa, apresentadas e discutidas na seção 6, emergiram temáticas que dividimos em três oficinas: Raça e Racismo, Reflexões sobre Branquitude e Negritude, Colonialidade, Decolonialidade e a Construção de Práticas Antirracistas na Educação.

7.3. Metodologia das Oficinas

7.3.1 Participantes das oficinas

Participaram das oficinas duas das quatro estudantes que foram ouvidas na coleta de dados. As outras estudantes apesar de contactadas não demonstraram interesse e disponibilidade, ao passo que outras estudantes foram convidadas a participar. Ao todo fizeram parte das oficinas cinco estudantes, todas do ensino médio integrado do curso de informática para internet. A opção por manter apenas mulheres nas oficinas foi, em parte, uma escolha de conveniência, mas certamente também se relaciona com os sentidos que construí em relação ao feminino e ao masculino, bem como com minha facilidade e desejo de trabalhar com mulheres.

Das cinco estudantes, três delas se autodeclararam pardas e duas brancas. As estudantes que não fizeram parte da primeira etapa do estudo foram convidadas e assinaram o Termo de Assentimento, assim como seus responsáveis assinaram o TCLE autorizando a participação das estudantes.

As participantes mostraram-se colaborativas e participativas, enriquecendo o debate, o que contribuiu para que as oficinas fossem dinâmicas. Os encontros aconteceram durante três semanas, uma vez por semana, das oito e trinta às dez e trinta em média, num horário de aula vaga das discentes.

7.3.2 Desenvolvimento da Oficina 1- Definindo Raça e Racismo

A proposta da primeira oficina foi apresentar a temática de raça e racismo para as

discentes de forma a discutir como o conceito de raça se formou e se estabelece até hoje, aspectos particulares do racismo no Brasil a exemplo do mito da democracia racial e discutir a respeito dos tipos de racismo.

A oficina aconteceu no dia 04 de fevereiro de 2025 e teve duração média de duas horas, sendo conduzida a partir de uma metodologia estruturada em quatro etapas principais. Participaram deste encontro as cinco estudantes convidadas. Inicialmente, as participantes foram convidadas a ler uma narrativa produzida por uma estudante que participou da etapa de coleta dos dados, que serviu como ponto de partida para a reflexão. Em seguida, foi exibido o vídeo “*KabengeleMunanga – Raça, Racismo e Etnia*” (Sociologia Animada, 2019), disponível no YouTube. O vídeo apresenta uma síntese das concepções de Munanga (2003) sobre as relações raciais no Brasil, servindo como subsídio teórico para a discussão.

Na segunda etapa, promoveu-se um debate coletivo sobre a narrativa da estudante, articulando os elementos discursivos do vídeo com as experiências relatadas no texto. Na sequência, foram apresentados e discutidos os conceitos de raça e as diferentes formas de racismo, incluindo o racismo institucional, estrutural, religioso, entre outros.

Por fim, foi proposta a construção de um mapa mental com os principais pontos discutidos ao longo do encontro. Para auxiliar nessa atividade, foi indicado o vídeo “*Mapa Mental: O que é, para que serve e como fazer (Guia passo a passo)*” (Estudante Eficiente, 2019). Essa atividade teve como objetivo consolidar o conhecimento adquirido e estimular a organização visual das ideias trabalhadas na oficina.

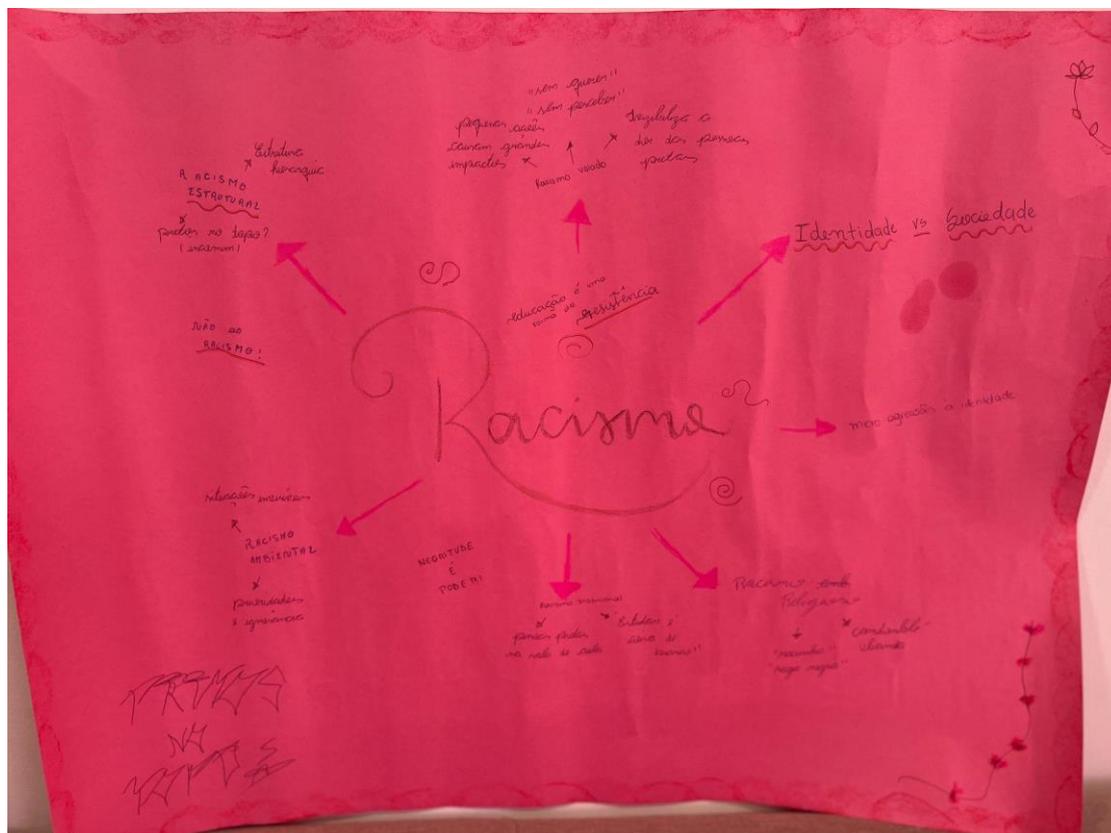
As estudantes mostraram-se ávidas pela temática discutindo desde suas experiências com o racismo até a recente eleição do presidente dos EUA Donald Trump e sua política de imigração. Refletiram sobre as recentes deportações realizadas pelo referido presidente pontuando que pessoas brancas, também imigrantes, não estavam sendo deportadas apenas pessoas de pele escura, considerados negros ou latinos.

Também debateram um pouco sobre as diferenças entre o racismo no Brasil e nos EUA a partir de aspectos históricos dos dois países. A partir disso introduzi a temática do mito da democracia racial, termo que as estudantes ainda não conheciam, de forma a esclarecer como o racismo se construiu em nossa realidade social. Debates ainda os diversos tipos de racismo, a exemplo do racismo estrutural, institucional, religioso e ambiental.

Para falar dos conceitos de raça e mito da democracia racial utilizamos respectivamente Moreira (2019) e Bernardino (2002) e para falar sobre Racismo fizemos uso de Almeida (2019). Ao fim do encontro foi solicitado às estudantes que construíssem um

mapa mental sobre os conceitos que havíamos discutido, conforme imagem abaixo.

Figura 6- Cartaz produzido pelas estudantes participantes da oficina 1, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao final do encontro, as estudantes produziram o cartaz apresentado na Figura 6, como forma de registrar os aprendizados construídos a partir da discussão. No material, destacaram conceitos abordados durante o encontro, como racismo estrutural e racismo religioso, além de termos relacionados à relação entre identidade e sociedade, retomando a reflexão sobre os desafios enfrentados pela população negra na construção de uma identidade positiva diante do racismo. O cartaz também trouxe frases de valorização da população negra, como “*negritude é poder*” e “*educação é uma forma de resistência*”, expressando a potência das vozes negras e a importância da educação como instrumento de transformação social.

7.3.3 Desenvolvimento da Oficina 2 - Reflexões sobre Branquitude e Negritude

A segunda atividade foi desenvolvida com o tema Reflexões sobre Branquitude e Negritude e teve como objetivo discutir o conceito de negritude, branquitude e as consequências disso na construção da identidade do sujeito.

O segundo encontro da oficina aconteceu no dia 11 de fevereiro de 2025, teve duração média de duas horas e foi estruturado em quatro momentos principais, com foco na reflexão crítica sobre identidade racial e o conceito de branquitude. Participaram deste momento três estudantes das cinco que se comprometeram a participar desta etapa.

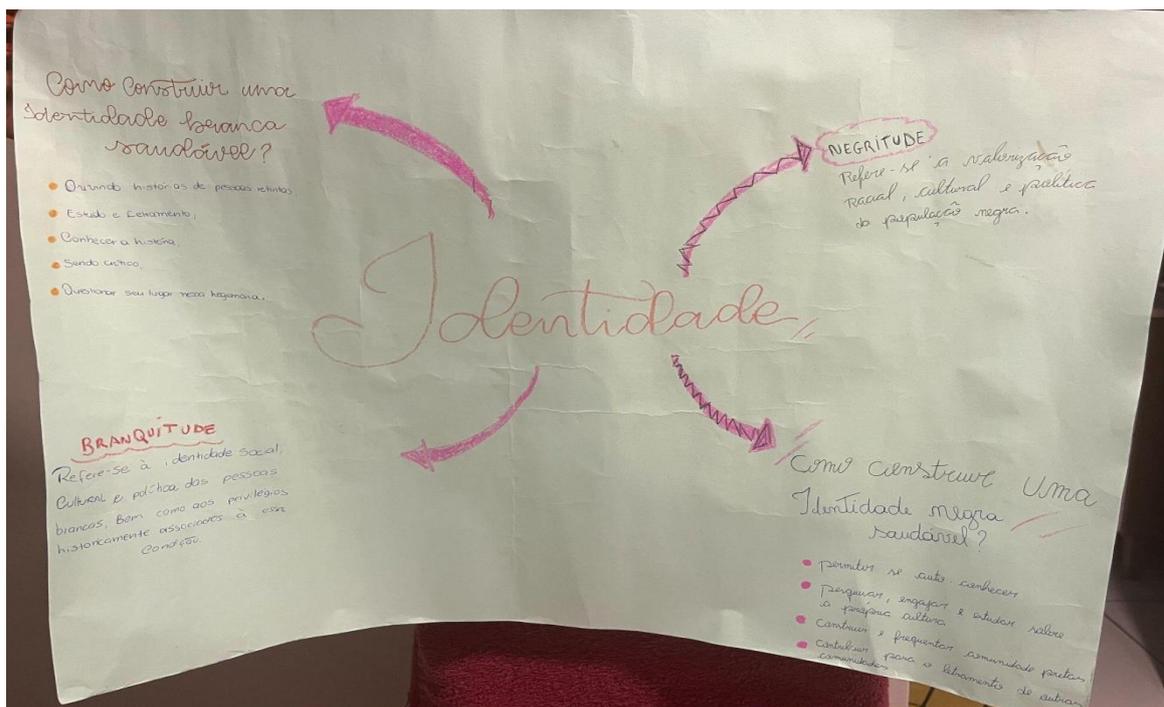
A atividade foi iniciada com uma dinâmica reflexiva: os estudantes negros foram convidados a compartilhar quando se reconheceram como negros, enquanto os estudantes brancos foram questionados sobre quando perceberam sua identidade como brancos. O objetivo dessa atividade foi provocar a reflexão sobre o fato de que, na maioria das vezes, a identidade branca é naturalizada e não passa por um processo consciente de construção, sendo tratada como norma universal. No Brasil, autores como Lia Schucman e Cida Bento analisam como a branquitude se manifesta nas relações sociais, no acesso a oportunidades e na manutenção do racismo estrutural. Assim, estudar a branquitude é fundamental para compreender e combater as desigualdades raciais.

Na segunda etapa, foi apresentado um trecho da entrevista com a autora Cida Bento (Roda Viva, 2022), em que ela discorre sobre o conceito de branquitude. O vídeo, disponível no YouTube, serviu como base teórica e disparador para a discussão do tema.

Em seguida, foi realizada uma exposição dialogada sobre as noções de branquitude e negritude, destacando como essas posições sociais influenciam a construção das identidades individuais e coletivas, bem como os privilégios e desigualdades delas decorrentes.

Para concluir o encontro, as estudantes foram convidadas a escrever, em cartazes, sugestões de estratégias que a escola pode adotar para contribuir com a construção de identidades negras e brancas mais saudáveis, conscientes e respeitadas. Essa atividade buscou estimular o protagonismo das estudantes e promover a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Figura 7- Cartaz produzido pelas estudantes participantes da oficina 2, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Neste encontro, discutimos a importância de construir identidades negras e brancas que sejam, ao mesmo tempo, saudáveis e críticas. No cartaz produzido, as estudantes destacaram diferentes formas de promover essa construção identitária. Definiram a negritude como a valorização racial, cultural e política da população negra, e a branquitude como a identidade social, cultural e política das pessoas brancas, incluindo os privilégios historicamente a ela associados. Em relação às formas de construir identidades brancas críticas, apontaram a necessidade de ouvir histórias de pessoas negras, realizar estudos e letramento racial, conhecer a história do país e questionar seu lugar e papel dentro da hegemonia racial vigente. Já sobre a construção de identidades negras saudáveis, refletiram sobre a importância de pesquisar, engajar-se e estudar a própria cultura, construir e frequentar comunidades negras, além de contribuir com o letramento racial de outras comunidades.

7.3.4 Desenvolvimento da Oficina 3 - Colonialidade, Decolonialidade e Práticas Antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica

No terceiro e último encontro, o objetivo consistiu em discutir sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade bem como a construção de práticas antirracistas na educação. A oficina aconteceu dia 18 de fevereiro de 2025, teve duração média de duas

horas e contou com a participação das cinco estudantes participantes desta etapa.

O encontro teve início com a exibição do vídeo “*Colonialismo e Colonialidade*” (Cursinho Popular Carolina de Jesus, 2020). O vídeo apresenta, de forma didática, como ocorreu o processo de colonização e como seus efeitos persistem nas estruturas sociais contemporâneas. O conteúdo serviu como introdução ao tema e está disponível no YouTube.

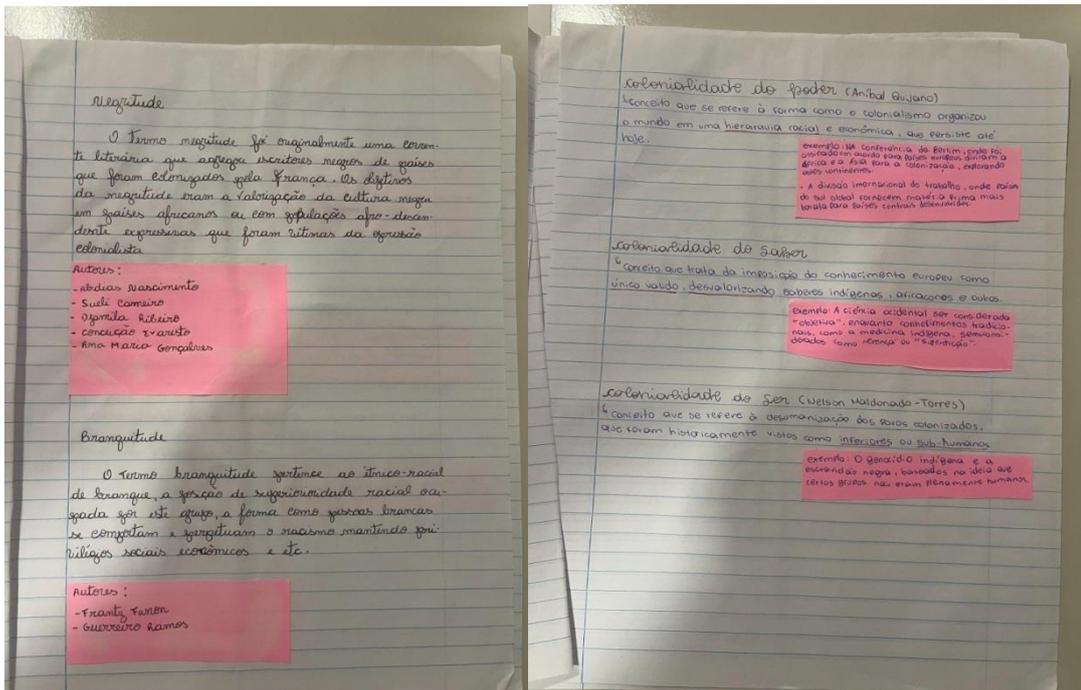
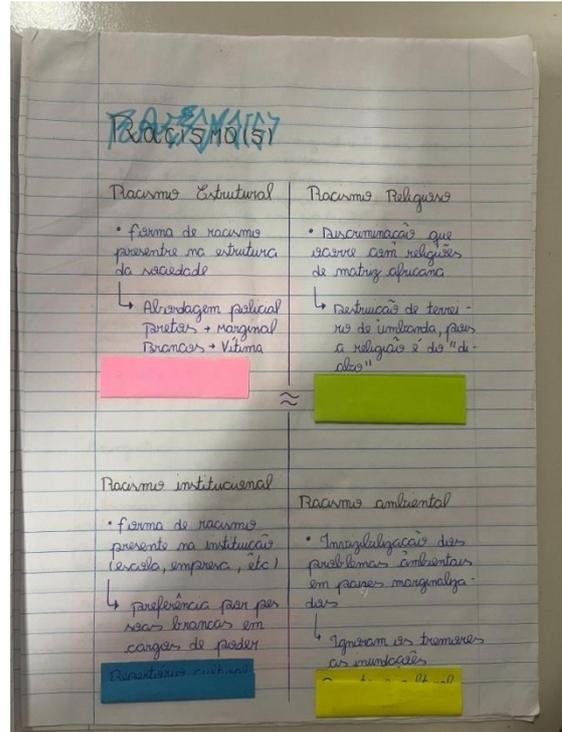
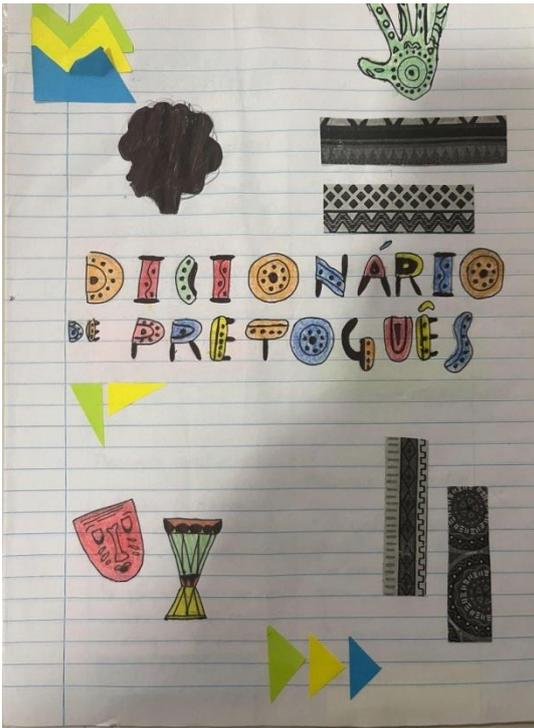
Na sequência, foram apresentados autores e autoras que são referência no pensamento decolonial, como Frantz Fanon, Lélia Gonzalez e Bell Hooks. A proposta foi proporcionar aos estudantes o contato com intelectuais que historicamente foram marginalizados em razão de sua origem, raça e gênero, ressaltando a importância da pluralidade epistêmica na construção do conhecimento.

A terceira etapa consistiu em uma atividade de reflexão, na qual os estudantes foram convidados a analisar e discutir citações os efeitos do racismo epistêmico e colonialismo , com o objetivo de compreender como a colonialidade opera em diferentes dimensões da vida, incluindo a educação, a cultura, a linguagem e as relações sociais. Posteriormente, as estudantes foram incentivados a apresentar conteúdos, autores, artistas ou saberes que considerassem decoloniais, relacionando o conceito discutido com suas próprias experiências e referências culturais. Essa etapa buscou valorizar o protagonismo estudantil e estimular a aplicação prática do conhecimento construído.

Após essa atividade, promoveu-se uma discussão coletiva sobre as apresentações, retomando os conceitos trabalhados ao longo das oficinas e aprofundando sua compreensão. Como culminância, as estudantes foram convidados a construir um projeto pedagógico que evidenciasse os aprendizados adquiridos nas oficinas, alinhado a práticas educativas com foco na promoção de uma educação antirracista. Essa proposta visou articular teoria e prática, incentivando os participantes a pensar ações concretas em seus contextos educacionais.

O encontro foi encerrado com uma avaliação das discentes sobre as Oficinas de forma aberta de forma que elas puderam registrar suas percepções sobre as oficinas, assim como sugestões para aprimoramento das atividades futuras.

Figura 8- Livreto produzido pelas estudantes na oficina 3, 2025.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao final da atividade, as estudantes foram convidadas a elaborar uma proposta prática e reflexiva, evidenciando os aprendizados construídos ao longo das oficinas, alinhados a uma prática pedagógica com foco na promoção de uma educação antirracista. Como resultado, produziram um livreto, elaborado com base nos conceitos discutidos

durante os encontros, tais como negritude, branquitude, os diferentes tipos de racismo, além da colonialidade do poder, do saber e do ser. O material foi intitulado pelas estudantes como "Dicionário de Pretuguês", em referência ao conceito formulado por Lélia Gonzalez (2019), reafirmando a valorização das epistemologias negras e o compromisso com práticas educativas antirracistas.

7.4 Construção do Guia de Letramento Racial Crítico

O PE foi construído em formato de Guia a partir das atividades realizadas nas oficinas de LRC. O Guia foi construído pela pesquisadora através do Canva®. O PE não objetiva ser um documento prescritivo, pelo contrário, haja vista que os assuntos abordados no momento de letramento advém da narrativa dos próprios alunos, logo nenhuma atividade de letramento será igual a outra visto que em cada grupo de pessoas pode emergir temáticas diferentes.

De acordo com Cavalleiro (2001), a Educação Antirracista tem alguns pilares:

Quadro 9- Pilares de uma Educação Antirracista

1. Identificação da problemática racial presente na sociedade brasileira;
2. Constante busca por momentos de reflexão sobre o racismo e suas ramificações no ambiente escolar;
3. Rejeição e a interferência em qualquer atitude preconceituosa e discriminatória, seja na sociedade em geral ou no ambiente escolar, garantindo que as interações entre negros e brancos (sejam crianças ou adultos) sejam pautadas pelo respeito mútuo;
4. Promoção da igualdade através do reconhecimento e valorização da diversidade presente no contexto escolar, de modo a incentivar a participação de todos os indivíduos;
5. Ensino crítico da história dos diversos grupos sociais, étnicos e raciais que compõem a história do Brasil;
6. Buscar materiais que quebrem com a visão eurocêntrica dos programas educacionais, materiais didáticos e práticas de ensino, e que, além disso, promovam a diversidade racial;
7. Refletir a respeito de meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
8. Desenvolver ações que possibilitem o fortalecimento do auto- conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalleiro (2001).

Dessa forma, discutir questões de raça, racismo e colonialidade é essencial para os profissionais da educação. Contudo, é fundamental oferecer a esses educadores os recursos necessários para que possam desenvolver uma prática comprometida com a luta antirracista.

Nesse sentido, este PE se destaca como uma ferramenta essencial, atuando como um

guia para que os profissionais da educação iniciem esse processo. Além disso, o LRC revela toda a sua potencialidade ao convidar os estudantes a se tornarem protagonistas do debate. Conforme Gomes (2005) aponta, um dos caminhos para desenvolver práticas formativas que respeitem a diversidade e contemplem a questão do negro é promover uma observação mais atenta sobre as trajetórias dos alunos e alunas negros(as). Isso implica descobrir como se dá a formação de sua identidade negra, além dos símbolos étnicos que eles criam e recriam por meio da estética, do corpo, da música e da arte.

7.5 Avaliação do Produto Educacional

Foram convidados a participar da avaliação do PE cinco docentes das disciplinas do eixo das ciências humanas, cinco técnicos-administrativos da equipe multiprofissional e envolvidos com o NEABI e as cinco estudantes que participaram das Oficinas. Em 26 de junho de 2025, enviamos virtualmente a versão preliminar do Guia de Letramento Racial Crítico e o questionário de avaliação, elaborado no Google Forms® (APÊNDICE E), através do e-mail institucional. As avaliações foram recebidas até 11 de julho de 2025. Obtivemos o retorno de dez avaliações, o que corresponde a 66,67 % do público convidado a participar.

Segundo Kaplún (2003), a construção e análise de uma mensagem educativa deve estar orientada por três eixos fundamentais: **conceitual, pedagógico e comunicacional** (grifo nosso). O eixo conceitual refere-se à elaboração do conteúdo em si, exigindo do autor um domínio aprofundado da temática abordada. Esse conhecimento é essencial para que sejam destacados os principais conceitos discutidos por especialistas, bem como as ideias centrais que nortearão o material. Já o eixo pedagógico requer a compreensão do público-alvo do material. É necessário considerar os conhecimentos prévios que esse público possui sobre o tema, para então introduzir, de forma progressiva, os conceitos elaborados por especialistas, sugerindo estratégias de aplicação prática. Esse eixo representa, portanto, o percurso de aprendizagem que o sujeito deverá trilhar para apropriar-se do conhecimento proposto. Por fim, o eixo comunicacional diz respeito à forma como a mensagem será transmitida ao destinatário, estabelecendo uma conexão concreta por meio da linguagem adotada. A clareza e a adequação da linguagem são fundamentais para garantir a eficácia da comunicação (Kaplún, 2003).

Dessa forma, a avaliação do produto educacional foi conduzida com base nos três eixos propostos por Kaplún (2003). Cada eixo foi composto por quatro critérios de análise, aos quais os avaliadores atribuíram pontuações utilizando uma escala Likert de quatro pontos, que avaliou o grau de concordância em relação às informações apresentadas. Nessa

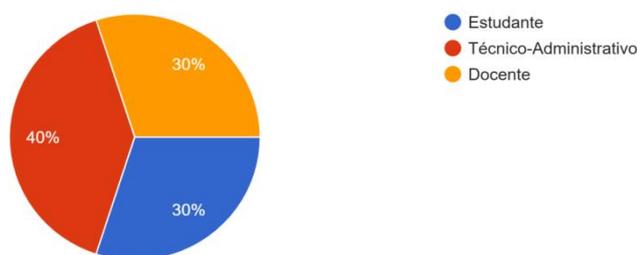
escala, o valor 1 correspondeu à discordância total, enquanto o valor 4 representou concordância total com a informação apresentada. Os valores 2 e 3 referem-se a níveis intermediários de concordância.

Além das respostas fechadas, ao final de cada eixo foi incluída uma questão aberta, permitindo que os participantes sugerissem aspectos a serem revisados ou aprimorados. Paralelamente à avaliação do Guia, também foi realizada uma avaliação específica das oficinas, considerando os seguintes aspectos: conteúdo abordado, metodologia adotada, recursos utilizados e a adequação ao público-alvo. Ao final dessa etapa, os participantes também responderam a uma pergunta aberta, destinada à coleta de sugestões e comentários voltados à melhoria e aos ajustes na realização das oficinas.

Quanto ao perfil dos participantes desta etapa, contribuíram com a avaliação dez pessoas, sendo 44 % técnicos-administrativos, 30% docentes e 30% estudantes, conforme gráfico abaixo.

Figura 9: Perfil dos avaliadores do Produto Educacional

2) Qual seu vínculo com o IFPE?
10 respostas



Fonte: Print do Google Formulários, elaborado pela autora (2025).

Em todos os eixos e critérios avaliados, foi observada uma alta taxa de concordância por parte dos avaliadores. Em geral, pelo menos 80% dos participantes atribuíram nota 4, o que indica concordância total com as afirmações propostas. A única exceção foi o critério referente ao design gráfico, que obteve 60% de aprovação com nota 3. As sugestões feitas sobre esse aspecto foram analisadas e, quando consideradas pertinentes, foram incorporadas ao PE.

No eixo conceitual, 90% dos participantes atribuíram nota máxima aos critérios avaliados. Os avaliadores destacaram que os conteúdos presentes no PE estão bem fundamentados, cumprem seus objetivos e apresentam-se como uma proposta relevante a ser

adotada por professores e demais profissionais da educação que atuam no EMI à EPT.

No eixo pedagógico, também foi observada uma avaliação positiva, com pelo menos 80% dos respondentes atribuindo nota 4. Os critérios considerados incluíram a organização lógica dos módulos, a capacidade do PE de incentivar o aprofundamento na temática antirracista por parte de professores e técnicos administrativos, a clareza e acessibilidade do material, além de seu potencial como instrumento pedagógico de apoio à formação antirracista. Os avaliadores perceberam o PE como um recurso relevante para a capacitação de profissionais na implementação de práticas curriculares antirracistas.

Em relação ao eixo comunicacional, três dos quatro critérios avaliados também obtiveram nota 4 de 80% dos avaliadores. O único critério que ficou abaixo desse índice foi o que diz respeito ao design gráfico do material, considerado adequado por 60% dos participantes. As sugestões referentes a esse aspecto foram examinadas, e as contribuições avaliadas como relevantes foram implementadas no PE.

No que se refere à realização das oficinas, os aspectos avaliados, como os recursos utilizados, a metodologia adotada e a adequação ao público-alvo, foram considerados totalmente adequados por 90% dos participantes.

Por fim, todas as sugestões recebidas ao longo do processo de avaliação foram cuidadosamente analisadas. Aquelas consideradas pertinentes foram aplicadas no PE, enquanto as que não foram incorporadas estão acompanhadas de justificativas quanto à sua não adoção. A seguir, apresenta-se um quadro com as sugestões recebidas e os respectivos esclarecimentos sobre sua aplicabilidade.

Quadro 10. Avaliação do Produto Educacional (sugestões recebidas e justificativas de sua aplicabilidade)

Sugestões recebidas	Justificativa para sua aplicabilidade ou não
Trago como sugestão a perspectiva da contracolonialidade, de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) e, ainda, uma reflexão sobre interseccionalidade, notadamente com gênero, posto que as reflexões trazidas são de mulheres.	A respeito da abordagem de outras teorias, consideramos a discussão necessária, todavia os conceitos utilizados no Guia foram escolhidos a partir do que emergiu da narrativa das discentes e consequentemente orientou a construção das Oficinas. Acrescentar um conceito no Guia que não foi explorado no momento das Oficinas não se encaixa com a metodologia que foi adotada para construção deste material. A discussão sobre interseccionalidade foi realizada no corpo da Dissertação. Não está compondo o Guia visto que não fez parte da etapa da realização das Oficinas, não tendo sido discutido durante as mesmas, porém nada impede que o docente ou técnico-administrativo ao realizar uma atividade de LRC aborde a temática da interseccionalidade.
Uma sugestão a ser pensada: será que a discussão sobre	Os conceitos seguiram a sequência em que apareceram no

<p>colonialidade e decolonialidade, se não poderiam ser a primeira das três? Penso que é o colonialismo que engendra o racismo. Mas, isso é mais para a reflexão, mesmo, pois não há uma forma única nessa sequência.</p>	<p>discurso das discentes, visto que o LRC começa com a narrativa do sujeito. Nestesentidonãojulgamospertinente a modificação.</p>
<p>Na Oficina 3, p.21, o 6º passo não está claro: solicita-se que os estudantes desenvolvam um projeto evidenciando o que aprenderam. O que seriaesseprojeto? Sugiro que tragaexemplos.</p>	<p>Sugestão atendida, exemplos acrescentados no texto do PE.</p>
<p>Na p.6, sugiro que as falas das estudantes venham emolduradas em um balão - ou outro recurso semiótico - a fim de distingui-las das apresentações dos conceitos teóricos. Acredito, também, que seria válido mencionar em nota de rodapé as estudantes não foram identificadas por seus nomes reais. Ademais, considero relevante apresentar, em um parágrafo, o público que vivenciou as oficinas.</p>	<p>Sugestões atendidas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, os avaliadores consideraram o conteúdo do PE importante e relevante, pois ele aborda de forma crítica e contextualizada temas ligados à diversidade étnico-racial e ao combate ao racismo. Dessa forma, o PE se apresenta como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de estimular práticas curriculares que contribuam para uma educação decolonial. Ao romper com narrativas centradas na cultura europeia e ao valorizar as identidades negras e indígenas, o material ajuda a transformar os espaços escolares, reconhecendo saberes que historicamente foram marginalizados e incentivando os professores e técnicos administrativos a adotarem uma postura mais crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho teve como objetivo compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial, a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração, ambos integrados ao ensino médio, em uma instituição de EPT.

Os dados obtidos revelaram a construção de sentidos positivos por parte das discentes em relação às práticas curriculares vivenciadas. Foi possível identificar que muitos professores, especialmente aqueles vinculados ao eixo das Ciências Humanas, desenvolvem ações que abordam a temática étnico-racial em suas disciplinas. As estudantes reconheceram a instituição como um espaço que favorece o diálogo, o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais, o que contribuiu para a formação humana integral das discentes.

No entanto, os relatos também evidenciaram que a EREER não ocorre de maneira articulada e interdisciplinar, o que vai ao encontro do que apontam outros estudos sobre a fragilidade dessa integração nas práticas escolares. Embora os PPCs dos cursos mencionem a importância da EREER e reforcem que o tema deve ser trabalhado de forma transversal no currículo, os documentos analisados não indicam com clareza como essa abordagem deve ocorrer. Essa lacuna se reflete na prática docente. Os professores que abordam o tema, como os das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia e Artes, acabam fazendo de forma isolada, dentro de suas disciplinas, sem diálogo interdisciplinar consolidado.

Outro aspecto observado foi a atuação do NEABI do Campus, que retornou recentemente às suas atividades. No entanto, sua presença ainda não foi suficientemente significativa para influenciar diretamente a construção de sentidos sobre a EREER nas estudantes entrevistadas.

No que tange aos sentidos construídos sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares, emergiram reflexões marcadas pela valorização da diferença, pelo respeito às identidades e pela defesa de uma educação pautada no diálogo e na transformação social. As estudantes evidenciaram a escola como um espaço onde é possível discutir livremente sobre a temática racial, reconhecendo a importância do letramento racial como ferramenta para construir novas concepções e fortalecer identidades. As falas indicam que a educação antirracista deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo o acolhimento das histórias e das subjetividades dos sujeitos, bem como o reconhecimento da história e das contribuições do povo negro como elementos centrais para o fortalecimento do pertencimento, da autoestima e da resistência. Os sentidos construídos ao longo das práticas

revelam a importância de uma atuação docente crítica e comprometida, assim como o papel da escola na formação integral dos estudantes, reafirmando seu potencial transformador.

Compreendemos, portanto, que as práticas curriculares analisadas têm contribuído para o letramento racial das estudantes. Não foi possível mensurar de forma precisa o impacto isolado dessas práticas, uma vez que os sentidos atribuídos pelas discentes à diversidade étnico-racial resultam também de outros contextos de socialização e formação, além da escola. Ainda assim, as narrativas apontam para práticas curriculares comprometidas com a justiça social, que valorizam o conhecimento dos estudantes e promovem discussões alinhadas à realidade social.

Entre as contribuições desta pesquisa, destaca-se a elaboração do PE, voltado à formação de professores e técnicos administrativos, com o objetivo de evidenciar a importância do LRC no ambiente escolar. Esse Guia funciona como um instrumento de apoio à prática pedagógica antirracista, oferecendo subsídios para que os profissionais da educação atuem na formação de estudantes mais conscientes sobre a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

O PE foi lido e avaliado por docentes, técnicos administrativos e estudantes do IFPE, que forneceram a avaliação sobre o conteúdo, a linguagem, a estrutura e a aplicabilidade do material. As contribuições recebidas foram fundamentais para o aprimoramento do Guia.

É possível, a partir dos dados evidenciados, propor algumas ações de intervenção que contribuam para o fortalecimento da abordagem da temática étnico-racial no contexto institucional. Recomenda-se que professores e técnicos se apropriem dessa temática de forma mais sistemática. O Guia de LRC elaborado como produto educacional desta pesquisa, pode ser utilizado como um recurso inicial para subsidiar o planejamento e a execução do LRC com os discentes. Além disso, o Guia pode ser amplamente divulgado em outros campi do IFPE por meio da articulação com os NEABIs locais, de modo a fomentar o início ou a consolidação do processo de LRC em diferentes unidades da instituição.

É igualmente necessário voltar o olhar para a formação profissional dos professores e técnicos da educação, considerando que a qualificação continuada é fundamental para que esses profissionais estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas.

Um dos limites desta pesquisa foi a escolha de ouvir mulheres nas oficinas e narrativas. Embora essa opção tenha permitido aprofundar a compreensão das experiências femininas e favorecer o diálogo entre participantes com trajetórias sociais mais semelhantes, ela restringiu a análise das questões relacionadas ao masculino. Dessa forma, não foi possível explorar como homens percebem e constroem sentidos sobre os mesmos temas, nem

identificar diferenças e convergências entre os gêneros. Futuras pesquisas poderiam focalizar especificamente a perspectiva masculina ou adotar uma amostra mista, permitindo uma análise mais ampla e comparativa das experiências de gênero.

Por fim, cabe refletir: por que apenas os professores das Ciências Humanas e Sociais se envolveram mais diretamente com a temática étnico-racial? Essa observação sugere que pode haver lacunas na formação de outros professores, além de uma compreensão talvez equivocada de que essa responsabilidade deve ser de alguns atores e não de outros. Para romper essa fragmentação, não basta investir na formação técnica, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo se engajem também de forma político-pedagógica.

Superar o racismo precisa ser um compromisso de todos que buscam a construção de um Brasil mais igualitário, e a escola se apresenta como local privilegiado para promoção de uma cultura antirracista. A educação desempenha um papel vital na superação do racismo ao promover a conscientização, a desconstrução de preconceitos, a promoção da empatia e do respeito mútuo.

Dessa forma, destacamos que este estudo desponta como uma importante contribuição para o avanço de uma educação pautada na transformação e numa prática educativa que busque a decolonização e desconstrução de ideais pautados na cultura eurocêntrica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. da.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Curricular Nacional? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46–65, 2016.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- ALMEIDA, C.V. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 71-86, mai./out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- ALMEIDA, C. R. S. de.; SEVERINO, A. J.; DIAS, E. T. Dal Mas. Formação no Ensino Médio: contribuição da Filosofia. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 67, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25616>. Acesso em: 23 set. 2023.
- ALVES, S. A. S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/104_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, M. O pedagogo e a função social da escola. In: **O Pedagogo: história, teoria e prática**. São Paulo: Moderna, 2004. P. 154–156.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Nádia Lispector. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOTÍA, A. B. “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 1–26, 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/237481647_De_nobis_ipse_silemus_Epistemology_of_Biographical_Narrative_Research_in_Education. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área-Ensino**. Brasília/DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

BRAH, A. **Cartographies of diaspora: contesting identities**. Londres: Routledge, 1996.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25–57.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24. n. 2, p. 247-273, 2002.

BERTUANI, A. L. C. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica**: a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2220>. Acesso em: 7 set. 2023.

BEZERRA, D. S.; ALMEIDA, M. A. B.; OLIVEIRA, T. L. F. Narrativas: uma via epistemológica para as pesquisas em EPT. In: Silva, C. N. N.; Rosa, D. S.; Ferreira, M. R. (org.). **A metodologia da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022. p. 235-247.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

CAFÉ, L. S. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.104197>. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104197>. Acesso em: 15 set. 2024.

CAIXETA, M. R. **Por Uma Pedagogia Multirracial**: Inclusão, Emancipação e Ressignificação Dos Estudantes Negros No Ambiente Escolar. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

CALDERONI, D. P. **Colonialidade, saberes e educação**: desafios para a valorização da diversidade cultural. São Paulo: Editora XYZ, 2016.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural**: experiência, pesquisa e formação. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 28-47, jan./abr. 2012.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Geledes**, 04 set. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em 21 mar. 2024.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.e (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CURSINHO POPULAR CAROLINA DE JESUS. **Fala Carolina! #12 – Colonialismo e colonialidade**. [S.l.]: YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qC3GEfsxz8>. Acesso em: 30 maio. 2025.

BENTO, C. Cida Bento explica o que é o “pacto da branquitude” e como ele sustenta desigualdades. **Roda Viva**. [S.l.]: TV Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw>. Acesso em: 30 maio. 2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COELHO, W. N. B.; REGIS, K. E.; SILVA, C. A. F. Significações sobre a Erer: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 62, p. 334–346, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49485. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49485>. Acesso em: 15 abr. 2024.

COELHO, P. S.; SILVA, W. B. O Mito da Democracia Racial e o Ensino de Ciências: Uma reflexão sobre o imaginário social que permeia a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, Natal, Rio Grande do Norte, jun. 2019). Disponível em <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1597-1.pdf>. Acesso: 10 abr. 2024.

CONCEIÇÃO, C. C. S. População Negra e Educação (Profissional) no século XIX. 2º Congresso de pesquisadores negros do Nordeste. **Anais**. João Pessoa- Paraíba, 2019, p. 07.

COSTA, D. V. Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio-histórica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.5, n.1, p.801-813, jan.2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/995/3147>>. Acesso em: 15 dez 2023.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNCC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 896–909, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 5 jan. 2025.

COSTARD, L. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2017. DOI: 10.18468/fronteiras.2017v4n1.p159-175. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323272241_Genero_curriculo_e_pedagogia_decolonial_anotacoes_para_pensarmos_as_mulheres_no_ensino_de_Historia. Acesso em: 5 fev. 2024.

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**, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

CUNHA, J. H. A.; ANDRADE-DUVERNOY, D.; MORIN, A. S. Educação das relações étnico-raciais e BNCC: descontinuidade e silenciamento. GT Educação e Diversidade Étnico-Racial, **8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>. Acesso em: 15. Abr. 2023.

DAVIS, A. Y. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Critical Race Theory: an introduction**. 3. ed. New York: NYU Press, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, R. S.; ANDRADE, M. R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DINIZ, W. B. dos S.; FARIAS, M. N. P. As relações étnico-raciais e o ensino de sociologia no novo ensino médio. In: IX CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2023, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa: Realize Editora, 2023. DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.007.

DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESTUDANTE EFICIENTE. **Mapa mental: o que é, para que serve e como fazer (guia passo a passo)**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hs5WTTTPXGmM&t=4s>. Acesso em: 30 maio 2025.

FANON, F. **Condenados da Terra**. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Paulo Romeu, revisão de Sílvia Almeida. São Paulo: Editora 34/Símbolo, 2008, p. 90.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 63, p. 103–120, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114868>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERNANDES, F. Heteronomia racial na sociedade de classes. In: **A integração do negro na sociedade de classes: volume 1 – o legado da “raça branca”**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. p. 191–261.

FERREIRA, R.F. **Identidade e subjetividade: o negro e o branco na construção da**

representação social. São Paulo: Editora XYZ, 2002.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (orgs.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/ UFPE, p. 79-102, 2015.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio. 2024.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. **Revista TOMO**, [S. l.], v. 42, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/17890>. Acesso em: 8 fev. 2024.

FERREIRA, R. F.; MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 1, mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jk8Gd8qWdFzhRGq6XdV7xgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FERREIRA, R. F. **Uma história de lutas e vitórias**: a construção da identidade de um afro-descendente brasileiro. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FONSECA, M. V; ROCHA, L. F. R. O processo de institucionalização da Lei nº.10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P; SHOR, I. **A pedagogy for liberation**: dialogues on transforming education. New York: Bergin&Garvey, 1987.

FRIGOTTO, G. A reforma do ensino médio no contexto do projeto societário do capital.

Revista Trabalho Necessário, v. 15, n. 28, p. 18–42, 2017.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo(org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 77–108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 45-60, 2003. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLG/?lang>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRIGOTTO, G. *et al.* Agradecimentos. In: **Anais/Produção de conhecimentos de ensino médio integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da escola**. Brasília: v.2, n.2-3, p.95-108, jan./dez.2008

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOMES, A. C. C.; OLIVEIRA, L. R. Currículo Negro, Asè e Sankofa: Perspectivas, Cotidianos e Valores Afro-civilizatórios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negro/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n.32, p. 161-187, maio 2020.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a questão racial no Brasil. In: JESUS, Givânia Maria da Silva de; MUNANGA, Kabengele (orgs.). **Diversidade na escola**: reflexões e práticas pedagógicas. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 25–36.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI:

10.21573/vol27n12011.19971.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

GONCALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 55–63.

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

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. ONU Mulheres; Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3208/1/livro_retratodasdesigualdades_ed4.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Paulista: IFPE – Campus Paulista, 2023a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Paulista: IFPE – Campus Paulista, 2023b.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.26, p.46-60, maio/ago., 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 2 fev. 2024.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79–96, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/680>. Acesso em: 2 fev. 2024.

KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, e56509, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21. Maio. 2024.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90–113.

LARROSA, J. Axiología narrativa y educación. In: **Axiología y educación**. Madrid: UNED, 1994. Cap. “Axiología narrativa y educación”.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, abril, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação. In: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 5-6.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: o enigma da infância**. Barcelona: Anagrama, 2019. p. 74.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEONARDO, Z. The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalisation discourse. **Race Ethnicity and Education**, v. 5, n.1, p. 29-50, 2002.

LIMA, M; VALA, H. Racismo cordial e as novas formas de discriminação no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, p. 45–62, 2004.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUZ, J. R. **A Lei Federal 10.639/ 2003 E O Currículo Dos Cursos Integrados Da Educação Profissional: Uma Análise No Ifsc-Joinville**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Joinville, 2023.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 716-737, set./dez.2012.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANI, E. A. **A Educação das Relações Étnico-Raciais Na Escola: Análise de Políticas Públicas Educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação Profissional e Tecnológica)- Instituto Federal de Educação de São Paulo.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, E. P. S; CALDERONI, V. A. M. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020.

MARQUES, E. P. de S; SILVA, W. S. da S (Orgs.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARTINS, A. L. R. Tempo, espaço e subjetividades: A emergência do conceito de colonialidade do ser. **Revista de Teoria da História**, v. 26, n. 2, p. 177-183, 2023.

MENEZES, G. O. **Educação para as relações étnico-raciais**: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG - campus Muriaé e campus Rio Pomba. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Técnica e Tecnológica) - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020.

MENEZES, J. C; SANTIAGO, M. A. Educação e diálogo: fundamentos freireanos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 45-60, 2014.

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MORAES, R. Da noite para o dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais. In: LIMA, V. M. R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. (orgs.). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em Ciências**: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 19–56.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, identidade e diferença na contemporaneidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A.J. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11ª edição. São Paulo, Cortez : 2009. p. 7-38.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705–720, jul./set. 2013.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade negra, reconhecimento racial e direitos civis. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MUNANGA, K. **Uma abordagem sociológica da questão racial no Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PARENTE, D. P. **Racismo, identidade, diversidade e desigualdades**: traçando perspectivas educativas para a formação do sujeito na integralidade. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.

PASSOS, J. C. dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, nov. 2012.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v.13.n.3. p. 90-106. set./dez. 2019.

PIMENTEL, C. A; PEREIRA, A; MACHADO, C. T. Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 124-153.

PINTO, A. L; FERREIRA, C. O mito da democracia racial e a construção da identidade negra no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, v. 6, n. 1, p. 125-140, 2014.

PRIGOL, E. L; BEHRENS, M. A. Educação transformadora: as interconexões das teorias de Freire e Morin. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 2, p. 5–25, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18566.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278

RAMOS, D. K. Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia OnLine**, v. 3, p. 1-11, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343557806_OS_CONTEUDOS_DE_APRENDIZAGEM_E_O_PLANEJAMENTO_ESCOLAR. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMOS, M. N. **Educação profissional**: a educação pelo trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf . Acesso em: 30 mai. 2025.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49,

2017.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, 39 (3): 1-14, 2018.

RIBEIRO, R. O mestrado Profissional na Política Atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322641865.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

SANTIAGO, E; NETO, J. B. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educação & Realidade**, v. 61, jul./set. 2016.

SANTOS, A. S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do rio de janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. 2018. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

SANTOS, K. O. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos**: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, I. N.; NETA, M. L.; SANTOS, C. F. Relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa. **SciELOPreprints**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4651>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4651>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SEVERO, M. A. M. **As práticas docentes vinculadas à diversidade étnico-racial no Ensino Médio Integrado à formação técnica em Segurança do Trabalho**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Técnica e Tecnológica) - Instituto Federal de Pernambuco, Olinda, 2023.

SILVA, E.F. **Currículo**: instrumento de identidade e independência epistêmica. 2021.

SILVA, C. N. N *et al.* Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade. Editora Nova Paideia-**Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 123-142, 2022.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das relações étnico- raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, S. B. Pesquisa narrativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Editora Nova Paideia-**Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 249-264, 2022.

SILVA, A. L.; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, M. N. da et al. O combate ao racismo na educação superior: a experiência dos NEAB's das universidades estaduais do Paraná. **Tellus**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 105–131, jun. 2024. DOI: 10.20435/tellus.v23i52.972

SOCIOLOGIA ANIMADA. **KabengeleMunanga**— raça, racismo e etnia. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTySjC1aQF4>. Acesso em: 30 maio 2025.

SOUSA, A. R.; FELZKE, L. F. Percepções dos alunos acerca da diversidade étnico-racial no currículo do ensino técnico integrado ao médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-10, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106547. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106547>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, M. M. de; CARNEIRO, C. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 113–142, set./dez. 2018 (pub.—pode ser citada como 2019, conforme edição).

SOUSA, *et al.* A abordagem Teórico-Metodológica da Narrativa: potencialidades e limites nas Pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica. In: Silva, C. N. N.; Rosa, D. S.; Ferreira, M. R. G (org.). **A metodologia da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022. p. 165-186.

SOUZA, T. C. de; BELIZÁRIO, V. A; FERREIRA, H. M. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, Lavras, v. 5, n. 2, p. 31–48, jul./dez. 2021

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, v. 40, n. 1, p. 20-53, 2016.

TAKAHASHI, A. R. W. et al. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Administração: **Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 4, p. 551-578, Out/Dez 2010.

THEODORO, M. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. In: ENCONTRO

NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, 37., 2013, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPOCS, 2013. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/mr-2/mr10/8786-as-relacoes-raciais-o-racismo-e-as-politicas-publicas/file>. Acesso em: 8 jan. 2024.

TORRES, L. S. dos A; ZAMPERETTI, M. P. Paulo Freire e seu legado para uma educação democrática: uma análise dialógica do retrato roubado dos educadores brasileiros. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1–16, abr./jun. 2022. DOI: 10.5585/eccos.n61.15709.

VALE, *et al.* Educação Profissional E Tecnológica: Elementos Afro-Brasileiros E Interculturais No Currículo Integrado. **Revista Signos**, Lajeado, v. 44, n. 1, p. 446-464, 2023.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.03, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>. Acesso em: 21 jun. 2021.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)deel insurgir, re-existir y re-vivir. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do saber: perspectivas latino-americanas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural**: experiência, pesquisa e formação. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 25–38.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa é realizada de forma não estruturada e a influência do pesquisador deve ser a menor possível. O objetivo do pesquisador é conduzir a entrevista de uma maneira não direcionada.

As entrevistas seguirão as fases propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008 apud Ravagnoli, 2018), a saber: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Com o objetivo de estimular a fala dos participantes de forma livre, a pesquisadora fará uma pergunta geradora da narrativa a respeito do seu percurso escolar e como as práticas curriculares vivenciadas na escola contribuíram para o letramento racial e para a construção de uma consciência crítica sobre a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

No primeiro momento a pesquisadora iniciará com a seguinte orientação: “Quero te ouvir em relação a suas vivências sobre raça e racismo. Pode começar me contando sobre sua identificação étnico-racial, sobre quando você ouviu falar sobre racismo pela primeira vez e quais as suas vivências sobre o tema. Pode se sentir à vontade para falar livremente. No segundo momento a pergunta geradora versará sobre a educação das relações étnico-raciais ao longo do percurso escolar do participante até o momento atual.

A pesquisadora iniciará esta parte da entrevista com a fala: Agora, queria te ouvir sobre suas experiências aqui no IFPE com a temática da educação étnico-racial, quais informações você aprendeu na escola, quais atividades e discussões considerou importantes.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Campus Olinda

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARTICIPANTES DA PESQUISA: ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES”

Pesquisadora responsável: Fernanda Paula dos Santos Castro

Fone para contato: (81) 32141812

Endereço: Av. Fagundes Varela, nº 375, Jardim Atlântico, Olinda/PE CEP: 53140-080

E-mail: fernanda.castro@paulista.ifpe.edu.br

Horário de Trabalho: Segunda a Sexta-feira das 8 às 18h

Prezado(a) Estudante,

Você é nosso(a) convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em nível de mestrado, do IFPE- *Campus Olinda*. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Essa pesquisa está sob a responsabilidade de Fernanda Paula dos Santos Castro, que poderá ser encontrada a qualquer momento através dos telefones e endereços fornecidos acima. Participam ainda da equipe a orientadora Profa. Valquiria Farias Bezerra Barbosa.

Após receber informações sobre a pesquisa, no caso de sua aceitação em participar de forma espontânea e voluntária, assine ao final desse documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Decidir por não participar é um direito seu. Dessa forma, caso você não deseje participar, não será prejudicado(a) de nenhuma maneira.

I- INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

As pesquisadoras farão o levantamento de dados através de entrevista narrativa com os(as) estudantes matriculados no segundo e terceiro ano dos Cursos Técnico em Informática para Internet e Administração integrado ao Ensino Médio do IFPE *Campus Paulista*. Serão

realizadas entrevistas individuais, que consistirão em conversas sobre questões das pessoas negras, diversidade e educação das relações étnico-raciais.

A entrevista narrativa será realizada de forma presencial, na sala de atendimento da Equipe Multiprofissional do *Campus* Paulista. A data e o horário serão combinados, para não atrapalhar sua rotina. O tempo de duração será de aproximadamente 40 minutos.

Durante essa conversa, lembrar de momentos de sua vida poderá desencadear sentimento de tristeza, angústia, raiva, entre outros. Se você desejar podemos pedir a ajuda do serviço de Psicologia da Reitoria do IFPE. Isso significa que a participação nessa pesquisa oferece risco relacionado ao fornecimento de informações pessoais sobre sua trajetória escolar, sobre suas percepções sobre a diversidade étnico-racial e sobre as atividades e experiências escolares no IFPE. Lembramos que sua participação é de livre vontade e você pode sair do estudo quando quiser, não havendo nenhum tipo de prejuízo.

Para diminuir esses riscos, as informações sobre sua participação serão mantidas em sigilo, e será usado nome trocado (um nome fictício ou apelido) escolhido por você, durante todas as etapas da pesquisa. Durante a entrevista, suas falas serão gravadas, depois escritas, duas vezes corrigidas e os áudios descartados. Os documentos escritos serão arquivados por um período de cinco anos, sob a guarda da pesquisadora responsável.

Os benefícios da pesquisa são o diálogo compartilhado como forma de contribuir para a ampliação dos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como possibilitar a compreensão dos sentidos que os jovens atribuem a diversidade étnico-racial presente nas vivências e atividades escolares.

Tendo em vista a construção de uma educação igualitária, justa e emancipatória e significativa para todos os estudantes, será desenvolvido e divulgado um produto educacional na forma de guia sobre letramento racial crítico, que fornecerá subsídios à atuação docente no tocante a estimular o respeito à diversidade étnico-racial e a construção de uma postura antirracista.

Caso você deseje, você poderá participar da etapa de construção deste guia. Os dados serão utilizados para estudos do ProfEPT, para publicação em revistas científicas, e ainda, apresentações em congressos que se preocupem com melhorias para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Esclarecemos ainda que você não receberá pagamento por sua participação, assim como não terá despesas financeiras. Caso você julgue que sofreu qualquer tipo de dano decorrente da sua participação na pesquisa, terá o direito de ser indenizado (a).

Em caso de dúvidas sobre esse estudo, você poderá consultar, em qualquer tempo, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSertãoPE, no endereço:

Reitoria/Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, endereço eletrônico: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br, ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

II- CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar VOLUNTARIAMENTE do estudo **“A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES.”** Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelas pesquisadoras sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Estou ciente de que receberei assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de desconfortos e danos decorrentes da pesquisa.

“Sim, eu autorizo o registro de minha voz durante a entrevista”.

“Não, eu não autorizo o registro de voz durante a entrevista”.

“Sim, eu estou disponível para participar da produção do guia sobre letramento racial crítico.”

“Não, eu não estou disponível para participar da produção do guia sobre letramento racial crítico.”

Nome fictício escolhido pelo estudante:

Significado do nome fictício escolhido pelo estudante (informação opcional):

Participante da Pesquisa:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

APÊNDICE C – TERMO DOS RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA: ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS

Pesquisadora responsável: Fernanda Paula dos Santos Castro

Fone para contato: (81) 32141812

Endereço: Av. Fagundes Varela, nº 375, Jardim Atlântico, Olinda/PE CEP: 53140-080

E-mail: fernanda.castro@paulista.ifpe.edu.br

Horário de Trabalho: Segunda a Sexta-feira das 8 às 18h

Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“A educação das relações étnico-raciais no ensino médio integrado: sentidos construídos pelos estudantes”**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em nível de mestrado, do IFPE- *Campus Olinda*.

O objetivo deste estudo consiste em compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Caso você autorize, seu filho (a) irá: participar de entrevista com os(as) estudantes matriculados no segundo e terceiro ano Curso Técnico em Informática para Internet e Administração integrado ao Ensino Médio, do IFPE *Campus Paulista*. Serão realizadas entrevistas individuais, que consistirão em conversas sobre questões das pessoas negras, diversidade e educação das relações étnico-raciais.

A entrevista narrativa será realizada de forma presencial, na sala de atendimento da Equipe Multiprofissional do *Campus Paulista*. A data e o horário serão combinados, para não atrapalhar a rotina do discente. O tempo de duração será de aproximadamente 40 minutos.

Durante essa conversa, o estudante pode lembrar de momentos que podem desencadear sentimentos de tristeza, angústia, raiva, entre outros. Se o estudante desejar podemos pedir ajuda do serviço de Psicologia da Reitoria do IFPE. Isso significa que a

participação nessa pesquisa oferece risco relacionado ao fornecimento de informações pessoais por parte dos estudantes sobre as percepções que eles tem acerca da diversidade étnico-racial e sobre as atividades e experiências escolares no IFPE. Lembramos que a participação é de livre vontade e o(a) estudante pode sair do estudo quando quiser, não havendo nenhum tipo de prejuízo. O responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do(a) estudante a qualquer momento.

Os benefícios da pesquisa são o diálogo compartilhado como forma de contribuir para a ampliação dos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como possibilitar a compreensão dos sentidos que os jovens atribuem a diversidade étnico-racial presente nas vivências e atividades escolares. Tendo em vista a construção de uma educação igualitária, justa e emancipatória e significativa para todos os estudantes, será desenvolvido e divulgado um produto educacional na forma de guia sobre letramento racial crítico, que fornecerá subsídios à atuação docente no tocante a estimular o respeito à diversidade étnico-racial e a construção de uma postura antirracista.

Caso o(a) estudante deseje, poderá também participar da etapa de construção deste guia. As informações obtidas serão utilizadas para estudos do ProfEPT, para publicação em revistas científicas, e ainda, apresentações em congressos que se preocupem com melhorias para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Em caso de dúvidas sobre esse estudo, você poderá consultar, em qualquer tempo, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSertãoPE, no endereço: Reitoria/Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, endereço eletrônico: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

II- AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, AUTORIZO VOLUNTARIAMENTE o(a) estudante _____ do Curso _____ a participar do estudo “A

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES” pesquisadoras sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação.

() “Sim, eu autorizo o registro da voz do(a) estudante pelo(a) qual sou responsável durante a entrevista”.

() “Não, eu não autorizo o registro da voz do(a) estudante pelo(a) qual sou responsável durante a entrevista”.

Responsável legal: _____

Impressão dactiloscópica em caso de pessoa analfabeta

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: _____

APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO



Campus Olinda

TERMO DE ASSENTIMENTO

PARTICIPANTES DA PESQUISA: ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES”

Pesquisadora responsável: Fernanda Paula dos Santos Castro

Fone para contato: (81) 32141812

Endereço: Av. Fagundes Varela, nº 375, Jardim Atlântico, Olinda/PE CEP: 53140-080

E-mail: fernanda.castro@paulista.ifpe.edu.br

Horário de Trabalho: Segunda a Sexta-feira das 8 às 18h

Prezado(a) estudante,

Você é nosso(a) convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em nível de mestrado, do IFPE- *Campus Olinda*. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Essa pesquisa está sob a responsabilidade de Fernanda Paula dos Santos Castro, que poderá ser encontrada a qualquer momento através dos telefones e endereços fornecidos acima. Participam ainda da equipe a orientadora Profa. Valquiria Farias Bezerra Barbosa.

Após receber informações sobre a pesquisa, no caso de sua aceitação em participar de forma espontânea e voluntária, assine ao final desse documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Decidir por não participar é um direito seu. Dessa forma, caso você não deseje participar, não será prejudicado(a) de nenhuma maneira.

Esclarecemos que, pelo fato de você ser menor que 18 anos, a sua participação nas etapas da pesquisa ficará condicionada a assinatura da concordância quanto a sua participação por seu responsável, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

I- INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

As pesquisadoras farão o levantamento de dados através de entrevista narrativa com

os(as) estudantes matriculados no segundo e terceiro ano dos Cursos Técnico em Informática para Internet e Administração integrado ao Ensino Médio do IFPE *Campus* Paulista. Serão realizadas entrevistas individuais, que consistirão em conversas sobre questões das pessoas negras, diversidade e educação das relações étnico-raciais.

A entrevista narrativa será realizada de forma presencial, na sala de atendimento da Equipe Multiprofissional do *Campus* Paulista. A data e o horário serão combinados, para não atrapalhar sua rotina. O tempo de duração será de aproximadamente 40 minutos.

Durante essa conversa, lembrar de momentos de sua vida poderá desencadear sentimento de tristeza, angústia, raiva, entre outros. Se você desejar podemos pedir a ajuda do serviço de Psicologia da Reitoria do IFPE. Isso significa que a participação nessa pesquisa oferece risco relacionado ao fornecimento de informações pessoais sobre sua trajetória escolar, sobre suas percepções sobre a diversidade étnico-racial e sobre as atividades e experiências escolares no IFPE. Lembramos que sua participação é de livre vontade e você pode sair do estudo quando quiser, não havendo nenhum tipo de prejuízo.

Para diminuir esses riscos, as informações sobre sua participação serão mantidas em sigilo, e será usado nome trocado (um nome fictício ou apelido) escolhido por você, durante todas as etapas da pesquisa. Durante a entrevista, suas falas serão gravadas, depois escritas, duas vezes corrigidas e os áudios descartados. Os documentos escritos serão arquivados por um período de cinco anos, sob a guarda da pesquisadora responsável.

Os benefícios da pesquisa são o diálogo compartilhado como forma de contribuir para a ampliação dos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como possibilitar a compreensão dos sentidos que os jovens atribuem a diversidade étnico-racial presente nas vivências e atividades escolares.

Tendo em vista a construção de uma educação igualitária, justa e emancipatória e significativa para todos os estudantes, será desenvolvido e divulgado um produto educacional na forma de guia sobre letramento racial crítico, que fornecerá subsídios à atuação docente notocante a estimular o respeito à diversidade étnico-racial e a construção de uma postura antirracista.

Caso você deseje, você poderá participar da etapa de construção deste guia.

Os dados serão utilizados para estudos do ProfEPT, para publicação em revistas científicas, e ainda, apresentações em congressos que se preocupem com melhorias para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Esclarecemos ainda que você não receberá pagamento por sua participação, assim como não terá despesas financeiras. Caso você julgue que sofreu qualquer tipo de dano

decorrente da sua participação na pesquisa, terá o direito de ser indenizado (a).

Em caso de dúvidas sobre esse estudo, você poderá consultar, em qualquer tempo, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSertãoPE, no endereço: Reitoria/Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, endereço eletrônico: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

II- CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar VOLUNTARIAMENTE do estudo **“A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES.”** Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelas pesquisadoras sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Estou ciente de que receberei assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de desconfortos e danos decorrentes da pesquisa.

() “Sim, eu autorizo o registro de minha voz durante a entrevista”.

() “Não, eu não autorizo o registro de voz durante a entrevista”.

() “Sim, eu estou disponível para participar da produção do guia sobre letramento racial crítico.”

() “Não, eu não estou disponível para participar da produção do guia sobre letramento racial crítico.”

Nome fictício escolhido pelo participante: _____

Significado do nome fictício para o participante (informação opcional):

Participante da Pesquisa _____

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: _____

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL



AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL GUIA DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: OFICINAS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Fernanda Paula dos Santos Castro

Fone para contato: (81) 32141812

Endereço: Av. Fagundes Varela, nº 375, Jardim Atlântico, Olinda/PE CEP: 53140-080

E-mail: fernanda.castro@paulista.ifpe.edu.br

Horário de Trabalho: Segunda a Sexta-feira das 8 às 18h

Prezado(a) Participante,

Você é nosso(a) convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES" vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em nível de mestrado, do IFPE- *Campus* Olinda. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Essa pesquisa está sob a responsabilidade de Fernanda Paula dos Santos Castro, que poderá ser encontrada a qualquer momento através dos telefones e endereços fornecidos acima. Participam ainda da equipe a orientadora Profa. Valquiria Farias Bezerra Barbosa.

I- INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

As pesquisadoras fizeram o levantamento de dados através de entrevista narrativa com as estudantes matriculadas no terceiro ano dos Cursos Técnico em Informática para Internet e Administração integrado ao Ensino Médio do IFPE *Campus* Paulista. Foram realizadas entrevistas individuais, que consistiram em conversas sobre questões das pessoas negras, diversidade e educação das relações étnico-raciais.

A entrevista narrativa foi realizada de forma presencial, na sala de atendimento da Equipe Multiprofissional do *Campus* Paulista. A data e o horário foram combinados, para não atrapalhar a rotina da estudante.

A partir dos dados obtidos na pesquisa, as pesquisadoras responsáveis elaboraram um Guia de Letramento Racial Crítico a partir da vivência de oficinas que foram realizadas com as estudantes participantes da pesquisa.

Tendo em vista a construção de uma educação igualitária, justa e emancipatória e significativa para todos os estudantes, o produto educacional busca fornecer subsídios à atuação docente e dos técnicos administrativos no tocante a estimular o respeito à diversidade étnico-racial e a construção de uma postura antirracista.

Você está sendo convidado a participar da etapa de avaliação deste Guia. Os dados serão utilizados para estudos do ProfEPT, para publicação em revistas científicas, e ainda, apresentações em congressos que se preocupem com melhorias para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Esclarecemos ainda que você não receberá pagamento por sua participação, assim como não terá despesas financeiras. Caso você julgue que sofreu qualquer tipo de dano decorrente da sua participação na pesquisa, terá o direito de ser indenizado (a).

Em caso de dúvidas sobre esse estudo, você poderá consultar, em qualquer tempo, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSertãoPE, no endereço: Reitoria/Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, endereço eletrônico: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

INFORMAÇÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Este Produto Educacional tem por objetivo promover práticas educativas antirracistas no Ensino Médio Integrado (EMI), incentivando reflexões, debates críticos e ações coletivas para uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a equidade racial.

Esse Guia oferece uma proposta de embasamento teórico conceitual sobre educação antirracista e uma sequência de oficinas, com o objetivo central de fomentar práticas educativas antirracistas no EMI, a partir do Letramento Racial Crítico (LRC). Tem como público alvo os professores e servidores técnicos administrativos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. As atividades propostas buscam ampliar reflexões, promover debates e construir caminhos coletivos para uma prática educativa mais crítica e inclusiva.

A avaliação é composta por 3 eixos no tocante a avaliação do Guia: CONCEITUAL, PEDAGÓGICO e COMUNICACIONAL de acordo com Kaplún (2003). Cada eixo é formado por 4 critérios associados. Cada critério apresenta uma pontuação correspondente a um grau de concordância da sua avaliação que possui a variação que inicia de “1” (Discordo totalmente), “2” (Discordo), “3” (Concordo) até o valor “4” (Concordo totalmente). Este último é o valor máximo considerando sua avaliação de cada critério do Produto Educacional. Para cada critério avaliado você deve marcar apenas uma opção. Ao final de cada seção você terá um espaço para registrar sugestões de melhorias e ajustes que julgue necessário para o aperfeiçoamento do material. Além disso na seção final existe uma avaliação sobre o conteúdo das Oficinas que abrange metodologia, recursos auxiliares propostos, entre outras coisas, que foi construído pelas pesquisadoras, 2025.

Obrigada por ter aceitado participar da avaliação desse Produto Educacional! Sua participação é muito importante e necessária para o aperfeiçoamento desse material.

EMAIL:	
EIXO CONCEITUAL- Este eixo tem por objetivo avaliar a ideia central abordada pelo Guia, considerando a pertinência, atualização, confiabilidade do tema abordado, se está de acordo com os debates de outros autores a respeito do assunto e se é condizente com a necessidade informacional do público ao qual o material se destina.	
1	Os conteúdos do Produto Educacional (PE) atendem ao seu propósito e está adequado a um produto fruto de uma pesquisa científica. 1 2 3 4 Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente
2	Os conteúdos abordados estão alinhados com o objetivo do Guia e fundamentados em bibliografias atualizadas e adequadas. 1 2 3 4 Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente
3	O PE contribui para o estímulo e fortalecimento de realização de práticas educativas antirracistas no Ensino Médio Integrado. 1 2 3 4 Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente
4	A proposta conceitual do PE é relevante e se apresenta como uma possibilidade a ser adotada pelos professores e demais profissionais da educação que trabalham com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. 1 2 3 4 Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente
Caso deseje, registre aqui alguma informação adicional, sugestões de ajustes e melhorias sobre o Eixo Conceitual.	
EIXO PEDAGÓGICO - Este eixo tem por objetivo avaliar a qualidade pedagógica do conteúdo do PE, considerando as opiniões de seu público-alvo quanto a apropriação dos conceitos abordados.	
1	Os módulos estão sequenciados de forma lógica e adequada a compreensão dos conteúdos abordados. 1 2 3 4

	Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente
2	<p>O PE, enquanto recurso pedagógico, incentiva os professores e técnicos administrativos, público-alvo da pesquisa, a buscarem aprofundamento da temática apresentada.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
3	<p>O PE apresenta-se de forma didática, é acessível e um recurso de apoio a formação antirracista.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
4	<p>Você percebe o PE como instrumento pedagógico relevante para capacitação dos profissionais a realizarem ações que visem a adoção de práticas curriculares antirracistas.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
Caso deseje, registre aqui alguma informação adicional, sugestões de ajustes e melhorias sobre o Eixo Pedagógico.	
EIXO COMUNICACIONAL- Neste eixo, será avaliado a compreensão e atratividade do PE, considerando aspectos de sua estrutura, como linguagem textual, visual e imagética, empregada na construção e aplicabilidade do PE.	
1	<p>A linguagem contida no PE apresenta-se de forma simples e adequada, facilitando o entendimento e a aprendizagem dos conteúdos propostos.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
2	<p>O design gráfico está adequado ao público-alvo, de forma a facilitar o manuseio do Guia.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
3	<p>Os recursos interativos utilizados estão adequados a proposta do Guia e facilitam a compreensão do conteúdo abordado.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
4	<p>O Guia possui clareza, coerência e objetividade.</p> <p>1 2 3 4</p> <p>Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>

Caso deseje, registre aqui alguma informação adicional, sugestões de ajustes e melhorias sobre o Eixo Comunicacional.	
SOBRE AS OFICINAS	
1	<p>O conteúdo das oficinas foi pertinente e relevante para formação das estudantes.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;">Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
2	<p>A metodologia das Oficinas foi adequada</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;">Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
3	<p>Os recursos utilizados na condução das Oficinas foram pertinentes.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;">Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
4	<p>As Oficinas atendem ao público alvo.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4</p> <p style="text-align: center;">Discordo totalmente O O O O Concordo totalmente</p>
Caso deseje, registre aqui alguma informação adicional, sugestões de ajustes e melhorias sobre a realização das Oficinas.	

APÊNDICE F-- PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA.

Fernanda Paula dos Santos Castro
Valquiria F. Bezerra Barbosa

Letramento Racial Crítico: Oficinas para a Promoção de
uma Educação Antirracista



Fernanda Paula dos Santos Castro
Valquiria F. Bezerra Barbosa

Letramento Racial Crítico: Oficinas para a Promoção de uma Educação Antirracista

Olinda, 2025

C3551 Castro, Fernanda Paula dos Santos.

Letramento racial crítico: oficinas para a promoção de uma Educação Antirracista. / Fernanda Paula dos Santos Castro; Valquíria Farias Bezerra Barbosa. – Olinda, PE: As autoras, 2025.

26 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Guia Digital. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências.

1. Educação – Aspectos Sociais. 2. Educação Multicultural. 3. Educação para as relações étnico-raciais. 4. Antirracismo. 5. Currículo. 6. Ensino Médio Integrado. 7. Educação Profissional e Tecnológica I. Barbosa, Valquíria Farias Bezerra. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

im

370.19 CDD (22 Ed.)



SUMÁRIO

1. Descrição Técnica do Produto	5
2. Apresentação	6
3. Raça, Racismo e a Educação das Relações Étnico-Raciais	8
4. Abordagens Curriculares para uma Educação Antirracista	9
5. O Ensino Médio Integrado e uma Educação Antirracista	10
6. Reflexões sobre Branquitude e Negritude	11
7. Colonialidade e Decolonialidade na Educação Profissional e Tecnológica	12
8. Letramento Racial Crítico	14
9. Oficina 1: Definindo Raça e Racismo	16
10. Oficina 2: Reflexões sobre Branquitude e Negritude	18
11. Oficina 3: Colonialidade, Decolonialidade e a Construção de Práticas Antirracistas na Educação	20
12. Conclusão	23
Referências	24
Sobre as autoras	28

1. Descrição Técnica do Produto

ORIGEM: Trabalho de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Campus Olinda, intitulada “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado: Sentidos Construídos pelos Estudantes”.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Ensino.

PÚBLICO-ALVO: Profissionais da educação que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no Ensino Médio Integrado (EMI).

CATEGORIA: Guia digital

FINALIDADE: Promover práticas educativas antirracistas no Ensino Médio Integrado, incentivando reflexões, debates críticos e ações coletivas para uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a equidade racial.

ESTRUTURAÇÃO: Este Produto Educacional (PE) está estruturado em capítulos com abordagem teórica sobre os conceitos básicos que fundamentam a Educação Antirracista e também em capítulos com a proposição de Oficinas que poderão ser adaptadas a diferentes contextos institucionais da Educação e da EPT.

REGISTRO: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda.

AValiação: Realizada por 03 docentes, 04 técnicos administrativos e 03 estudantes do IFPE Campus Paulista.

DISPONIBILIDADE: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais e a proibição do uso comercial do produto.

SOFTWARE DE EDITORAÇÃO E ILUSTRAÇÃO: Canva®

DIVULGAÇÃO: Disponível em formato digital no Repositório Institucional do IFPE acessado através do link <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/> e através da plataforma Integra IFPE <https://integra.ifpe.edu.br/busca/mestrado%20profissional>

IDIOMA: Português.

INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA: IFPE– Campus Olinda.

CIDADE: Olinda – Pernambuco.

PAÍS: Brasil.

2. Apresentação

O PE que apresento é fruto direto da minha dissertação de mestrado intitulada “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio Integrado: Sentidos Construídos pelos Estudantes”, na qual investiguei os sentidos construídos pelos discentes do EMI acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas curriculares. A partir dessa pesquisa, elaborei um Guia para o público-alvo de professores e demais profissionais da educação, especialmente os que atuam com jovens na EPT no âmbito do EMI.

O material resulta de um estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em rede pelo IFPE, campus Olinda, na linha de pesquisa Práticas Educativas na EPT.

Esse Guia oferece uma proposta de embasamento teórico conceitual sobre educação antirracista e uma sequência de oficinas, com o objetivo central de fomentar práticas educativas antirracistas no EMI, a partir do Letramento Racial Crítico (LRC). As atividades propostas buscam ampliar reflexões, promover debates e construir caminhos coletivos para uma prática educativa mais crítica e inclusiva.

O PE foi construído em formato de Guia a partir das atividades realizadas nas oficinas de LRC com as discentes que participaram da nossa pesquisa de mestrado. Este Guia não se configura como um documento prescritivo, haja vista que os assuntos abordados no momento das oficinas de LRC advém da narrativa das próprias alunas. Logo, nenhuma atividade de LRC será igual a outra, visto que em cada grupo de pessoas podem emergir temáticas diferentes.

Este PE é dividido em duas partes. A primeira parte é composta pelos capítulos de três a oito em que tratamos sobre os conceitos que embasam a construção das oficinas, entre eles estão: raça e racismo, abordagens curriculares de uma educação antirracista, colonialidade e decolonialidade na educação, ensino médio integrado e uma educação antirracista, reflexões sobre branquitude e negritude e letramento racial crítico. A segunda parte que vai do capítulo nove ao onze, corresponde a metodologia das três oficinas realizadas com as discentes participantes da nossa pesquisa. E por fim, no capítulo doze, encerramos este PE, trazendo nossa conclusão sobre a importância da adoção de práticas de LRC para uma educação antirracista no contexto do EMI na EPT.

Com esse PE, esperamos contribuir para que educadores e educadoras tenham em mãos ferramentas que apoiem a adoção de práticas transformadoras, para superação das desigualdades raciais.

2. Apresentação



Este PE em formato de Guia nasceu a partir de uma pesquisa de um mestrado profissional em educação profissional e tecnológica. Por essa razão, é importante destacar alguns conceitos-chave que embasam tanto a dissertação quanto este material. Entre esses conceitos, destacamos: raça, racismo estrutural, educação das relações étnico raciais, colonialidade, decolonialidade e letramento racial crítico. São esses conceitos que orientam a construção das oficinas e sustentam a proposta pedagógica apresentada, sendo essenciais para compreender os desafios e caminhos apontados na prática educativa. Para organizar as oficinas propostas, partimos do conceito de LRC e da metodologia adotada por Ferreira (2014).

Desejamos a você uma excelente leitura e trabalho!!!

3. Raça, Racismo e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A raça é um conceito que assume diferentes significados a partir da forma de domínio que se pretende construir. Dessa forma, entendemos raça como uma construção social que busca cancelar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com diferentes características (Moreira, 2019).

Já o racismo se configura como uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para determinados indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam (Almeida, 2019).

A educação das relações étnico-raciais visa formar cidadãos comprometidos com a igualdade de direitos (Silva, 2007), e a escola tem papel central ao incorporar princípios antirracistas, a fim de garantir acesso não só ao conhecimento científico, mas também a diferentes saberes culturais, para fortalecer a construção de uma sociedade democrática e igualitária (Brasil, 2004).



Ao longo dos capítulos será apresentado um excerto da narrativa das estudantes entrevistadas a fim de enriquecer a reflexão a partir das falas. Cabe destacar que as estudantes não foram identificadas por seus nomes reais.



(...) eu acho assim, muito maluco quando o povo fala sobre essa questão do racismo inverso, porque o que seria racismo, né? Eu acho que é difícil definir assim, mas é quando a gente pega toda a história do povo negro, sua cultura, a gente relativiza ela, a gente pensa nele, só pensa no período da escravidão, então, a gente marginaliza esse povo de certa forma, e isso nunca poderia acontecer com a gente que é branco, né? Porque a gente literalmente fez todo aquele processo, eu achei assim, meio engraçado, de certa forma, mas ficou pra pensar, como é que tem gente e não é pouca que pensa isso hoje em dia." (Narrativa da estudante Elena, 2024).



Clique aqui e tenha acesso ao vídeo- Racismo Estrutural de 2023 da Coleção Antirracista, série disponível no youtube criada pelo Instituto Unibanco. O episódio apresenta o funcionamento dos mecanismos permanentes de exclusão e de geração de privilégios.

4. Abordagens Curriculares para uma Educação Antirracista

A perspectiva adotada neste trabalho remete ao currículo como prática discursiva que define o que pode ser ensinado e aprendido, funcionando como um dispositivo que molda tanto o conhecimento quanto os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido o currículo atua como um espaço de produção de subjetividades, afetando a maneira como os indivíduos se percebem e se relacionam. Dessa forma, o currículo não expressa apenas conteúdos e métodos, mas é cultural, pois expressa narrativas e visões de mundo (Lopes; Macedo, 2011).

Para Santos (2011) ele pode reforçar preconceitos e exclusões históricas, determinando quais grupos sociais, formas de vida e culturas são valorizados ou silenciados, especialmente nas dimensões de raça, classe e gênero.

Nesse sentido, para transformar as práticas pedagógicas, é essencial revisar o currículo, superando a lógica eurocêntrica dominante e abrindo espaço para outros saberes e vozes (Marques; Calderoni, 2020).

[Leia mais sobre currículo através do artigo Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino da autora Macedo \(2012\) que trata das diferenças entre currículo e ensino e da importância de redefinir o currículo como espaço instituinte de sentidos, que pode ser acessado ao clicar neste link](#)



“(...) Aqui no IF, eu percebi que a gente tem muitas aulas... assim, que a gente tem muita conversa. A gente debate muito, principalmente nas aulas de Português. A gente vai falando, aí a professora vai complementando e, quando a gente vê, tem uma bola de neve — e a gente está ali, conversando.

Na minha antiga escola, a gente não tinha... não é que não tinha espaço, é que a gente simplesmente não conversava. E acabava que, às vezes, até podia vir um assunto como esse (faz referência à temática étnico-racial). Por exemplo, alguma atividade em que o professor fosse falar sobre escravidão. Mas a gente não abria esse debate sobre racismo.”

(Narrativa da estudante Elena, 2024)



De acordo com Ramos (2013), a educação escolar tem historicamente priorizado o aprendizado cognitivo e a aquisição de conhecimentos curriculares, como cálculo e escrita, em detrimento do aprendizado prático e dos conteúdos atitudinais.

Todavia, o projeto do EMI pressupõe o desejo da transformação social e de reformulação da prática associada à teoria, como instrumento de emancipação dos sujeitos (Araújo, 2014).

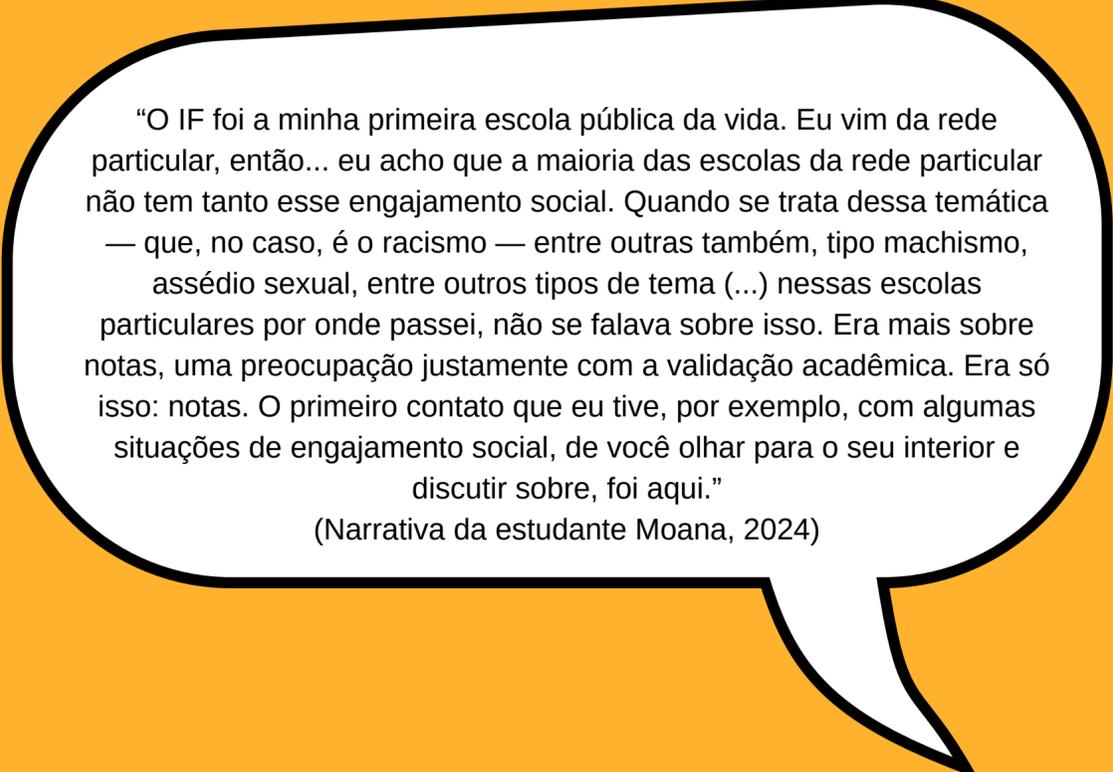
5. O Ensino Médio Integrado e uma Educação Antirracista

No contexto da EPT, destacamos a aproximação de uma educação pautada em práticas antirracistas e as bases filosóficas do EMI. Ramos (2008) assinala que o EMI à EPT deve possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos e que esta formação implica abordar o conhecimento de forma historicizada a partir da unidade entre trabalho, ciência e cultura.

O EMI se trata de uma concepção de educação que pressupõe a integração das dimensões fundamentais da vida, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Objetiva-se oportunizar um processo formativo que possibilita aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (Frigotto et al., 2010).

A criação dos institutos federais representou uma transformação na identidade da educação profissional por meio de um projeto de educação que visa atender às demandas da população brasileira e que reconhece que a EPT é uma modalidade de ensino que não deve se restringir à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas, sim, que deve formar os educandos de forma integral (Costa, 2019).

Parente (2021) pontua que uma educação que se compromete em combater as disparidades sociais, marcadas pela questão racial, precisa estimular o crescimento do senso crítico. Portanto, é fundamental que o currículo esteja integrado a um plano de libertação social eficaz.



“O IF foi a minha primeira escola pública da vida. Eu vim da rede particular, então... eu acho que a maioria das escolas da rede particular não tem tanto esse engajamento social. Quando se trata dessa temática — que, no caso, é o racismo — entre outras também, tipo machismo, assédio sexual, entre outros tipos de tema (...) nessas escolas particulares por onde passei, não se falava sobre isso. Era mais sobre notas, uma preocupação justamente com a validação acadêmica. Era só isso: notas. O primeiro contato que eu tive, por exemplo, com algumas situações de engajamento social, de você olhar para o seu interior e discutir sobre, foi aqui.”

(Narrativa da estudante Moana, 2024)



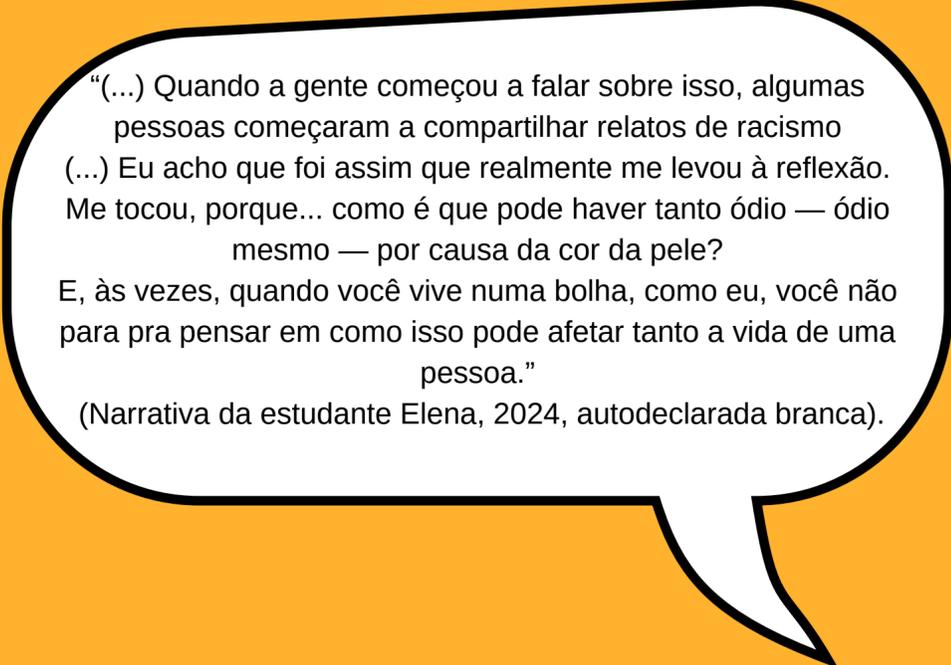
6. Reflexões sobre Branquitude e Negritude

Bento (2002) refere que a ausência de uma análise crítica sobre a posição dos brancos nas desigualdades raciais reforça a ideia de que essas desigualdades no Brasil são um assunto que diz respeito apenas aos negros, uma vez que apenas eles são alvo de estudos, análises e discussões.

A branquitude atua como uma guardiã silenciosa de privilégios, muitas vezes invisíveis para os próprios brancos e mais conscientes para pessoas negras. O tema racial é cercado de silêncio, visto como tabu, e marcado por hierarquias e contradições. Mesmo em contextos de convivência, a integração entre negros e brancos é parcial. A supremacia branca permeia todas as classes sociais, e a discriminação costuma passar despercebida. Diante de discussões raciais, os brancos demonstram desconforto, o que dificulta o aprendizado mútuo e a valorização das diferenças (Piza, 2009).

Em contraponto, a negritude é uma forma de consciência e afirmação da identidade cultural afrodescendente, que confronta a desvalorização histórica imposta pelo colonialismo e pelo racismo estrutural. No contexto brasileiro, o conceito está ligado ao Movimento Negro e às lutas por reconhecimento, igualdade e direitos.

Refletir sobre essas categorias faz-se fundamental se desejamos construir identidades negras e brancas saudáveis. É preciso que o negro aprenda a valorizar sua identidade e cultura, e mais ainda urgente, é preciso que o branco comece a se questionar sobre a construção de sua identidade visto que culturalmente sempre foi tida como norma, logo, nunca precisou ser pensada ou problematizada. É preciso compreender como o conceito de raça se construiu e influencia como pessoas negras e brancas constroem sua autoestima e são construídas na relação com as demais pessoas a partir do local que historicamente ocupam.



“(...) Quando a gente começou a falar sobre isso, algumas pessoas começaram a compartilhar relatos de racismo
(...) Eu acho que foi assim que realmente me levou à reflexão.
Me tocou, porque... como é que pode haver tanto ódio — ódio mesmo — por causa da cor da pele?
E, às vezes, quando você vive numa bolha, como eu, você não para pra pensar em como isso pode afetar tanto a vida de uma pessoa.”

(Narrativa da estudante Elena, 2024, autodeclarada branca).

De certa forma, a educação não se limita a construir e compartilhar uma percepção "objetiva" do mundo externo, mas também a moldar e passar adiante a vivência que as pessoas têm de si e das demais como "sujeitos" (Larrosa, 1994).

7. Colonialidade e Decolonialidade na Educação

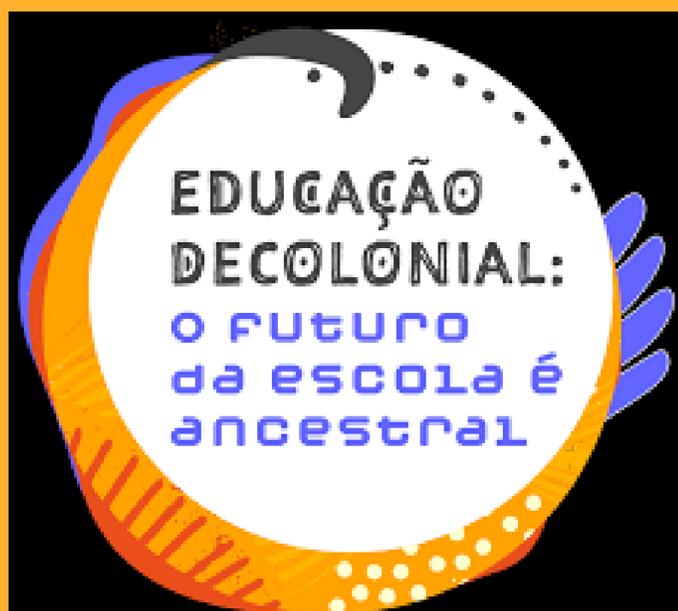
A colonialidade pode ser entendida como o lado sombrio e, ao mesmo tempo, necessário da Modernidade (Ballestrin, 2013). Ela representa a maneira predominante de controlar recursos, trabalho, capital e conhecimento, tudo isso dentro de uma relação de poder que é articulada pelo mercado capitalista. Mesmo que o colonialismo tenha sido oficialmente superado, a colonialidade ainda está presente de várias formas e, principalmente, nos discursos que reproduzimos no nosso dia a dia. Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade é uma continuação do pensamento colonial, funcionando como uma matriz que se manifesta principalmente em relações de poder, conhecimento e identidade que dominam e moldam a sociedade.

Já a decolonialidade é uma forma de pensar que busca questionar a visão de mundo centrada na cultura europeia e valorizar diferentes formas de conhecer, sentir e viver a vida (Mignolo, 2005).

A decolonialidade na educação é uma escolha ética, política e de conhecimento para combater a ideia de que existe uma única forma de entender o mundo e o saber (Mignolo, 2011) Para colocar a decolonialidade na prática, não basta apenas acrescentar outros saberes, é preciso transformar a maneira como produzimos e valorizamos o conhecimento, reconhecendo as epistemologias indígenas, afrodescendentes e populares como fundamentais (Walsh, 2010).

A educação decolonial propõe um caminho de desconstrução, escuta e reconstrução para práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas.

A educação decolonial consiste num processo contínuo de desconstrução e reeducação. Propõe o movimento de escuta dos sujeitos subalternizados, e de completa e total reconstrução do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010). E se configura como uma possibilidade real de o educador trabalhar numa perspectiva antirracista.



7. Colonialidade e Decolonialidade na Educação

A colonialidade do poder se refere a quem historicamente tem o poder para falar e ensinar. A colonialidade do saber concerne aos conhecimentos considerados legítimos e a colonialidade do ser diz respeito a forma como as identidades são moldadas.

Colonialidade do saber, poder e ser (Quijano, 2005)

- Invisibiliza e subalterniza os povos colonizados.
- Persiste nos livros, cultura, senso comum e práticas cotidianas (Maldonado-Torres, 2007).
- Produz “feridas coloniais” físicas e psicológicas (Mignolo, 2007).

Colonialidade nas práticas curriculares

- Reforça desigualdades, exclui experiências não brancas e promove valores europeus de moralidade, espiritualidade e estética (Gomes, 2012).

Fanon (1968) foi um autor que examinou o efeito do racismo e do colonialismo e suas consequências devastadoras, especialmente no que concerne aos mecanismos de dominação e de alienação que moldam a interação entre negros e brancos e perpetuam as desigualdades raciais. Essas relações raciais são regidas por hierarquias. O autor detalha com exatidão o efeito do impacto do racismo contra a população negra.

É preciso combater a colonialidade assumindo uma postura decolonial, que esteja atenta aos processos históricos que moldaram nossa sociedade e aos impactos profundos desse legado no psiquismo, na educação e nas relações sociais como um todo.

“E uma coisa que eu vejo muito é que os países de hoje — e principalmente os da América Latina, que, em sua maioria, também são pardos, miscigenados. E a África é desvalorizada justamente porque roubaram tudo: roubaram o ouro, a manufatura, trouxeram as pessoas pra cá, tiraram elas de onde realmente vinham. E foi isso que permitiu a miscigenação. A miscigenação, eu acho que é uma parte muito importante, mas a forma como ela foi trazida pra cá foi extremamente violenta. Então, é isso que acaba fazendo com que a gente perceba que, até hoje, a gente é muito marginalizado.”
(Narrativa da estudante Tiana, 2024).

8. Letramento Racial Crítico

O LRC é uma abordagem capaz de auxiliar nas discussões sobre raça e racismo e oportunizar uma leitura crítica da sociedade. Combater o racismo é um compromisso político que deve ser assumido por agentes brancos e negros, se quisermos ter uma vida mais justa e pautada na equidade. É preciso mobilizar as identidades brancas e negras, é preciso realizar um trabalho nas escolas e uma remodelação no currículo escolar (Ferreira, 2014).

O LRC parte do entendimento que a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais. Essa perspectiva surgiu da Teoria Racial Crítica (TRC), que emergiu nos Estados Unidos da América nos anos 70, como uma resposta à insatisfação de dois pesquisadores, Derrick Bell e Alan Freeman, frente a morosidade nos processos de reforma racial (Ferreira, 2014).

Na TRC a raça está no centro do debate, e todas as outras categorias são pensadas a partir dela e interseccionadas com ela. Defende-se que através das narrativas e contra narrativas podem ser realizadas análises que evidenciam a sociedade racista em que vivemos.

Ferreira (2014) orienta realizar o LRC a partir das narrativas dos sujeitos acerca da raça e sugere que seja feita uma pergunta disparadora que direcione a narrativa a fim de que possam emergir as temáticas que determinado grupo necessita explorar.



[Veja mais sobre letramento racial crítico clicando neste link. No vídeo a pesquisadora Ferreira \(2023\) apresenta os conceitos que sustentam o LRC e exemplifica como se dá este processo na prática](#)

8. Letramento Racial Crítico

Ferreira (2014) orienta utilizar a narrativa do sujeito e a partir dela propor uma sequência de atividades de letramento racial. Ao iniciar as atividades de LRC, o profissional da educação pode a fim de obter a narrativa autobiográfica do estudante sobre raça e racismo, propor que este produza um texto falando de sua história a partir da seguinte pergunta: A partir de quando você se deu conta de que o racismo existe? (sugestão de Ferreira, 2014 no livro Letramento Racial Crítico). Os textos construídos pelos discentes podem, na sequência, ser discutidos e problematizados. A partir disso é possível sugerir a leitura de textos, vídeos e a construção de atividades sobre a temática.

Em nossa pesquisa quatro estudantes (duas autodeclaradas brancas e duas autodeclaradas negras) narraram sobre suas experiências com raça e racismo em sua vida pessoal e sobre as práticas curriculares ligadas à diversidade étnico-racial. Dessa forma, a pergunta de Ferreira (2014) acima se configura apenas como uma sugestão. O que importa na atividade de LRC é ouvir as narrativas dos discentes. Nesse sentido, ao iniciar uma atividade de LRC, o profissional pode propor outras metodologias, como roda de conversa, leitura e produção de poesias, entre outras. É preciso ouvir o jovem a fim de compreender quais temas dentro da temática racial são importantes de se trabalhar com aquele público.

A partir das narrativas das estudantes participantes de nossa pesquisa emergiram temas que dividimos em três oficinas que vão evidenciar as seguintes temáticas: Raça e Racismo, Reflexões sobre Branquitude e Negritude, Colonialidade, Decolonialidade e a Construção de Práticas Antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica.

Participaram das Oficinas cinco estudantes do EMI do curso de informática para internet. Duas dessas estudantes já haviam participado da etapa de entrevista. As demais foram convidadas apenas nesta etapa. Três delas se autodeclararam negras, e duas brancas. Esta pesquisa não teve como objetivo realizar um recorte de gênero, embora reconheça a relevância do lugar de fala e das interseccionalidades que atravessam as experiências narradas pelas participantes.



9. Oficina 1: Raça e Racismo

Na Oficina 1, o foco é compreender como o conceito de raça se formou e entender o racismo sob a perspectiva de Almeida (2019), que o define como uma prática estrutural. O objetivo é desafiar a superação de conceitos arraigados na sociedade que veem o racismo como uma questão individual, e até inexistente, como o mito da democracia racial. Este conceito sustenta a ideia de que, diferente de outros países como os Estados Unidos da América, por exemplo, no Brasil nunca existiram conflitos raciais abertos, além de a cor não ser vista como um impedimento para ascensão social, o que dificulta o avanço do debate sobre o racismo (Bernardino, 2002). A atividade busca problematizar outras formas do racismo se apresentar como o racismo institucional, estrutural e religioso, promovendo uma reflexão sobre as relações de poder ao longo da história e estimulando estratégias tanto individuais quanto coletivas para uma educação antirracista.

Racismo Estrutural



O racismo estrutural é um tipo de racismo que não se limita a atitudes individuais, mas está enraizado nas estruturas da sociedade — como o sistema jurídico, político, econômico e cultural (Almeida, 2019).

Racismo Institucional

O racismo institucional é uma forma de racismo que se manifesta nas práticas, rotinas e estruturas das instituições — como escolas, hospitais, empresas, — que produzem ou reproduzem desigualdades raciais (Almeida, 2019).



Racismo Religioso

O racismo religioso não é apenas intolerância religiosa, mas uma expressão do racismo estrutural que atinge a espiritualidade negra e busca apagar a contribuição africana à cultura e à identidade brasileira (Almeida, 2019).

9. Oficina 1: Raça e Racismo

“Então, eu acho que, à medida que fui crescendo, fui percebendo como o racismo é velado. Porque, antes, eu não percebia. Mas, tipo, por exemplo: minha mãe é preta, ela tem uma cor de pele mais escura que a minha, ela é quase retinta. E, quando a gente entra em algumas lojas — isso já aconteceu —, ficam seguindo a gente. E eu não acho que foi à toa. Eu acho que foi justamente por causa da cor da pele. Porque isso não acontece só com a gente; isso acontece com muitas pessoas. Tem relatos na internet, tem no Twitter, em todas as redes sociais.”(Narrativa da estudante Tiana, 2024).

Temática: Conceituando Raça e Racismo

Tempo Estimado: 2 horas

Público a que se destina: adolescentes e jovens

Objetivos: Discutir o conceito de raça, racismo e tipos de racismo.

Recursos: Projetor multimídia, computador, cartolina e lápis piloto para construção de cartaz.

Metodologia:

1º Leia a narrativa da estudante destacada acima e, em seguida, apresente o vídeo de 2019, "Kabengele Munanga - Raça, Racismo e Etnia", do canal Sociologia Animada. Este vídeo oferece uma breve visão sobre como o autor Munanga (2003) compreendia as relações raciais no Brasil. Acesse o vídeo clicando na parte sublinhada ou busque o título no YouTube para assisti-lo.

2º Discuta a narrativa da estudante com base nos elementos discursivos apresentados no vídeo.

3º Apresente os conceitos de raça e os diferentes tipos de racismo, incluindo racismo institucional, estrutural, religioso, entre outros.

4º Sugira a criação de um mapa mental sobre o que foi discutido neste primeiro encontro. Para aprender mais sobre mapas mentais, assista ao vídeo "Mapa Mental: O que é, para que serve e como fazer (Guia passo a passo)" do canal Estudante Eficiente do ano de 2020.

Sugestão para aprofundar o conhecimento



Podcast da Fundação Santillana com Nilma Lino Gomes (2022) sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Acesse através do link:
<https://open.spotify.com/episode/2cq7HkS SO24HxngsSUZScB?si=7e22d7e6e41845f5>

10. Oficina 2: Reflexões sobre Branquitude e Negritude



“E, nessa aula, a gente começou a falar sobre cotas raciais (...). Então, nessa aula, tiveram algumas pessoas que foram contra a cota — e pessoas pretas que eram contra a cota. Eu acho também que, naquela aula, me permitiu ver que algumas pessoas pretas — pretas e pardas — elas não percebem que o racismo também afetou elas de formas que elas tomam algumas atitudes racistas, sabe? E eu fiquei chocada, porque a pessoa tinha a pele mais escura do que a minha, e ela falou que a cota, ao invés de ajudar, incapacita.”
(Narrativa da estudante Tiana, 2024).

Ferreira (1999), ao abordar a internalização de valores, crenças e estereótipos relacionados aos negros, observa que existe um momento na vida das pessoas afrodescendentes em que é bastante frequente que elas assimilem e se rendam às crenças e valores da cultura branca predominante, incluindo a ideia de que o branco é certo e o negro é errado. Essa absorção de estereótipos negativos sobre os afrodescendentes ocorre de forma inconsciente.

A segunda oficina será desenvolvida com o tema Reflexões sobre Branquitude e Negritude e tem como objetivo discutir a influência desses conceitos na construção da identidade do sujeito.

Durante o encontro será discutido sobre a construção da identidade negra e branca, de forma a compreender a importância da problematização do conceito de branquitude como uma categoria que exemplifica como o racismo se constrói em nossa realidade. No Brasil, autores como Lia Schucman e Cida Bento analisam como a branquitude se manifesta nas relações sociais, no acesso a oportunidades e na manutenção do racismo estrutural. Assim, estudar a forma como as identidades raciais são construídas é fundamental para compreender e combater as desigualdades raciais.

[Clique neste link e tenha acesso Dossiê Branquitudes e Relações Raciais no Brasil publicado pela revista eletrônica de Ciências Sociais \(CAOS\) em 2024.](#)

10. Oficina 2: Reflexões sobre Branquitude e Negritude

“Então, eu sou branca, né? Então, eu nunca sofri racismo, porque racismo reverso não existe. Pra gente que fala isso, eu falo vai estudar história por favor.” (Narrativa da estudante Elena, 2024).

Temática: Branquitude como norma e a invisibilização da pessoa negra.

Tempo Estimado: 2 horas

Público a que se destina: adolescentes e jovens.

Objetivos: Discutir o conceito de branquitude, negritude e as consequências disso na construção da identidade do sujeito.

Recursos: Projetor Multimídia, computador, cartolina e lápis piloto para construção de cartaz.

Metodologia:

1º Iniciar o encontro questionando os estudantes negros quando se descobriram negros e aos estudantes brancos quando se descobriram brancos. Esta dinâmica tem como objetivo fazer os estudantes refletirem sobre como, na maioria das vezes, não existe um momento de construção da identidade branca visto que é tida como norma.

2º Apresentar um trecho da entrevista da autora Cida Bento sobre o conceito de branquitude no Programa Roda Viva (2022) Você pode acessá-lo através do link <https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw>

3º Fazer uma exposição dialogada sobre a branquitude versus negritude evidenciando como este lugar influencia a construção das identidades.

4º Finalizar propondo aos estudantes que eles escrevam num cartaz sugestões de formas de construir identidades negras e brancas mais saudáveis a partir do espaço da escola.

Sugestão para aprofundar o conhecimento



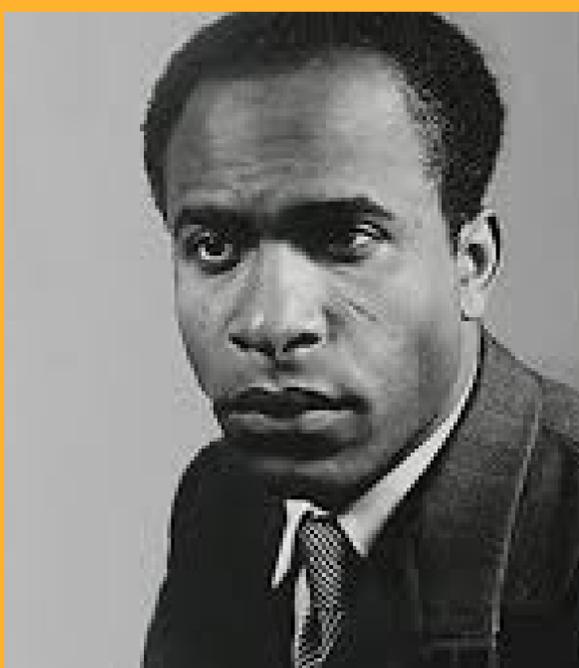
Podcast Guilhotina, com Lia Schucman (2021) sobre Branquitude, hierarquia e poder: a importância de incluir os brancos nos estudos de raça, a produção dialética do racismo e da branquitude.

Acesse através do link <https://diplomatique.org.br/guilhotina/guilhotina-121-lia-vainer-schucman/>

11. Oficina 3: Colonialidade, Decolonialidade e a Construção de Práticas Antirracistas na Educação

No terceiro encontro, o objetivo consiste em discutir sobre os conceitos de colonialidade, decolonialidade bem como a construção de práticas antirracistas na educação. Para falar sobre colonialidade utilizaremos os autores que escrevem sobre modernidade e colonialidade, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Nelson Maldonado-Torres, assim como autores que surgiram antes do conceito ser desenvolvido mas que, pela sua prática e ativismo, mostraram-se decoloniais a exemplo de Fanon e Lélia Gonzalez.

A partir disso é possível problematizar o impacto da colonialidade nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a responsabilidade de cada ator nesse processo de combate ao preconceito e na promoção de práticas antirracistas na escola.



Frantz Fanon (1925-1961) foi um pensador anticolonial que denunciou os impactos do colonialismo sobre os povos colonizados, especialmente na África. Sua obra antecipou e fundamentou muitos dos princípios do pensamento decolonial que surgiu como conceito anos após sua morte (Fanon, 2008).

Figura 1 – Fotografia de Frantz Fanon
Fonte: Veríssimo, [s.d.].

Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma das principais intelectuais do feminismo negro no Brasil. Em seus textos, como “A categoria político-cultural de amefricanidade”, propôs a superação do eurocentrismo e destacou a influência das culturas africanas nas Américas (Gonzalez, 2018).



Figura 2 – Fotografia de Lélia Gonzalez
Fonte: Wikipédia.

11. Oficina 3: Colonialidade, Decolonialidade e a Construção de Práticas Antirracistas na Educação

“(...) A gente conheceu mais um pouco também sobre a questão da religião de matrizes africanas.

Tem uma parte lá que tem a religião católica — que é muito forte aqui também — e a parte da religião de matrizes africanas. E aí a gente vê... a gente vê Oxum, a gente vê Exu, com as características de cada um, e é muito bonito.

Mas também tinha gente falando cada coisa lá, tipo... eu fiquei calada. E olha que eu sou católica!

Então, assim, tinha gente falando, mas eu achei muito bonito. Eu tava apreciando muito aquela experiência. Ver também como... tipo... fora da minha bolha católica. Então, assim, eu fui lá com a mente aberta mesmo, pra aprender. E, quando você vai com o coração livre de preconceito, é uma experiência muito diferente.”

(Narrativa da estudante Moana, 2024, sobre a visita pedagógica ao Museu do Homem do Nordeste).

Temática: Colonialidade, Decolonialidade e Práticas Antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica.

Tempo Estimado: 2 horas

Público a que se destina: adolescentes e jovens

Objetivos: Discutir os conceitos de colonialidade, decolonialidade e a construção de práticas antirracistas na educação.

Recursos: Projetor Multimídia, computador e cartolina e lápis piloto para construção de cartaz.

Metodologia:

1° Iniciar apresentando o vídeo colonialismo e colonialidade do canal Cursinho Popular Carolina de Jesus (2020) que retrata como se deu o processo de colonização e pode ser acessado através do link <https://www.youtube.com/watch?v=4qC3GEfsxz8&t=297s>

2° Em seguida apresente autores que sejam referências no pensamento decolonial. Você pode falar sobre Fanon, Lélia Gonzalez, Bell Hooks, Sueli Carneiro, entre outros. É importante que os estudantes tenham acesso a pensadores que são historicamente marginalizados devido a sua origem e etnia.

3° Peça que os estudantes reflitam sobre as citações das referências abaixo e discutam como a colonialidade opera nos diversos aspectos da vida.

11. Oficina 3: Colonialidade, Decolonialidade e a Construção de Práticas Antirracistas na Educação

O racismo epistêmico, tão presente nos currículos escolares, evidencia a violência da colonialidade. Este se mostra como uma das formas de racismo mais invisibilizadas na atualidade. Basta olharmos para os conteúdos que aprendemos em nossa trajetória escolar: Segunda Guerra Mundial, Revolução Francesa, Russa, Reforma Protestante, entre outros temas que tinham a Europa como pano de fundo (Ferreira; Silva, 2015).



Fanon (2008) examina o efeito do racismo e do colonialismo e suas consequências devastadoras, especialmente os mecanismos de dominação e de alienação que moldam a interação entre negros e brancos e perpetuam as desigualdades raciais. Essas relações raciais são regidas por hierarquias. O autor detalha com exatidão o efeito do impacto do racismo contra a população negra. Ele realiza uma avaliação detalhada das doenças que surgem da assimilação do racismo pelos negros como a vergonha de si mesmo, os complexos de inferioridade e o fascínio pelo branco.



4° Depois da discussão sobre os conceitos proponha aos estudantes que apresentem conteúdos/autores/artistas/conhecimentos que considerem decoloniais. Esta é uma oportunidade para que os estudantes apliquem o conhecimento na prática.

5° Discussão sobre a atividade proposta e apresentação dos conceitos de forma mais detalhada.

6° Por fim peça aos estudantes que construam uma proposta prática e reflexiva evidenciando o que foi apreendido durante as oficinas alinhado com uma proposta de prática pedagógica que tenha como objetivo incentivar uma educação antirracista. Exemplos de projetos: Podcast, Sequência didática, Peça de teatro, Clube do Livro, Jogo Educativo, etc.

7° Encerramento das oficinas com avaliação dos discentes e sugestões.

Sugestão para aprofundar o conhecimento



Tramas Coloniais (2024) é um podcast narrativo em sete episódios sobre a história do colonialismo na África.

Acesse pelo link

<https://tramascoloniais.com.br/>

12. CONCLUSÃO



Dias e Andrade (2015) explicam que a repetição ajuda a manter comportamentos e ideias que reforçam identidades dominantes e discriminatórias. Eles também apontam que, mesmo que a repetição sustente esses padrões, é possível romper com esse ciclo, criando espaço para pensar em formas diferentes de construir identidades, que não apenas reproduzam as relações de poder já existentes. Nessa perspectiva, o LRC pode ajudar a quebrar esse padrão excludente, que coloca a população negra em posição de inferioridade e mantém a branquitude como referência de privilégio.

Discutir questões de raça, racismo e colonialidade é essencial para os profissionais da educação. Contudo, é fundamental oferecer a esses educadores os recursos necessários para que possam desenvolver uma prática comprometida com a luta antirracista.

Nesse sentido, este PE se destaca como uma ferramenta essencial, servindo como um Guia com estratégias para que educadores iniciem esse processo. Além disso, o LRC revela toda a sua potencialidade ao convidar os estudantes a se tornarem protagonistas do debate.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- ARAÚJO, S. M. **Ensino Médio Integrado e formação humana integral: fundamentos político-pedagógicos e práticas escolares**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALLERSTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. e BENTO, M. A.S. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Vozes, p.25-57, 2002.
- BENTO, C. Cida Bento explica o que é o “pacto da branquitude” e como ele sustenta desigualdades. **Roda Viva**. [S.l.]: TV Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zc51sZOlrQw>. Acesso em: 30 maio 2025.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Revista Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24. n. 2, p. 247-273, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF, 2004.
- COSTA, D. V. Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio-histórica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.5, n.1, p.801-813, jan.2019.
- CURSINHO POPULAR CAROLINA DE JESUS. **Fala Carolina! #12 – Colonialismo e colonialidade**. [S.l.]: YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4qC3GEfsxz8>. Acesso em: 30 maio 2025.
- DIAS, R. S; ANDRADE, M. R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ESTUDANTE EFICIENTE. **Mapa mental: o que é, para que serve e como fazer (guia passo a passo)**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hs5WTTPXGmM&t=4s>. Acesso em: 30 maio 2025.
- FANON, F. **Condenados da Terra**. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, A. de J. **Preconceito racial: modos de falar, modos de calar**. Campinas: Papyrus, 1999.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (orgs.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/ UFPE, p. 79-102, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FERREIRA, A. de J. **Aula magna UTFPR**: Letramento racial crítico. YouTube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5y6k42_CQc

FRIGOTTO, G. et al. Agradecimentos. In: **Anais/Produção de conhecimentos de ensino médio integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. Racismo no Brasil. Podcast **Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil**, episódio 01. Apresentação de Carolina Marcelino. Participação de Nilma Lino Gomes. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2cq7HkSSO24HxngsSUZScB?si=7e22d7e6e41845f5&nd=1&dlsi=0598aa161924485b>. Acesso em: 30 maio 2025.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: Resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. p. 55–64. (Coleção Feminismos Plurais).

INSTITUTO UNIBANCO. Coleção Antirracista: episódio 07 – **Racismo estrutural**. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wNik7gSnlcg&t=29s>. Acesso em: 30 maio 2025.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–86.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. **Fotografia de Lélia Gonzalez**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Lélia_Gonzalez_by_C%C3%A9zar_Loureiro.jpg. Acesso em: 11 jun. 2025.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716–737, set. 2012. Acesso em: 30 maio 2025.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al des arrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARQUES, E. P. S; CALDERONI, V. A. M. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020.

- MIGNOLO, W. D. Epistemologia do Sul e pensamento decolonial. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MIGNOLO, W. **The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options**. Duke University Press, 2011.
- MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- PARENTE, D. P. **Racismo, identidade, diversidade e desigualdades: traçando perspectivas educativas para a formação do sujeito na integralidade**. 2021. 225 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.
- PIZA, Ed. Porta de vidro: Entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO. M. A. S. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2009.
- PODCAST GUILHOTINA. *Guilhotina #121 – Lia Vainer Schucman*. Entrevistadores: Bianca Pyl e Luís Brasilino. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/guilhotina/guilhotina-121-lia-vainer-schucman/>. Acesso em: 30 maio 2025.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278
- RAMOS, D. K. Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia On Line**, v. 3, p. 1–11, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/7297872/Os_conte%C3%BAdos_de_aprendizagem_e_o_planejamento_escolar. Acesso em: 30 maio 2025
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: Acesso em: 15 ago 2022.
- SANTOS, K. O. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.
- SCHUCMAN, L., & CARDOSO, L. (2014). APRESENTAÇÃO DOSSIÊ BRANQUITUDE. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 6(13), 05–07. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/146>
- SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SOCIOLOGIA ANIMADA. **Kabengele Munanga** – raça, racismo e etnia. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTySjC1aQF4>. Acesso em: 30 maio 2025.

TRAMAS COLONIAIS. SIROTTI, R; MONTONI, G(Apresentadoras) Direção e roteiro: Rodrigo Alves. Edição e desenho de som: Clara Costa. Trilha sonora original: Gabriel Falcão. Arte: Mayara Ferrão. Realização: Escuta Aqui. Apoio: Instituto Max Planck de História e Teoria do Direito. 2024. *Podcast*. Disponível em: <https://tramascoloniais.com.br/>. Acesso em: 30 maio 2025.

VERÍSSIMO, A. **Fotografia de Frantz Fanon**. [Imagem]. Portal Latino-Americano da USP, [s.d.]. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-fanon-frantz>. Acesso em: 11 jun. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um diálogo a partir da experiência equatoriana. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



Fernanda Castro

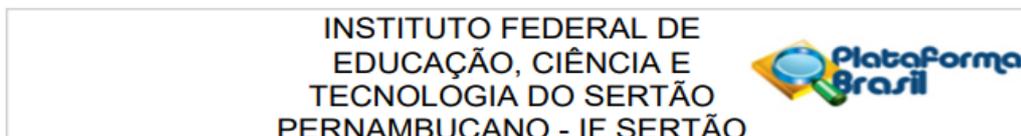
Psicóloga do IFPE, Campus Paulista. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco e Residência pelo Hospital das Clínicas de Pernambuco (HC/UFPE)



Valquiria Barbosa

Professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, em Rede Nacional (PROFEPT) no IFPE, Campus Olinda. Possui doutorado em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC.

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES

Pesquisador: fernanda paula dos santos castro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81593324.7.0000.8052

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.081.291

Apresentação do Projeto:

1. A equipe do projeto é composta pelos membros Fernanda Paula dos Santos Castro e Valquiria Farias Bezerra Barbosa que foram cadastrados devidamente.

1.2 A presente pesquisa de mestrado profissional se propõe a compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica (EPT). Os objetivos específicos são caracterizar as políticas curriculares para a educação das relações étnicoraciais, a partir dos documentos institucionais do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), compreender como as práticas curriculares contribuem para a construção de sentidos sobre a diversidade étnico-racial pelos estudantes e elaborar como produto educacional, um Guia sobre letramento racial crítico, para servidores do IFPE. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com metodologia narrativa, que tem como foco compreender a experiência humana. Participarão do estudo, alunos negros e não negros, seguindo a mesma proporção, regularmente matriculados no ensino médio integrado ao curso técnico de informática e administração do IFPE, Campus Paulista, que serão selecionados a partir de sorteio simples. Os estudantes menores de 18 anos que aceitarem participar da pesquisa serão esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.302-100
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO**



Continuação do Parecer: 7.081.291

poderão participar do

estudo mediante a assinatura do Termo de Assentimento, sendo necessário também que um responsável assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação. A coleta de dados será desenvolvida em duas etapas, começando pelo estudo dos documentos do currículo dos 2 cursos em questão, seguido das entrevistas narrativas com os estudantes. O trabalho se mostra relevante na medida em que trará os sentidos construídos pelos discentes acerca da diversidade étnico-racial a partir das vivências das práticas curriculares de dois cursos técnicos integrados ao ensino médio, o que poderá apontar caminhos para a efetividade das práticas pedagógicas e curriculares sobre a educação das relações étnico- raciais na EPT. Poderá também trazer subsídios para atuação docente e para a equipe multiprofissional. Destaca-se que esta temática foi pouco trabalhada no contexto da EPT e que os estudos que existem em sua maioria escutaram os professores, por isso é tão importante o desenvolvimento de pesquisas que avancem na construção de conhecimento sobre o tema trazendo o enfoque e a perspectiva do aluno. Como

produto educacional será desenvolvido, a partir das questões que emergirão das narrativas estudantis, um Guia de letramento racial crítico, visando a formação de servidores docentes e técnicos administrativos na temática pesquisada.

1.3 O projeto submetido é de natureza de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda.

1.4 O projeto apresenta todos os itens necessários à análise ética.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa descritos pela pesquisadora são:

GERAL: Compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre a diversidade étnico-racial a partir das práticas curriculares nos Cursos Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

ESPECÍFICOS: - Caracterizar as políticas curriculares para a educação das relações étnico-

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.	
Bairro: CENTRO	CEP: 56.302-100
UF: PE	Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364	E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO**



Continuação do Parecer: 7.081.291

raciais, a partir dos documentos institucionais;

- Compreender como as práticas curriculares contribuem para a construção de sentidos sobre a diversidade étnico-racial pelos estudantes dos Curso Técnicos de Informática para Internet e Administração integrados ao ensino médio;
- Elaborar como produto educacional, um Guia sobre letramento racial crítico, para formação de servidores docentes e técnicos administrativos.

Os objetivos de pesquisa são claros, estão alinhados com a metodologia proposta e são exequíveis dentro do cronograma apresentado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Os riscos descritos pela pesquisadora são:

Os riscos de participação na presente pesquisa são relacionados ao constrangimento de revelar informações sobre experiências pessoais e à exposição de aspectos difíceis da trajetória pessoal, formativa e/ou profissional. Contudo, como forma de minimizar os riscos os participantes terão a opção de não responder às questões com as quais não se sinta confortável, como também de interromper a entrevista a qualquer momento. Em caso de interrupção da entrevista, caso o(a) estudante manifeste seu desejo de declinar da continuidade da entrevista e da participação na pesquisa, o seu direito será assegurado, sem qualquer tipo de sanção ou prejuízo. Caso o(a) estudante participante da pesquisa sinta-se triste, ansioso e angustiado com o fato de ter rememorado experiências difíceis de sua vida, será oferecida oportunidade de agendamento de consulta e acompanhamento por uma das psicólogas vinculadas à Diretoria de Assistência ao Estudante do IFPE. Como forma de diminuir os riscos, as informações sobre a participação dos estudantes serão mantidas em sigilo, preservando-se o anonimato dos partícipes ao longo de todas as fases da pesquisa.

Os benefícios descritos pela pesquisadora são:

Os benefícios da pesquisa são o diálogo compartilhado como forma de contribuir para a ampliação dos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como possibilitar a compreensão dos sentidos que os jovens atribuem a diversidade étnico-racial presente nas vivências e atividades escolares.

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.

Bairro: CENTRO

CEP: 56.302-100

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-2364

E-mail: cep@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO**



Continuação do Parecer: 7.081.291

3.1 A avaliação dos riscos e benefícios estão bem delineados na metodologia do projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4. O projeto apresenta adequadamente os seguintes itens necessários para a análise ética: tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, cronograma, orçamento, critérios de inclusão dos participantes na pesquisa, critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa (quando couber) e divulgação dos resultados do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5. O projeto apresenta adequadamente todos os termos obrigatórios, a saber: TCLE, Termo de Assentimento, de Sigilo e de Compromisso, Folha de rosto, Carta de Anuência, Currículo do Pesquisador responsável e Declaração de Uso de Dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7. No que concerne aos aspectos éticos, o projeto está aprovado. Adicionalmente, o pesquisador responsável deve:

1. Atentar-se aos prazos para submissão de relatórios parcial (quando cabível) e/ou final (obrigatório) conforme os prazos previstos nas resoluções CEP-CONEP;
2. Entrar em contato com o CEP em caso(s) de:
 - a) necessidade de mudança na metodologia do projeto que envolva contato com seres humanos
 - b) dúvidas acerca dos aspectos éticos da pesquisa científica envolvendo seres humanos

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.302-100
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO**



Continuação do Parecer: 7.081.291

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2384352.pdf	18/07/2024 08:35:52		Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_sigilo_das_pesquisadoras_assinado.pdf	16/07/2024 10:43:21	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_assinado.pdf	16/07/2024 10:42:58	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	termo_de_Anuencia_reitoria.pdf	16/07/2024 10:42:25	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_CAMPUS.pdf	16/07/2024 10:42:05	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_reitoria.pdf	16/07/2024 10:41:38	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	TCUD_assinado.pdf	16/07/2024 10:41:04	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	Declaracao_de_autorizacao_de_uso_dos.pdf	16/07/2024 10:40:40	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_VALQUIRIA.pdf	16/07/2024 10:40:16	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_FERNANDA.pdf	16/07/2024 10:39:55	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Outros	BANCA_QUALIFICACAO.pdf	16/07/2024 10:39:34	fernanda paula dos santos castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_CORRIGIDO.pdf	16/07/2024 10:39:05	fernanda paula dos santos castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_RESPONSAVEIS_CORRIGIDO.pdf	16/07/2024 10:38:49	fernanda paula dos santos castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_CORRIGIDO.pdf	16/07/2024 10:38:27	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/07/2024 10:37:57	fernanda paula dos santos castro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_CORRIGIDO.pdf	16/07/2024 10:37:41	fernanda paula dos santos castro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Aristarco Lopes, 240, 2º andar, sala 46.
Bairro: CENTRO **CEP:** 56.302-100
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-2364 **E-mail:** cep@ifsertao-pe.edu.br

Página 05 de 06

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO**



Continuação do Parecer: 7.081.291

PETROLINA, 17 de Setembro de 2024

Assinado por:
Ednaldo Gomes da Silva
(Coordenador(a))