

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR

**“EXISTE MUITA COISA QUE NÃO TE DISSERAM NA ESCOLA”: as relações
étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e
Tecnológica – EPT**

Parnaíba-PI

2023

PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR

“EXISTE MUITA COISA QUE NÃO TE DISSERAM NA ESCOLA”: as relações étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica – EPT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa

Parnaíba-PI

2023

PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR

**“EXISTE MUITA COISA QUE NÃO TE DISSERAM NA ESCOLA”: as relações
étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e
Tecnológica – EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 07/ 08/ 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.a Dra. Francisca Raquel da Costa (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Prof.a Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva (PROFEPT/IFPI)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Prof.a Dra. Andréia Martins
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Parnaíba-PI

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Silva Júnior, Paulo de Tarso da

S586e Existe muita coisa que não te disseram na escola : as relações
étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica
- EPT / Paulo de Tarso da Silva Júnior. - 2023.
244 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí,
Campus Parnaíba, 2023.

Orientadora : Profa Dra. Francisca Raquel da Costa.

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
3. Educação antirracista. I. Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Sindya Santos Melo CRB 3/1085

Ao Júnior, um garoto de 9 anos de idade, que sentado sobre um lajeiro, no interior do Piauí, refletia sobre a vida com os olhos embargados. Ao mesmo, que com os pés “russos”, entendia que o melhor caminho era educação. Estamos conseguindo.

AGRADECIMENTOS

Quando eu caminhava do Tabuleirinho até o Colégio Fauzer Bucar, com as pernas curtas e a cabeça cheia de fantasias, ganhar na Megasena, morar mais perto da escola, estudar e, quem sabe, tornar-me alguém “importante”, não havia, naquele trajeto cotidiano, espaço para imaginar títulos acadêmicos, muito menos supor que um dia eu seria chamado de pesquisador ou de mestre. O que eu sentia era apenas o cansaço leve da poeira batendo na canela, a pressa de não perder a primeira aula e uma fome difusa de grandeza, aquela grandeza humana que eu ainda não sabia nomear, mas já perseguia sem saber.

Hoje, depois de tantos anos, entendo que aquele menino ensaiava, sem notar, o caminho que me trouxe até aqui. Talvez eu não seja o “homem grandioso” que um dia imaginei, mas sou mestre, e isso diz muito sobre a vida e sobre o percurso. Foram justamente as canelas tingidas pela poeira dos meus sonhos que me conduziram até este lugar extraordinário de onde agora escrevo para agradecer.

Agradeço, com reverência profunda, a todos os que caminharam comigo nesta travessia extraordinária. Antes de qualquer nome, volto-me ao mistério que me acompanha: à presença divina que acendeu luz nas minhas encruzilhadas, guardou meus cansaços e sustentou minha fé quando a esperança parecia rarear. Foi desse amor invisível que tirei fôlego para atravessar pedras e permanecer de pé.

Minha família vem logo depois, raiz viva e alicerce amoroso que nunca me deixou só. De onde venho, a pobreza não foi apenas falta, foi também escola: ensinou-me o peso do trabalho honesto, a dignidade da perseverança, a coragem de insistir. Foi essa origem humilde que me empurrou a sonhar altos sonhos e acreditar que eu poderia inaugurar, em meu sobrenome, o verbo graduar-se.

Ao longo dessa trajetória, a escolha por pesquisar relações étnico-raciais não foi apenas acadêmica, foi também biográfica e política. Mergulhar na história, nas violências e nas reinvenções do povo negro foi um ato de fidelidade às memórias que me antecedem e de compromisso com aqueles que ainda lutam para existir com dignidade num país que insiste em negar-lhes rosto, nome e lugar.

Entre as vozes que me tornaram capaz de escrever estas páginas, agradeço especialmente às mulheres negras que antecederam meus passos. Lembro, com ternura intacta, de minha avó paterna, Maria do Socorro, rezadeira, guardiã de saberes ancestrais e herdeira de povos primeiros. Seus contos, rezas e silêncios

foram minha primeira biblioteca. Embora sua presença já não ocupe cadeira ao meu lado, sinto-a inteira na sala do tempo, guiando a mão que escreve e o menino que persiste dentro de mim. Agradeço também à minha avó materna, Maria da Cruz (Dorinha), ainda viva, mulher de trabalho bruto e dignidade alta: sacoleira, empregada doméstica, dona de resistências que não cabem em manual algum. Se de uma herdei a fé e a memória, da outra herdei a força de quem atravessa o mundo com pouco, mas não se rende. Entre as duas, aprendi que existir, às vezes, já é uma forma de insurgência.

Reafirmo que só foi possível atravessar esta jornada porque preservei, dentro do peito, a chama da espiritualidade. A certeza de que não caminhei sozinho, de que uma força maior me aparou quando eu temia desabar, devolveu-me serenidade quando a razão vacilava. A fé não me desviou da realidade, ao contrário: deu-me ânimo para enfrentá-la e ultrapassá-la.

Ao mergulhar em um tema tão sensível e urgente para a vida social, compreendi que minha escrita não era apenas exercício intelectual. Cada linha carregava a chance de fissurar silêncios, de deslocar certezas, de contribuir, mesmo que minimamente, para uma sociedade menos desigual. Essa consciência me convocou a ir além do óbvio: buscar fontes, tensionar perspectivas, escutar vozes diversas e insistir nas perguntas que tantos preferem não formular.

Minha gratidão se dirige, com especial afeto, à Professora Raquel Costa. Sua orientação foi mais do que acompanhamento técnico: foi presença exigente e generosa, capaz de me alargar quando eu queria reduzir, de me provocar quando eu queria ceder, de me sustentar quando eu hesitava. Sua leitura rigorosa, suas críticas que ensinavam e seus incentivos que encorajavam foram chão seguro para que eu me tornasse não apenas um pesquisador mais preciso, mas um sujeito intelectualmente responsável.

Sou igualmente grato aos amigos e colegas que me emprestaram inteligência, escuta e partilha. Em cada conversa de corredor, em cada debate acalorado, em cada silêncio cúmplice houve aprendizagem. Fazer parte de uma comunidade acadêmica viva, plural e inquieta foi um privilégio que ampliou minhas referências e deslocou minha forma de ver o mundo.

Carrego também uma dívida de reconhecimento às educadoras que, muito antes da universidade, já me plantavam asas. A professora Raimunda acompanhou minha formação desde o início, com uma constância rara. A professora Francisca da

Mata, por sua vez, foi quem me ensinou que escrever é um ato que exige alma. Corrigiu-me como quem ensina um ofício ancestral: repetição paciente, rigor amoroso, confiança restaurada. Se hoje escrevo com alguma firmeza, é porque um dia fui aluno dela.

Nenhum caminho se atravessa sem afeto. Por isso, registro aqui meu agradecimento a Glaucyllene, amiga que não se ausentou quando a vida pesou. Sua presença foi colo em dia de tempestade e riso em dia de exaustão, lembrando-me constantemente de que a vida não se faz só de metas, mas também de companhia. Agradeço também a Patrícia, Jefferson e Sara Paula, amigos que a graduação me deu e que o tempo, em vez de afastar, consolidou. Com eles aprendi que amizade verdadeira não se encerra com a colação de grau: ela amadurece, atravessa calendários e permanece como extensão daquilo que escolhemos ser juntos.

Agradeço ainda a Àmína e Pietro, sobrinhos que a vida me deu como ensaio de paternidade. Eles devolvem ao mundo sua delicadeza: o riso fácil, o abraço que cura, a inocência que reorganiza prioridades. Ao vê-los existir, eu reaprendi a amar sem pressa.

Refletindo minhas raízes, reconheço também que ser um homem negro atravessando instituições brancas não é detalhe biográfico, mas estrutura de existência. Cresci assistindo de perto como o racismo opera, fere e repete cicatrizes. Ainda assim, foi do atrito com a desigualdade que tirei força para seguir lutando, muitas vezes em solidão, por um mundo que não naturalize a exclusão. Cada avanço conquistado contra a maré refinou minha convicção de que não basta sobreviver: é preciso disputar dignidade.

Nesta trajetória encontrei outras mulheres que me reedificaram. A professora Marilde esteve comigo desde os primeiros semestres, apontando caminhos com uma paciência que não se apaga da memória. A professora Carla, com sua exigência delicada, ensinou-me que escrever não é apenas dominar normas, mas encontrar uma voz que diga o que importa dizer. Em cada correção dela havia compromisso e cuidado, e isso fez diferença.

Ao longo desse percurso também fui presenteado com amigades que se tornaram parte do meu próprio destino. No auge do período pandêmico, em Barão de Grajaú-MA, encontrei Rian, menino de inquietação bonita e generosidade madura, que se fez inspiração desde o primeiro encontro. Sua fome de conhecimento, suas indagações e sua delicadeza no trato com o outro ensinaram-me que inteligência e

ternura não se excluem: podem, e talvez devam, caminhar juntas mesmo quando o mundo inteiro parece suspenso pelo medo.

A César Crispim devo gratidão de outra natureza: a da amizade que pensa comigo. Mesmo habitando campos distintos, nossas conversas, leituras partilhadas e a cumplicidade construída no teatro produziram um tipo raro de aprendizado, aquele que não cabe em sala de aula, mas se inscreve na vida.

Registro ainda meu afeto pelo meu tio José Inácio, presença que nunca cedeu ao tempo. Seu apoio firme, sua companhia cotidiana e sua confiança silenciosa formaram um abrigo que me sustentou quando os dias pediam firmeza.

A cada pessoa nomeada, minha família, minha avó, meus pais, minha irmã, meus amigos, meus sobrinhos, meus professores, meus mentores, deixo aqui não um agradecimento protocolar, mas o reconhecimento de uma herança viva. Vocês foram chão, bússola, sopro e destino. Cada gesto, cada palavra, cada cuidado deixou marcas que me trouxeram até este capítulo da vida.

Que este trabalho, nascido de muitas mãos e muitas memórias, possa servir a algo maior do que mim mesmo: que inspire outros a persistirem nos próprios sonhos, a reescreverem realidades injustas e a honrarem as raízes que os formaram. Que a fé, o amor e a família continuem sendo nortes para quando o mundo tentar nos dispersar.

Estendo também meu agradecimento aos professores e servidores do IFPI, pois mesmo quando não se percebe, um trabalho como este só nasce porque muitos, direta ou indiretamente, sustentam sua possibilidade.

Aqui, portanto, inscrevo meu nome e minha origem, porque agradecimento também é retorno e justiça. Aqui fala Paulo de Tarso: filho de Paulo, camelô; de Francisca, trabalhadora doméstica; neto de Dorinha, sacoleira e empregada doméstica; e de Socorrone, rezadeira. Se hoje me chamam mestre, é porque antes fui esse menino, negro, pobre, forjado no chão do trabalho e da fé, que aprendeu a escrever a partir das mãos de quem nunca pôde assinar a própria história. Um menino mestre: é assim que escolho fechar esta página, honrando de onde vim para que nunca se esqueça o que me fez chegar.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, me atravessaram e me edificaram, meu mais profundo e honesto obrigado.

Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.

Conceição Evaristo

RESUMO

Este trabalho investiga o "Ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)" no contexto do Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano, com base na Lei 10.630/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Na linha de pesquisa Linha de "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ancorado no Macroprojeto 2 "Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT". O estudo tem como objetivo geral compreender as práticas educativas relacionadas à temática e avaliar sua adequação à legislação. Para atingir esse objetivo, a pesquisa se propõe compreender como a EPT articula os saberes sobre relações étnico-raciais na formação dos estudantes, analisar a estrutura curricular dos cursos e a abordagem das relações étnico-raciais, caracterizar as práticas dos professores que ministram as disciplinas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e seu impacto na formação dos estudantes, assim, criar um produto educacional voltado para uma educação antirracista em sala de aula, nominado "E o que foi que disse?". A metodologia adotada inclui pesquisa bibliográfica e de campo, com análise documental dos planos de disciplina e entrevistas com professores(as) e estudantes. Os resultados revelam uma diversidade de abordagens entre os docentes, evidenciando a necessidade de investir na formação continuada em relações étnico-raciais. Observou-se que alguns professores têm um conhecimento mais aprofundado sobre o tema e promovem atividades extracurriculares, enquanto outros possuem conhecimento superficial. A análise do currículo aponta para a importância de revisar e aprimorar os conteúdos relacionados à diversidade racial. As práticas educativas variam, destacando-se aquelas que incentivam a reflexão crítica sobre o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Com base nos resultados, desenvolveu-se um produto educacional para uso em sala de aula, visando a promoção da educação antirracista e inclusiva. Conclui-se que a formação dos professores é fundamental para garantir práticas pedagógicas consistentes e alinhadas com a valorização da diversidade racial. A conscientização dos estudantes desde cedo sobre a igualdade racial e o combate ao racismo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa. O produto educacional criado representa uma contribuição concreta para a promoção da educação antirracista na EPT, alinhada com as leis que asseguram o ensino da

história e cultura afro-brasileira e indígena. Em vista dos desafios da sociedade contemporânea, essa pesquisa destaca a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, que valorize a contribuição de todos os grupos étnico-raciais para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Lei 10.630/03; Educação antirracista

ABSTRACT

This study investigates "Teaching for Ethnic-Racial Relations Education in Professional and Technological Education (PTE)" in the context of the Federal Institute of Piauí, Campus Floriano, based on Law 10.630/03, which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. The overall objective of the study is to understand educational practices related to this theme and assess their compliance with the legislation. To achieve this goal, the research aims to comprehend how PTE integrates knowledge about ethnic-racial relations into students' education, analyze the curriculum structure and approach to ethnic-racial relations, characterize the practices of teachers who teach subjects related to ethnic-racial education, and their impact on student formation, ultimately creating an educational product focused on an anti-racist education in the classroom. The adopted methodology includes bibliographical and field research, with document analysis of course plans and interviews with teachers and students. The results reveal a diversity of approaches among the educators, highlighting the need for continued training in ethnic-racial relations. Some teachers exhibit a deeper understanding of the topic and engage in extracurricular activities, while others have a superficial knowledge. The curriculum analysis points to the importance of revising and enhancing content related to racial diversity. The educational practices vary, with emphasis on those that encourage critical reflection on racism and the appreciation of Afro-Brazilian and Indigenous culture. Based on the findings, an educational product was developed for classroom use, aiming to promote anti-racist and inclusive education. In conclusion, teacher training is fundamental to ensure consistent pedagogical practices aligned with the valorization of racial diversity. Early awareness among students of racial equality and the fight against racism is essential for building a fairer society. The educational product created represents a concrete contribution to promoting anti-racist education in PTE, aligned with laws that guarantee the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. Given the challenges of contemporary society, this research highlights the need for truly inclusive and transformative education that values the contribution of all ethnic-racial groups to the construction of a more egalitarian society.

Keywords: Ethnic-racial relations; Education Professional and Technological Education (PTE); Law 10.630/03; Antiracist education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Minha única foto enquanto bebê, junto a mim estão minha mãe e minha irmã Kássia.	20
Figura 2 – Eu e minha irmã, Kássia.	23
Figura 3 – Eu, homem preto, já feito.	23
Figura 4 – Interpretando o Arauto da Paz.	25
Figura 5 – Eu e Elke - Mulher - Maravilha 26	26
Figura 6 – Contações de histórias no viés étnico racial.	28
Figura 7 – Meus alunos da primeira turma do Projeto Corpo Em Cena 29	29
Figura 8 – Conversa com o Profº Francis Musa Boakari, no CONGEAFRO 2019. 30	30
Figura 9 – Eu, Patrícia e Jeferson, o Triplex da UFPI.	31
Figura 10 – Plano de Organização e Análise dos Dados Adaptado.	140
Figura 11 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Eletromecânica 162	162
Figura 12 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática 163	163
Figura 13 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações.	164
Figura 14 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente 165	165
Figura 15 – Questões do Google Forms (Pergunta 1 e 2).	223
Figura 16 – Questões do Google Forms (Pergunta 3).	224
Figura 17 – Questões do Google Forms (Pergunta 4).	224
Figura 18 – Questões do Google Forms (Pergunta 5).	225
Figura 19 – Questões do Google Forms (Pergunta 6).	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização fictícia dos sujeitos da pesquisa	136
Quadro 2 – Caraterização dos sujeitos da pesquisa (discentes).....	146
Quadro 3 – Pergunta 1: Em linhas gerais, o que você entende sobre relações étnico-raciais, racismo e discussão étnica?	147
Quadro 4 – Síntese das respostas às Perguntas 2, 3, 4 e 5	148
Quadro 5 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa (Docentes).....	150
Quadro 6 – Análise das respostas do Professor 1	150
Quadro 7 – Análise das respostas do Professor 2	151
Quadro 8 – Análise das respostas do Professor 3	151
Quadro 9 – Análise das respostas do Professor 4	151
Quadro 10 – Análise das respostas do Professor 5	152
Quadro 11 – Análise das respostas do Professor 6	152
Quadro 12 – Profissão dos Professores	175
Quadro 13 - Organização do Conteúdo do Produto Educacional (PE)	193
Quadro 14 – Etapas de produção do produto educacional (PE)	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 “O TEMPO FOI PASSANDO E ELE FOI CRESCENDO”: DO MENINO DO TABULEIRINHO AO PESQUISADOR CIENTÍFICO	20
2 “A GENTE SABE COMO TERMINA, QUANDO COMEÇA DESSE JEITO”: A INTRODUÇÃO.....	32
3 “CHEGA NA ESCOLA, OUTRO PORTÃO SE FECHA”: O PENSAR TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EPT	49
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES: DESAFIOS E DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO NA EPT	52
3.1.1 Lei 10.639/03: apontamentos históricos sobre a efetivação nas práticas pedagógicas	60
3.1.2 Ementários teóricos sobre a identidade e cultura.....	67
3.1.3 Diversidades culturais e identidade: conhecer para aprimorar as práticas pedagógicas no combate ao racismo	74
4 “NÃO BOTA A CULPA EM MIM PRA ENCOBRIR O SEU RACISMO!”: COLONIALIDADE, CORPO E SABER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	78
4.1 A COLONIALIDADE DO SABER E O MITO DA NEUTRALIDADE EDUCACIONAL	80
4.2 “O CORPO NEGRO ENTRE O CONTROLE E A REEXISTÊNCIA”	89
4.3 O RACISMO COMO ESTRUTURA E NÃO COMO INCIDENTE	99
4.4 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS	109
4.5 O SILÊNCIO BRANCO E A RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL	119
5 “A VOZ QUE ACOA DO TAMBOR”: A METODOLOGIA DA PESQUISA	130

6 “E NEM VENHA ME DIZE QUE ISSO É VITIMISMO”: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	145
6.1 MOMENTOS I E II: PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	146
6.2 MOMENTOS III: TRATAMENTO DA INFORMAÇÕES E INTERPRETAÇÃO....	154
6.2.1 Articulação dos saberes teóricos e práticos da temática étnico-racial na formação dos discentes na EPT: Análise dos planos de disciplinas e ementas	155
6.2.2 Materialização das teorias e práticas pedagógicas nas aulas dos professores e sua contribuição na formação antirracista dos discentes	171
6.2.3 Avaliação do impacto das práticas educativas na percepção e atitudes dos discentes e docentes em relação à temática étnico-racial.....	181
7 “VOCÊ DEMOROU, NÃO VAI ENTRAR NA AULA DE HISÓRIA”: O PRODUTO EDUCACIONAL	190
7.1 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL PROPOSTO	191
7.2 PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PE.....	193
7.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DO PE.....	196
7.3.1 Decupagem e Tratamento das informações coletadas	198
7.3.2 Análises e considerações sobre o PE	202
8 “CÊ VAI VER COMO SÃO DIFERENTES AS OPORTUNIDADES”:	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	212
ANEXOS.....	216
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	217
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA PESQUISA.....	222

ANEXO C – GOOGLE FORMS (INFORMAÇÕES DO PE).....	223
ÂPENDICES	227
APÊNDICE A.....	228
APÊNDICE B.....	232
APÊNDICE C	236
APÊNDICE D.....	240
APÊNDICE E	242
APÊNDICE F	243

1 “O TEMPO FOI PASSANDO E ELE FOI CRESCENDO”: DO MENINO DO TABULEIRINHO AO PESQUISADOR CIENTÍFICO

Figura 1 – Minha única foto enquanto bebê, junto a mim estão minha mãe e minha irmã Kássia.



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (1998).

Hoje sou artista, não há nada que eu produza que não seja uma confissão em arte. A fim de que se compreenda a ideia dos títulos desse trabalho, eu afirmo que todos são inspirados na música “Cota Não É Esmola” de Bia Ferreira, todos os títulos deste trabalho farão menção a essa música. Para que sintam, deixo a letra a seguir:

Cota Não É Esmola

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV

Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais

Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa

Chega na escola, outro portão se fecha
 Você demorou! Não vai entrar na aula de história
 Espera, senta aí, já dá uma hora
 Espera mais um pouco e entra na segunda aula
 E vê se não atrasa de novo, a diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
 E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
 Se a passagem é 3, 80 e você tem 3 na mão
 Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'

E os amigos que riem dela todo dia
 Riem mais e a humilham mais
 O que você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
 E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
 O tempo foi passando e ela foi crescendo
 Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
 Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
 Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
 Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar, ei!
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz, não!
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Revolução

Não deixe calar a nossa voz, não!
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Não deixe calar a nossa voz, não!
 Revolução

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
 Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, é
 Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
 Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
 E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 Peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 Aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

Vamo pro canto onde o relógio para
 E no silêncio o coração dispara
 Vamo reinar igual Zumbi, Dandara
 Odara, Odara

Vamo pro canto onde o relógio para
 No silêncio o coração dispara
 Odara, Odara, ei!

Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Você vai ver como são diferentes as oportunidades
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo

Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!

Eu disse: Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar, é
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio revolucionar

Cota não é esmola!

A primeira vez que tive contato com essa música/letra, foi quando minha irmã em meados de 2019 a ensaiava para uma apresentação que agora não me recordo qual. A música, que fala sobre os percalços, dores e dualidades de uma mulher preta da comunidade que constante é subjugada e precisa, ainda que sem saber, lutar contra um sistema racial opressor. Eu sei que essa música é a artista Bia Ferreira,

a admiro muito, mas sempre me lembrara minha amada irmã. Mulher, preta, gorda, de axé, bissexual e como ela mesmo diz “puta de guerra”. Não é por menos que escrevo sobre arte e minha irmã neste primeiro parágrafo, são meus amores.

Figura 2 – Eu e minha irmã, Kássia.



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2023).

Nasci em Floriano-PI, saudável, filho de Francisca, ajudando do lar, e de Paulo, vendedor ambulante, neto de Marias, Maria do Socorro, curandeira e rezadeira e Maria da Cruz, sacoleira e ajudante do lar, não tive avôs, pelo menos não presentes. Na minha história cabe o quase Brasil inteiro. As referências femininas eram as mais presentes da minha vida, e até hoje agradeço por isso. Fui criado e educado por mulheres pretas, de extremas sabedorias, ao que sou, eu devo a minhas mulheres.

Como disseram Zeca Veloso, Caetano Veloso, Tom Veloso e Moreno Veloso: “Todo homem precisa de uma mãe”, eu completo dizendo: “Todo homem precisa de uma mãe preta”.

Figura 3 – Eu, homem preto, já feito



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2018).

Retornando sobre títulos, especificamente neste tópico, trago uma percepção minha como “O menino do Tabuleirinho”, era assim que chamavam algumas pessoas, alunos e professores, da Escola Padre Pedro da Silva Oliveira, onde eu estudei e concluí o meu Ensino Fundamental Maior. Explico. Meu pai, ao iniciar um novo relacionamento, mudou-se para uma localidade na zona rural chamada Tabuleirinho, com cerca de 9 quilômetros de distância para a zona urbana. Ali, tudo era muito difícil, situação financeira, de vivência e sobretudo de locomoção, então, para poder estudar eu percorreria cerca de 20 quilômetros por dia letivo.

Pensei por várias vezes em desistir de estudar, até um dia uma senhora analfabeta chamada Vitoria disse-me o seguinte: “Você está é certo em estudar, tudo é difícil mesmo, mas a gente só melhora as coisas estudando”. As palavras da Velha Vitoria, como era chamada, me atravessam e então sempre que eu esmorecia às 04 da manhã para ir para a escola eu me lembrada das palavras de uma sábia citada outrora. Então, todos embasbacados com o fato de eu andar todo esse trajeto para estudar, assim me chamavam de “O menino do Tabuleirinho”.

Estudei, não sabia muito bem o que queria ser, no sentido de profissão, mas eu estudei e aprendi o máximo que podia a cada momento. Terminei o meu ensino fundamental e então segui para o ensino médio. Escola Normal Osvaldo da Costa e Silva, a primeira pessoa que me recebeu foi a Paizinha, diretora na época, e me olhou com olhos de carinho, me senti acolhido, lembro-me dela dizer “Estou muito feliz de

ter você na nossa escola”, talvez ela disse isso para todos os alunos, mas isso significou muito para mim.

Em minhas escritas eu tenho discutido sobre as fases de vivências e aprendizagens de crianças e adolescentes e como a própria literatura nos ensina, a educação de jovens é um ponto crucial para definir suas seu futuro e sua percepção de mundo. Minhas escritas não são somente escritas, são escrevivências, assim como diz a grande Conceição Evaristo. Enquanto aluno de ensino médio eu tive uma maior revolução individual, me entendi enquanto artista, como bicha e como preto, compreendi de onde sou, quem sou e outras questões. Foi um período de aceitação, foi transgressor e libertador.

Aos 17 anos iniciei minhas atividades no teatro profissional com o grupo Escalet de Teatro, um dos maiores grupos de Teatro do Piauí, ao qual tive o prazer de interpretar muitos personagens. Foi buscando a personalidade de outros que me encontrei. Neste encontro entre o que seria somente hobby e uma verdadeira profissão desenvolvi habilidades de oratória, presença cênica e outras, além de alguns prêmios como ator revelação e melhor. Esses prêmios começaram a mostrar para aquele moco magrinho de olhos grandes e cheio de fome que o mundo era um lugar a ser desbravado.

Figura 4 – Interpretando o Arauto da Paz



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2021).

No teatro eu tive um dos maiores encontros da minha vida, atuei com Elke Maravilha, a estranha e sábia Elke. A atriz teuto-brasileira fazia na época o

personagem de Herodiades, esposa de Herodes Antipas, que roteiriza junto à sua filha Salomé a morte do profeta João, O Batista. Eu fazia um dos escravizados do palácio. Lembro-me que estava em um canto passando as marcações e ela chegou e me perguntou quem eu interpretava no espetáculo, respondi nervoso e rapidamente que fazia um escravizado do palácio, então por alguns segundos ela me olhou e perguntou: “Na narrativa da vida, quem é mais importante, o escravizado ou o escravizador?”.

Eu não soube responder, e então prontamente completou: “O escravizado, pois é o único que tem a liberdade verdadeira, o escravizador precisa daquele outro e o escravizado não, a dependência do sistema de opressão é uma verdadeira prisão”. Foram somente 3 minutos de conversas, mas mesmo depois de ter partido, Elke deixou esta lembrança comigo.

Figura 5 – Eu e Elke - Mulher - Maravilha



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2015).

A arte e a cultura resgatam em umas raízes tão profundas que achei não ter, aprendi sobre ancestralidades, sobre africanidades, diásporas e colonialidade, era jovem, mas sabia que precisava aprender muito mais. Precisava também fazer uma graduação, para mim isto era indescritível, mas a indecisão sobre qual ainda pairava, até lembrar de alguns professores que fizeram a diferença na minha vida, Rosália, Ima Vanda, Francisca da Mata, Raimunda, eu queria que as pessoas sentissem confiança que em mim assim como eu sentia com elas, então eu decidi, serei professor. Estudei mais um pouco e tirei uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aí fiz minha matrícula institucional no curso de Licenciatura em

Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. Ali, naquela tarde de quarta-feira, iniciava um capítulo muito importante na minha vida.

Dia 09 de março de 2015, era uma noite de segunda-feira, quando assisti a primeira aula do curso, lembro-me de ficar embasbacado com a destreza do professor Jackson ao ministrar a primeira aula de Filosofia da Educação I, e admirar mais ainda a então coordenadora do Curso, a professora Diná, apresentando a universidade na disciplina de Seminário de Introdução ao curso. Olhei cada canto do campus, olhos de menino pidão, coração acelerado, tremulo, e com uma certeza, ali eu seria muito feliz, de fato fui, o eu de hoje posso afirmar. Aquele dia era somente o primeiro dia de um longo estágio de 4 anos e 6 meses em que eu me formaria e construiria um dos maiores sonhos da minha vida, ser um professor.

No meu percurso acadêmico no Curso de Pedagogia, além das disciplinas da matriz curricular, me dediquei a pesquisa e extensão, construindo assim o tripé da universidade. No segundo período encontrei uma das melhores professoras da minha vida, Marilde Chaves, que futuramente seria minha orientadora de TCC. Marilde junto a Carla Andréia coordenavam o espaço da Brinquedoteca, com o projeto “Brinquedoteca: espaço interdisciplinar de ludicidade, arte e aprendizagem”. O projeto tinha o objetivo de desenvolver habilidades que levem o aluno/monitor a desempenhar funções necessárias ao funcionamento da brinquedoteca como laboratório de ensino, considerando a organização e a manutenção do espaço de aprendizagem; garantindo a interação com a comunidade beneficiária, além da produção de materiais necessários ao desenvolvimento de atividades como a contação de história e acolhimento de crianças e outros usuários.

Atuei no projeto em 2016 como iniciação científica voluntária (ICV) e de 2017 a 2019 fui bolsista extensionista através da Pró-reitora de extensão e cultura da UFPI, dentro do projeto estive com o plano de trabalho intitulado “Dramatizações e contação de histórias infantis”, onde emergiu o interesse em trabalhar a atividade de contação de história em uma perspectiva da educação que reconhece a importância da discussão em torno das relações étnico raciais na Educação Infantil, mediante formulação do plano de trabalho intitulado Pretagogia: a contação de história na perspectiva étnico racial nas atividades da Brinquedoteca do CAFS. Assim nascia um pesquisador científico.

O contato com as crianças como brinquedista e como contador de histórias me proporcionaram experiências incríveis e situações bem complexas. Certa vez, no

estágio em educação infantil, observei a professora contar a história da Branca de Neve e os setes anões para a turma, todos estavam bem atentos. Determinado momento uma menina negra falou em tom alegre: “Eu sou a Branca de Neve!”. Os outros colegas a olharam de canto e uma outra criança afirmou que ela não poderia ser a Branca de Neve, pois, segundo a história, ela teria que ser branca, bonita e de cabelos lisos. Aquelas palavras daquela criança me deixaram em choque, mas somente eu tive essa reação, todos deram a entender que foi tudo comum para a rotina deles.

A menina negra pode não ter esboçado seus sentimentos, mas aquela dor certamente estava sua inocente consciência. Assim, passei a levar histórias com personagens negros para todas as atividades, desde atividades de extensão a estágios, várias foram as histórias, A Menina Bonita do Laço de Fita, Moana, O Pássaro de Todas as Cores, O Negrinho do Pastoreio e até histórias que eu mesmo criava com as crianças da sala. Representatividade, vê-se é se entender como alguém coparticipante deste espaço. Não há idade mínima para precisarmos de representatividade.

Figura 6 – Contações de histórias no viés étnico racial



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2017).

Com as experiências que tive na contação de histórias com viés étnico racial, formulei artigos científicos e relatos de experiências, nos quais me garantiram prêmios como o de melhor trabalho na categoria inclusão e diversidade no Seminário de extensão da UFPI e consegui publicar um artigo sobre a temática na Revista INFAD e apresentá-lo na Universidade de Salamanca na Espanha. Neste ponto entendi que seria um professor e pesquisador e mais que isso, que precisava falar sobre as

questões raciais. Precisava mais que tudo, contribuir com a discussão do meu povo e honrar meu pacto com a ancestralidade.

Assim trilhei os caminhos acadêmicos, que não se enquadraram somente nas paredes da universidade, passei a ser convidados a muitos eventos da discussão, na minha cidade, em outras cidades do estado e até mesmo em estados diferentes. A discussão das relações étnico raciais sempre fora cara para mim, afinal é também sobre mim. Neste mesmo recorte de tempo, fui convidado a ser professor colaborador do projeto de extensão "Corpo em cena", coordenado pelo do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI).

Figura 7 – Meus alunos da primeira turma do Projeto Corpo Em Cena



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2019).

O Projeto Corpo em Cena busca privilegiar o corpo(movimento), ao mesmo tempo que o aluno produz conhecimento através das artes (Dança e Teatro), quebrando o paradigma de um ensino tradicional. A experiência do projeto foi única para mim, pela prática de docência com a arte, estar inserido da educação profissional e tecnológica e pelo estreitamento da escola com a comunidade, assim eu conseguia ver a integração dos alunos com os principais fatores tratados em seu meio social, os possibilitando vivenciarem na prática o seu próprio contexto cultural, competências que a muito são tratadas e trabalhadas em âmbito escolar, sendo elas os conhecimentos ou saberes vivenciados.

Na experiência, pude trabalhar montagens de espetáculos de ambas as áreas, teatro e dança, aplicando as teorias e expressões corporais, produções culturais através de cursos e espetáculos para comunidade, especificamente nas áreas de

vulnerabilidade social, como CAPS, APAE, centro de idosos, bairros etc. Contudo, foi mais que incrível produzir nos alunos a compressão e a importância da cultura, como ela se estabelece no meio social, bem como estender os ensinamentos obtidos em aulas, de forma humanitária à sociedade em geral.

Durante o meu estágio de experiência no Projeto Corpo em Cena do Colégio Técnico de Floriano, da Universidade Federal do Piauí, tive a oportunidade de orientar cerca de 7 produções científicas. Tais trabalhos relacionam-se com a ementa do projeto, nas áreas da arte, com ramificações em dança e teatro e com temas transversais, como bullying, timidez, corpo, gênero, raça e etnia. As produções eram feitas em duplas, e tais eram requisitos do próprio projeto, para a finalização destes.

O Colégio Técnico de Floriano, já desenvolve eventos de pesquisa e extensão para secundaristas da instituição, eventos famosos por sinal, como é o caso da Jornada Científica, ao qual levei, por dois anos seguidos, 4 trabalhos do projeto que voluntariei. Levei, junto com 2 anos do mesmo projeto, um artigo sobre o cômico e o ridículo nas produções culturais, para CONGEAFRO, congresso de produtos das relações étnico raciais da Universidade Federal do Piauí.

Figura 8 – Conversa com o Profº Francis Musa Boakari, no CONGEAFRO 2019.



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2019).

Assim, depois de todos esses acontecimentos aqui narrados de forma bastante resumida passei no árduo processo de ingresso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico. E comigo vieram muitos, no sentido simbólico,

meus pais, minhas avós, meus irmãos, amigos, principalmente amigos, dentre eles, duas pessoas especiais em minha vida, Jeferson Gomes e Patrícia Novaes, juntos formávamos o triplex na universidade, ainda que sem saberem, só estou aqui porque um dia eles passaram pela minha vida.

Figura 9 – Eu, Patrícia e Jeferson, o Triplex da UFPI.



Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador (2019).

Redigir um este tipo de escrita é rememorar os passos e analisar as decisões que tomamos durante o percurso acadêmico, e pode ser também um termômetro para passos futuros. Pesquisar sobre relações étnico raciais, identidade e afins é mais que interesse acadêmico, é pessoal, é de vivência, é de sobrevivência.

2 “A GENTE SABE COMO TERMINA, QUANDO COMEÇA DESSE JEITO”: A INTRODUÇÃO

Compreendemos que a formação profissional e tecnológica, tal como estruturada em grande parte das instituições de ensino brasileiras, frequentemente se ancora em uma epistemologia que, embora derivada da ciência moderna, não se encontra em sintonia plena com as demandas contemporâneas e com a complexidade do mundo atual. Essa epistemologia, marcada por um viés eurocêntrico e linear, privilegia um modelo de racionalidade que, por vezes, negligência a pluralidade de saberes e desconsidera tanto os aportes de diferentes tradições filosóficas quanto as formas de conhecimento construídas no cotidiano, nas práticas sociais e culturais das comunidades.

Trata-se de uma lógica que tende a priorizar a transmissão de conteúdos cristalizados em teorias abstratas, muitas vezes desvinculadas da realidade concreta experimentada pelo indivíduo em sua condição de sujeito de direitos e, sobretudo, em sua condição de sujeito em processo de formação. Essa postura epistemológica, ao desvalorizar os saberes locais, populares e interculturais, acaba por reforçar hierarquias de conhecimento que contribuem para a manutenção de desigualdades históricas no campo educacional.

Durante o processo de formação profissional e tecnológica, torna-se evidente a existência de uma discrepância estrutural entre a teoria discutida em sala de aula e a aplicação prática desses conhecimentos no cotidiano social, nos espaços de trabalho e nas relações comunitárias. Essa disjunção produz um hiato considerável entre a experiência vivida pelos estudantes e os conceitos teóricos apresentados, configurando um distanciamento que, em princípio, não deveria existir.

A educação, em sua dimensão formativa, pressupõe a integração entre teoria e prática, uma vez que ambas se encontram intrinsecamente vinculadas e se retroalimentam. A teoria não pode ser compreendida como um corpo fechado e autônomo, alheio às dinâmicas sociais, culturais e políticas, assim como a prática não pode ser reduzida a uma aplicação instrumental ou mecânica de princípios previamente estabelecidos.

Pelo contrário, é no entrecruzamento entre teoria e prática que se torna possível produzir conhecimento crítico, capaz de problematizar a realidade e de transformá-la. Negar essa interdependência significa perpetuar uma formação

alienada, que não contempla a complexidade dos sujeitos e tampouco reconhece que as questões sociais, culturais, políticas e econômicas são também, em última instância, questões educacionais.

Boaventura de Sousa Santos e Menezes (2010), ao refletirem sobre o campo epistemológico, sustentam que a epistemologia deve ser compreendida como um conjunto abrangente de concepções, explícitas ou implícitas, que orientam as condições de validade e legitimidade do conhecimento. Para os autores, não existe conhecimento que esteja desvinculado da prática social, pois o saber emerge da experiência, do confronto com a realidade e da mediação realizada pelos sujeitos históricos em seus contextos específicos. O conhecimento, nesse sentido, não pode ser reduzido a uma abstração universalizante, mas deve ser entendido como resultado da ação humana situada, permeada por relações de poder, por disputas de sentidos e por intencionalidades sociais.

Os mesmos autores chamam atenção para a presença indispensável dos atores sociais no processo de aprendizagem e de produção de conhecimento. Em suas análises, reforçam que a ciência não é um empreendimento neutro e isolado, mas sim uma prática social atravessada por interesses, valores e visões de mundo. Assim, cada interação estabelecida no âmbito da formação — seja no espaço formal da universidade, na escola ou nos grupos sociais mais amplos — engendra epistemologias próprias, que expressam modos diversos de compreender e interpretar o mundo. As epistemologias, portanto, não se restringem ao domínio acadêmico-científico, mas se manifestam nas práticas populares, nas tradições culturais e nos movimentos sociais, constituindo diferentes domínios de saber que coexistem em permanente diálogo, conflito e negociação.

Essa perspectiva permite reconhecer que o processo formativo não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos, mas deve ser concebido como uma prática de mediação cultural e política, na qual se encontram múltiplos horizontes de conhecimento. Ignorar esse aspecto significa não apenas desconsiderar a riqueza das experiências sociais, mas também reproduzir uma lógica de exclusão que legitima apenas um tipo de racionalidade em detrimento de outras formas de produzir sentido e de compreender a realidade.

Ao situar a epistemologia como espaço de pluralidade, Boaventura e Menezes (2010) oferecem uma chave analítica fundamental para repensar a formação

profissional e tecnológica em bases mais democráticas, críticas e emancipadoras. Em consonância com tais premissas, Libâneo também afirmou que:

“formação de um profissional é um processo pedagógico intencional e organizado, de preparação teórica científica e técnica do professor dirigir competentemente o processo de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 27).

A delimitação da presente pesquisa concentra-se na análise minuciosa das teorias e das práticas pedagógicas mobilizadas por docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), particularmente aqueles responsáveis pela ministração de disciplinas vinculadas aos campos do saber que, por sua natureza epistemológica e histórica, dialogam de modo direto e incontornável com a temática das relações étnico-raciais.

Nesse grupo, incluem-se áreas como a Geografia, a História, a Língua Portuguesa, a Sociologia e a Filosofia, todas elas dotadas de um potencial crítico singular para problematizar os processos de formação educacional, cultural e social dos sujeitos. A opção por circunscrever o objeto de investigação a essas disciplinas justifica-se pelo fato de que nelas se encontram elementos fundamentais para compreender como a educação pode — ou não — atuar na desconstrução de estereótipos, na valorização da diversidade cultural e na construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Cumprе salientar que, para a sustentação teórica e metodológica desta dissertação, procedeu-se à consulta a estudos anteriores que se debruçaram sobre a mesma temática ou sobre questões que a ela se relacionam, compondo, assim, um quadro de referências necessário à construção de uma análise crítica. Entre os trabalhos revisitados, destaca-se, de modo especial, a pesquisa desenvolvida por Carla Fernandes Chiericatti, em 2014, que se apresenta como um marco inaugural e como base primordial para a elaboração do presente estudo.

A leitura dessa obra revelou-se fundamental não apenas pelo seu caráter pioneiro em abordar, com densidade teórica, as intersecções entre educação, diversidade e práticas docentes, mas também pela capacidade de oferecer um alicerce sólido a partir do qual foi possível delinear a problemática central que sustenta este trabalho. Nesse sentido, a dissertação ora apresentada se insere no esforço coletivo de continuidade e aprofundamento das discussões, sem desconsiderar, contudo, o caráter autoral de uma investigação que busca avançar criticamente em relação às análises já realizadas.

A compreensão inicial que embasa o desenvolvimento deste estudo aponta para a necessidade de pensar a formação profissional como processo que transcende o domínio técnico e instrumental, assumindo uma dimensão ético-política capaz de preparar indivíduos para atuarem como agentes transformadores da realidade social. O profissional egresso da EPT não pode ser concebido unicamente como um executor de tarefas técnicas, mas deve ser formado para desempenhar um papel social ampliado, crítico e reflexivo, com sensibilidade diante das desigualdades históricas e estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Desse modo, a investigação proposta se orienta para aprofundar o entendimento das inter-relações entre o conhecimento acadêmico relacionado à educação para as relações étnico-raciais e a construção da sensibilidade desses futuros profissionais diante das questões sociais, históricas e culturais. Tal perspectiva considera que a formação de sujeitos aptos a lidar com a diversidade implica necessariamente o desenvolvimento de competências e disposições que vão além do domínio de conteúdos, abrangendo a internalização de valores de respeito, equidade e justiça.

De outra parte, é fundamental ressaltar que o interesse por essa temática não emerge apenas de inquietações teóricas e bibliográficas, mas também das experiências concretas vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica do pesquisador. Durante três anos, a participação como bolsista de extensão no projeto denominado Brinquedoteca: Espaço Interdisciplinar de Ludicidade, Arte e Aprendizado constituiu-se em uma experiência fecunda e decisiva. A execução desse projeto permitiu o contato direto com práticas pedagógicas na educação infantil e suscitou, de forma inarredável, o interesse pela problematização das relações étnico-raciais desde a infância.

Nesse contexto, tornou-se evidente que, embora existam exigências legais e normativas para a incorporação dessas discussões em diversos âmbitos sociais e, de maneira especial, no ambiente escolar, o debate sobre as relações étnico-raciais permanece frequentemente marginalizado em muitas instituições de ensino brasileiras. Essa marginalização não decorre apenas da ausência de políticas públicas eficazes de implementação, mas também de resistências culturais e institucionais que continuam a invisibilizar a relevância do tema.

Foi nesse cenário de tensões, silenciamentos e resistências que se originou a problemática desta pesquisa, a partir das reflexões suscitadas pelos seguintes

questionamentos norteadores: de que maneira se processa, no interior da EPT, a formação pedagógica dos estudantes no que concerne às relações étnico-raciais? Quais são as estratégias, metodologias e práticas adotadas por docentes para promover uma formação que esteja comprometida com uma perspectiva antirracista?

E, sobretudo, em que medida essa formação se articula às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, instituídas a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino do país? Essas indagações, ao mesmo tempo teóricas e práticas, constituem o eixo problematizador desta investigação, orientando sua análise e justificando sua relevância.

A relevância intrínseca desta pesquisa não se restringe, portanto, a um exercício acadêmico de delimitação conceitual, mas encontra sua força na capacidade de contribuir para a construção de um diálogo erudito e social que traga à tona a urgência e a importância de uma educação voltada para as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo. Trata-se de uma reflexão que pretende iluminar a necessidade de formar profissionais que, ao mesmo tempo em que dominem os conteúdos técnicos e científicos de suas áreas de atuação, possuam também um entendimento profundo da riqueza cultural e social que caracteriza a sociedade brasileira.

Esse entendimento, longe de se reduzir a um conhecimento enciclopédico, deve traduzir-se em práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, capazes de valorizar a diversidade como patrimônio e de combater as estruturas de discriminação racial ainda persistentes no tecido social. Ao propor essa discussão, a presente dissertação busca contribuir não apenas para o avanço da produção acadêmica no campo da educação, mas também para a consolidação de uma prática educativa que seja crítica, inclusiva e emancipada, em consonância com os princípios de justiça social e equidade que orientam a Lei 10.639/2003 e as diretrizes curriculares nacionais.

Adicionalmente, compreende-se que este estudo desempenha um papel de caráter estratégico e incontornável na discussão sobre o posicionamento e a relevância das disciplinas que se relacionam diretamente com a temática das relações étnico-raciais no interior dos cursos de formação profissional e tecnológica. A análise não pode ser reduzida a um simples exercício de constatação da presença ou

ausência dessas disciplinas nos currículos; ao contrário, exige uma reflexão profunda acerca de sua inserção qualitativa e de como elas são concebidas, articuladas e praticadas nos espaços formativos.

A mera presença no currículo formal não garante, por si só, uma transformação significativa na formação dos futuros profissionais. É necessário que a integração dessa temática se realize de modo efetivo, contínuo e crítico, de forma a demonstrar a exigência de uma base teórica consistente, ao mesmo tempo em que se estabeleça uma vinculação orgânica entre tais conteúdos e a formação ampla e omnilateral dos sujeitos. Desse modo, evidencia-se que a discussão sobre currículo ultrapassa o campo técnico da organização de disciplinas e se converte em uma arena política, cultural e social, na qual se decide que sujeitos se deseja formar e que sociedade se pretende construir.

Nesse horizonte, faz-se relevante recorrer ao conceito de omnilateralidade, tal como formulado por Karl Marx e posteriormente revisitado por diferentes estudiosos vinculados à tradição marxista. Esse conceito possui notável importância para a análise crítica no campo da educação, especialmente quando aplicado ao contexto das teorias que problematizam a relação entre formação humana, trabalho e emancipação social. A omnilateralidade refere-se, em termos gerais, à possibilidade de uma formação integral do ser humano, em contraposição a uma formação unilateral, fragmentada e limitada, que é resultado direto do trabalho alienado, da rígida divisão social do trabalho, da reificação das relações sociais e das condições burguesas de produção.

Ao trazer essa reflexão para o campo da educação, compreende-se que o modelo de formação imposto pela sociedade capitalista tende a reproduzir, no espaço escolar, os mesmos mecanismos de alienação e unilateralidade que caracterizam o mundo do trabalho. Assim, a construção de uma proposta educativa que dialogue com a omnilateralidade implica não apenas pensar a formação em sua totalidade, mas também reconhecer os condicionantes históricos que limitam essa totalidade e, conseqüentemente, agir no sentido de superá-los.

A relevância desse debate amplia-se ainda mais quando associada à necessidade de uma formação reflexiva que contemple a diversidade étnico-racial como elemento estruturante e não apenas periférico do processo educativo. No panorama político, cultural e social em que nos situamos, marcado por desigualdades históricas e persistentes, a discussão sobre diversidade racial assume caráter

fundamental. Constatase, ao longo das últimas décadas, que muitas pesquisas sobre a questão negra no Brasil, embora valiosas em seus aportes, limitaram-se a interpretar a realidade do negro a partir de uma perspectiva reducionista, tratando-o apenas como expressão de uma cultura distinta e exótica, muitas vezes deslocada para o campo do “outro”, desvinculada da história nacional.

Essa postura tem como efeito a negligência quanto à exposição crítica da trajetória histórica e social do negro no Brasil, trajetória que, em verdade, é caracterizada por processos contínuos de exclusão, marginalização e silenciamento de elementos que comprovam de forma inequívoca a contribuição dos povos negros para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural do país.

Não se pode ignorar que a educação tradicional brasileira, em sua matriz histórica, foi edificada sobre fundamentos de uma racionalidade judaico-cristã e eurocêntrica. Essa matriz, desde os primórdios da institucionalização do ensino, privilegiou narrativas e epistemologias oriundas da Europa ocidental, relegando a um plano secundário — quando não ao campo do folclore ou da exotização — as culturas indígenas e africanas.

Ao serem representadas apenas como manifestações de caráter lúdico ou como curiosidades culturais, essas matrizes de saber foram sistematicamente desqualificadas como formas legítimas de conhecimento, o que contribuiu para o fortalecimento de uma hierarquia racial e cultural profundamente arraigada na sociedade brasileira. A escola, como instituição social e cultural, não esteve imune a esse processo, desempenhando, em grande medida, o papel de reprodutora de um imaginário que invisibiliza ou marginaliza os símbolos, as referências e as contribuições da cultura afrobrasileira.

Diante desse quadro, torna-se imperativo destacar a educação como um campo estratégico e de intervenção política fundamental para mitigar os efeitos do “apagamento” histórico e cultural das populações negras e para resgatar, valorizar e afirmar os símbolos, as memórias e as referências da cultura afrobrasileira. Ao assumir essa tarefa, a educação pode atuar como instrumento de resistência e de emancipação, promovendo práticas pedagógicas que desafiem o paradigma eurocêntrico dominante e favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Nesse sentido, a pesquisa que ora se apresenta estabelece como escopo principal o objetivo geral de investigar de forma sistemática e aprofundada o ensino

voltado para a promoção das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Busca-se, assim, proceder a uma avaliação crítica das teorias e práticas pedagógicas mobilizadas nesse contexto, tendo como horizonte de análise os marcos legais e normativos que regulam essa matéria, em especial a Lei nº 10.639/2003.

Importa destacar que esse trabalho delimita seu campo empírico no Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano, espaço institucional que se constitui como cenário privilegiado para a observação e análise da implementação dessas políticas no cotidiano escolar. Dessa forma, esta dissertação não apenas responde a uma inquietação acadêmica, mas também se compromete com a tarefa social e política de refletir sobre os caminhos possíveis para a consolidação de uma educação antirracista, crítica e transformadora, capaz de conjugar formação profissional e tecnológica com formação cidadã e emancipatória.

Neste contexto, os objetivos específicos delineados para esta investigação assumem relevância singular, uma vez que orientam a direção teórica, metodológica e prática do trabalho, estabelecendo o horizonte no qual se pretende avançar. Esses objetivos podem ser sistematizados da seguinte maneira, embora cada um deles contenha em si uma complexidade que demanda análise aprofundada.

O primeiro consiste em compreender de que modo a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem promovido, de fato, a articulação dos conhecimentos relacionados à temática étnica e racial, de modo a estabelecer uma relação efetiva e transformadora entre a esfera teórica e a prática pedagógica no processo de formação dos discentes. Não se trata apenas de constatar a presença de conteúdos nos planos de curso, mas de avaliar criticamente se tais conteúdos são trabalhados de forma consistente, orgânica e comprometida com a perspectiva antirracista, ou se permanecem em um nível superficial, atendendo apenas a exigências formais. Essa análise é indispensável para verificar até que ponto a teoria discutida em sala de aula encontra respaldo na prática docente, bem como para identificar eventuais hiatos entre o discurso institucional e a experiência concreta de ensino-aprendizagem.

O segundo objetivo refere-se à análise da estrutura curricular dos cursos ministrados na instituição que constitui o objeto empírico do estudo, com vistas a identificar a forma como os estudos sobre relações étnico-raciais se entrelaçam — ou deixam de ser entrelaçar — com as teorias e práticas pedagógicas efetivamente adotadas.

A análise curricular não deve restringir-se a uma leitura técnica das grades e ementas, mas deve buscar compreender a lógica subjacente a essa estrutura: se ela favorece ou não uma abordagem transversal, crítica e interdisciplinar das questões raciais. A presença de conteúdos, disciplinas ou eixos temáticos não garante, por si só, uma educação antirracista; é fundamental que a estrutura curricular dialogue com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovam a equidade e desconstruam estereótipos historicamente produzidos.

O terceiro objetivo consiste em caracterizar a materialização das teorias e práticas pedagógicas nas aulas ministradas pelos professores encarregados das disciplinas que contemplam a educação para as relações étnico-raciais. Este ponto implica observar, descrever e analisar como tais teorias se concretizam no cotidiano da sala de aula, considerando tanto a dimensão didático-metodológica quanto a postura ética e política dos docentes. A materialização desse processo não pode ser reduzida a conteúdos transmitidos, mas deve ser compreendida em sua dimensão relacional: o modo como professores e alunos dialogam, os recursos pedagógicos utilizados, os exemplos mobilizados, as leituras sugeridas e a forma como se abordam conflitos e tensões.

O quarto objetivo, que dá continuidade aos anteriores, está relacionado à avaliação do impacto das práticas docentes sobre a promoção de uma formação antirracista entre os discentes. Avaliar esse impacto exige considerar a aprendizagem não apenas em termos cognitivos, mas também em termos atitudinais e valorativos, verificando se os estudantes conseguem desenvolver sensibilidade, consciência crítica e compromisso social diante das questões raciais.

Em outras palavras, a análise busca compreender se a educação para as relações étnico-raciais, no contexto da EPT, tem efetivamente contribuído para formar sujeitos capazes de intervir de maneira crítica e transformadora na realidade social, rompendo com padrões de exclusão e preconceito racial que ainda permeiam as relações sociais brasileiras.

Além dos objetivos diretamente vinculados à análise do currículo e das práticas docentes, este estudo também estabelece como meta a concepção e elaboração de um produto educacional (PE) voltado ao contexto da sala de aula. Esse produto não deve ser entendido apenas como material didático complementar, mas como uma intervenção pedagógica construída à luz das reflexões teóricas e empíricas da pesquisa.

O propósito é contribuir de forma concreta para a consolidação de uma educação de cunho antirracista, propondo práticas que possam ser replicadas, adaptadas ou inspirar novas experiências nos diferentes espaços da EPT. Para tanto, a pesquisa prevê o acesso aos planos de disciplina, visando identificar a teoria pedagógica subjacente e as práticas que vêm sendo adotadas pelos docentes. Essa análise permitirá verificar a coerência entre os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas, constituindo-se como base fundamental para a formulação do PE.

Posteriormente, o produto desenvolvido refletirá as características descritas no ponto seis deste trabalho, permitindo uma análise ainda mais detalhada e crítica da temática em foco, além de oferecer contribuições práticas ao campo educacional. Cabe ressaltar que o interesse pela temática não emerge de modo aleatório ou exclusivamente acadêmico, mas é atravessado por experiências pessoais, trajetórias coletivas e vivências identitárias que conferem densidade à investigação.

Em parte, esse interesse nasce das questões vivenciadas ao longo da trajetória como pessoa negra, experiência que marca profundamente a forma de ver, sentir e interpretar a realidade social e educacional. Além disso, as vivências nos movimentos negros da localidade constituem um espaço privilegiado de aprendizado e de militância, nos quais foi possível desenvolver um olhar crítico sobre os processos de exclusão, resistência e luta pela afirmação da identidade negra.

A participação em minicursos, eventos acadêmicos e culturais voltados às discussões étnicas e raciais fortaleceu ainda mais essa perspectiva, ampliando a consciência sobre a urgência e a legitimidade da luta por uma educação antirracista. Outro ponto fundamental na consolidação desse interesse foi a experiência acadêmica proporcionada pelo estudo da disciplina de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade durante a graduação.

Essa disciplina representou não apenas uma oportunidade de contato sistematizado com os referenciais teóricos sobre a temática, mas também um espaço de reflexão crítica e de diálogo com colegas e professores, que permitiu situar as questões raciais dentro de uma perspectiva mais ampla de interseccionalidade, diversidade e justiça social.

Dessa maneira, o interesse pessoal e as experiências vivenciadas somam-se à fundamentação teórica e metodológica, contribuindo para que esta pesquisa seja concebida não apenas como um exercício acadêmico, mas como uma prática de

resistência, de afirmação identitária e de compromisso político com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Outro aspecto de grande relevância estabelecido em nossa pesquisa, e que confere singularidade a este estudo, refere-se à consideração do locus geográfico, entendido aqui não apenas como cenário físico, mas como território histórico, social e simbólico que molda práticas, relações e significados. O município de Floriano constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de análise, dado o seu papel histórico na conformação de práticas educativas, sociais e raciais que remontam aos séculos XVII e XIX, quando a região era destinada prioritariamente à criação de gado e, mais tarde, ao projeto do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara.

Desde esse período, a cidade vem se constituindo como espaço de tensões entre modelos de modernização, práticas culturais locais e a presença de populações subalternizadas, entre as quais se incluem os descendentes de africanos escravizados.

No final do século XIX, a região era conhecida como Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, uma colônia de propriedade do Governo Imperial, concebida como experiência pedagógica e disciplinar vinculada ao ideário do progresso e da racionalidade técnica. O projeto, liderado pelo agrônomo Francisco Parentes, nomeado em 1873 para sua administração por um período de 15 anos, buscava oferecer uma formação que articulava educação, trabalho e disciplina social.

O objetivo central era promover educação em artes mecânicas e agricultura para meninos, ao mesmo tempo em que se oferecia instrução em habilidades domésticas — como costura e culinária — para meninas. Nota-se, desde já, a reprodução de uma lógica de gênero que destinava papéis sociais distintos a homens e mulheres, naturalizando uma divisão sexual do trabalho que se alinhava ao modelo patriarcal vigente.

Um dado de extrema relevância é que, nesse ambiente, também estudavam os filhos livres de escravizados pertencentes às fazendas nacionais, amparados pela Lei do Ventre Livre (1871), que declarava livres todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data. Embora a lei representasse, em termos formais, um avanço jurídico, na prática esses filhos eram, muitas vezes, submetidos a mecanismos de tutela e vigilância que perpetuavam formas de controle social e disciplinamento.

Assim, o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara não pode ser interpretado apenas como um espaço de educação e instrução profissional, mas deve

ser compreendido como parte de um projeto político de conformação social que buscava enquadrar os sujeitos negros em moldes de obediência, trabalho e subalternidade, ainda que sob o discurso de instrução e emancipação.

O espaço geográfico de Florianópolis foi, ao longo do tempo, sendo gradualmente moldado pelas ações humanas, resultando em profundas transformações de natureza econômica, cultural e social. A urbanização, os fluxos migratórios e a introdução de novas práticas econômicas contribuíram para o estabelecimento de uma estrutura social estratificada, na qual a segregação de grupos étnicos ocorria com base em sua origem, cultura e poder aquisitivo.

Essa segregação foi acompanhada por atitudes discriminatórias sustentadas pela construção de estereótipos raciais relacionados à cor da pele, às características capilares, aos modos de comportamento e às mentalidades coletivas. Em outras palavras, a identidade e a dignidade de indivíduos e grupos foram frequentemente reduzidas a representações estigmatizadas, reproduzindo uma lógica excludente que consolidou hierarquias raciais no espaço social.

É imprescindível compreender que, nesse contexto, os processos de formação e informação estavam predominantemente voltados a atender e favorecer um único grupo social: a classe branca e socialmente privilegiada. Essa classe, detentora dos capitais econômico e cultural, não apenas usufruía de melhores condições de vida, mas também se constituía como detentora da legitimidade cultural e simbólica, impondo seus valores, suas práticas e suas referências como universais. A cultura associada a esse grupo estava profundamente enraizada na sociedade e, ao mesmo tempo, era permeada de estigmas e preconceitos em relação aos demais grupos sociais, sobretudo os negros e indígenas.

Nesse ponto, convém destacar a diferenciação e, ao mesmo tempo, a interdependência entre sociedade e cultura. Conforme Munanga (2009), a sociedade pode ser definida como “um conjunto de indivíduos cujas atividades organizadas são autossuficientes para satisfazer as necessidades materiais e psicológicas de cada um”. Já a cultura é descrita pelo autor como “um conjunto complexo de objetos materiais, comportamentos e ideias adquiridas em diferentes graus pelos membros de uma determinada sociedade” (p. 29).

Ainda que conceitualmente distintos, sociedade e cultura não podem ser analisados de forma isolada, pois se interpenetram e se constituem mutuamente. Na prática, isso significa que a estrutura social brasileira, marcada por desigualdades

raciais e de classe, engendrou e foi engendrada por uma cultura que naturalizou hierarquias e inferiorizou as contribuições das populações negras e indígenas.

No contexto brasileiro, as desigualdades raciais não se apresentam de forma homogênea, mas se manifestam de maneira diversa, atravessando classes sociais, territórios e gerações. Homens e mulheres negros experimentam, em seus cotidianos, múltiplas formas de exclusão e discriminação, que variam de acordo com a região, a classe e o gênero, mas que convergem para a manutenção de um sistema racialmente hierarquizado.

Reconhecer essa diversidade de manifestações não significa relativizar a gravidade do problema, mas compreender que ele se encontra entranhado nas estruturas da sociedade e da cultura, sendo condição *sine qua non* para pensar alternativas de transformação. O verdadeiro progresso de um país, portanto, não pode ser mensurado apenas por indicadores econômicos, mas deve ser avaliado a partir da capacidade de enfrentar, de maneira efetiva, os problemas raciais, sociais e culturais que afetam grande parte da sua população.

É diante desse panorama que o movimento negro, historicamente, tem se dedicado à luta pela igualdade de oportunidades e pela construção de uma sociedade democrática que reconheça e valorize a diversidade racial e cultural. Essa luta se materializou em práticas de resistência, em produções intelectuais e em reivindicações políticas que pressionaram o Estado brasileiro a assumir compromissos concretos com a promoção da equidade racial.

Um marco fundamental nesse processo foi a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira em todas as instituições escolares, bem como a instituição das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

O propósito dessa legislação vai além da inclusão de conteúdos: trata-se de um movimento que visa disseminar conhecimentos, atitudes, posturas e valores afro-brasileiros e africanos, promovendo a educação de cidadãos conscientes da diversidade étnico-racial e capacitados para interagir e negociar objetivos comuns em uma sociedade plural. A lei, nesse sentido, busca garantir a legalidade dos direitos, promover a valorização das identidades historicamente marginalizadas e contribuir para a consolidação da democracia brasileira em bases mais justas e inclusivas.

Ao inscrever a temática étnico-racial no centro da política educacional, a Lei 10.639/2003 se apresenta como resposta a uma luta histórica do movimento negro e

como instrumento de transformação cultural e pedagógica, cuja efetivação continua a representar um desafio para a sociedade e para as instituições de ensino. No ano subsequente, em 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, representando um marco normativo que buscava consolidar o disposto na Lei nº 10.639/2003.

Esse documento constituiu-se em referência fundamental para a formulação de projetos pedagógicos voltados à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, orientando os sistemas de ensino a reconfigurarem suas práticas educativas em direção a uma formação igualitária e antirracista. As Diretrizes enfatizam a necessidade de superar o viés eurocêntrico historicamente predominante no ensino, um viés que se manifestava na exaltação da expansão europeia e na reiterada ideia de “superioridade” dos povos europeus em relação a outras regiões do mundo.

Tal perspectiva, longe de ser neutra, perpetuava o racismo nas discussões científicas, reforçava estigmas e invisibilizava as contribuições africanas e afro-brasileiras no tecido social, cultural e político do país. Ao orientar que as instituições educacionais incorporassem, de maneira efetiva, a pluralidade cultural e histórica da população brasileira, as Diretrizes de 2004 representaram um esforço do Estado brasileiro em reconhecer o papel estruturante do racismo e em propor medidas pedagógicas que contribuíssem para sua superação.

Apesar desse avanço normativo, a implementação concreta dos princípios estabelecidos encontrou sérias dificuldades. Em 2009, foi concebido o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente voltado ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Este plano buscava oferecer subsídios às instituições e aos sistemas de ensino para que as Diretrizes se traduzissem em ações concretas.

No entanto, a distância entre o marco legal e a prática cotidiana permaneceu significativa. Muito docente, por desconhecimento, falta de formação adequada ou mesmo resistência, demonstraram pouco interesse em aprofundar-se nos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, o que resultou em mudanças pontuais e superficiais, insuficientes para transformar o ambiente escolar. Assim, a realidade vivida nas salas de aula, em grande medida, permaneceu semelhante ao período anterior à promulgação da Lei nº 10.639/2003, evidenciando que a existência de instrumentos legais não garante, por si só, transformações pedagógicas efetivas.

Em 2010, um passo relevante foi dado com a aprovação da Lei nº 12.288, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Este diploma legal teve como propósito assegurar a efetiva igualdade de oportunidades entre homens e mulheres negros, garantindo seus direitos individuais e coletivos, além de estabelecer mecanismos de proteção contra a discriminação racial, o preconceito e outras formas de intolerância étnica (DCNS, 2004). O Estatuto consolidou juridicamente uma série de reivindicações históricas do movimento negro, ao mesmo tempo em que ampliou as bases para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial no país.

Sua importância reside não apenas no plano simbólico, mas também na criação de condições formais para a ampliação do debate e para a exigência da efetivação de direitos. No ano de 2012, a promulgação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, representou outro marco fundamental ao instituir reservas de vagas em instituições federais de ensino técnico de nível médio e superior, levando em conta critérios raciais e sociais. Essa medida foi concebida como instrumento de reparação histórica e de democratização do acesso, ampliando a presença de estudantes negros, indígenas e de baixa renda em cursos e instituições até então marcados pela exclusividade de grupos privilegiados.

A reserva de vagas teve o mérito de tensionar as estruturas sociais e acadêmicas, possibilitando que sujeitos historicamente excluídos ocupassem espaços de prestígio e poder simbólico, rompendo, ao menos parcialmente, com o monopólio do acesso às instituições federais. Em 2013, com a promulgação da Lei nº 12.796, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi novamente alterada, incorporando ao artigo 3º o inciso XII, que passou a considerar, como princípio da educação nacional, a valorização da diversidade étnica e racial.

Essa inclusão reforçou a necessidade de que a pluralidade cultural e racial da sociedade brasileira fosse reconhecida e valorizada no processo educativo, destacando-se como um dos fundamentos para a construção de uma escola comprometida com a democracia e com a justiça social. Ao inserir a diversidade no rol dos princípios da LDB, o legislador conferiu a esse tema um caráter de obrigatoriedade, retirando-o do campo das ações pontuais ou opcionais e conferindo-lhe estatuto de política pública estruturante. Ainda que todo esse arcabouço legal e normativo represente avanços consideráveis no campo das políticas educacionais, é indubitável que a educação relativa às questões raciais permanece precária e marcada pela falta de sensibilidade.

A escola, enquanto espaço de produção e de reprodução social, reflete os valores, os preconceitos e as contradições presentes na sociedade mais ampla. Se a sociedade e a cultura brasileiras são intrinsecamente atravessadas por práticas racistas, a escola dificilmente se constituirá, por si só, como espaço de emancipação, a não ser que políticas públicas efetivas, formação docente consistente e incentivos institucionais criem condições reais para que esse cenário se modifique. As leis desempenham papel crucial na abertura de 48 caminhos, mas sua efetividade depende da articulação entre normatividade e prática social, entre formulação política e implementação pedagógica.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, a qual tem como propósito contribuir para a compreensão das relações étnico-raciais no âmbito da formação profissional e tecnológica dos jovens que moldarão o futuro do país. O objetivo é que os dados coletados e analisados desafiem o pensamento arcaico, racista, eurocêntrico e estruturalmente excludente que ainda permeia tanto a sociedade quanto as instituições educacionais.

Busca-se evidenciar as lacunas existentes entre o discurso legal e a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se propõe alternativas que possam colaborar para a construção de um ensino efetivamente comprometido com a equidade racial. Além disso, este trabalho se propõe à elaboração de um produto educacional que possa enriquecer o trabalho pedagógico de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Considerando que muitos desses professores ainda carecem de formação específica acerca da temática racial, tal material pode se constituir como recurso didático valioso, capaz de fornecer subsídios teóricos, metodológicos e práticos para a promoção de uma educação antirracista.

Esse produto educacional é compreendido não apenas como um instrumento de apoio ao ensino, mas como ferramenta política e pedagógica que visa colaborar para a efetiva transformação das práticas escolares, reafirmando a centralidade do tema na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em suma, a pesquisa almeja, por um lado, aprofundar o debate acadêmico em torno da educação para as relações étnico-raciais no contexto da EPT; por outro, busca oferecer contribuições concretas para a prática pedagógica, visando à construção de uma educação democrática, plural e emancipatória. Ao se debruçar sobre esse campo, este estudo se coloca em continuidade com as lutas históricas do movimento negro e em consonância com as políticas públicas mais recentes,

reafirmando que a educação, para além de sua função técnica, é campo de disputa, resistência e possibilidade de transformação social.

3 "CHEGA NA ESCOLA, OUTRO PORTÃO SE FECHA": O PENSAR TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EPT

As dinâmicas das carreiras profissionais têm experimentado profundas transformações, oscilando em consonância com as novas experiências que lhes são impostas, em virtude das mutações sociais que atualmente caracterizam nossa sociedade. É imperativo abandonar a concepção de conhecimento como algo fixo e inalterável, e, em seu lugar, é fundamental adotar a perspectiva que considera as contribuições teóricas como fundamentos para a construção coletiva do saber. Nesse contexto, a instituição escolar se apresenta como um terreno de batalha para a transformação do indivíduo, exigindo uma reflexão profunda sobre a formação do professor como uma jornada pedagógica percorrida em harmonia com os alunos (MASETTO, 2003).

O profissional da educação deve estabelecer um compromisso intrínseco com o desenvolvimento do ser humano, concebendo o processo educacional como uma via para atender às necessidades individuais. Conforme preconizado pelo autor, é crucial que a educação situe o sujeito em seu contexto histórico e social. Com frequência, as aulas ministradas nas instituições de ensino superior e nas escolas são desconectadas das realidades dos aprendizes. Paulo Freire, por sua vez, salienta que à medida que nos capacitamos profissionalmente, cresce nossa responsabilidade perante a humanidade. Reflexionar sobre educação sem, primeiramente, contemplar o ser humano é inadmissível, uma vez que este deve sempre ser o protagonista do processo educativo, e não um mero objeto (FREIRE, 1979).

Conforme enfatiza Paulo Freire (1979), a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, na qual o ato de ensinar está intrinsecamente vinculado à responsabilidade ética e humana do educador. À medida que o profissional da educação se aprimora técnica e intelectualmente, amplia-se também seu dever de agir de forma crítica e comprometida com a humanização dos sujeitos. Refletir sobre a educação sem, primeiramente, considerar o ser humano como centro e finalidade do processo é um equívoco epistemológico e político.

Os educadores necessitam dominar a matéria que lecionam e compreender como articulá-la de maneira a relacioná-la ao conhecimento preexistente dos alunos, visando promover uma compreensão mais profunda. Quando o conhecimento não se reveste de significado para o aprendiz, e a compreensão não é alcançada, esse futuro

profissional enfrentará desafios na transposição do conhecimento para a sala de aula. Além disso, os educadores devem ser proficientes na explicação de conceitos complexos, na condução de debates e na avaliação do processo de aprendizagem, entre outras atividades (ZEICHNER, 2005).

Conforme observado por Nóvoa (2005), o conhecimento acerca do ensino é derivado da experiência pedagógica dos professores e deve ser construído por meio da identificação e reflexão sobre aspectos relevantes de suas trajetórias pessoais e profissionais, narrados por eles mesmos, com ênfase nos elementos associados à complexa tessitura de sua prática docente.

Neste estudo, propomos uma reconstituição histórica e memorialística, investigando as teorias e práticas pedagógicas de docentes que ministram disciplinas relacionadas à educação para relações étnico-raciais, como português, História, Geografia e Artes, bem como a aprendizagem dos alunos a respeito dessa temática. Dessa forma, almejamos compreender as problemáticas sociais inerentes à formação de professores.

Abordar a história não é tarefa trivial, pois implica na compreensão das experiências dos sujeitos em épocas específicas. Jacques Le Goff (1990, p.13) conceitua a história como a "investigação das ações empreendidas pelos seres humanos". Segundo Michel de Certeau (2002, p. 62), "toda pesquisa historiográfica se relaciona a um contexto de produção socioeconômico, político e cultural".

A pesquisa inicia a partir das instituições que se estabelecem, as quais engendram uma rede de interesses. O pesquisador tem a responsabilidade de resgatar o passado a partir dessa perspectiva, estabelecendo diálogo com o presente, uma vez que a educação para as relações étnico-raciais sofreu mutações significativas na construção da cidadania. "Os eventos históricos podem ser reavaliados continuamente, transcendendo o próprio tempo", pois a história representa o conhecimento do presente eterno (LE GOFF, 1990, p.19).

A história se apresenta como o caminho que permite a construção e a reinterpretção dos eventos passados, estabelecendo conexões com as realidades vivenciadas no presente pelos indivíduos, de modo a conferir significado à narrativa histórica. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, compreender como se deu a evolução da educação no Brasil e o surgimento dos cursos de Pedagogia no país, considerando a dimensão cultural de uma sociedade historicamente moldada.

De acordo com Roger Chartier (1990), a cultura resulta da construção humana e é uma forma de traduzir a realidade experimentada e compartilhada pelos seres humanos ao longo do tempo. A cultura é forjada pelos grupos sociais, que criam formas de interação e transformam o pensamento com base nas experiências educacionais distintas dos sujeitos. Por meio da reconstituição da história, é possível discernir os caminhos que conduziram às concepções que, em um determinado período, moldaram os valores sociais com respeito ao tempo e ao espaço. Para Chartier a escola,

“(...) representa o poder do estado à arquitetura, o currículo, as normas são significadas historicamente de representação do estado. Esses signos são susceptíveis de leituras e interpretações plurais.” (CHARTIER, 1990, p. 221).

No âmbito educacional do século XXI, a função preeminente da escola reside na promoção do ensino e da aprendizagem de seus educandos, sendo essencial que estas instituições atuem de forma equânime, desprovidas de qualquer viés que favoreça grupos ou classes sociais distintas. Contudo, é pertinente observar que, mesmo atualmente, muitas dessas escolas persistem em adotar práticas que se distanciam das realidades enfrentadas por estratos populacionais menos privilegiados, notadamente os grupos socioeconômicos desfavorecidos e a comunidade afrodescendente.

Nesse sentido, os indivíduos negros encontram-se inseridos na contingência dos que sofrem opressão, sendo notável a escassez de atividades pedagógicas direcionadas a essa comunidade. De maneira mais abrangente, também se verifica uma lacuna na consideração e promoção dos aspectos culturais, religiosos e econômicos dos povos africanos e afro-brasileiros, que desempenharam um papel historicamente significativo na construção da sociedade brasileira, mas que frequentemente são negligenciados nas práticas educacionais.

Esta lacuna evidencia a perpetuação de desigualdades e discriminações no sistema de ensino, comprometendo a capacidade da escola de cumprir sua missão de preparar cidadãos plenos e conscientes. A falta de abordagens pedagógicas que abracem as manifestações culturais, religiosas e econômicas desses grupos minoritários não apenas ignora a rica contribuição histórica dessas comunidades, mas também prejudica a construção de uma sociedade inclusiva e diversificada.

A inclusão e valorização das culturas afro-brasileiras e africanas no currículo educacional é uma questão de justiça social e de reconhecimento da diversidade que

compõe a identidade do Brasil. É fundamental que as instituições educacionais revejam suas práticas e promovam uma abordagem mais inclusiva e equitativa, que contemple a pluralidade cultural do país, contribuindo, assim, para o combate às desigualdades e a promoção da cidadania plena. A implementação de políticas educacionais mais conscientes e inclusivas pode desempenhar um papel crucial na transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático e comprometido com a justiça social.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES: DESAFIOS E DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO NA EPT

A Lei nº 12.711, sancionada em 2012, que regulamenta o ingresso em Universidades e Institutos Federais de Ensino por meio do sistema de cotas raciais e sociais, representa inegavelmente um marco histórico e um avanço significativo no cenário educacional brasileiro. Ao prever a reserva de vagas destinadas a estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos, indígenas e pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a legislação buscou responder a uma reivindicação histórica do movimento negro e de setores comprometidos com a democratização do acesso à educação superior.

No entanto, ainda que simbolize um passo de grande envergadura no processo de reparação de desigualdades estruturais, a lei suscita considerações substanciais a respeito da efetividade de seus propósitos, sobretudo quando se analisa não apenas a inclusão, mas também a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes beneficiados por essa política.

É imprescindível assegurar que os alunos provenientes de grupos historicamente marginalizados — notadamente os negros, os economicamente desfavorecidos e os residentes de áreas periféricas — não apenas ingressem nas instituições de ensino superior e técnico, mas possam usufruir de condições adequadas e dignas para permanecerem e se formarem.

A democratização do acesso, embora fundamental, não se encerra no momento da matrícula; pelo contrário, inicia-se nesse instante um novo desafio, relacionado à criação de um ambiente acadêmico, social e institucional que seja efetivamente inclusivo. Para tanto, é necessário enfrentar os múltiplos obstáculos que se interpõem no caminho desses estudantes.

A realidade desses indivíduos é marcada por complexidades que transcendem a dimensão educacional estrita. Muitos precisam conciliar o tempo de estudos com empregos em turnos alternativos, o que acarreta sobrecarga física e emocional. Outros se veem submetidos a conflitos cotidianos em suas comunidades de origem, permeadas por problemas de violência, ausência de serviços públicos e precariedade de infraestrutura.

Além disso, grande parte enfrenta dificuldades materiais expressivas para adquirir livros, materiais didáticos, equipamentos tecnológicos e outros recursos indispensáveis ao acompanhamento das atividades acadêmicas. Essas condições, somadas à ausência de políticas públicas robustas de assistência estudantil, dificultam o pleno aproveitamento das oportunidades oferecidas pelas cotas, configurando um cenário de inclusão limitada e fragilizada.

Entretanto, é igualmente fundamental destacar que a Lei nº 12.711/2012, embora centrada no acesso às instituições de ensino, não contempla de maneira abrangente a questão da incorporação curricular e do debate qualificado sobre a cultura e a história afro-brasileira nos espaços acadêmicos. Mesmo com iniciativas relevantes do Ministério da Educação (MEC) e dos Núcleos de Estudos AfroBrasileiros (NEABs), que ao longo dos anos vêm promovendo ações voltadas à reformulação curricular e à valorização das identidades afrodescendentes, a lei em si não apresenta diretrizes claras no que concerne à implementação desses conteúdos nos programas educacionais. Além disso, não estabelece parâmetros objetivos para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, aspecto que compromete de forma significativa a eficácia das políticas de promoção da diversidade.

Essa lacuna normativa resulta, muitas vezes, em práticas pedagógicas fragmentadas e na ausência de um compromisso efetivo por parte das instituições com a superação do eurocentrismo curricular. O risco é que a política de cotas se limite à garantia formal de vagas, sem que haja uma transformação mais profunda na lógica da produção e circulação do conhecimento no espaço universitário.

É nesse ponto que se torna urgente discutir a formação dos educadores, visto que são eles os principais agentes responsáveis por articular as mudanças curriculares e por promover, em sala de aula, uma abordagem que valorize a complexidade e a riqueza da cultura afro-brasileira e africana. Sem esse investimento, corre-se o risco de consolidar um processo de inclusão apenas parcial, em que os estudantes têm acesso ao espaço acadêmico, mas permanecem submetidos a uma

cultura institucional que reproduz as hierarquias e os silenciamentos característicos da história brasileira.

Assim, emerge a necessidade de um debate mais profundo e de diretrizes mais sólidas para que a Lei nº 12.711/2012 cumpra plenamente seus propósitos. A abordagem das questões raciais no ensino superior deve transcender a mera garantia de vagas e alcançar a construção de um projeto pedagógico comprometido com a diversidade, a equidade e a justiça social.

Isso implica não apenas repensar os currículos de formação, mas também preparar os docentes para lidar com a complexidade das identidades e das experiências sociais que marcam a trajetória da população negra. Significa, igualmente, assegurar a existência de políticas de permanência que incluam bolsas de auxílio, moradia estudantil, acesso a bibliotecas e tecnologias, bem como acompanhamento psicopedagógico, de modo a criar condições objetivas para o êxito acadêmico.

Em suma, embora a Lei de Cotas tenha significado um passo fundamental no processo de democratização do ensino superior, sua plena realização depende da articulação com outras políticas públicas e da revisão crítica dos currículos e práticas docentes. A democratização da educação não pode ser reduzida à abertura de portas; é necessário garantir que, uma vez dentro, os estudantes encontrem caminhos para permanecer, avançar e se afirmar em sua identidade, contribuindo para a construção de um espaço acadêmico que reflita a pluralidade da sociedade brasileira e que seja capaz de superar, de forma efetiva, as marcas persistentes do racismo estrutural.

A educação é uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade e da justiça social, e a Lei nº 12.711 de 2012 pode desempenhar um papel crucial nesse contexto, desde que seja acompanhada de políticas e medidas complementares que assegurem sua efetiva implementação e impacto positivo na educação brasileira. No entanto, uma resolução de 17 de junho de 2004, que foi elaborada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), destaca como será esta inserção:

Será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores (...) atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no parecer CNE/CP003/2004. Fica, então, clara a necessidade da participação ativa dos professores nesse processo. (FREIRE, 2007, p.95).

Diante disso, torna-se imperativo enfatizar que uma das contingências que se poderia apontar como justificativa para as lacunas observadas entre o currículo proposto e sua efetiva implementação na sala de aula reside na carência de conhecimento relativo à cultura e história africana e afro-brasileira no processo de formação dos educadores. O Parecer 003/2004 apresenta uma série de desafios consideráveis quando se trata da incorporação de abordagens voltadas às relações raciais no currículo escolar. Este documento inaugura uma abordagem multifacetada, englobando orientações, princípios e metas a serem cumpridos por profissionais que atuam no campo da educação. É fundamental destacar que essas orientações se encontram consagradas nos artigos e parágrafos das diretrizes curriculares nacionais, dos quais destacaremos alguns, conforme se observa em (BRASIL, 2004, p.3). (BRASIL, 2004, p.3).

Art. 1º - A presente resolução institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Parágrafo 1 - As instituições superiores incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos do parecer CP/CNE 3/2004.

Art. 2º- As diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas constituem de orientações princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática.

Parágrafo 1 - A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Parágrafo 2 - O ensino de história e cultura afro-brasileira tem por objetivo o reconhecimento e valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeia e asiática.

É dentro desse contexto, e apoiado em outros artigos nesse documento, que se propôs também políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de

ações afirmativas na qual destacamos alguns que podem enriquecer as políticas pedagógicas das instituições escolares.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afrobrasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, [...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. (BRASIL, 2004, p.6)

O Observatório da Equidade Racial e de Gênero na Educação Básica, denominado ANANSI, constitui-se como uma estrutura inovadora e estratégica, concebida com o propósito de observar, monitorar, avaliar e sistematizar informações fundamentais para assegurar o cumprimento da legislação vigente, em especial da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, no âmbito da educação básica brasileira. A criação de um dispositivo dessa natureza revela a consciência de que a legislação, por si só, não garante a transformação social e educacional desejada, sendo imprescindível a existência de instâncias que atuem no acompanhamento crítico, na fiscalização sistemática e na indução de políticas públicas capazes de concretizar os princípios normativos.

O ANANSI, nesse sentido, não se restringe a uma função meramente burocrática ou de coleta de dados quantitativos; ele se apresenta como espaço de produção de conhecimento e como instrumento de mobilização política, coordenando redes de articulação antirracista e desenvolvendo ferramentas de intervenção junto às diferentes instâncias do Estado. Seu objetivo maior consiste em assegurar que a equidade racial não permaneça como promessa abstrata, mas se efetive nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e na formação de estudantes e professores.

A importância dessa iniciativa adquire especial relevância no contexto atual, em que ainda se verificam grandes desafios para a efetiva implementação da educação antirracista. A experiência brasileira tem demonstrado que a aprovação de leis e diretrizes, embora necessária, não é suficiente para romper com a persistência do racismo estrutural e institucional que permeia as práticas escolares. É nesse ponto que se destaca o papel do ANANSI, ao possibilitar o acompanhamento contínuo da realidade educacional, oferecendo subsídios para avaliar se as escolas estão ou não

cumprindo as determinações legais, e ao mesmo tempo estimulando a criação de estratégias de enfrentamento ao racismo e de valorização da diversidade cultural. Assim, o Observatório se configura como um mecanismo de vigilância e, sobretudo, de fortalecimento da democracia educacional, na medida em que busca transformar direitos em práticas concretas.

É imperativo ressaltar que a existência de uma estrutura como o ANANSI responde não apenas à necessidade de conformidade com os aspectos legais, mas também à urgência de se criar uma cultura educacional efetivamente comprometida com a justiça social e a equidade racial. Nesse sentido, não se pode restringir a análise apenas à aplicação formal da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, mas deve se compreender a amplitude dos desafios implicados: a formação inicial e continuada dos docentes, a adequação de materiais didáticos, a valorização de saberes afrobrasileiros e indígenas, e, sobretudo, a garantia de que as medidas legislativas não fiquem restritas ao papel, mas se concretizem no cotidiano das instituições escolares. Dessa forma, torna-se evidente que, além da legislação e da capacitação docente, há uma exigência pela construção de condições institucionais, pedagógicas e sociais que permitam a consolidação de práticas de ensino verdadeiramente transformadoras.

Para lograr êxito na efetivação de políticas públicas que visam à reparação histórica, ao reconhecimento e à valorização da identidade, da cultura e da história do povo negro brasileiro, é necessário compreender que se trata de empreendimento de alta complexidade, que não se esgota em decretos ou planos ministeriais. A eficácia dessas políticas está intrinsecamente vinculada a condições concretas — físicas, materiais, intelectuais, simbólicas e afetivas — que constituem a base sobre a qual o ensino e a aprendizagem podem ocorrer em condições de dignidade. Isso significa que a promoção da equidade racial depende de investimentos consistentes em infraestrutura escolar, em políticas de assistência estudantil, em produção de materiais didáticos de qualidade, bem como na valorização dos professores que atuam nesse processo.

Em última instância, cabe destacar que tanto os alunos, independentemente de sua etnia, quanto seus educadores necessitam de processos de reconhecimento e valorização, mas também de uma reeducação que se manifeste nas interações cotidianas entre as diferentes etnias presentes no ambiente escolar. Trata-se de

superar uma lógica de convivência marcada pela hierarquia e pela exclusão, para alcançar a construção de relações étnico-raciais mais justas, equitativas e igualitárias.

Esse objetivo se articula ao que foi preconizado pelo governo brasileiro em 2004, quando, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi reafirmada a necessidade de que a escola se tornasse um espaço de promoção da diversidade, de combate ao racismo e de valorização da pluralidade cultural brasileira. Assim, o ANANSI surge como um dispositivo que materializa essa exigência, funcionando como instância de acompanhamento, de denúncia e de proposição, que visa transformar em prática concreta os princípios de uma educação antirracista, democrática e emancipadora.

Para tanto, o movimento negro, intelectuais, gestores e educadores que estão diretamente ligados a temática das relações raciais e educação, acreditam e se preocupam com os pequenos reflexos em torno do ambiente escolar quanto as iniciativas tomadas pelo poder público em todo o Brasil quanto a efetivação da lei 10.639/03. Pois Rocha (2009, p. 49) indica que:

Algumas razões tem sido apresentadas pelos educadores para justificar as dificuldades para a alteração da abordagem dada ao negro no currículo escolar, entre elas, a ausência dos conteúdos previstos na lei 10.639/2003 nos currículos de formação inicial de professores, o investimento ainda insuficiente na formação continuada de educadores, a pequena disponibilidade de livros e materiais didáticos sobre a temática nas escolas, e a falta de atuação da maioria dos agentes públicos da educação brasileira. (ROCHA, 2009, p. 49).

Algumas das justificativas apresentadas anteriormente para a dificuldade de implementação da legislação relativa à educação para as relações étnico-raciais podem, de fato, soar persuasivas, sobretudo quando a temática é apresentada como uma novidade acadêmica ou como um campo emergente de pesquisa e investigação. Tal perspectiva cria a impressão de que a ausência de efetividade decorre apenas de limitações institucionais ou de lacunas formativas, como se fosse uma questão passageira a ser superada com o tempo. No entanto, uma análise mais crítica revela que por trás dessas justificativas se escondem elementos muito mais profundos e estruturais.

O que efetivamente subjaz às dificuldades de implementação não são apenas aspectos técnicos ou administrativos, mas as ideologias que sustentam e reproduzem o racismo, ainda fortemente arraigadas no imaginário social e cultural brasileiro. Essas ideologias, embora muitas vezes ocultas nos bastidores do cotidiano escolar, orientam

práticas, discursos e percepções de professores, gestores, funcionários e demais atores que, consciente ou inconscientemente, internalizaram concepções coloniais.

É fundamental compreender que a implementação eficaz de políticas de combate ao racismo não pode ser reduzida a uma formalidade burocrática ou à mera adequação documental de currículos e projetos pedagógicos. Trata-se de um processo que exige uma mudança estrutural, tanto nas instituições quanto nas mentalidades, requerendo um compromisso contínuo, sistemático e coletivo. O enfrentamento do racismo demanda mais do que a simples aprovação de leis ou regulamentos; exige a desconstrução de raízes históricas profundas que remontam ao período colonial e escravista, período em que se consolidaram os fundamentos ideológicos que legitimaram a inferiorização dos povos negros e indígenas. Portanto, o combate ao racismo implica não apenas propor políticas, mas também criar condições para uma verdadeira transformação cultural e social, capaz de promover igualdade de oportunidades em sua dimensão mais ampla, que abrange desde o acesso até a valorização das trajetórias históricas e culturais silenciadas.

No que se refere especificamente às ideologias que permeiam a resistência à efetivação das leis antirracistas, é imperativo destacar que elas não se apresentam de maneira explícita ou uniforme. Muitas vezes, manifestam-se de forma sutil, por meio de narrativas que relativizam a importância da diversidade racial no currículo, ou por discursos que minimizam o racismo, tratando-o como problema pontual ou como questão já superada.

Essas ideologias são vestígios de uma mentalidade colonial que insiste em perpetuar desigualdades, reproduzindo estereótipos que associam inferioridade a determinados grupos raciais. Tal mentalidade se expressa tanto na seleção de conteúdos escolares — em que se privilegiam narrativas eurocêntricas e se invisibilizam histórias afro-brasileiras e indígenas — quanto nas práticas cotidianas, nas quais ainda se observam atitudes discriminatórias, naturalizadas pelo hábito e pela tradição.

É nesse sentido que a educação e a conscientização assumem um papel absolutamente central na desconstrução dessas ideologias. A escola, como instituição social, não apenas transmite conhecimentos formais, mas também desempenha função fundamental na construção de valores, identidades e percepções de mundo. Ao promover um processo educativo que reconheça as contribuições afro-brasileiras e indígenas, que valorize a diversidade cultural e que problematize criticamente as

desigualdades históricas, torna-se possível questionar os paradigmas coloniais ainda presentes na sociedade. A educação, portanto, deve ser entendida como espaço de enfrentamento político e cultural, em que se disputa o sentido da democracia e da cidadania, bem como o direito à memória e à história dos grupos historicamente marginalizados.

A criação de uma cultura mais inclusiva e igualitária depende diretamente dessa reeducação das mentalidades. É necessário que professores, estudantes e gestores se engajem em processos contínuos de reflexão crítica, nos quais se reconheça que o racismo não é apenas uma questão individual, mas uma estrutura social que molda práticas e oportunidades. Assim, a efetividade das leis antirracistas somente será alcançada quando se ultrapassar a lógica da normatividade formal e se atingir a dimensão cultural, subjetiva e política das relações sociais. Nesse percurso, a escola se torna lugar privilegiado para promover a transformação, pois é nesse espaço que as ideologias podem ser questionadas, desconstruídas e ressignificadas, em direção à construção de uma sociedade que reconheça a pluralidade como fundamento da igualdade.

3.1.1 Lei 10.639/03: apontamentos históricos sobre a efetivação nas práticas pedagógicas

É incontestável que a nação brasileira mantém uma conexão sólida, histórica e estrutural com o continente africano, uma relação que se inscreve profundamente no tecido de nossa formação social, cultural e política. Através do processo de diáspora forçada, milhares de pessoas negras foram retiradas violentamente de seus territórios de origem e trazidas da África para servir como mão de obra escrava no Brasil, compondo um dos capítulos mais trágicos da história.

Esse deslocamento compulsório não representou apenas a transferência de corpos para o trabalho forçado, mas também o transplante de culturas, cosmologias, linguagens, religiões, práticas sociais e formas de organização que se enraizaram no Brasil, mesmo diante das políticas de silenciamento e de apagamento cultural impostas pelo colonialismo. Com eles, vieram os costumes, as crenças, os modos de vida, as tradições e os saberes ancestrais que, apesar de perseguidos e criminalizados, sobreviveram e se reinventaram como forças estruturantes da identidade nacional.

Nesse contexto, as populações negras, ao longo dos séculos, contribuíram de maneira decisiva para a formação da cultura brasileira, para a configuração de suas relações sociais e para o estabelecimento de valores que hoje são parte indissociável da vida cotidiana no país. Da culinária à música, da religiosidade à linguagem, da resistência política às formas de sociabilidade, a presença africana não pode ser reduzida a um apêndice da história oficial, mas deve ser compreendida como fundamento constitutivo da nação.

É por essa razão que se torna imperativo empreender, com urgência, a implementação de políticas públicas capazes de orientar as instituições educacionais a reconhecerem a centralidade da história e da cultura africana e afrodescendente no Brasil e sua influência na construção da nacionalidade. Trata-se de ir além da retórica da diversidade, buscando efetivar práticas que desestabilizem a hegemonia de narrativas eurocêntricas e assegurem a valorização das memórias e dos saberes negros como patrimônios civilizatórios.

É a partir dessa compreensão que o movimento negro brasileiro, em diferentes momentos históricos, se constituiu como sujeito político e coletivo, dedicando-se a discutir, estudar, pesquisar e propor alternativas para a emancipação da população negra. Sua militância, tanto acadêmica quanto popular, é atravessada por lutas que visam desconstruir os efeitos persistentes da escravidão e do racismo estrutural.

Embora a abolição formal da escravatura tenha ocorrido em 1888, é notório que a população negra permaneceu relegada a condições precárias, enfrentando carência de moradia digna, acesso limitado ao mercado de trabalho, baixos índices de escolarização, fragilidade no acesso à renda e à saúde, além da negação de sua dignidade como cidadãos. A exclusão social e econômica foi acompanhada por insultos cotidianos, práticas discriminatórias e preconceitos enraizados na convivência social, todos eles reflexos de um passado escravocrata que não se encerrou com a assinatura da Lei Áurea, mas que se prolonga e se reinventa sob novas formas na sociedade contemporânea.

Santos (2013) chama atenção para algumas dessas lutas sociais protagonizadas pela comunidade negra brasileira, destacando que, nos cem anos que se seguiram à abolição, diversas organizações se constituíram em defesa da causa negra. O autor ressalta que, no âmbito acadêmico, a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira na formação de um núcleo de consciência negra, integrado por

professores e funcionários que se dedicaram à implementação das cotas universitárias, ainda em um contexto de forte resistência institucional.

Essa mobilização evidenciou que a luta por acesso ao ensino superior não é recente, mas faz parte de um processo histórico contínuo. Além disso, o autor registra a articulação das mulheres negras, especialmente nos anos de 1993 e 1994, que se organizaram em diferentes regiões do Brasil em busca de melhores condições de vida e contra o racismo, assumindo protagonismo na denúncia das múltiplas formas de opressão, nas quais gênero, raça e classe se entrecruzam.

Ainda segundo Santos (2013), uma das pautas fundamentais dessas organizações foi a luta pela inclusão da história e da cultura do povo negro nos currículos escolares. Ao perceberem que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento orientador das políticas educacionais nos anos 1990, não contemplavam de forma adequada as questões étnico-raciais, os movimentos denunciaram o impacto desse apagamento na vida das crianças e jovens negros.

A ausência de representatividade, aliada à constante exposição ao racismo e à desvalorização nos materiais didáticos, resultava em evasão escolar, em sentimentos de inferioridade e em barreiras que comprometiam o pleno desenvolvimento educacional dessa população. A crítica ao eurocentrismo dos livros e à invisibilização das contribuições negras ganhou centralidade nesse debate, apontando para a necessidade urgente de reformas curriculares que pudessem garantir uma educação mais inclusiva e representativa.

Complementando esse panorama, Muller (2009) reforça que estudos mais recentes, voltados para o ambiente escolar, indicam a persistência de preconceitos em diferentes esferas da instituição educacional. De acordo com a autora, a presença do racismo não se limita ao convívio entre alunos, mas atinge professores, gestores e funcionários, configurando uma rede de práticas discriminatórias que se manifesta em atitudes sutis e explícitas de exclusão. Esse quadro foi também identificado pela UNESCO (2001), ao apontar que os maiores índices de distanciamento social se encontram justamente no grupo dos que não se identificam como brancos. Em outras palavras, a negação de contato, a evitação de vínculos e a reprodução de estigmas recaem de forma mais intensa sobre pessoas negras, gerando um ambiente hostil e desfavorável à aprendizagem.

De acordo com Muller (2009), esses preconceitos preexistentes criam situações de discriminação reiterada, que não apenas afetam o desempenho

acadêmico, mas também corroem a autoestima dos sujeitos negros, dificultando sua permanência e seu sucesso escolar. Trata-se de um processo em que a escola, em vez de atuar como espaço de inclusão e emancipação, reproduz desigualdades históricas e reforça barreiras simbólicas. Essa constatação, ainda atual, reafirma a importância da luta do movimento negro e das políticas públicas voltadas à educação antirracista, mostrando que a transformação das práticas escolares exige não apenas leis, mas também mudanças profundas nas mentalidades, nos currículos e nas relações cotidianas.

Não é surpreendente que pessoas pertencentes a grupos historicamente marginalizados, frequentemente alvos de insultos, segregação e exclusão, experimentem dores e sofrimentos tão intensos a ponto de desenvolverem traumas psíquicos, sociais e existenciais. Esse quadro resulta, em grande medida, da ausência de uma conscientização efetiva por parte das escolas e dos profissionais da educação, os quais, em não raras ocasiões, limitam-se a reproduzir conteúdo formais do currículo, sem atentar para as desigualdades profundas que atravessam as relações escolares.

A escola, quando se restringe a ser um espaço de transmissão de conteúdos desconectados da realidade social, deixa de reconhecer as disparidades que caracterizam a experiência educacional de estudantes negros em comparação com a de estudantes brancos. Essa omissão perpetua uma lógica desigual, que naturaliza o fracasso escolar de crianças e jovens negros e, ao mesmo tempo, inviabiliza a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Como observa Muller (2009, p. 35), o passado colonial e escravocrata deixou marcas indelévels na sociedade brasileira, marcas que se manifestam não apenas nas desigualdades materiais, mas também nos modos de pensar, sentir e agir. Tais marcas se refletem na forma como a escola lida com a diversidade e na medida em que reproduz, em suas práticas cotidianas, preconceitos e hierarquias herdados da colonização. A história da população negra no Brasil é atravessada por processos de violência, silenciamento e exclusão, mas também por resistências, lutas e conquistas.

As mobilizações de africanos escravizados, os quilombos, os movimentos abolicionistas, as associações culturais, os coletivos intelectuais e as organizações políticas negras constituem parte inegável da história do país e revelam a força coletiva de uma população que sempre lutou pela liberdade, pela dignidade e pelo bem-estar. Reconhecer essa trajetória é condição essencial para compreender o

presente e para construir um futuro em que a educação não perpetue desigualdades, mas atue como instrumento de emancipação.

Foi diante dessa longa trajetória de lutas lideradas por intelectuais, ativistas e organizações do movimento negro, em busca de justiça social e igualdade racial, que a população negra brasileira alcançou uma conquista histórica em 9 de janeiro de 2003. Nesta data, o então presidente sancionou a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essa alteração estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da temática "história e cultura afro-brasileira" no currículo oficial das redes de ensino, públicas e privadas, nos níveis fundamental e médio. Trata-se de uma medida que, mais do que atender a uma demanda do movimento negro, responde à necessidade de corrigir uma lacuna histórica que invisibilizou, por séculos, as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade nacional.

A referida lei acrescentou à LDB os artigos 26-A, 79-A e 79-B, os quais determinam que os conteúdos programáticos passem a contemplar o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do povo negro para a constituição da sociedade. Esses artigos representam um marco normativo de grande relevância, pois colocam no centro do currículo escolar temáticas que foram sistematicamente silenciadas e marginalizadas pelo ensino tradicional, marcado por uma visão eurocêntrica da história. A inclusão desses conteúdos busca, portanto, não apenas reconhecer o papel do povo negro na história do Brasil, mas também proporcionar aos estudantes a oportunidade de compreender a complexidade da identidade nacional e de valorizar a diversidade cultural que a compõe.

Além de instituir tais conteúdos, a Lei nº 10.639/2003 estabeleceu o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra", integrando-o ao calendário escolar. Essa escolha não é aleatória: a data rememora a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo da resistência negra contra a escravidão e o colonialismo. A institucionalização dessa data no calendário escolar tem dupla função: de um lado, constitui-se como estratégia de valorização da memória e da história negra; de outro, funciona como instrumento pedagógico que convida as escolas a promoverem atividades educativas voltadas para o debate sobre racismo, identidade e cidadania.

As mudanças introduzidas pela Lei nº 10.639/2003 representam, portanto, um passo significativo no processo de revisão da história oficial e na valorização da

herança cultural africana que moldou o Brasil desde o século XVI. Sua implementação abre espaço para um maior entendimento da cultura afro-brasileira e possibilita uma releitura crítica da relação histórica entre Brasil e África, revisando narrativas que, durante séculos, apresentaram o continente africano sob a ótica da inferioridade e da ausência de civilização. Ao incluir tais conteúdos nos currículos, o Estado brasileiro reconhece, ainda que tardiamente, a importância da população negra na constituição da identidade nacional e busca corrigir o desequilíbrio que sempre marcou a produção e a circulação do conhecimento nas escolas.

No entanto, é preciso frisar que a existência da lei, por si só, não garante sua efetiva implementação. O desafio posto às instituições educacionais vai além da mera inserção de conteúdos; trata-se de promover uma verdadeira reconfiguração curricular, metodológica e pedagógica, capaz de transformar o ambiente escolar em espaço de valorização da diversidade e de combate ao racismo. O caminho aberto pela Lei nº 10.639/2003 é, sem dúvida, histórico, mas a concretização de seus objetivos exige o compromisso de gestores, professores, comunidades escolares e do próprio Estado em assegurar as condições necessárias para que essa legislação se torne prática cotidiana e não apenas letra morta.

Para complementar a Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento normativo representou um desdobramento essencial da legislação, funcionando como um marco regulatório que orienta as instituições educacionais de todo o país, em especial aquelas que atuam com a formação inicial e continuada de professores, a incorporarem em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, metodologias e valores voltados para a promoção da equidade racial. As Diretrizes, ao explicitar a centralidade da temática étnico-racial no campo educacional, evidenciam que não se trata de uma escolha opcional, mas de uma exigência legal e pedagógica que visa reconfigurar o currículo, reposicionando a história e a cultura afro-brasileira como elementos constitutivos da identidade nacional.

Contudo, a implementação dessas mudanças revelou-se complexa e permeada por inúmeros debates e desafios, como bem observa Rocha (2009). O autor destaca que a efetivação da lei e das diretrizes enfrenta resistências que não se limitam às dimensões técnicas ou estruturais, mas envolvem disputas ideológicas,

políticas e culturais. Entre os obstáculos identificados, encontram-se a falta de recursos didáticos adequados, a escassez de materiais pedagógicos que tratem da história e da cultura afro-brasileira de maneira crítica e informada, bem como a insuficiente formação dos educadores para lidar com essa temática. Essas dificuldades acabam por comprometer a efetividade da política, gerando situações em que as escolas, ao invés de promoverem uma abordagem consistente, reduzem a temática a eventos isolados ou a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, sem que haja uma integração orgânica e transversal ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, para que a implementação da Lei nº 10.639/2003 alcance seus objetivos e produza os impactos esperados, torna-se imprescindível assegurar aos professores condições concretas de trabalho que incluam formação sólida, continuada e crítica, além do acesso a materiais pedagógicos contextualizados e metodologias capazes de articular teoria e prática. A formação docente, nesse aspecto, não pode restringir-se a cursos pontuais ou superficiais, mas deve promover uma reflexão profunda sobre a história da África e dos afrodescendentes, sobre o racismo estrutural no Brasil e sobre estratégias pedagógicas que favoreçam a construção de uma educação efetivamente antirracista.

Além da capacitação docente, é igualmente necessário repensar o modo como as instituições educacionais abordam a temática racial. A mera inclusão de conteúdos nos currículos ou a realização de atividades comemorativas não asseguram mudanças estruturais. É fundamental adotar uma abordagem holística, na qual as questões étnico-raciais sejam trabalhadas de maneira transversal, perpassando todas as disciplinas e se incorporando às práticas escolares cotidianas. Isso significa compreender que a valorização da cultura afro-brasileira não é responsabilidade exclusiva de áreas como História ou Sociologia, mas deve estar presente também em campos como a Língua Portuguesa, a Geografia, a Filosofia e, de maneira especial, na formação profissional e tecnológica.

O contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) merece destaque nesse debate. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais nesse segmento é crucial, pois a formação técnica e profissionalizante não pode se limitar à transmissão de competências técnicas, descoladas das dimensões sociais, culturais e políticas da realidade brasileira. Ao contrário, deve preparar os alunos para atuarem em uma sociedade plural e marcada por desigualdades raciais persistentes. Assim, torna-se necessário desenvolver abordagens pedagógicas específicas para a EPT,

adaptando currículos, materiais e práticas de ensino que respondam às demandas dos estudantes e que contribuam para a construção de uma consciência crítica e inclusiva. Essa adaptação não significa a redução da qualidade técnica, mas a ampliação da formação para incluir dimensões humanas, éticas e sociais, que são indissociáveis da prática profissional.

Portanto, a Lei nº 10.639/2003, em articulação com a Resolução CNE/CP nº 01/2004, representa um avanço normativo e político de grande significado para a promoção da igualdade racial e para a valorização da cultura afro-brasileira. Todavia, sua implementação efetiva exige mais do que dispositivos legais: demanda um compromisso amplo e contínuo de toda a sociedade brasileira. Esse compromisso envolve a responsabilização do Estado no financiamento de políticas públicas, a revisão crítica dos currículos escolares, o fortalecimento dos Núcleos de Estudos AfroBrasileiros (NEABs) como instâncias de apoio e produção de conhecimento, e, sobretudo, a formação de professores que estejam preparados para enfrentar os desafios do racismo estrutural dentro e fora da escola.

Em síntese, a efetividade dessa política depende de uma visão sistêmica, que compreenda as questões étnico-raciais não como tópicos isolados, mas como parte constitutiva do processo educativo em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino técnico e tecnológico. Apenas por meio de uma abordagem transversal, holística e comprometida com a transformação social será possível assegurar que a Lei nº 68 10.639/2003 cumpra plenamente seus objetivos e contribua para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e emancipatória.

3.1.2 Ementários teóricos sobre a identidade e cultura

Para tornarmos mais acessível a leitura desse trabalho, achamos por bem, introduzir algumas linhas conceituais sobre cultura e identidade. Uma vez que estes pontos estão diretamente ligados a questões educacionais e aos processos de formação. No minidicionário Aurélio organizado por Ferreira (2001) podemos encontrar o conceito de cultura assim expresso:

1 - Ato efeito ou modo de cultivar. 2 - O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais etc. transmitidas coletivamente, e típicas de uma sociedade. 3 - O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. 4 - Criação de certos animais, esp. Microscópicos: cultura de germes. § cul-tu-raladj2g. (FERREIRA, 2001, p. 197).

Verificamos, a partir da análise inicial dos sinônimos apresentados pelos dicionários, que o termo cultura está associado ao cultivo das manifestações de convivência entre os indivíduos, algo que se constitui, mantém e transforma à medida que é reproduzido de geração em geração. Essa definição, embora válida, revela-se ainda limitada quando se pretende compreender a complexidade do conceito, sobretudo porque não abarca a totalidade das dimensões sociais, simbólicas e históricas implicadas.

É justamente diante dessa constatação que se tornou necessário buscar referenciais mais consistentes, apoiados em investigações antropológicas e sociológicas que aprofundaram a reflexão sobre a cultura enquanto categoria central da vida humana. Nesse sentido, recorreremos ao diálogo com autores que se dedicaram ao estudo desse tema, com destaque para Roque de Barros Laraia (2001), em sua obra intitulada *Cultura: um conceito antropológico*.

Neste livro, Laraia retoma uma longa tradição de estudos antropológicos e apresenta termos conceituais de cultura apoiados, entre outros, nos trabalhos do antropólogo norte-americano Alfred Kroeber (1876-1960), uma das figuras mais influentes da chamada escola culturalista. Antes, contudo, de consolidar a definição do termo, Laraia enfatiza que as interpretações de cultura historicamente estiveram relacionadas a duas formas de determinismo que buscavam explicar a diversidade humana: o determinismo biológico e o determinismo geográfico. Ambos, segundo o autor, foram responsáveis por interpretações reducionistas que tentaram explicar comportamentos e diferenças culturais como decorrência direta de fatores naturais, biológicos ou ambientais, o que mais tarde foi criticado pela antropologia justamente por seu caráter simplificador e determinista.

No caso do determinismo biológico, Laraia (2001) explica que ele parte da premissa de que os seres humanos se diferenciam fisiológica e anatomicamente, especialmente a partir do dimorfismo sexual. Essas diferenças, embora reais e verificáveis do ponto de vista biológico, não implicam, necessariamente, em diferenças de comportamento entre homens e mulheres que sejam biologicamente determinadas. Ao contrário, o autor chama atenção para o fato de que grande parte das distinções de papéis atribuídas socialmente a indivíduos de sexos diferentes é construída e reproduzida culturalmente. Assim, a divisão sexual do trabalho, frequentemente apresentada como algo natural, deve ser compreendida como produto da cultura e não como consequência inevitável da biologia. Em outras

palavras, o determinismo biológico falha ao tentar justificar desigualdades e hierarquias de gênero a partir de supostas predisposições naturais, quando, na realidade, essas diferenças são socialmente produzidas e culturalmente legitimadas.

O determinismo geográfico, por sua vez, sustenta que o ambiente físico condiciona de maneira direta a diversidade cultural. Segundo essa perspectiva, povos que vivem em ambientes distintos desenvolveriam culturas igualmente distintas como reflexo imediato de sua relação com o meio. Laraia (2001) ressalta, entretanto, que tal explicação também se revela insuficiente, já que não considera a complexidade das interações humanas e a capacidade de adaptação cultural que transcende os limites do espaço físico. Para ilustrar, o autor menciona o exemplo do Brasil, país que, apesar de compartilhar um mesmo território nacional, apresenta uma imensa diversidade cultural. Em diferentes regiões, convivem práticas, crenças, costumes e modos de vida distintos, evidenciando que a cultura não é determinada exclusivamente pelo meio geográfico, mas construída e reconstruída a partir de múltiplas interações sociais, históricas e simbólicas.

A partir dessas análises, Laraia propõe compreender a cultura não como simples reflexo da natureza biológica ou geográfica, mas como um fenômeno autônomo e dinâmico, constituído pela ação dos indivíduos em sociedade. A cultura, portanto, não é herdada biologicamente, mas socialmente transmitida e historicamente 70 construída. Ela envolve sistemas de valores, crenças, práticas e símbolos que orientam a vida dos sujeitos e são transmitidos de geração em geração, ao mesmo tempo em que se transformam mediante novos contextos.

Ao destacar esse aspecto, o autor contribui para desnaturalizar interpretações deterministas, reforçando a ideia de que os comportamentos humanos, as formas de organização social e as diferenças entre grupos não decorrem de causas naturais inevitáveis, mas de escolhas, processos históricos e construções culturais. Em síntese, o diálogo com Laraia (2001) permite avançar de uma noção dicionarizada de cultura para uma compreensão antropológica mais profunda, capaz de evidenciar sua complexidade e sua centralidade no entendimento da condição humana.

A cultura deve ser vista como elemento estruturante das sociedades, produto e processo ao mesmo tempo, resultado da criatividade e da historicidade humanas, que não pode ser reduzida a determinismos biológicos ou geográficos. Essa perspectiva abre caminho para compreender a diversidade cultural do Brasil e os desafios de pensar uma educação que reconheça, valorize e dialogue com essa diversidade, em

oposição às práticas que ainda insistem em homogeneizar e silenciar experiências culturais distintas.

O próprio Laraia faz um ensaio conceitual de cultura, e em seguida apresenta as discussões feitas por Kroeber na ampliação desse conceito. Para ele cultura é explicada da seguinte forma:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio. Mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2001, p. 20).

Como salientamos anteriormente, Laraia (2001) apresenta o resumo do conceito de cultura que Kroeber relaciona em oito pontos onde os quais irão reforçar as concepções do nosso trabalho. Dentre esses, cinco destes oito apresentaremos os principais, como fundamentais no processo dessa monografia.

1 - A cultura mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações. 2 - O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou. 3 - A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento super orgânico. [...] 5 - Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que agir através de atitudes genericamente determinadas. [...] 7 - A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo [...]. (LARAIA, 2001, p. 18).

Com efeito, a noção de identidade pode ser inicialmente compreendida a partir de definições mais gerais, como aquelas oferecidas por dicionários. O Mini Aurélio (2001, p. 371) define identidade como “qualidade de idêntico. Os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa. Nome, idade, estado, profissão, sexo etc.”. Essa definição, embora pertinente em sua simplicidade, mostra-se limitada para atender às exigências de uma análise acadêmica mais profunda. Isso porque ela reduz a identidade a um conjunto de atributos fixos e observáveis, enfatizando dados de ordem biográfica e civil, como nome, idade, profissão ou sexo, sem considerar as dimensões sociais, culturais e históricas que moldam o sujeito. Em termos de investigação científica, essa concepção é insuficiente, pois não permite compreender a identidade como processo dinâmico, atravessado por múltiplas relações e transformações ao longo da vida.

Diante dessa limitação, torna-se necessário recorrer a fontes mais robustas, especialmente a produções de intelectuais que se dedicaram ao estudo aprofundado do conceito. Nesse sentido, Stuart Hall (2011) oferece uma contribuição fundamental, ao propor uma reflexão crítica sobre as concepções de identidade que marcaram diferentes momentos da história do pensamento. Hall apresenta três modelos de identidade, que diferem profundamente da ideia estática e simplificada encontrada em definições dicionarizadas.

O primeiro modelo apontado pelo autor é o do “sujeito do Iluminismo”. Esse sujeito é concebido como autônomo, racional e centrado em si mesmo, em consonância com a visão moderna que emergiu no contexto dos séculos XVII e XVIII. Nessa perspectiva, a identidade seria algo essencial, fixo e intrínseco ao indivíduo, como se houvesse uma essência do “eu” que permanecesse inalterada ao longo do tempo. Trata-se de uma concepção individualista, muito próxima da apresentada pelo dicionário, pois concebe a identidade como um conjunto de características pessoais, centradas na interioridade do sujeito. O centro do “eu”, portanto, estaria localizado no próprio indivíduo, concebido como portador de uma essência estável.

O segundo modelo discutido por Hall (2011) é o do “sujeito sociológico”. Essa concepção, mais moderna, rompe parcialmente com a ideia iluminista de um sujeito autônomo e autossuficiente. O sujeito sociológico é entendido como aquele que se constitui na interação com os outros, mediando sentidos, valores e símbolos no processo de socialização. Aqui, a identidade deixa de ser concebida como algo fixo e passa a ser vista como resultado das relações sociais. Nessa visão, o “eu” não existe isoladamente, mas se constrói na relação com a sociedade. A sociologia, segundo Hall, adotou essa concepção como clássica, reconhecendo que a identidade é formada no diálogo constante entre indivíduo e coletividade. Assim, a identidade passa a ser entendida como um processo de negociação entre a interioridade do sujeito e as forças externas da cultura e da estrutura social.

Hall (2011, p. 11) ressalta, ainda, que essa concepção sociológica desloca o foco do “eu” essencial para a interação social, reconhecendo que os indivíduos internalizam significados coletivos, mas também contribuem para transformá-los. O “eu” não é, portanto, estável ou pré-determinado; ele é permanentemente configurado a partir das experiências vividas, dos encontros sociais e dos diálogos culturais. Dessa forma, ainda que o indivíduo humano se perceba como possuidor de um “eu real” e convicto de sua identidade, esse “eu” se modifica constantemente a partir do contato

com o mundo externo, atravessado por linguagens, valores, ideologias e símbolos. A identidade, portanto, é simultaneamente um ponto de ancoragem subjetivo e um campo em movimento, sempre aberto a mudanças.

Ao trazer essas reflexões, Hall contribui para a superação da noção restritiva e essencialista de identidade, ampliando o debate e evidenciando sua dimensão relacional, histórica e cultural. A identidade não pode ser reduzida a dados biográficos ou a um núcleo essencial imutável, mas deve ser compreendida como processo dinâmico, que articula subjetividade e sociedade, individualidade e coletividade, permanência e mudança.

Portanto, essa concepção sociológica, representa o interno, e o externo ao indivíduo entre o pessoal e o público, ou seja, a verdadeira identidade cultural. Stuart Hall corrobora ainda afirmando que:

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com 73 os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2011, p.12).

Enfatizando que, na modernidade tardia, o sujeito já não pode mais ser compreendido como aquele do Iluminismo — dotado de uma identidade única, fixa e estável — Stuart Hall (2011) aponta que as transformações sociais, culturais e institucionais colocaram em xeque essa noção essencialista do “eu”. O sujeito contemporâneo, diferentemente do sujeito iluminista e do sujeito sociológico clássico, passa a ser concebido como múltiplo, portador de diversas identidades que se sobrepõem, se interpelam e, muitas vezes, entram em tensão entre si. Trata-se do “sujeito pós-moderno”, que não possui uma identidade centralizada, mas um conjunto de posições identitárias que se modificam ao longo do tempo, em função das mudanças históricas, das instituições e dos sistemas de significados culturais.

De acordo com Hall (2011), a emergência desse sujeito fragmentado decorre de profundas alterações estruturais e institucionais que caracterizam a modernidade globalizada. O avanço das tecnologias de comunicação, os fluxos migratórios, a intensificação das trocas econômicas e culturais e a expansão dos meios de circulação simbólica provocaram uma multiplicação de referências e de pontos de identificação. Assim, a identidade não pode mais ser pensada como um núcleo coeso, mas como um processo inacabado, fluido e em constante reconstrução. Nesse

cenário, o indivíduo é continuamente interpelado por diferentes discursos e práticas culturais, que o convocam a assumir identidades diversas, por vezes contraditórias.

Essa fragmentação coloca em questão a ideia de um “eu” estável e conduz à reflexão sobre as múltiplas formas de pertencimento que os sujeitos contemporâneos vivenciam. Ao observarmos o contexto brasileiro e suas conexões com outros povos e continentes, percebemos que as múltiplas identidades se constituem a partir de interligações econômicas, sociais, raciais e culturais. O Brasil, marcado por uma história de diáspora africana e pela convivência de diferentes matrizes étnico-culturais, apresenta um campo fértil para se pensar esse processo. A identificação com a cultura negra, por exemplo, não se restringe aos afrodescendentes, mas se projeta também em outros grupos que, por meio do contato cultural, das interações sociais e da influência simbólica, reconhecem-se como partícipes de elementos dessa tradição.

Nesse sentido, a multiplicação dos sistemas de significações culturais nos confronta com novas possibilidades de identidade, algumas das quais tensionam fronteiras tradicionais e criam espaços de hibridismo e mestiçagem cultural. A identidade, tal como concebida por Hall (2011), torna-se, portanto, uma construção relacional e processual, marcada por deslocamentos constantes e por negociações entre diferentes referências culturais. Essa perspectiva nos leva a questionar: será que as múltiplas identidades que hoje atravessam os sujeitos não constituem, de fato, novas formas de pertencimento, capazes de ressignificar as relações entre culturas distintas?

Talvez seja justamente esse o resultado que observamos quando brasileiros e outros povos, em diferentes continentes, identificam-se com a cultura negra, não apenas como herança histórica, mas como força cultural ativa e transformadora. Essa identificação decorre de interligações múltiplas — econômicas, sociais, políticas e raciais — que tornam a cultura negra um elemento de referência e resistência em escala global. Em tempos de globalização, o reconhecimento e a valorização dessa cultura apontam para a possibilidade de identidades mais plurais, que desafiam os paradigmas de homogeneidade e reafirmam a diversidade como fundamento da experiência humana.

3.1.3 Diversidades culturais e identidade: conhecer para aprimorar as práticas pedagógicas no combate ao racismo

Para Gonçalves (2009), diversidade é um termo bastante discutido nos últimos anos no campo educacional. E tem sido alvo de diversos trabalhos para a construção de uma sociedade mais humana, e menos preconceituosa e racista. Segundo essa autora, o termo diversidade entende-se por uma gama de questionamentos dentre eles se encontram, território, cor/raça, diferenças de classe, etnias, gêneros, deficiências físicas e mentais. E que tentando respeitar a “diferença” ele não tem muita precisão no seu uso. Ela explica ainda que:

Sob a rubrica diversidade são reunidos grupos marcados pelas desigualdades estruturais, como os negros e indígenas; grupos opostos pela situação de classe, como os pobres; grupos discriminados por razões étnicas, como os ciganos; por razões físicas, como os portadores de necessidades especiais; pela questão de gênero, como as mulheres; pela questão territorial, como os moradores de favela e trabalhadores do campo, entre outros grupos discriminados. (2009, p.92).

É justamente diante dessa complexidade que envolve a noção de diversidade — ou até mesmo dos equívocos relacionados ao seu entendimento e aplicação — que se evidencia a dificuldade das escolas brasileiras em visualizar, de forma concreta e atuante, as desigualdades estruturais causadas pelo racismo. Quando essas desigualdades não são enfrentadas com seriedade e sistematicidade, o resultado é um adiamento prolongado, por vezes duradouro, da efetiva promoção de políticas públicas capazes de conduzir à superação dessa ruína histórica: a crença distorcida de que existiria uma raça superior a outra. Tal concepção, que constitui o cerne do racismo científico e ideológico do período colonial e escravocrata, ainda encontra ressonâncias em práticas, discursos e mentalidades contemporâneas, refletindo a insuficiência de ações institucionais voltadas para a desconstrução dessas hierarquias.

É importante destacar que não é dessa diversidade superficial e muitas vezes folclorizada que o Brasil tem tratado, especialmente no período pós-abolição da escravidão. Tampouco é essa a diversidade a que se referem os intelectuais e militantes negros em suas produções e lutas sociais. O que está em pauta são as diferenças estruturais, forjadas historicamente, que expõem, de maneira contundente, a condição da população negra em um país que insiste em se apresentar como

mestiço e harmonioso, mas que, na prática, reproduz desigualdades raciais profundas.

A Constituição Federal de 1988, considerada um marco jurídico na consolidação da democracia no Brasil, reconheceu a centralidade da diversidade cultural e étnica na formação nacional. No artigo 242, parágrafo primeiro, o texto constitucional estabelece que o ensino de História do Brasil deve levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias que compõem o povo brasileiro. Essa determinação legal representa não apenas um avanço formal, mas também um chamado à superação da narrativa única e eurocentrada que por séculos dominou o ensino da história nacional, silenciando ou marginalizando as experiências de negros, indígenas e outros grupos historicamente excluídos.

De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 26, reforça a necessidade de que a educação básica tenha uma base nacional comum, ao mesmo tempo em que respeite e incorpore as diversidades culturais, religiosas e étnicas existentes no país. Conforme enfatiza Gonçalves (2009), essa determinação busca garantir que os currículos escolares não sejam homogêneos e excludentes, mas reflitam a pluralidade da sociedade brasileira, valorizando as diferentes comunidades, suas tradições e contribuições. Nesse sentido, a legislação reconhece que a diversidade não é um elemento acessório ou periférico, mas parte essencial do processo educativo, devendo orientar conteúdos, práticas pedagógicas e políticas institucionais.

De fato, vivemos em um país marcado por uma ampla multiplicidade de culturas, línguas, etnias e práticas sociais, que se entrelaçam em um mosaico complexo e dinâmico. Esse pluralismo não pode ser compreendido apenas como dado demográfico ou estatístico, mas deve ser entendido como força estruturante da identidade nacional e, portanto, como referência indispensável para a educação. A escola, como instituição social, é chamada a desempenhar um papel fundamental nesse processo: ela é parte representativa do percurso humanizador, atuando na socialização e na formação do indivíduo, e deve assumir a responsabilidade de estar conectada às ações culturais e aos processos de construção de identidades.

Nessa perspectiva, a educação escolar não pode restringir-se ao ensino de conteúdos técnicos ou abstratos, mas precisa dialogar com as realidades concretas dos sujeitos, incorporando dimensões como gênero, idade, raça, etnia, sexualidade, religião e classe social. A construção das identidades, em suas múltiplas formas, é

atravessada por relações de poder e por disputas simbólicas, e a escola, longe de ser neutra, participa ativamente desse processo. Reconhecer isso significa admitir que a instituição escolar não apenas transmite conhecimento, mas também reproduz valores e representações que podem tanto reforçar preconceitos quanto desconstruí-los. A sua obrigação, nesse sentido, é estar alinhada a uma prática educativa que contribua para a equidade, a inclusão e a justiça social, rompendo com tradições discriminatórias e abrindo espaço para a valorização da diversidade como condição constitutiva da cidadania.

Gomes e Silva (2011) focados nessa temática, nos fornecem subsídios enriquecedores para a compreensão desse leque legatário entre etnia, e cultura no estado brasileiro.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários [...] são antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diversos grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com história de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios [...] compondo o contexto da diversidade. Por isso ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo da formação humana. (2011, p.18).

E é nesse sentido, que fortalece a ideia de construção de conhecimento sobre as diversidades culturais, sobre as distintas etnias que formam o imenso Brasil. As diversas diferenças que ora são férteis, e que contemplam os quatro cantos do país. E que conseqüentemente se esbarram no espaço escolar. E desestigmatizar seria de suma importância no âmbito dessa instituição. Que para Alves (2013, p. 18):

A discussão sobre diversidade cultural deve ser feita no espaço escolar, pois este é um espaço de conflito já que é o local onde toda esta pluralidade cultural se encontra, e a melhor forma para desmistificar esses preconceitos é questionando. Estudando, pesquisando e conhecendo os grupos humanos formadores de nossa nação. Porque antes de tudo esse é um processo de conhecimento onde devemos propor aos nossos alunos investigar, rever, reconstruir e entender sobre uma cultura que é de todos.

Basicamente, os discursos só podem emergir de forma crítica e transformadora se formos capazes de nos desvincular das identidades que nos foram impostas pelo período colonial, identidades essas que não nos pertencem e que, durante muito tempo, atrofiaram nossas visões de mundo e calaram nossas vozes. A colonização, em sua lógica de dominação, não apenas explorou corpos e recursos, mas também impôs narrativas e símbolos que buscavam deslegitimar culturas inteiras,

reconfigurando a percepção que os sujeitos tinham de si mesmos. Essa operação não se deu de maneira superficial, mas penetrou profundamente na constituição das subjetividades, de tal forma que muitos passaram a reproduzir e a internalizar representações negativas acerca de suas próprias origens.

O processo colonial teve como uma de suas principais estratégias a deformação do olhar sobre a diversidade cultural, transformando aquilo que era expressão de riqueza e pluralidade em marcas de inferioridade. Ao longo do tempo, fomos induzidos a acreditar que parte de nossas práticas culturais eram ilícitas, atrasadas ou indignas de reconhecimento, e, por consequência, passamos a discriminá-las e rejeitá-las. A missão do colonizador consistiu precisamente em “chacoalhar nossas mentes”, moldando-as de acordo com um livro de história escrito sob a ótica da exclusão, que ocultava, desvalorizava ou criminalizava práticas culturais afro-brasileiras e indígenas, como forma de consolidar a hegemonia europeia e de justificar hierarquias raciais e sociais.

Concordando com a autora anteriormente referenciada, somente por meio de questionamentos sistemáticos e de estudos aprofundados sobre essa temática é que poderemos inverter esse quadro e avançar em direção a uma verdadeira libertação cultural e identitária. Questionar as imposições coloniais significa abrir espaço para ressignificar a história, reconhecer a pluralidade cultural que constitui o Brasil e afirmar a legitimidade das identidades até então marginalizadas. A relação entre cultura e identidade, nesse sentido, deve ser compreendida não como algo dado ou natural, mas como fruto de processos históricos de luta, resistência e produção simbólica.

Conhecer e analisar criticamente essas relações é condição necessária para que possamos reconstruir uma narrativa de pertencimento mais fiel à nossa realidade e às nossas experiências históricas. Significa também reconhecer que a identidade não é um bloco monolítico, mas um campo em movimento, atravessado por disputas políticas e simbólicas, em que os sujeitos se posicionam, se transformam e se reconhecem. Ao compreendermos que a cultura é base constitutiva da identidade, e que ambas foram violentamente manipuladas pelo colonialismo, passamos a ter as ferramentas para reverter os efeitos desse processo e afirmar, de forma crítica e consciente, nossas próprias vozes e visões de mundo.

4 “NÃO BOTA A CULPA EM MIM PRA ENCOBRIR O SEU RACISMO!”: COLONIALIDADE, CORPO E SABER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O título deste segundo capítulo de discussão teórica, ainda verso de Bia Ferreira ecoa como grito, mas também como método. Ele convoca a desmontar uma das operações mais persistentes da modernidade colonial: a transferência da culpa para os corpos negros, a culpabilização das vítimas pelas feridas que lhes foram impostas, o deslocamento da responsabilidade histórica e institucional para a dimensão moral ou individual. Essa lógica, que atravessa a cultura, a política e a educação, sustenta-se sobre o apagamento das estruturas e a negação da branquitude enquanto lugar de privilégio e poder. Assim, antes de ser um verso de denúncia, é uma tese epistemológica: a recusa em aceitar que o racismo seja tratado como um desvio moral, e não como uma tecnologia de poder.

A escola brasileira, nesse sentido, é uma das instituições onde esse processo se manifesta com mais sofisticação. Sob o mito da neutralidade e o discurso da igualdade, ela reproduz uma epistemologia eurocêntrica que naturaliza a ausência do corpo negro como sujeito de saber e presença intelectual. Como observa Quijano (2000), a *colonialidade do poder* é o eixo estruturante da modernidade, e o conhecimento produzido nesse contexto é marcado pela imposição de uma “geopolítica do saber” que subordina as experiências do Sul às racionalidades do Norte. Na educação, isso se traduz na centralidade das referências brancas, europeias e masculinas como universais, enquanto os saberes afro-brasileiros e indígenas são relegados ao campo do exótico, do folclórico ou do “complementar”.

Essa colonialidade do saber não é apenas uma herança, mas uma prática em curso. Catherine Walsh (2009) descreve a *colonialidade da educação* como o processo que normaliza a exclusão epistemológica e institui o modelo escolar como dispositivo de domesticação cultural. A escola, ao ensinar o mundo a partir de uma única lente, torna-se o que ela chama de “máquina de homogeneização”, operando uma pedagogia do esquecimento. Nesse sentido, o racismo não está apenas nas atitudes individuais, mas inscrito na própria arquitetura curricular, nos livros didáticos, nas metodologias e nas ausências que estruturam o ensino.

A negação do racismo, contudo, não o elimina — apenas o transforma em silêncio. Mbembe (2017) argumenta que o racismo é o motor da modernidade e que sua persistência depende justamente de sua invisibilidade. No campo educacional,

esse mecanismo se manifesta na culpabilização dos estudantes negros por seu suposto “fracasso escolar” ou “falta de interesse”, convertendo desigualdades estruturais em narrativas de responsabilidade individual. Como ressalta Nilma Lino Gomes (2017, p. 42), “a escola, historicamente, constituiu-se como um espaço de negação da diversidade, impondo um padrão racial e cultural de referência”. Assim, quando o verso de Bia Ferreira acusa a tentativa de “encobrir o racismo”, ele também fala da recusa institucional em assumir sua dimensão estrutural.

Não se trata, portanto, de “inclusão”, mas de descolonização. Walsh (2013) enfatiza que a luta decolonial não visa simplesmente “inserir” sujeitos subalternizados no sistema existente, mas transformar as próprias bases desse sistema. A educação decolonial é, antes de tudo, uma disputa sobre o que se entende por conhecimento, verdade e humanidade. Nesse ponto, o pensamento de Frantz Fanon (2008) torna-se imprescindível. *Em Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon desmonta a armadilha da consciência colonizada e mostra como o sujeito negro é constantemente levado a se olhar pelo espelho branco, internalizando a inferiorização que lhe é imposta. O racismo, diz ele, não é um erro do sistema — é o próprio sistema.

Essa reflexão ganha contornos ainda mais complexos quando se entende o corpo como locus epistêmico. Bell Hooks (1994) propõe uma pedagogia encarnada, na qual o corpo não é apenas presença física, mas também história, memória e política. Ao reivindicar o corpo negro como lugar de enunciação, Hooks rompe com o dualismo cartesiano que separa razão e emoção, mente e corpo, teoria e experiência. Da mesma forma, Lélia Gonzalez (1988) revela como a “amefricanidade” — esse lugar de intersecção entre África e América — é a base de uma epistemologia que nasce da diáspora e que resiste à racionalidade colonial.

Nessa perspectiva, pensar o corpo negro na escola é pensar também o modo como o conhecimento foi racializado. O que se chama de “universal” é, na verdade, a experiência branca tornada norma. O que se considera “científico” é aquilo que se distancia da oralidade, da espiritualidade e da ancestralidade. O que se entende por “educado” é o sujeito que aprendeu a apagar seus rastros de origem. O corpo negro, por sua vez, é constantemente convocado a se justificar, a se adaptar, a provar-se digno de estar onde está. Sueli Carneiro (2005) denomina esse processo de epistemicídio: o assassinato sistemático das formas de saber não reconhecidas pela ciência moderna.

Contudo, o corpo que foi negado também é o corpo que resiste. A resistência epistêmica não se dá apenas pela produção de novos conceitos, mas pela reativação de saberes antigos, silenciados e transmitidos de outras maneiras. A reza, o gesto, o canto e o cuidado — como você vem mostrando desde os primeiros capítulos da tese — são práticas de saber que escapam à lógica da mensuração e do controle. São formas de conhecimento que, embora não reconhecidas pelo currículo formal, sustentam pedagogias vivas de formação humana. Assim, ao deslocar a culpa e desmascarar a estrutura, o verso de Bia Ferreira torna-se também um gesto de reexistência: é a voz de quem nomeia o racismo, mas se recusa a ser definido por ele.

4.1 A COLONIALIDADE DO SABER E O MITO DA NEUTRALIDADE EDUCACIONAL

Pensar a educação brasileira sem compreender a permanência da colonialidade é repetir o gesto de negação que sustenta o próprio racismo. O projeto moderno de escolarização, muitas vezes tomado como expressão de progresso e emancipação, nasceu atrelado a uma racionalidade colonial que definiu o que deveria ser considerado conhecimento e quem teria legitimidade para produzi-lo.

Essa racionalidade não desapareceu com a abolição, nem com a república, nem com as políticas contemporâneas de democratização da escola; ela se reconfigura, permanecendo como matriz invisível que estrutura o que Quijano (2000) denominou *colonialidade do poder*. Trata-se de um sistema que ultrapassa o domínio político ou econômico, pois produz hierarquias ontológicas e epistêmicas que definem quem é plenamente humano, quem pode falar e quem será permanentemente falado.

No campo da educação, essa lógica se manifesta no mito da neutralidade pedagógica. O discurso da neutralidade foi um dos instrumentos mais eficazes da modernidade ocidental para legitimar as hierarquias raciais sob a aparência de universalidade. Quando a escola se diz neutra, ela oculta o fato de que o seu ponto de partida é o sujeito branco, europeu, masculino e cristão. Como lembra Mignolo (2003), a ideia de “conhecimento universal” é, na verdade, a imposição de uma localidade que se esconde, uma geopolítica do saber que transforma a experiência europeia em norma de racionalidade e humanidade. A neutralidade, portanto, não é ausência de posição, mas disfarce de dominação.

Essa operação é antiga e sofisticada. Desde o período colonial, a educação no Brasil foi desenhada como instrumento de controle dos corpos e das consciências. A

catequese jesuítica e a escola do império compartilham a mesma lógica: instruir para submeter. Boaventura de Sousa Santos (2019) denomina essa herança de epistemologia do Norte, caracterizada por uma pedagogia da monocultura, que declara inválidos todos os modos de saber que não cabem nos moldes da ciência moderna. Para ele, a modernidade produziu não apenas um apartheid social, mas também um apartheid cognitivo, no qual os saberes populares, afro-brasileiros, indígenas e femininos foram desqualificados sob o rótulo de “crendices” ou “informalidades”.

Essa monocultura, ao se institucionalizar na escola, transforma o currículo em um campo de exclusão simbólica. Tudo aquilo que foge ao cânone branco é tratado como suplemento, como conteúdo “alternativo”, “transversal” ou “complementar”, termos que, na prática, marcam a subordinação de epistemes inteiras à lógica eurocentrada. Catherine Walsh (2009) chama atenção para o modo como a colonialidade do saber opera nas estruturas educacionais latino-americanas: ela não se limita à ausência de representatividade nos conteúdos, mas atravessa as próprias formas de ensinar, os modos de avaliar e até mesmo as expectativas de comportamento em sala de aula. O silêncio, a docilidade e a escrita linear são tomadas como sinais de civilidade; a oralidade, o gesto e o corpo que participa são vistos como indisciplina ou falta de método.

Nesse cenário, o corpo negro, indígena e periférico não é apenas excluído — ele é disciplinado. Foucault (1975) mostrou que o poder moderno se exerce por meio da normalização, e a escola é um dos seus dispositivos centrais. Mas, enquanto Foucault descreve a formação de corpos dóceis em termos gerais, Fanon (2008) radicaliza a análise ao revelar que, na sociedade colonial, a docilização não é neutra: ela tem cor. O corpo negro é duplamente controlado — pela exigência de conformidade ao modelo branco e pela constante vigilância que o associa ao perigo, à desordem e à irracionalidade. A neutralidade, portanto, não é apenas um conceito pedagógico: é um mecanismo racial de domesticação.

A suposta universalidade do currículo, nesse contexto, funciona como a principal estratégia de apagamento da diferença. O que é ensinado como “história geral”, “literatura universal” ou “ciência moderna” é, em verdade, a narrativa de uma parte do mundo convertida em totalidade. Grada Kilomba (2019) afirma que essa universalização é um dos gestos mais violentos da colonialidade, pois transforma a experiência europeia em medida do humano, enquanto o outro é reduzido à margem.

Na escola, esse gesto se repete todos os dias, quando estudantes negros não se veem nas imagens, nos exemplos ou nas leituras; quando a história africana é abordada apenas como antecedente da escravidão; quando o português “correto” é o que apaga a musicalidade das línguas afro-diaspóricas.

A neutralidade, nesse sentido, não é inocente. Ela serve à manutenção de uma ordem simbólica que naturaliza privilégios. Como explica Bell Hooks (1994), ensinar é sempre um ato político. Não existe docência neutra: ou o professor reforça as estruturas da dominação, ou as desafia. A pretensa imparcialidade é, na verdade, cumplicidade. Por isso, o enfrentamento à colonialidade do saber exige um reposicionamento ético e epistemológico. Não basta incluir novos conteúdos; é preciso deslocar o centro da fala e reconhecer que os saberes subalternos não são objetos de estudo, mas sujeitos de pensamento.

A escola brasileira, ao se manter prisioneira da neutralidade, continua a encenar o mito da meritocracia, como se todos os sujeitos partissem do mesmo ponto. Essa retórica da igualdade formal encobre as assimetrias materiais e simbólicas que definem a experiência escolar. Djamila Ribeiro (2019) lembra que a branquitude não é apenas um atributo fenotípico, mas um lugar de poder que se sustenta na naturalização de suas próprias referências. Quando o ensino ignora as estruturas que produzem o racismo, ele o reproduz. Quando finge não ver cor, ele reafirma a cor que domina.

Por isso, falar de colonialidade na educação é romper com o pacto do silêncio. É reconhecer que a escola, longe de ser neutra, é um campo de disputa simbólica e política, onde se definem os contornos do que pode ser conhecido e de quem pode conhecer. É nesse terreno que se inscreve a luta por uma educação antirracista e decolonial, que não se limite à retórica da diversidade, mas que confronte a lógica da neutralidade como tecnologia de poder. A denúncia poética de Bia Ferreira, nesse sentido, não é apenas verso: é teoria encarnada. É a recusa a continuar carregando a culpa por uma estrutura que foi planejada para produzir desigualdade.

O mito da neutralidade pedagógica se consolida, historicamente, como uma das formas mais sofisticadas de perpetuação da branquitude institucional. Ele atua pela via da sutileza, travestindo de imparcialidade aquilo que é, em sua origem, projeto político de exclusão. A escola moderna, ao se apresentar como espaço universal de saber, oculta que o “universal” é, na verdade, o nome colonial do particular branco. Essa universalização da brancura como norma é o que Sueli Carneiro (2005) identifica

como mecanismo epistêmico de exclusão, no qual o conhecimento do outro é sistematicamente desqualificado ou transformado em objeto de exotismo. O mesmo gesto que institui a razão como padrão de humanidade é aquele que decreta a inferioridade dos saberes não racionais, ou seja, de toda forma de conhecimento que nasce do corpo, da oralidade, da memória e da espiritualidade.

Essa estrutura de exclusão não se mantém apenas nos conteúdos, mas se materializa na forma e na linguagem do ensino. O currículo escolar, longe de ser uma simples seleção de conteúdos, é uma máquina de poder que organiza o mundo a partir de uma determinada racionalidade. Apple (2006) lembra que o currículo é sempre ideológico, pois traduz a visão de mundo daqueles que detêm o poder de definir o que é legítimo aprender. Quando as vozes negras, indígenas e periféricas são omitidas, não se trata de esquecimento, mas de uma escolha política que reafirma hierarquias raciais. No Brasil, essa escolha foi reforçada por séculos de naturalização do eurocentrismo, consolidando uma epistemologia que se autoriza a falar sobre os outros, mas raramente com eles.

O resultado é um currículo racializado que atua silenciosamente: ele não precisa dizer “branco” para ser branco, pois já foi constituído dentro de uma lógica que toma a branquitude como condição de verdade. Achille Mbembe (2017) argumenta que a modernidade se ergueu sobre uma “economia da morte” que classificou corpos e saberes, distribuindo valor e humanidade conforme a proximidade com o padrão europeu. Na educação, esse processo se traduz em uma pedagogia da ausência, onde o sujeito negro é convocado a aprender sobretudo, menos sobre si. A história que lhe é contada não o inclui; as imagens que vê não o representam; as palavras que aprende não o nomeiam.

Ao examinar a formação docente e os materiais didáticos, percebe-se como essa estrutura se reproduz. A formação do professor é, muitas vezes, moldada para reproduzir a norma e evitar o conflito, produzindo profissionais que confundem neutralidade com segurança e imparcialidade com ignorância. Nilma Lino Gomes (2017) denuncia que a escola brasileira é marcada por um “pacto narcísico da branquitude”, sustentado pela crença de que basta não se declarar racista para estar isento da responsabilidade. Esse pacto cria uma pedagogia da omissão, onde a negação da diferença se traveste de igualdade. A recusa em discutir raça é, em si, uma manifestação do racismo estrutural, pois mantém intacta a ordem hierárquica que define o lugar de cada corpo dentro da escola.

Essa lógica é reforçada pelo discurso meritocrático, que converte desigualdade em incapacidade. O aluno negro, periférico ou indígena, ao não corresponder às expectativas da escola, é imediatamente responsabilizado por seu desempenho. A culpa é deslocada do sistema para o sujeito. A escola não se interroga sobre os filtros simbólicos que estruturam seus processos de avaliação, suas linguagens e seus modos de legitimar o saber. Paulo Freire (1996) já advertia que ninguém é neutro diante da opressão, e que o ato de educar é sempre um ato político. Contudo, o discurso tecnicista e instrumental da educação contemporânea tende a apagar esse caráter político, reduzindo a docência à mera aplicação de métodos. Essa despolitização é, paradoxalmente, uma forma de perpetuar o domínio político dele.

A colonialidade, nesse sentido, produz não apenas desigualdade, mas também *epistemofobia* — o medo da diferença como potência cognitiva. A escola teme aquilo que escapa ao seu controle: o corpo que dança, a voz que canta, a fé que cura, o saber que não cabe no livro. A racionalidade moderna, ao se definir pela ruptura com o mito, com o corpo e com o sensível, instituiu um modelo de conhecimento desencarnado, no qual pensar exige o silenciamento dos sentidos. Oyèrónké Oyěwùmí (1997) mostra como a modernidade ocidental é, antes de tudo, uma *epistemologia ocularcêntrica*: privilegia o olhar, a distância e a abstração, negando o corpo como fonte de conhecimento. Já nas cosmopercepções africanas, o saber não é um exercício de separação, mas de ligação. Conhecer é sentir, é tocar, é lembrar.

Essa divergência não é apenas cultural — é ontológica. Enquanto a racionalidade eurocêntrica constrói o mundo como objeto, as epistemologias afrobrasileiras o compreendem como relação. Por isso, o combate à colonialidade do saber não é apenas uma disputa por espaço no currículo, mas um confronto entre modos de existência. Quando a escola rejeita a reza, o tambor, o corpo e a oralidade, ela não está apenas negando formas de expressão: está negando mundos. A pedagogia da neutralidade é, nesse sentido, uma pedagogia da morte. Ela ensina que há apenas uma forma válida de pensar, uma forma legítima de ser, e que o resto é atraso ou superstição.

Ao mesmo tempo, há rachaduras. Mesmo dentro da escola moderna, a presença negra produz deslocamentos. A cada vez que uma professora negra conta sua história, que um aluno cita sua avó rezadeira, que um grupo de jovens cria uma roda de capoeira no pátio, o cânone é tensionado. A colonialidade do saber não é absoluta, e a resistência é também pedagógica. Catherine Walsh (2013) afirma que

as práticas decoloniais não nascem necessariamente das instituições, mas contra e apesar delas. Elas emergem como gestos insurgentes, capazes de desestabilizar a ordem do saber único. São atos de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), nos quais o sujeito colonizado reivindica o direito de nomear o mundo a partir de sua própria cosmovisão.

Essa desobediência é uma pedagogia em si mesma. Ela não apenas questiona o que se ensina, mas o modo como se aprende e quem tem o direito de ensinar. Bell Hooks (1994) chama essa postura de ensinar a transgredir, uma pedagogia que reconhece o ensino como prática de liberdade e não de conformidade. Para Hooks, o educador antirracista não teme a emoção nem o corpo, porque entende que o conhecimento não é neutro e que a transformação só acontece quando o ensino se abre à experiência. Essa perspectiva ecoa nas práticas ancestrais de educação comunitária que estruturam a tradição afro-brasileira: o aprendizado pela escuta, pela convivência, pela corporeidade. O saber é, aí, indissociável do afeto e da coletividade.

Descolonizar o saber, portanto, implica descolonizar o corpo. A escola precisa deixar de ser apenas espaço de transmissão para se tornar espaço de presença. Presença não no sentido físico, mas político e espiritual. A neutralidade exige a ausência — do corpo, da emoção, da fé, da cor. A educação decolonial exige o contrário: exige que tudo isso volte a ser visível, respirável, reconhecido. Nego Bispo (2020) propõe que a descolonização é um processo de desagregação do cercamento, em que os territórios simbólicos da vida são libertos do controle colonial. Na educação, isso significa permitir que o conhecimento floresça em múltiplas linguagens, reconhecendo o tambor, a escrita, o corpo e a palavra como dimensões interdependentes do mesmo saber.

Nesse horizonte, o combate à colonialidade do saber não se reduz à inserção de novos temas nos currículos, mas requer uma virada ontológica: a passagem do “ensinar sobre o outro” para o “ensinar com o outro”. Trata-se de romper a hierarquia entre quem sabe e quem é estudado, entre quem fala e quem é falado. Esse deslocamento implica um compromisso ético com a justiça cognitiva (SANTOS, 2019), entendida não como mera coexistência de saberes, mas como diálogo entre epistemes em condições de dignidade. O desafio da educação brasileira é, então, romper o pacto da neutralidade e reconhecer que toda forma de silêncio diante do racismo é uma forma de consentimento.

Por isso, afirmar que não há neutralidade possível na educação é também afirmar que o racismo não é um erro pontual, mas um projeto pedagógico histórico. A 86 colonialidade do saber, ao longo de séculos, ensinou a branquitude a se pensar como medida do mundo e ensinou os outros a se verem por esse espelho deformante. Desfazer essa lição é o grande trabalho de uma pedagogia antirracista e decolonial. A recusa de Bia Ferreira — “não bota a culpa em mim” — torna-se, assim, um princípio metodológico: um chamado à responsabilização. Não há mais como esconder o racismo sob a capa da neutralidade. A escola precisa, enfim, olhar para si, reconhecer-se como parte do problema e assumir-se como espaço de reparação.

Se a colonialidade é o alicerce silencioso da modernidade, a escola é o seu templo mais persistente. É nela que a epistemologia eurocêntrica se renova diariamente, sob as máscaras da universalidade e da técnica. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse processo ganha contornos ainda mais complexos, pois o discurso da eficiência e da formação para o trabalho aprofunda a ilusão da neutralidade. A racionalidade técnica, quando separada de uma ética de libertação, converte-se em instrumento de manutenção das desigualdades. É a repetição da mesma estrutura denunciada por Quijano (2000): o poder colonial não desaparece, ele se atualiza em novas linguagens — agora traduzido em indicadores, competências e metas.

No espaço da EPT, a colonialidade do saber manifesta-se de forma paradoxal. Por um lado, é o campo que se propõe à emancipação pelo acesso à formação e ao mundo do trabalho; por outro, é também o território onde mais se reforçam as hierarquias raciais e de classe. A promessa de uma escola “para todos” é atravessada por desigualdades históricas, pois nem todos partem do mesmo ponto de largada. A meritocracia, discurso amplamente difundido nas instituições de ensino técnico, funciona como cortina de fumaça que encobre a exclusão. O aluno negro, o jovem periférico, a mulher trabalhadora são convocados a “aproveitar a oportunidade”, mas o sistema não se interroga sobre as barreiras estruturais que impedem que essa oportunidade se converta em mobilidade real.

Nilma Lino Gomes (2017) nos alerta que a EPT ainda carrega o peso simbólico da subalternização: é pensada como educação “de segunda categoria”, voltada à mão de obra e não à reflexão crítica. Esse imaginário se soma ao racismo estrutural, reforçando a ideia de que determinados corpos pertencem mais à execução do que ao pensamento. Assim, o espaço da EPT torna-se uma metáfora da própria estrutura

social brasileira: há uma divisão racial do saber, em que o trabalho manual é racializado, e o intelectual, branquificado. Lélia Gonzalez (1988) já havia mostrado que o racismo brasileiro não opera apenas na cor da pele, mas na forma de produção do conhecimento — é o que ela chama de “racismo por denegação”, aquele que nega a si mesmo enquanto se manifesta.

A neutralidade na EPT, portanto, não é apenas teórica, mas institucional. Ela se materializa nas diretrizes, nas matrizes curriculares e nas práticas cotidianas. Ao insistir em uma formação desvinculada da reflexão crítica sobre a realidade social, a EPT repete o gesto colonial de separar técnica e humanidade. Como observa Paulo Freire (1996), não há técnica neutra; toda prática educativa implica uma opção ética e política. Ensinar uma profissão sem discutir as relações de poder que a atravessam é perpetuar o modelo de sociedade que naturaliza a exploração. A ausência de uma abordagem racial crítica nas práticas formativas da EPT não é acaso, mas continuidade: o corpo negro é ensinado a operar a máquina, não a projetá-la; a servir o sistema, não a reescrevê-lo.

Essa lógica precisa ser confrontada com o que Catherine Walsh (2013) chama de pedagogias decoloniais, práticas que emergem de experiências comunitárias e insurgentes, construídas no cruzamento entre saber e luta. A decolonialidade não é apenas uma crítica à colonialidade — é uma invenção de novos modos de aprender e de existir. Na EPT, isso significa romper com a concepção instrumental da educação e afirmar o trabalho como dimensão humana e política, não apenas produtiva. Como lembra Boaventura de Sousa Santos (2019), “não há justiça social sem justiça cognitiva”. A EPT que se quer antirracista precisa reconhecer que os saberes técnicos e populares, os conhecimentos científicos e ancestrais, não se opõem, mas se completam.

No entanto, essa transformação exige que o professor também se descolonize. A formação docente é o campo onde o mito da neutralidade se reproduz com mais força, pois o professor é frequentemente ensinado a ser transmissor de conteúdos e não mediador de consciência. A neutralidade, travestida de profissionalismo, produz o educador silencioso, aquele que evita o conflito e teme a cor. Bell Hooks (1994) aponta que o medo é o principal obstáculo da pedagogia libertadora: medo de perder o controle, medo de errar, medo de tocar na ferida. Mas ensinar é, inevitavelmente, atravessar feridas. Uma pedagogia que se pretende emancipadora precisa se permitir vulnerabilidade, porque o conhecimento crítico nasce do desconforto.

No contexto da EPT, o desconforto é urgente. A ausência de debates raciais, de representatividade nos materiais e de valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas não é lacuna, é escolha política. O racismo se manifesta na escolha dos exemplos, na linguagem técnica que silencia, na ausência de mulheres negras em cargos de direção, na invisibilização de trajetórias. Achille Mbembe (2017) observa que o poder colonial é aquele que decide quem pode aparecer e quem será mantido invisível. A EPT, ao se declarar neutra, participa desse mesmo gesto: administra a visibilidade. Enquanto o discurso meritocrático organiza a competição, a neutralidade garante o silêncio — e o silêncio é o modo mais eficiente de perpetuar a hierarquia.

Rompê-lo exige coragem intelectual e espiritual. A descolonização do saber é também uma descolonização da escuta. Significa ouvir o que foi sistematicamente calado: as rezas, as memórias, as lutas, as invenções. Significa, também, restituir o corpo ao centro da experiência educativa. O corpo, no pensamento africano e afrodiaspórico, é lugar de memória, palavra e energia vital. Ele não é apenas suporte da mente, mas território de enunciação. Fanon (2008) insistia que o corpo negro é o primeiro texto onde o racismo escreve a sua linguagem. Descolonizar a educação é reescrever esse texto, substituir as marcas da violência por narrativas de potência.

É nesse ponto que a crítica à neutralidade precisa se transformar em proposta. A EPT tem potencial para se tornar um espaço de reexistência se assumir o trabalho como pedagogia do encontro e não da submissão. Incorporar epistemologias negras e indígenas em seus projetos pedagógicos não é fazer concessão à diversidade, mas reconhecer a incompletude da ciência moderna. A oralidade, o canto, o gesto e a espiritualidade não são “adornos culturais”, são formas legítimas de pensar o mundo. Quando a escola abre espaço para essas linguagens, ela não apenas ensina mais, mas se reconcilia com a própria vida.

Essa reconciliação, contudo, não é romântica. É trabalho árduo, de desmonte e reconstrução. A escola precisa desaprender suas certezas e reaprender a partir das margens. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a tarefa da educação antirracista não é acrescentar cor ao currículo, mas mudar a forma de ver. O racismo é, antes de tudo, uma pedagogia da visão — ensina a olhar o mundo de maneira hierarquizada. Combater o racismo é ensinar a ver de novo. É o que Bell Hooks (1994) chama de “olhar insurgente”: aquele que vê para transformar, e não apenas para constatar.

Nego Bispo (2020), ao falar da *contracolonização*, propõe uma virada epistêmica baseada no reconhecimento da reciprocidade e da comunidade. Para ele,

a verdadeira decolonização é o retorno à terra — não como território físico, mas como solo simbólico de pertencimento. Na EPT, essa perspectiva pode inspirar uma reconfiguração pedagógica: fazer do espaço técnico um espaço de enraizamento, onde o saber e o fazer se encontrem em dignidade. O curso técnico de um jovem negro pode ser mais do que um caminho para o emprego; pode ser um caminho de afirmação de sua história, de sua ancestralidade e de sua voz.

Quando a escola se recusa à neutralidade, ela finalmente escolhe um lado. Escolhe o lado da vida, e não o da manutenção da ordem. Como lembra Bell Hooks (2003), a educação só é libertadora quando se recusa a reproduzir a lógica do medo e se abre ao amor político — aquele que reconhece o outro como sujeito e não como ameaça. O amor, aqui, não é afeto passivo, mas força ética que move o compromisso. 89 Educar é amar o mundo o suficiente para não o aceitar como está.

Assim, a denúncia de Bia Ferreira — *“não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo”* — ressoa como ética de pesquisa e de docência. Ela exige que a escola assuma o que é, que as instituições se desmascarem e que o saber se humanize. Romper o mito da neutralidade é mais do que reconhecer a cor do problema: é devolver cor à própria ideia de conhecimento. O que a colonialidade chamou de irracional é, na verdade, sabedoria encarnada; o que chamou de superstição é epistemologia ancestral; o que chamou de ruído é canto.

Ao final, descolonizar o saber é um gesto de restituição: devolver às vozes silenciadas o direito de nomear o mundo e, assim, recriar o próprio sentido de humanidade. A neutralidade é, afinal, uma forma de morte lenta — morte do sensível, da diversidade, da escuta. A educação decolonial é o contrário disso: é a reanimação. É a prática política que reabre os portões da escola para que a vida entre — com suas cores, suas dores e seus cantos.

4.2 “O CORPO NEGRO ENTRE O CONTROLE E A REEXISTÊNCIA”

Pensar o corpo negro é pensar o campo onde se travam as mais profundas disputas ontológicas da modernidade. É nele que a colonialidade inscreve sua pedagogia do controle, e é nele também que emergem as pedagogias da reexistência. Desde o início da colonização, o corpo negro foi o primeiro território a ser conquistado. Antes da posse da terra, houve a posse da carne. O colonialismo operou sobre corpos escravizados a mesma lógica que aplicaria sobre o território: cartografar, dominar,

explorar e disciplinar. O corpo negro foi reduzido à matéria de trabalho e à prova viva de uma hierarquia racial que precisava se perpetuar não apenas pela força, mas pela crença.

Essa pedagogia da subjugação não se limitou à violência física; ela se tornou epistemológica. Como afirma Fanon (2008), o corpo negro é o “campo de batalha” onde o racismo se materializa e se renova. Ele não é apenas o alvo do olhar colonial, mas o espelho no qual o branco projeta sua superioridade. No mundo colonial, o corpo negro não pertence a si: é o lugar do olhar do outro. “O negro não tem resistência ontológica diante do olhar branco”, diz Fanon (2008, p. 106), e essa ausência de resistência é o resultado de séculos de expropriação simbólica e cognitiva. A desumanização não é uma consequência; é um método.

Michel Foucault (1975) ajuda a compreender esse processo ao definir o poder moderno como biopolítico, isto é, voltado à administração da vida. No entanto, como argumenta Achille Mbembe (2017), a experiência negra não pode ser compreendida apenas pela biopolítica, mas pela necropolítica: o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. A história da escravidão e suas continuidades institucionais revelam que o corpo negro nunca foi simplesmente governado — ele foi produzido como corpo descartável, controlado em sua mobilidade, em sua linguagem e até em sua respiração. A escola, mais tarde, herdaria esse mesmo dispositivo de vigilância: ela não mata, mas silencia.

Na educação, o corpo negro foi sistematicamente desautorizado como lugar de saber. A pedagogia colonial ensinou que pensar é um ato da mente — e, portanto, privilégio daqueles cujos corpos foram considerados “racionais”. O corpo negro, associado ao instinto, ao ritmo, à emoção, à fé, tornou-se o avesso da razão. Como observa Sueli Carneiro (2005), a modernidade criou uma “hierarquia das humanidades” na qual os corpos racializados são constantemente deslocados da condição de sujeitos para a de objetos. A escola, ao reproduzir o ideal de aluno disciplinado, imóvel e silencioso, reforça esse processo de desumanização.

Mas o corpo resiste. Mesmo quando silenciado, ele fala. Fala através da dança, do gesto, do canto, do olhar. Bell Hooks (1994) afirma que o corpo negro é o primeiro texto político da existência negra, e que educar para a liberdade implica reescrever esse texto com as próprias mãos. Essa reescrita não se faz apenas no campo simbólico, mas na materialidade da vida. Cada corpo que atravessa a escola, mesmo

sob vigilância, é portador de uma história que não se apaga: é memória viva de resistência e invenção.

Lélia Gonzalez (1988) propõe pensar o corpo negro como síntese da amefricanidade, isto é, do encontro forçado, mas criativo, entre África e Américas. Nesse corpo estão inscritas as marcas da violência colonial, mas também os rastros da sobrevivência. A amefricanidade, para Gonzalez, não é apenas uma identidade cultural, mas uma epistemologia: o corpo negro é simultaneamente ferido e arquivo, dor e conhecimento. Nele residem os gestos da ancestralidade, os saberes da cura e a força da continuidade.

Esse corpo que foi historicamente controlado agora se refaz como território de reexistência — conceito que emerge do encontro entre resistência e existência. A reexistência é o gesto político de continuar sendo, apesar de tudo o que tentou fazer desaparecer. Como diz Conceição Evaristo (2003), “eles combinaram de nos matar, e nós combinamos de não morrer”. É nessa combinação entre dor e invenção que o corpo negro se refaz como lugar de saber e pedagogia. Ele não é mais o corpo colonizado que aprende sobre si pelo olhar do outro; é o corpo que narra, que ensina, que cura, que pensa.

A colonialidade tentou transformar o corpo negro em coisa, mas não conseguiu. Ao longo dos séculos, cada gesto de reza, cada batida de tambor, cada passo de dança foi um ato de reapropriação simbólica. Esses gestos não apenas resistiram à opressão, mas criaram formas de existir. Quando o corpo se move, ele reescreve a história que tentaram lhe negar. O corpo negro é o arquivo vivo da diáspora, e por isso é também o lugar onde a educação pode se refazer: uma pedagogia encarnada, que reconhece o saber como experiência vivida, e o aprender como gesto de sobrevivência.

O controle do corpo negro é uma das mais sofisticadas invenções da colonialidade. Ele não se realiza apenas pela violência física, mas por um conjunto de técnicas simbólicas e pedagógicas que moldam comportamentos, regulam gestos e domesticam a presença. O projeto colonial entendeu desde cedo que a dominação só se torna permanente quando o corpo aprende a obedecer. Por isso, antes mesmo de controlar a mente, a modernidade tratou de ensinar ao corpo negro que ele devia se conter, se esconder, se apagar. A escravidão não terminou quando as correntes foram rompidas, porque o poder sobre o corpo passou a se exercer por outras vias — pela moral, pela religião, pela escola, pela linguagem.

Michel Foucault (1975), ao descrever o surgimento das sociedades disciplinares, mostra que o poder moderno opera por meio da vigilância e da docilização dos corpos. A escola, a fábrica e a prisão são, para ele, instituições que partilham uma mesma lógica: transformar corpos em forças úteis e obedientes. No entanto, o que Foucault não nomeia — e que Achille Mbembe (2017) mais tarde expõe — é que essa docilização tem cor. A modernidade só pôde inventar a disciplina porque já havia inventado o negro como corpo a ser controlado. O panoptismo nasce do olhar colonial: o olhar que vigia a senzala, que mede o crânio, que classifica o tom da pele, que regula a sexualidade e que normatiza o trabalho. O corpo negro foi o primeiro laboratório biopolítico da modernidade.

A escola, nesse contexto, herda e atualiza as práticas coloniais de controle. O corpo do aluno é treinado desde cedo a se ajustar a uma norma invisível de branquitude. O silêncio, a contenção, a retidão, o autocontrole e a polidez são apresentados como virtudes universais, mas, na verdade, são marcas de uma pedagogia racial. Como observa Bell Hooks (1994), o corpo negro na escola é sempre excessivo: fala demais, gesticula demais, ocupa demais, sente demais. É um corpo que, para ser aceito, precisa constantemente se mutilar. Essa mutilação simbólica — sorrir quando ofendido, calar quando ridicularizado, baixar a cabeça para não ser acusado de arrogância — é uma das feridas mais persistentes da educação moderna.

Frantz Fanon (2008) chama esse processo de epidermalização da inferioridade: o momento em que o racismo deixa de ser uma violência externa e se torna uma experiência vivida sob a pele. O corpo negro, diz ele, “é aprisionado em um corpo que não é seu”. É forçado a habitar o olhar do outro, a desejar ser aquilo que o outro é, e a rejeitar aquilo que é em si mesmo. Essa alienação é pedagógica: o sujeito negro é educado para se ver pelo espelho branco. Ele aprende a linguagem da negação e passa a performar uma existência que busca constantemente se ajustar a um padrão inalcançável.

Na escola, essa dinâmica é reproduzida por meio de práticas aparentemente banais: o corte de cabelo considerado “inadequado”, o modo de falar corrigido, o riso considerado barulhento, o corpo avaliado pela “postura”, o olhar reprovado como insolente. A branquitude cria e define as fronteiras da aceitabilidade, e tudo o que escapa a ela é marcado como desvio. Grada Kilomba (2019) afirma que “a branquitude é o lugar de quem narra, e a negritude é o lugar de quem é narrado”. A escola, ao

reafirmar essa estrutura, transforma o aluno negro em personagem de um texto que não escreveu. Ele é interpretado, mas raramente é ouvido.

No entanto, há um ponto crucial: o controle não é absoluto. Ele é sempre incompleto, porque o corpo não é dócil por natureza. O corpo é memória e linguagem, e mesmo quando silenciado, carrega em si gestos de insubmissão. O tambor que ecoa no terreiro, o balanço das tranças, o olhar que insiste em não baixar — todos são modos de dizer “não” à domesticação. A educação formal tenta corrigir, normatizar, ajustar, mas o corpo inventa brechas. É nessas brechas que nasce a reexistência.

A lógica disciplinar é uma pedagogia da branquitude. Ela ensina a estar no mundo sem perturbar a ordem racial. Ao exigir neutralidade, a escola exige brancura — não a cor da pele, mas a cor do comportamento. O aluno ideal é aquele que se adapta, que não fala alto, que não questiona, que não tensiona. Sueli Carneiro (2005) denuncia que essa normatividade do comportamento é uma forma de violência epistêmica, porque força o sujeito negro a renunciar à sua própria forma de ser e de saber para ser reconhecido como “civilizado”. A docilidade exigida na escola é uma extensão da docilidade exigida no trabalho, na igreja, nas instituições. Trata-se de uma pedagogia da obediência racial.

Esse processo é ainda mais evidente na EPT, onde o corpo é avaliado pela eficiência e pela técnica. A neutralidade técnica esconde a racialização do trabalho: o corpo negro é ensinado a fazer, e não a pensar. A separação entre “intelecto” e “mão” é um dos legados mais duradouros da escravidão. Na senzala, o negro era o corpo que trabalha; na casa-grande, o branco era o corpo que ordena. Essa dualidade permanece viva quando a escola valoriza o pensamento abstrato e desvaloriza o saber prático; quando o conhecimento técnico é visto como subalterno ao conhecimento científico; quando o ensino do trabalho ignora as condições sociais e raciais de quem trabalha.

Fanon (1961), em *Os condenados da Terra*, explica que o colonizado é sempre produzido como corpo útil, nunca como mente livre. A colonização começa pela captura do corpo e se perpetua pela colonização do imaginário. Por isso, a libertação começa quando o corpo recusa a função que lhe foi designada. Quando um estudante negro ergue a voz em sala de aula e reivindica o direito de pensar, ele rompe a cadeia simbólica que o reduz à execução. Cada gesto de insubmissão é uma pedagogia anticolonial.

Mas a resistência do corpo negro não é apenas política no sentido militante; é também sensorial, estética, espiritual. O corpo é o lugar onde o saber acontece. Bell Hooks (1994) propõe o conceito de pedagogia engajada, que une corpo, emoção e intelecto no processo de ensino. Para ela, o conhecimento só é libertador quando é vivido com o corpo inteiro. O pensamento ocidental, ao separar mente e corpo, matou uma dimensão essencial do aprendizado: o sentir. A colonialidade ensinou que o corpo é perigo, mas o corpo negro ensina que o corpo é caminho.

Grada Kilomba (2019) aprofunda essa reflexão ao afirmar que o racismo é uma “epistemologia do medo”. Ele transforma o corpo negro em ameaça e, ao mesmo tempo, o ensina a ter medo de si. A escola é um dos espaços onde esse medo é mais intensamente cultivado: medo de errar, medo de parecer ignorante, medo de ocupar o espaço, medo de existir demais. Mas o medo, quando reconhecido, pode se converter em gesto político. É o que Fanon chama de revolta ontológica: o momento em que o sujeito negro se dá conta de que não precisa mais pedir permissão para existir.

Essa revolta não é destruição, é reconstrução. É o movimento em que o corpo deixa de ser objeto e volta a ser sujeito. A reexistência do corpo negro começa quando ele se recusa a se esconder, quando se levanta, quando dança, quando reza, quando ensina. Ela não se limita à denúncia; é criação. O corpo que o sistema tentou domesticar é o mesmo corpo que agora produz outras pedagogias: pedagogias do tambor, do gesto, do olhar, do toque, do cuidado. Essas pedagogias não cabem nos manuais, mas se transmite no cotidiano das comunidades negras, nos terreiros, nas cozinhas, nas calçadas, nas salas de aula onde o professor permite que o corpo respire.

A educação antirracista, nesse sentido, não é apenas a que fala de raça, mas a que permite que o corpo fale. Permitir o corpo é permitir o saber que vem com ele. É reconhecer que há inteligência no ritmo, teoria no movimento e pensamento na pele. Como diz Nego Bispo (2020), “o corpo é um texto que a terra escreve”. A EPT, se quiser se tornar de fato emancipadora, precisa reaprender a ler esse texto. Precisa abandonar o paradigma da docilidade e assumir o paradigma da presença.

A presença negra na escola é política porque ela desestabiliza o mito da neutralidade. Cada corpo negro que entra na sala de aula carrega séculos de interdições, mas também séculos de invenção. Ele é testemunho vivo de que o saber não se reduz ao livro nem ao diploma — o saber é sobrevivência. Quando o corpo se

torna presença pensante, a escola se vê obrigada a se repensar. É nesse momento que o espaço disciplinar se converte em espaço de criação.

Por isso, falar do controle do corpo negro é também falar de sua impossibilidade completa. O poder nunca vence por inteiro. A colonialidade é uma ferida aberta, mas também um campo de insurreição. O corpo negro, mesmo quando vigiado, encontra formas de escapar. Ele transforma o castigo em dança, o silêncio em canto, o gesto em oração. É esse poder de transfiguração que Fanon (1961) reconhece como o início da descolonização. O corpo que antes era negado como humano torna-se o fundamento de uma nova humanidade.

No fim, a escola que insiste em controlar o corpo negro revela mais sobre seu medo do que sobre sua ordem. O medo do corpo que pensa, que se movimenta, que vibra, é o medo da perda do controle colonial. Mas, como lembra Bell Hooks (2003), “ensinar é um ato de coragem”. O educador que permite o corpo na sala de aula desafia a estrutura e convoca outra pedagogia — uma pedagogia da liberdade, onde o aprender é também um reencontro com o próprio corpo.

Se o corpo negro foi o primeiro território colonizado, é também o primeiro território de libertação. A reexistência começa exatamente onde a dor foi plantada, porque o corpo é memória viva e solo de renascimento. Há séculos tentam arrancar dele o direito de ser casa, altar e linguagem, mas é nele que o mundo se refaz. No corpo estão guardadas as histórias que o livro não escreveu, os nomes que o batismo apagou, as cicatrizes que se tornaram mapas. O corpo negro é o arquivo da diáspora e o texto inacabado da liberdade. É, como afirma Lélia Gonzalez (1988), a mais profunda tradução da amefricanidade: essa invenção mestiça, forjada na dor e na beleza, que funde ancestralidade africana e experiência americana em uma nova forma de ser no mundo.

Esse corpo é político, porque sua mera presença desestabiliza as estruturas que tentaram confiná-lo. É pedagógico, porque ensina o que nenhum currículo ousa dizer. É espiritual, porque carrega a presença dos que vieram antes. A educação que o ignora comete o mesmo erro que a modernidade cometeu: confunde silêncio com ausência, apaga o visível, desconsidera o que pulsa. A escola que não reconhece o corpo como sujeito epistemológico permanece presa a uma visão de conhecimento desencarnada — essa razão fria e hierárquica que Foucault (1975) descreveu, mas 95 que o racismo radicalizou. O corpo negro não cabe nesse molde porque ele pensa com o movimento, aprende com o gesto, cria com o toque.

Para Bell Hooks (1994), “a pedagogia libertadora é uma pedagogia encarnada”. Não há ensino crítico possível se o corpo estiver ausente. O corpo é o primeiro lugar onde o conhecimento se instala, e o primeiro lugar que o sistema tenta controlar. A educação ocidental construiu-se sobre o pressuposto de que o corpo é obstáculo à razão — e, por isso, o corpo negro, símbolo da materialidade e da vida, foi transformado em sinônimo de desrazão. Descolonizar a pedagogia significa restituir o corpo à cena do saber, e mais: reconhecer que o corpo negro é, em si, teoria. Como lembra Sueli Carneiro (2005), as mulheres negras foram “intelectuais da sobrevivência”: pensaram com o corpo, curaram com o toque, ensinaram com o exemplo.

No campo da espiritualidade, esse saber ganha contornos ainda mais amplos. Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997) explica que nas epistemologias africanas não há separação entre corpo, espírito e mente. O corpo é o centro da relação com o mundo; é nele que o *axé* circula, é por ele que o tempo se manifesta. Na visão iorubá, por exemplo, o corpo não é apenas carne, mas estrutura energética e simbólica. O *orí*, a cabeça, é o ponto mais sagrado do ser, o lugar onde habita o destino. Quando uma rezadeira toca uma cabeça, ela não está apenas realizando um gesto simbólico; está ativando uma dimensão espiritual de saber que foi sistematicamente negada pela colonialidade.

Ao tentar desespiritualizar o corpo, o projeto colonial desumanizou-o. A escravidão precisou destruir o sagrado que habitava a carne para transformá-la em instrumento. Mas o sagrado sobreviveu, reinventando-se nos terreiros, nas rezas, nas festas, nas danças. A reexistência do corpo negro é, assim, também uma reespiritualização. Não no sentido religioso dogmático, mas no sentido ontológico: é a recuperação da vida como força vital, como presença do ancestral no cotidiano. Mbembe (2017) chama esse gesto de “política da vitalidade”: a recusa da necropolítica por meio da afirmação do viver.

A colonialidade do saber tentou ensinar ao corpo negro que ele não pensa. A reexistência ensina à modernidade que é o corpo que pensa primeiro. O pensamento não é abstração, é vibração. Nego Bispo (2020) fala de territórios do corpo para se referir à ligação entre corpo, terra e comunidade: “a terra não pensa sozinha, pensa junto com o corpo que pisa nela”. Essa metáfora, além de poética, é epistemológica. O corpo negro, enraizado na experiência da terra e da ancestralidade, é fonte de pensamento porque carrega o mundo. Quando uma mulher negra reza, quando um

homem negro entoa um canto de trabalho, quando um grupo quilombola cultiva a terra, 96 está produzindo conhecimento. Não o conhecimento que cabe na escola, mas o conhecimento que sustenta a vida.

É nesse ponto que a reexistência se torna pedagogia. O corpo negro, negado e objetificado, torna-se mestre. Ele ensina por meio da presença, da oralidade, do gesto e do ritmo. Essa pedagogia não é codificada em manuais, mas transmitida no cotidiano das relações comunitárias. Nas festas, nas cozinhas, nas rodas, nas rezas, o corpo ensina a resistir sem ódio e a afirmar-se sem pedir licença. A EPT, ao incorporar essa compreensão, pode reencontrar o sentido profundo da palavra “formação”: formar é dar forma à vida, e não apenas ao trabalho. O corpo negro ensina que não há educação neutra, porque não há vida neutra. Toda formação é também uma escolha de mundo.

Grada Kilomba (2019) oferece uma chave decisiva para entender essa relação: o corpo negro é constantemente forçado a representar o trauma, mas também a transcender. A escrita negra, a performance negra, a arte negra são tentativas de traduzir o inefável — o trauma que não se apaga, mas se transforma. Ela lembra que o ato de falar, de escrever, de dançar é também um ato de cura, porque devolve a palavra ao corpo que foi silenciado. Fanon (2008) já havia intuído isso ao afirmar que a libertação não é apenas política, mas ontológica. Libertar-se é “recuperar o corpo total”, isto é, o corpo que sente, fala, ama e cria.

Essa recuperação do corpo total é também a recuperação da dignidade epistêmica. O saber que emerge da carne negra não é derivado, é originário. Ele não precisa ser legitimado pela academia para existir, porque sua legitimidade vem da experiência. Nilma Lino Gomes (2017) insiste que a luta por uma educação antirracista não se limita à inclusão de autores negros, mas ao reconhecimento de que há epistemes negras que pensam o mundo de outra forma. Essas epistemes estão no corpo: no modo de caminhar, de cumprimentar, de preparar o alimento, de celebrar a vida e de enterrar os mortos. O corpo é o primeiro livro da humanidade.

Mas o corpo negro não é apenas testemunho — é criação. A reexistência não se contenta em resistir; ela inventa. É o que Conceição Evaristo (2017) chama de *escrevivência*: o ato de escrever a vida com o corpo inteiro, transformando a dor em arte, o silenciamento em palavra, a ausência em presença. A *escrevivência* é, de certo modo, o espelho literário da pedagogia da reexistência. Ambas nascem da necessidade de existir contra o apagamento, e ambas fazem do corpo o principal

instrumento de enunciação. Evaristo lembra que “nossos corpos são nossas primeiras escritas” — e que, portanto, descolonizar o saber é também descolonizar a escrita, abrir espaço para outras gramáticas do sentir e do pensar.

No âmbito da EPT e da educação formal, isso exige uma mudança profunda. O corpo precisa deixar de ser apenas o destinatário do ensino para se tornar seu autor. É preciso que o ensino técnico reconheça as mãos negras não apenas como executoras, mas como pensadoras. As mãos que constroem também refletem, as mãos que cozinham também projetam, as mãos que bordam também narram. A colonialidade separou o fazer do pensar; a reexistência os reúne. Na pedagogia do corpo negro, o saber não está em um lugar, mas em um movimento. A educação que compreende isso se aproxima da sabedoria ancestral que unia arte, ofício e espiritualidade.

A reexistência é, portanto, o ponto onde corpo, memória e futuro se encontram. O corpo negro é o lugar onde o passado não é esquecido, mas transformado em energia para o porvir. Ele carrega o luto, mas também o sonho. Como diz Evaristo (2017), “nossas dores não cabem no esquecimento, mas podem caber na poesia”. O corpo negro, ao dançar, ao rezar, ao ensinar, escreve uma poesia da resistência. É por isso que toda pedagogia antirracista precisa ser também uma pedagogia estética: é pela beleza que o corpo se reapropria de sua dignidade.

Há, por fim, uma dimensão ética e política dessa reexistência. O corpo negro que se ergue é uma convocação à branquitude a se descentrar. A reexistência não pede permissão; ela exige reconhecimento. Ela não é concessão, é restituição. Ela diz à escola, à universidade e ao Estado: “você nos negaram o direito de ser humanos, mas nós sempre fomos”. Ao fazê-lo, o corpo negro devolve humanidade a todos, porque rompe com o paradigma da dominação e inaugura o paradigma da relação. Fanon (1961) vislumbrou esse horizonte quando escreveu que a libertação do colonizado é também a libertação do próprio colonizador. Libertar o corpo negro é libertar o mundo da prisão da hierarquia.

Por isso, o corpo negro não é apenas o tema deste capítulo: é sua condição de possibilidade. Sem ele, não há teoria, não há prática, não há educação. Ele é a própria epistemologia que a colonialidade tentou apagar. Sua reexistência é o gesto final e inaugural da descolonização — final, porque encerra o ciclo da negação; inaugural, porque abre o ciclo da criação. O corpo negro entre o controle e a reexistência é, em

última instância, o corpo que sobreviveu à morte e, por isso mesmo, sabe ensinar o que é viver.

E quando esse corpo entra na escola, a escola já não é a mesma. Ele carrega consigo o tambor, o silêncio, o canto, a lágrima, a reza, a alegria e a ancestralidade. Ele ocupa o espaço que antes lhe foi negado e o transforma em lugar de memória e de futuro. Ele faz da sala de aula uma roda, do conhecimento uma partilha, da educação uma cura. É esse corpo que desafia o portão que se fecha, e, ao fazê-lo, abre o portão da história. Porque, como o corpo negro insiste em ensinar, a vida nunca deixou de passar por aqui — o que faltava era escutá-la

4.3 O RACISMO COMO ESTRUTURA E NÃO COMO INCIDENTE

A insistência em tratar o racismo como episódio, como erro individual ou como “desvio de conduta”, é uma das estratégias mais eficazes de sua manutenção. Ao se reduzir o racismo a um incidente moral, a sociedade branca se absolve de sua responsabilidade histórica e política. O racismo não é o que acontece quando alguém “passa dos limites”; é o limite sobre o qual toda a modernidade foi construída. Ele não se manifesta apenas nas palavras ofensivas, mas nos silêncios cúmplices; não apenas na exclusão explícita, mas nas regras invisíveis que definem quem pertence, quem fala e quem é ouvido. É, como lembra Achille Mbembe (2017), o “esqueleto oculto da modernidade ocidental”.

Desde o início da colonização, o racismo foi o princípio organizador do mundo moderno. Não é uma falha do sistema — é o seu motor. Frantz Fanon (2008), ao analisar a experiência do negro colonizado, afirma que “o racismo não é um acidente, é uma relação necessária”. Essa relação é a que sustenta as hierarquias de poder e de saber que estruturam o mundo ocidental. O sujeito branco é constituído como universal justamente porque o sujeito negro foi reduzido à particularidade, ao exotismo, à diferença que confirma a norma. É o que Fanon chama de “dialética perversa do reconhecimento”: o branco precisa do negro para se ver humano, mas esse reconhecimento só é possível pela negação do outro.

Essa estrutura não pertence apenas ao passado colonial; ela continua operando nas instituições contemporâneas, especialmente na escola. A educação brasileira foi uma das principais herdeiras e reprodutoras do racismo estrutural. Desde o século XIX, o projeto de escolarização no país foi pensado como instrumento de

“civilização” das populações negras e indígenas, e não como direito universal. Como destaca Kabengele Munanga (2019), a escola brasileira nasceu “branca em sua forma e em seu conteúdo”, moldada para formar cidadãos de pele clara e mente europeia. A presença negra no espaço escolar foi, por muito tempo, tolerada como exceção, não reconhecida como direito.

O racismo estrutural atua de modo sofisticado: ele se infiltra nas práticas cotidianas, nas escolhas curriculares, nas relações pedagógicas e nas políticas institucionais. É uma engrenagem invisível que faz a desigualdade parecer natural. Sueli Carneiro (2005) denuncia que a sociedade brasileira vive sob a “ilusão da democracia racial”, uma fantasia ideológica que mascara as hierarquias raciais ao promover a imagem de uma convivência harmônica. Essa ideologia é, ela mesma, uma forma de violência, pois transforma o racismo em um não-dito, em algo que se nega nomear para não ter que combater.

Na escola, a negação do racismo se expressa por meio de discursos aparentemente progressistas: “tratamos todos iguais”, “a cor não importa”, “somos todos humanos”. No entanto, como observa Djamila Ribeiro (2019), o discurso da igualdade abstrata é uma armadilha, pois ignora as desigualdades concretas. Tratar todos igualmente em uma sociedade racialmente desigual é perpetuar a desigualdade. O que se chama de “neutralidade” é, na verdade, a manutenção do privilégio branco. Essa retórica universalista, ao recusar a diferença, mantém intacto o centro da hierarquia.

A escola brasileira, portanto, não é apenas espaço de transmissão de saberes, mas também de reprodução do racismo. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a instituição escolar é um “aparelho ideológico da branquitude”, porque atua na produção simbólica do que é considerado “normal” e “adequado”. O currículo, os livros didáticos, as imagens e até os tons de voz dos professores refletem uma normatividade racial que define o que é digno de ser ensinado. O aluno negro é constantemente confrontado com um mundo que o representa como ausência — uma ausência de protagonismo, de beleza, de valor intelectual.

A noção de “caso isolado” cumpre, aqui, uma função política precisa: ela impede que se veja o sistema. Quando o racismo é tratado como comportamento, ele deixa de ser entendido como estrutura. É por isso que, em cada episódio de discriminação, a sociedade exige um culpado, e não uma mudança. O culpado serve de válvula de escape; ele é sacrificado para que o sistema permaneça intacto. Essa é

a pedagogia do esquecimento, que transforma a história em exceção e o trauma em anedota.

Mas o racismo não é exceção: é regra. Está nas estatísticas, nos salários, nas prisões, nas salas de aula, nos conselhos universitários. Está no fato de que os corpos negros continuam sendo vistos como ameaças antes de serem vistos como pessoas. Está no gesto automático de apertar a bolsa quando um jovem negro se aproxima; na dificuldade de associar o negro à inteligência; na ausência de docentes negros em cargos de liderança. Está, sobretudo, na forma como o país pensa a si mesmo: uma nação que gosta de se dizer mestiça, mas que se recusa a se ver racista.

Essa recusa é pedagógica. A educação, ao evitar o tema do racismo, ensina a negá-lo. A omissão é uma lição. Fanon (2008) diria que o racismo não é apenas um conteúdo do ensino, mas a forma mesma do ensino. É uma forma de olhar, de sentir, de falar. O professor que não vê o aluno negro é parte do problema; o currículo que não o menciona é um instrumento da exclusão; a gestão que não discute raça é cúmplice do sistema. O silêncio, nesse sentido, é o discurso mais eficaz do racismo estrutural.

O que se aprende com a branquitude é o privilégio de não precisar pensar sobre isso. A branquitude é o nome da ausência de consciência racial — é o conforto de ser o padrão. E o padrão não se pensa, apenas se impõe. Mbembe (2017) chama essa lógica de “política da indiferença”, em que a desigualdade é naturalizada e a morte dos outros é tornada aceitável. A indiferença é o combustível da estrutura. Enquanto o racismo for interpretado como incidente, a estrutura permanecerá intacta, operando com a mesma eficiência discreta que sempre a caracterizou.

Por isso, reconhecer o racismo como estrutura é um ato epistemológico, ético e político. É compreender que ele atravessa as instituições, os discursos e os afetos. É admitir que não há neutralidade possível — nem na educação, nem na ciência, nem no cotidiano. O racismo estrutura o olhar e define o que é considerado conhecimento legítimo. A escola, quando não o enfrenta, o ensina. Por isso, a educação antirracista não é um tema, é um método. Não se trata de acrescentar um conteúdo sobre “diversidade”, mas de reconstruir os fundamentos sobre os quais se pensa o mundo.

Tratar o racismo como estrutura é compreender que ele não se limita ao domínio do comportamento, mas constitui o próprio alicerce das instituições e dos modos de pensar que definem o Ocidente moderno. O racismo é o sistema nervoso da modernidade. Ele organiza as economias, os currículos, os cânones científicos e

os gestos cotidianos. É, como diria Fanon (2008), a “arquitetura invisível” que dá forma às relações sociais, determinando o que se entende por humano, racional e civilizado. A história não começa com o sujeito branco porque ele foi o primeiro a nascer, mas porque foi o único a ser reconhecido como nascido. A colonialidade criou o homem branco como medida do homem e, ao fazê-lo, produziu todos os outros como resíduos.

Esse processo, como observa Mbembe (2017), não foi apenas de exclusão, mas de expropriação ontológica. O negro foi inventado para sustentar o mito da humanidade branca. O racismo é o dispositivo que assegura a superioridade do branco enquanto afirma a desumanidade do negro. E, ao contrário do que se costuma pensar, essa operação não é um erro moral, mas um projeto racional. A razão ocidental foi construída sobre a irracionalidade do outro. Quando a ciência europeia nomeou o mundo, nomeou também seus fantasmas: “civilizado” e “primitivo”, “moderno” e “atrasado”, “razão” e “emoção”. O negro foi lançado na segunda metade de todas essas dicotomias, condenado à sombra e à negação.

A escola é herdeira direta desse projeto. Desde sua origem no Brasil, ela foi desenhada para legitimar a branquitude como sinônimo de conhecimento. O discurso civilizatório do século XIX, que pretendia “instruir o povo”, tinha um destinatário implícito: o homem branco. Os outros — negros, indígenas, mestiços, mulheres — foram tratados como corpos a serem educados, isto é, domesticados. A escola brasileira nasce, portanto, como instituição racista em sua estrutura. Não apenas porque excluiu os negros, mas porque, quando os incluiu, o fez para reafirmar sua inferioridade.

Essa inclusão subordinada permanece até hoje. A escola contemporânea, mesmo quando fala em diversidade, o faz a partir do olhar da branquitude. A diversidade é celebrada como adorno, não como ruptura. As imagens de alunos negros nas campanhas institucionais, os projetos pontuais sobre “cultura afrobrasileira”, as atividades do 20 de novembro — tudo isso é importante, mas insuficiente. São, muitas vezes, estratégias de contenção: o reconhecimento performático que não ameaça o poder. Nilma Lino Gomes (2017) alerta que o racismo se sofisticou ao ponto de transformar até a política de inclusão em instrumento de legitimação da exclusão. O negro é incluído, desde que continue fora das decisões; é convidado, desde que não mude o roteiro.

Sueli Carneiro (2005) chama essa dinâmica de mecanismo de contenção simbólica. Ela argumenta que o racismo brasileiro opera por uma lógica de “assimilação controlada”: permite a entrada de alguns corpos negros, mas impede que suas epistemologias se tornem centrais. A branquitude, para se manter, precisa parecer generosa, precisa performar abertura, desde que a abertura não implique deslocamento real do poder. É o que Grada Kilomba (2019) denomina “o jogo da inclusão”: incluir o negro como objeto de estudo, nunca como sujeito do discurso. Assim, o racismo estrutural não precisa mais de segregação explícita; ele se sustenta pela naturalização da hierarquia.

Na EPT, essa hierarquia assume uma forma particular. A divisão entre “saber técnico” e “saber intelectual” é, em si, uma estrutura racial. A herança colonial criou uma geografia do trabalho: aos brancos, o controle; aos negros, a execução. Essa separação persiste quando o currículo técnico é reduzido à capacitação operacional, esvaziado de dimensão crítica e cultural. Quando a escola técnica se limita a formar mão de obra e não pensamento, ela reforça o mesmo dispositivo que transformou o corpo negro em ferramenta. A neutralidade técnica é o novo nome da servidão.

Por trás da suposta impessoalidade dos procedimentos técnicos, opera uma pedagogia racializada. O estudante negro é orientado a ser eficiente, mas discreto; competente, mas não questionador; presente, mas não visível. É avaliado não apenas pelo que produz, mas por como se comporta. Sua voz é constantemente regulada: se fala alto, é agressivo; se fala baixo, é inseguro. O controle sobre o corpo negro se perpetua como controle sobre a expressão e a palavra. A EPT, ao se recusar a problematizar raça, se torna cúmplice da reprodução dessa violência simbólica.

Fanon (1961) já havia alertado para a impossibilidade de reforma superficial. “Não se destrói a casa do mestre com as ferramentas do mestre.” Enquanto as instituições educacionais insistirem em tratar o racismo como problema de “comportamento”, continuarão a servir ao projeto colonial. O racismo não se combate com campanhas de conscientização moral, mas com desmantelamento estrutural. Isso significa repensar o currículo, a gestão, os critérios de avaliação, a linguagem e as epistemologias que sustentam o ensino. O antirracismo, portanto, não é uma prática corretiva, mas uma reconfiguração ontológica da educação.

Nesse sentido, o conceito de racismo estrutural não deve ser confundido com fatalismo. Ele não significa que o racismo seja inevitável, mas que está entranhado nas estruturas a ponto de exigir mudança radical. É necessário, como defende

Mbembe (2017), “inventar uma nova humanidade”, uma humanidade que não se fundamente na exclusão de corpos e saberes. Essa invenção passa inevitavelmente pela educação, porque é nela que o imaginário se forma. Se o racismo é aprendido, ele também pode ser desaprendido — mas isso exige uma pedagogia da descolonização.

Essa pedagogia parte do reconhecimento de que o conhecimento ocidental é racializado. O saber científico, apresentado como neutro, é o veículo mais eficaz da branquitude epistêmica. Boaventura de Sousa Santos (2019) chama isso de epistemicídio: o assassinato das epistemes subalternizadas. Ao longo dos séculos, a ciência moderna destruiu ou desqualificou formas de saber que não cabiam em sua gramática. As práticas de cura africanas, as rezas indígenas, as cosmologias femininas, as linguagens da oralidade — todas foram empurradas para o campo do irracional. No entanto, são essas epistemes, sobreviventes, que hoje sustentam a vida comunitária e ecológica.

Por isso, o enfrentamento ao racismo estrutural não pode se restringir à denúncia. É preciso reconstruir o chão epistemológico sobre o qual a escola se apoia. É necessário, como propõe Nilma Lino Gomes (2017), assumir o compromisso com uma “educação de enegrecimento”, isto é, uma educação que reconheça a centralidade da experiência negra na constituição da cultura brasileira. Essa perspectiva não é inversão, mas equilíbrio: é recolocar no centro o que foi sistematicamente marginalizado.

Essa reconstrução exige coragem institucional, mas também ética pessoal. A branquitude precisa renunciar ao conforto da ignorância. A responsabilidade branca, como lembra Robin DiAngelo (2018), começa com o reconhecimento de que a branquitude é um sistema de vantagens não questionadas. No campo educacional, 103 isso significa compreender que o privilégio não é apenas econômico, mas epistemológico. O professor branco que ignora o racismo não é neutro, é parte da estrutura. A neutralidade é cumplicidade.

A pedagogia decolonial que emerge desse reconhecimento não se contenta em corrigir desigualdades; ela propõe outro horizonte. Ela entende o racismo não apenas como relação de dominação, mas como epistemologia — uma forma de organizar o mundo. A desconstrução dessa epistemologia é tarefa política e espiritual. Sueli Carneiro (2005) sugere que a luta contra o racismo é também uma luta pela alma, pois o racismo é uma ontologia da morte. Desfazer o racismo é devolver sentido à vida.

Nesse sentido, a escola pode ser espaço de renascimento se aceitar o risco de se reinventar. Quando a educação reconhece o racismo como estrutura, ela se compromete a transformar suas próprias bases. Isso exige rever a noção de mérito, a distribuição de poder, as linguagens e os modos de avaliação. Exige repensar o papel do corpo, da ancestralidade, da espiritualidade e da comunidade no processo formativo. Exige, em suma, reconhecer que a educação só é libertadora quando deixa de ser extensão da colonialidade.

O racismo, portanto, não é apenas um tema de debate, mas uma gramática da existência. Ele define o que é possível sentir, imaginar, ensinar e sonhar. Por isso, combatê-lo é um ato poético, ético e político. É rasgar o tecido da normalidade e costurar outra paisagem de mundo. Como lembra Lélia Gonzalez (1988), “o racismo é o cimento da sociedade brasileira”; enfrentá-lo é reerguer o edifício sobre outro solo. O solo da reexistência, da diversidade e da reciprocidade.

O que está em jogo, afinal, não é apenas o destino da escola, mas o destino da própria humanidade. Enquanto o racismo permanecer como estrutura, o mundo continuará dividido entre os que têm o direito de respirar e os que respiram sob permissão. O trabalho da educação é romper essa permissão, devolver o ar. Fanon (1961) termina *Os condenados da terra* com um chamado: “Vamos inventar o homem novo”. Inventar esse homem novo, ou melhor, essa humanidade nova, é a tarefa do século — e a escola é o seu primeiro campo de batalha.

Reconhecer o racismo como estrutura é, antes de tudo, uma exigência ética. É admitir que ele não é produto de más intenções, mas de boas consciências formadas dentro de um sistema que naturalizou o privilégio. A branquitude não se afirma apenas pelo domínio material, mas pelo monopólio da inocência. A neutralidade é seu principal instrumento de poder, porque o branco não precisa se ver para existir — é o padrão invisível. Ao passo que o corpo negro é sempre visto, sempre nomeado, sempre lembrado de que está ali. A estrutura racial organiza o olhar: o branco é o universal não marcado; o negro é o particular sempre marcado. Essa marca não é acidente, é método.

Por isso, o enfrentamento do racismo estrutural na educação precisa começar pela desnaturalização da branquitude. Não se trata de culpabilização individual, mas de responsabilidade histórica. Como afirma Sueli Carneiro (2005), o racismo brasileiro opera por “negação e disfarce”: não se declara, mas governa. O primeiro passo, então, é romper o pacto da negação. É preciso admitir que as instituições educacionais foram

e ainda são agentes ativos na reprodução do racismo. O currículo eurocentrado, a ausência de docentes negros, as representações estereotipadas, as avaliações baseadas em padrões de linguagem e comportamento brancos — tudo isso são manifestações estruturais, e não desvios.

Nilma Lino Gomes (2017) alerta que o combate ao racismo estrutural exige deslocar o eixo da reflexão: sair do “combate ao preconceito” para a “construção da equidade”. O preconceito é fenômeno individual; a equidade é um projeto coletivo. A escola que se propõe antirracista não pode se limitar a promover a tolerância; deve promover a justiça. Tolerar é suportar o outro; fazer justiça é reconhecê-lo como igual em dignidade e diferente em história. A tolerância é um gesto que mantém as distâncias; a justiça é um movimento que as atravessa.

A EPT, nesse contexto, tem papel singular, porque opera na intersecção entre educação e trabalho — e o trabalho é um dos espaços onde o racismo mais se manifesta. O racismo estrutural define quem ocupa os cargos de direção e quem ocupa os de execução, quem planeja e quem opera, quem fala e quem obedece. É o mesmo racismo que transforma o corpo negro em força produtiva, mas nunca em força pensante. Por isso, uma EPT antirracista precisa romper a dicotomia entre técnica e reflexão, entre trabalho e humanidade. O ensino técnico não pode se limitar à formação de mão de obra; deve ser espaço de formação integral, de consciência crítica e de valorização das epistemologias do fazer.

Fanon (1961) já advertia que o racismo não se vence apenas com discursos de inclusão, mas com revoluções epistemológicas. A libertação, para ele, começa quando o colonizado se recusa a ocupar o lugar que lhe foi imposto e assume o direito de pensar o mundo a partir de si. Essa recusa é, em essência, uma revolta do saber. Quando o estudante negro, a mulher periférica, o jovem quilombola ou indígena toma a palavra e questiona a forma como o conhecimento é produzido, ele realiza um gesto fanoniano: reconfigura a humanidade desde o avesso. A educação antirracista é, portanto, uma pedagogia da insurreição — insurreição epistêmica, simbólica e existencial.

Achille Mbembe (2017) amplia essa perspectiva ao afirmar que a descolonização do saber é inseparável da descolonização da vida. Ele fala de uma “nova gramática da existência”, na qual o outro deixa de ser visto como ameaça e passa a ser reconhecido como extensão da própria humanidade. Essa gramática é aprendida, antes de tudo, na escola. Mas a escola, para isso, precisa deixar de ser o

lugar da domesticação e tornar-se o lugar da imaginação política. A educação não pode mais ser o espaço de reprodução do mundo; deve ser o espaço de sua reinvenção.

Na EPT, essa reinvenção se dá quando o trabalho deixa de ser pensado como mera atividade produtiva e passa a ser compreendido como expressão de saber e cultura. O trabalho é o corpo em movimento; é o gesto humano que transforma o mundo. Ao reconhecer o trabalho como saber, a escola técnica reaproxima o fazer do pensar e restitui ao corpo negro a inteligência que lhe foi negada. É isso que Paulo Freire (1996) chamava de “trabalho humanizador”: a ação consciente que refaz o mundo e refaz o sujeito. A EPT que assume essa visão rompe com o racismo estrutural porque devolve sentido político e humano à prática do trabalho.

Mas para que isso aconteça, é preciso enfrentar as estruturas internas que sustentam o racismo institucional. É preciso rever os processos seletivos, as hierarquias de poder, os espaços de fala e as representações. É preciso garantir que as políticas de cotas e ações afirmativas não sejam tratadas como concessões, mas como mecanismos de justiça histórica. É preciso que o professor branco reconheça que o ensino da história e cultura afro-brasileira, previsto na Lei 10.639/03, não é “tema opcional”, mas dever ético. E, sobretudo, é preciso que a instituição reconheça que o racismo não se combate apenas com boas intenções, mas com políticas concretas e permanentes.

A estrutura do racismo é tão eficaz porque se reinventa sob as linguagens da modernidade. Hoje, ele se manifesta em formas sutis: na linguagem meritocrática, na valorização da produtividade acima da dignidade, na estetização da diversidade sem transformação do poder. A escola que se orgulha de ser “*inclusiva*”, mas mantém seus conselhos e diretorias compostos majoritariamente por pessoas brancas reproduz o racismo estrutural sob a aparência da igualdade. O mesmo ocorre quando se fala em “excelência acadêmica” sem questionar os parâmetros que definem o que é excelência. Como lembra Djamila Ribeiro (2019), a meritocracia é o mito mais sofisticado do racismo moderno, porque disfarça o privilégio sob a aparência da justiça.

É necessário, então, pensar uma nova ética institucional. Uma ética que não se apoie na ideia de culpa, mas na ideia de compromisso. A branquitude, quando se recusa a nomear o racismo, não está apenas sendo cúmplice — está sendo covarde. O antirracismo exige coragem intelectual, emocional e política. Exige que se desfaça

o conforto da neutralidade e que se aprenda a lidar com o desconforto do confronto. Bell Hooks (1994) dizia que o ensino libertador é aquele que “transforma o medo em movimento”. Esse movimento precisa começar pelas instituições, e não apenas pelos indivíduos.

A universidade, o instituto federal, o centro técnico — todos precisam reconhecer que sua estrutura é racializada. Isso não significa negar suas conquistas, mas assumir suas contradições. A EPT pode ser espaço de emancipação apenas se aceitar que foi, e muitas vezes ainda é, instrumento de controle. Essa honestidade institucional é o primeiro passo para a mudança. O segundo é escutar. Escutar os alunos negros, os quilombolas, os indígenas, os periféricos, os professores que vêm das margens. Escutar não como gesto paternalista, mas como abertura epistemológica. O que a escola tem a aprender com quem ela historicamente silenciou é o que pode salvá-la.

Essa escuta precisa vir acompanhada de presença. A presença de corpos negros em posições de decisão, a presença de epistemologias negras nos currículos, a presença de metodologias que valorizem o corpo, a oralidade e a ancestralidade. A presença do sagrado, do sensível e do comunitário. A presença do conflito, porque não há transformação sem atrito. A EPT que se quer antirracista deve deixar de temer o conflito e aprender com ele. O conflito é a fricção necessária para que a verdade venha à superfície.

Sueli Carneiro (2005) define o racismo como “um sistema de poder que determina o lugar dos corpos e das ideias”. Desfazer o racismo, portanto, é um trabalho de deslocamento. É mover o corpo, mover o olhar, mover as ideias. É tirar o pensamento do centro e espalhá-lo. A escola, quando se abre a essa dispersão, torna-se mais viva. Deixa de ser templo da ordem e vira território de encontro. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser ferramenta de controle e passa a ser tecnologia de cura.

Cura aqui não é romantização; é reparação. Reparar não é apagar o passado, é devolvê-lo ao corpo da história. A EPT, ao se engajar em práticas de reparação, cumpre seu papel político de formar não apenas profissionais, mas sujeitos históricos. A reparação pedagógica implica reconhecer as feridas, nomear as violências e reconfigurar as narrativas. É ensinar que o racismo não é um incidente superado, mas uma estrutura que precisa ser desmontada todos os dias.

Ao final, o enfrentamento do racismo estrutural não é uma agenda pontual, mas um horizonte civilizatório. O que se propõe não é apenas uma mudança na escola, mas uma mudança no modo de ser no mundo. A educação antirracista é, por isso, o coração da democracia. Sem ela, toda ideia de igualdade é retórica; com ela, a democracia se torna experiência viva. Fanon (1961) dizia que o racismo é a negação da humanidade. Logo, lutar contra o racismo é lutar pela reinvenção da humanidade.

E é nesse ponto que o verso de Bia Ferreira, que abre este capítulo teórico — “não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo” — ganha seu sentido pleno. Ele é, ao mesmo tempo, acusação e convite. Acusação à estrutura que insiste em se esconder atrás do indivíduo; convite a construir outra estrutura, fundada não na culpa, mas na consciência. O racismo é o espelho da modernidade. Olhá-lo de frente é o primeiro gesto para quebrá-lo.

A escola, ao assumir essa tarefa, se torna mais do que instituição: torna-se ritual. Ritual de restituição, de escuta, de renascimento. A EPT, ao compreender o racismo como estrutura, pode deixar de ser apenas formação técnica e se transformar em formação humana, espiritual e política. Porque, afinal, não se trata apenas de ensinar ofícios, mas de devolver às pessoas o direito de serem inteiras. O antirracismo, na educação, é isso: a recusa de fragmentar o humano.

E quando essa recusa se faz corpo, palavra e prática, a escola deixa de ser o lugar onde “outro portão se fecha” — para se tornar o lugar onde, finalmente, o portão se abre.

4.4 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS

Toda pedagogia nasce de um lugar, e todo lugar carrega uma visão de mundo. O problema da educação moderna não é apenas o que ensina, mas o ponto de onde fala. Durante séculos, o ponto de enunciação do saber foi a Europa — o norte global, o centro imaginário do mundo, de onde emanavam as normas, os métodos e as verdades universais. Tudo o que vinha das margens foi considerado ruído, superstição, atraso. O colonialismo não se contentou em conquistar territórios; ele quis conquistar a imaginação. E o fez de maneira tão profunda que até o que hoje chamamos de conhecimento ainda carrega as marcas desse gesto inaugural de expropriação.

A pedagogia moderna foi construída sobre a ideia de que educar é civilizar, e civilizar significou, historicamente, embranquecer. O projeto colonial da educação consistiu em transformar o outro em semelhante, isto é, em apagá-lo. As escolas missionárias, os internatos indígenas, os programas de “integração” racial foram expressões distintas de uma mesma lógica: educar como gesto de assimilação. O que se chama de ensino foi, em grande parte, uma tecnologia de apagamento. A colonialidade, nesse sentido, não é apenas uma herança: é uma presença viva, moldando o modo como a escola pensa, sente e se organiza.

É contra esse paradigma que se erguem as pedagogias decoloniais. Catherine Walsh (2009) define a pedagogia decolonial não como uma nova teoria, mas como um movimento de vida, um modo de estar no mundo e de resistir à lógica única do pensamento ocidental. Não se trata de substituir uma epistemologia por outra, mas de abrir o campo do saber para a pluralidade de mundos. A decolonialidade, diz Walsh, é “um processo contínuo de insurgência e invenção, que se faz nas fronteiras, nas feridas, nas zonas de contato onde o colonialismo tentou apagar o humano”.

Essas pedagogias partem do princípio de que o conhecimento não é neutro e de que toda epistemologia é também uma política. O que se ensina define o que se considera vida. A colonialidade do saber (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003) é, portanto, a matriz que hierarquiza as formas de pensar, produzindo a crença de que há um centro legítimo de enunciação e periferias cognitivas que devem aprender a reproduzi-lo. A decolonialidade surge como o gesto de deslocar esse centro, de devolver ao sul, ao corpo, à ancestralidade e à oralidade o direito de nomear o mundo.

Mas o desafio é ainda maior: não se trata apenas de descentralizar, e sim de reterritorializar o conhecimento. As pedagogias decoloniais afirmam que o saber nasce da relação, e não da abstração. Elas recusam a epistemologia da separação — aquela que divide corpo e mente, sujeito e objeto, razão e emoção, espiritualidade e ciência. Essa separação, que estruturou a modernidade ocidental, é um gesto de poder. Desfazer esse gesto é recolocar o conhecimento na vida. Por isso, as pedagogias decoloniais não são apenas críticas, mas criadoras: criam linguagens, novos modos de aprender e novas formas de estar junto.

Em diálogo com Walsh, Walter Mignolo (2008) propõe a noção de desobediência epistêmica, que consiste em “*delinkar-se*” — desconectar-se do paradigma eurocêntrico e assumir as fronteiras como lugar de pensamento. Pensar nas fronteiras é pensar a partir das feridas. É reconhecer que a modernidade produziu

uma humanidade mutilada, e que a cura dessa mutilação passa pela reinvenção da própria ideia de conhecimento. A desobediência epistêmica é, assim, uma forma de insurgência: é o ato de pensar por si e com os seus, de reconfigurar as palavras, as metodologias e os horizontes da escola.

Boaventura de Sousa Santos (2019) traduz essa proposta ao falar de ecologia dos saberes. Para ele, não existe ignorância em estado puro; o que existe é um sistema que converte alguns saberes em ignorância. A tarefa da decolonialidade é restaurar o equilíbrio, reconhecendo que há sabedorias silenciadas pela violência epistêmica. A pedagogia decolonial é, portanto, uma pedagogia da escuta. Ela ouve o que o cânone não ouviu, valoriza o que a ciência descartou e acredita que aprender é sempre um ato de reconhecimento mútuo.

Mas há algo que distingue as epistemologias negras dentro desse movimento: elas não falam apenas de saber, mas de sobrevivência. O pensamento negro, forjado na travessia, é uma pedagogia encarnada — nasce do corpo que apanha e dança, que sofre e canta, que cai e se levanta. Lélia Gonzalez (1988) chamava esse gesto de amefricanidade, uma categoria que não é apenas geográfica, mas ontológica. A amefricanidade é o conhecimento que sobreviveu à diáspora, o saber que aprendeu a existir nos interstícios da violência. É o corpo que se faz palavra para não desaparecer.

As epistemologias negras, ao mesmo tempo em que denunciam o epistemicídio, afirmam o corpo como lugar de saber. O corpo negro, carregado de marcas e memórias, é o espaço onde a teoria se torna carne. Bell Hooks (1994) define isso como pedagogia engajada: uma pedagogia que não teme o sentimento, o desejo e o corpo. Para Hooks, ensinar é um ato erótico — não no sentido sexual, mas no sentido de uma energia vital que liga quem ensina e quem aprende. O corpo negro, nessa perspectiva, é a mediação entre o conhecimento e a vida. Ele ensina porque sente, e sente porque está vivo.

As epistemologias negras são, portanto, decoloniais em essência, mas mais radicais em seu enraizamento. Elas não apenas criticam o cânone; elas o reencantam. Trazem de volta à cena pedagógica aquilo que a razão moderna quis expulsar: a ancestralidade, o sagrado, o ritmo, o silêncio. Para Nilma Lino Gomes (2017), essas epistemologias operam uma “pedagogia do enegrecimento”: um processo político e afetivo de reconexão com as raízes africanas, de valorização da experiência negra

como fonte de conhecimento e de formação ética. Essa pedagogia é também uma forma de cura — cura das feridas abertas pelo racismo e pela exclusão histórica.

No contexto da EPT, pensar pedagogias decoloniais e epistemologias negras é uma urgência. O ensino técnico, historicamente associado à prática e ao fazer, pode ser o terreno mais fértil para reinventar o sentido do saber. É ali, no encontro entre corpo, gesto e pensamento, que o conhecimento pode recuperar sua dimensão sensível. Mas para isso, é preciso romper com a hierarquia que separa o saber prático do saber intelectual. O fazer é saber. O trabalho é teoria. O corpo é pensamento. A EPT, quando atravessada pelas pedagogias decoloniais, pode se tornar laboratório de uma nova educação — uma educação que pensa com as mãos, com os pés e com o coração.

Em suma, as pedagogias decoloniais e as epistemologias negras partem de um mesmo princípio: o de que o conhecimento não é monopólio de ninguém, mas herança comum da humanidade. Contudo, para que essa herança seja partilhada, é preciso desmontar o muro que separa o saber oficial dos saberes insurgentes. Esse muro não é metafórico — ele tem cor, gênero e classe. A tarefa da decolonialidade é derrubá-lo, pedra por pedra, gesto por gesto, até que o pensamento possa novamente respirar.

A partir daqui o desafio é compreender como essas pedagogias se corporificam em práticas, em metodologias e em gestos cotidianos que transformam a escola. Porque a decolonialidade, antes de ser um discurso, é uma prática viva — e o corpo negro, como sempre, está no centro dessa vida.

As pedagogias decoloniais, quando compreendidas em sua radicalidade, não são uma alternativa teórica — são uma alternativa existencial. Elas não apenas propõem outro modo de ensinar, mas outro modo de ser, de se relacionar e de existir no mundo. Catherine Walsh (2013) insiste que a decolonialidade não se resume a um conceito, mas é um movimento encarnado na experiência das populações historicamente marginalizadas. É uma pedagogia do corpo, do território e da comunalidade. Por isso, ela não cabe nas paredes de uma escola: ela acontece nas brechas, nos quintais, nas rodas, nas feiras, nas cozinhas, nos terreiros, nos encontros entre saberes.

Essas pedagogias se organizam a partir de um princípio central: a vida como centro do conhecimento. Enquanto a modernidade europeia separou o saber da vida — criando o cientista como observador e o objeto como distante —, a decolonialidade

propõe o retorno ao vínculo. O saber não é sobre a vida; o saber é a própria vida em movimento. Aprender, portanto, é um ato de reciprocidade, não de hierarquia. O professor deixa de ser a figura que detém a verdade e passa a ser o mediador que escuta o saber que já habita o outro. A sala de aula, nesse sentido, se torna roda. A roda é o espaço onde o saber circula e, ao circular, se renova.

Boaventura de Sousa Santos (2019) chama essa virada de tradução intercultural: o momento em que diferentes epistemes se encontram não para se sobrepor, mas para se compreender. Traduzir aqui não é dominar a linguagem do outro, mas abrir-se à incompletude da própria. A pedagogia decolonial é, assim, uma pedagogia da humildade epistemológica. Ela reconhece que ninguém sabe tudo e que todo saber é parcial, situado e em relação. Essa consciência do inacabamento, que Paulo Freire (1996) também enuncia, é o que permite que o conhecimento se torne gesto amoroso, e não imposição.

Bell Hooks (1994), em *Teaching to Transgress*, descreve esse gesto como “ensinar para a transgressão”. Transgredir, para ela, é ultrapassar as fronteiras impostas pela cultura da dominação — sejam elas raciais, de classe, de gênero ou de corpo. O ensino que liberta é aquele que devolve ao corpo o direito de sentir e pensar simultaneamente. “A mente que aprende está no corpo que sente”, escreve Hooks, e essa é talvez uma das maiores rupturas que a pedagogia decolonial propõe: o retorno do corpo como sujeito epistêmico. O corpo que dança, o corpo que reza, o corpo que cozinha, o corpo que trabalha — todos são corpos que produzem saber.

Essa compreensão é particularmente potente na EPT, onde o fazer e o saber se encontram de forma direta. O ensino técnico pode se tornar o campo mais fértil da pedagogia decolonial justamente porque nele o corpo está presente, ativo, criador. No entanto, essa presença precisa ser politizada. O corpo não pode ser apenas instrumento da técnica, mas protagonista do pensamento. O aluno que constrói uma peça, que maneja uma ferramenta, que cultiva a terra ou que cozinha, não apenas executa tarefas — ele articula saberes, histórias, sentidos e resistências. A decolonialidade convida a reconhecer que esse gesto é também conhecimento, que esse saber é também teoria.

Nego Bispo (2020), ao propor a ideia de tradição inventada, afirma que “quem vive na terra aprende com ela”. A terra ensina a partir da convivência, não da imposição. É o mesmo princípio que move a pedagogia decolonial: o saber é ecológico, coletivo e sensível. Na EPT, isso se traduz na valorização das práticas

comunitárias, no ensino que nasce do território e na aprendizagem que dialoga com as experiências concretas dos sujeitos. O que o aluno traz da vida não é bagagem a ser descartada, mas solo fértil de onde brota o conhecimento. O saber técnico, quando enegrecido e descolonizado, se transforma em saber de cura, de reconstrução, de vida.

Lélia Gonzalez (1988) oferece uma leitura decisiva para compreender o sentido profundo dessa pedagogia. Ao falar de amefricanidade, ela defende que a experiência afro-latino-americana produz uma forma própria de conhecimento, que nasce da oralidade, da musicalidade, do corpo e da convivência. A amefricanidade é uma epistemologia em si — uma maneira de organizar o mundo a partir da experiência das mulheres negras, dos quilombos, dos terreiros e das periferias. Ela não é apenas uma reação à modernidade; é uma invenção de futuro. A pedagogia decolonial, quando atravessada por essa matriz, deixa de ser apenas crítica e se torna poética.

Na prática, isso significa transformar a metodologia da aula. Significa, por exemplo, começar o ensino com a escuta e não com o conteúdo. Significa partir da experiência, da memória e do território. Em uma escola de EPT, isso pode significar estudar eletricidade a partir da realidade das comunidades sem acesso à energia; discutir sustentabilidade a partir das técnicas quilombolas de manejo da terra; abordar estética através das tradições afro-brasileiras de arte e vestimenta. É fazer com que o currículo se dobre à vida, e não o contrário. É compreender que o conhecimento não cabe na forma de uma prova, porque ele se dá no processo, no gesto, na relação.

Catherine Walsh (2019) chama esse movimento de pedagogia insurgente, uma pedagogia que não apenas pensa a mudança, mas a realiza no cotidiano. A insurgência não é um ato de rebeldia isolado, mas uma prática de sobrevivência coletiva. É a recusa de aprender como o colonizador ensina, e a decisão de aprender como os ancestrais viveram. A insurgência, portanto, é o que faz a ponte entre epistemologia e prática. Não há teoria decolonial sem pedagogia insurgente, porque o saber que não se faz corpo é apenas retórica.

Essa prática insurgente encontra eco nas epistemologias negras, especialmente nas pedagogias do cuidado e da ancestralidade. O ensinar, aqui, é gesto de afeto. O afeto é político porque é relacional; ele rompe com o individualismo eurocêntrico e restabelece o vínculo comunitário. Ensinar é cuidar do outro e reconhecer no outro o espelho da própria humanidade. É por isso que Bell Hooks (2003) afirma que “o amor é uma prática de liberdade”. O amor, entendido como

energia ética e pedagógica, é o que permite sustentar a luta antirracista sem sucumbir ao ódio ou à desesperança.

A EPT, ao incorporar esse princípio, pode se transformar em um dos espaços mais revolucionários da educação brasileira. Ao invés de ser o lugar onde o aluno aprende a se adaptar ao mercado, pode se tornar o lugar onde o aluno aprende a transformar o mundo. Isso implica romper com o modelo tecnocrático e adotar uma pedagogia comprometida com a vida. Implica valorizar os saberes locais, os mestres populares, os ofícios tradicionais, os fazeres comunitários. Implica compreender que o conhecimento se multiplica quando é compartilhado.

Nesse sentido, as pedagogias decoloniais e as epistemologias negras convergem na defesa de uma pedagogia da presença. A presença é o contrário da representação. Representar é falar por; estar presente é falar com. As práticas decoloniais buscam a presença dos corpos que a história tentou apagar — corpos negros, indígenas, femininos, trans, periféricos. Estar presente é existir sem pedir licença, é ocupar o espaço não como concessão, mas como direito. A presença é a forma encarnada da resistência.

Por isso, uma escola decolonial não é apenas uma escola que ensina sobre diversidade; é uma escola que se transforma pela diversidade. É uma escola que não teme o conflito, porque entende que a diferença é fonte de criação. É uma escola que substitui o medo da indisciplina pela alegria do pensamento livre. É uma escola que reconhece que o saber não é produto de acumulação, mas de relação.

Essa relação é também temporal. A decolonialidade rompe com o tempo linear da modernidade — aquele tempo que começa na Europa e termina nas periferias. O tempo das pedagogias decoloniais é circular: o passado conversa com o presente, e ambos tecem o futuro. O ancestral não é o que ficou para trás, mas o que caminha ao lado. Ensinar, nesse tempo, é também lembrar. Lembrar como verbo de resistência, como prática de cura, como compromisso com os que vieram antes e com os que virão depois.

Em última instância, as pedagogias decoloniais e as epistemologias negras ensinam que o conhecimento não é propriedade de ninguém, mas reciprocidade entre todos. O saber não se acumula; se compartilha. O ato de ensinar deixa de ser um exercício de autoridade e se torna um gesto de oferenda. O professor é aquele que oferece o que sabe, mas que também se deixa transformar pelo que o outro traz. É nesse encontro que o conhecimento se faz vivo, que a escola se faz corpo e que a

educação se torna reza — uma reza que diz: a vida é o verdadeiro currículo, e o corpo é o livro onde ela se escreve.

As pedagogias decoloniais e as epistemologias negras não são apenas instrumentos de resistência; são modos de cura. Curar aqui não é apagar a ferida, mas aprender a viver com ela. É fazer da cicatriz um mapa, do trauma uma travessia, da ausência uma presença. A cura, como ensina Oyèrónké Oyěwùmí (1997), é um processo relacional — acontece quando o corpo reencontra seu lugar no cosmos. A modernidade, ao separar o corpo da alma e o humano da terra, produziu uma ferida civilizatória: a cisão entre o saber e a vida. As pedagogias decoloniais buscam reatar esse fio, e é por isso que são também espirituais.

O espiritual, nesse contexto, não é o domínio do sobrenatural, mas o reconhecimento do vínculo entre tudo o que existe. O corpo, a terra, o tempo e a palavra são dimensões do mesmo tecido. O conhecimento, portanto, não é apenas racional; é sensorial, energético, afetivo e ancestral. A epistemologia negra compreende o saber como axé, como força vital que circula entre corpos e mundos. Quando uma mulher reza, quando um jovem dança, quando um estudante escreve, o que se move não é apenas o gesto — é a energia da memória que se reinscreve na história.

Essa energia é política. A espiritualidade negra é, como diria Lélia Gonzalez (1988), uma “filosofia da sobrevivência”. É o que permitiu aos povos africanos e afrobrasileiros reinventarem a vida nas condições mais desumanas. A reza, o tambor, o corpo em transe, o canto, a dança, o cuidado — tudo isso foi pedagogia antes de ser ritual. A escola, quando nega essas dimensões, nega o próprio sentido do aprender. Porque aprender, nas epistemologias negras, é também se reencontrar. É o ato de reconhecer a si mesmo em outro tempo, em outra carne, em outro corpo. É lembrar que o conhecimento não é invenção moderna, mas herança ancestral.

Catherine Walsh (2019) afirma que a pedagogia decolonial é “pedagogia da reexistência”, isto é, o movimento de continuar existindo apesar e para além da colonização. Ela é feita de corpo, tempo e comunidade. É a recusa da solidão epistêmica e a celebração da coletividade como princípio pedagógico. Aprender é sempre um ato coletivo. A escola, portanto, só se descoloniza quando deixa de ser espaço de competição e passa a ser espaço de comunhão. A pedagogia decolonial chama à partilha, ao encontro, ao comum. É na partilha que o saber se liberta.

Bell Hooks (2003), ao falar de *teaching community*, nos lembra que ensinar é criar laços — laços de escuta, de presença e de afetividade. A afetividade, que o racionalismo moderno reduziu à fragilidade, é aqui ressignificada como potência. O afeto é o primeiro motor da aprendizagem, porque é ele que dá sentido ao conhecimento. O que move o corpo que aprende é o desejo de continuar vivo. Por isso, toda pedagogia decolonial é também pedagógica do desejo — desejo de existir, de ser, de pensar, de criar. E o desejo, como força política, é aquilo que o racismo tentou domesticar e não conseguiu.

Nas epistemologias negras, esse desejo se manifesta como ancestralidade. Ancestralidade não é passado, mas continuidade. É a dimensão temporal que recusa o progresso linear e propõe o tempo circular da vida. Nego Bispo (2020) explica que o tempo dos povos da terra é o tempo da convivência: o ontem está dentro do hoje, e o amanhã depende da memória. Essa concepção temporal é revolucionária para a educação, porque desloca o foco do futuro competitivo para o presente compartilhado. A escola deixa de preparar para “ser alguém” e passa a reconhecer que todos já são alguém — e que o papel da educação é fortalecer o ser, não o substituir.

Quando as pedagogias decoloniais encontram as epistemologias negras, nasce uma ética do cuidado. O cuidado é a tradução prática do amor político. Sueli Carneiro (2005) define o amor como “forma de resistência das mulheres negras”. Amar, nesse sentido, é ato insurgente. É negar a lógica do ódio e do individualismo que sustenta a colonialidade. Na EPT, o cuidado se materializa na forma como se acolhe o estudante, na escuta das suas histórias, na valorização dos seus saberes e na criação de espaços onde ele possa existir sem pedir desculpas. Uma pedagogia do cuidado é também uma pedagogia da dignidade.

O corpo, nessa perspectiva, é o primeiro território do cuidado. É nele que a pedagogia acontece. O corpo negro, tantas vezes vigiado e punido, torna-se agora o centro da experiência pedagógica. A EPT, se quiser ser decolonial, precisa reconhecer que o corpo é lugar de produção de conhecimento. As mãos que trabalham, o olhar que observa, a pele que sente, a voz que narra — tudo isso é parte do processo formativo. A pedagogia decolonial não ensina apenas conteúdos; ela ensina presenças. Ensina a estar no mundo com consciência, com pertença e com liberdade.

Nesse horizonte, a educação deixa de ser uma via de ascensão e passa a ser uma via de reconexão. O aprender deixa de ser um ato de escalada e passa a ser um

ato de retorno — retorno à terra, ao corpo, ao outro, ao comum. É isso que faz da EPT um espaço de potencial político: ela pode devolver ao saber técnico o seu caráter comunitário. O trabalho, quando descolonizado, deixa de ser alienação e se torna expressão da vida. A mão que trabalha é também a mão que pensa, que cuida, que cria.

As pedagogias decoloniais e as epistemologias negras, ao devolverem centralidade ao corpo e à vida, recolocam a espiritualidade como dimensão do aprender. Mas espiritualidade aqui não é confessionalismo nem dogma. É presença ampliada — é perceber-se parte de um todo. É o que Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1997) chama de “ontologia relacional”, na qual o ser não é indivíduo, mas relação. O conhecimento, portanto, não é posse, é trânsito. E o saber não é acumulação, é fluxo. A sala de aula que compreende isso deixa de ser espaço de controle e passa a ser espaço de circulação de energia.

Essa energia é ancestral. Ela vem das vozes que foram silenciadas, dos corpos que resistiram, das mãos que construíram o mundo. É a energia da avó que rezava, da mãe que ensinava, do mestre que partilhava o ofício, do griô que contava histórias. Essa energia contínua presente, mesmo quando o nome dela é apagado. As pedagogias decoloniais e as epistemologias negras são, portanto, formas de nomear o que nunca deixou de existir. Elas não criam o; elas revelam o que sempre foi — o saber que sobreviveu escondido nas frestas da história.

Nilma Lino Gomes (2017) diz que “as epistemologias negras são pedagogias da esperança”. E a esperança, aqui, não é ingenuidade — é método. Esperançar, como dizia Paulo Freire (1996), é verbo ativo, é luta contínua. A pedagogia decolonial é a prática de esperançar com o corpo inteiro, com a cabeça, com as mãos, com a voz e com o coração. É uma pedagogia que não se satisfaz em diagnosticar o racismo; quer superá-lo. Que não se limita a denunciar a colonialidade; quer desinventá-la. Que não aceita a educação como instrumento de adaptação; quer fazê-la instrumento de libertação.

Por isso, a EPT, atravessada pela decolonialidade e pelas epistemologias negras, pode se tornar um dos lugares mais potentes de reconstrução do humano. Ao reconhecer que o trabalho é saber e que o corpo é pensamento, a escola se reconcilia com a vida. Quando uma aula técnica se torna espaço de memória e afeto, quando um currículo se abre para as epistemologias da reza, do fazer, da oralidade e da ancestralidade, a educação deixa de ser repetição e passa a ser invenção.

Essa reinvenção é o que Catherine Walsh (2019) chama de pedagogia da vida. Ela afirma que “a decolonialidade é o ato de viver apesar da morte, de criar onde quiseram destruição”. É o gesto de devolver sentido ao mundo. É o que também escreve Conceição Evaristo (2017) quando fala de escrevivência: transformar o que fere em palavra, o que dói em força, o que marginaliza em autoria. Escrever, ensinar, aprender — tudo isso é corpo em movimento.

As pedagogias decoloniais e as epistemologias negras, portanto, não são um suplemento da educação — são o seu renascimento. Elas devolvem à escola o que ela perdeu: o sentido. Sentido de comunidade, de espiritualidade, de humanidade. Elas lembram que o conhecimento não é o contrário da vida, mas o seu prolongamento. E que todo ato de aprender é, em última instância, um ato de amar.

Assim, ao fim desta seção, compreende-se que o caminho da educação antirracista e emancipadora não está em substituir paradigmas, mas em desenterrar raízes. Está em permitir que a escola volte a ouvir o que o mundo já dizia antes de ser colonizado: que todo corpo é sagrado, que toda voz é saber, e que ensinar é sempre um gesto de devolver o outro ao seu próprio brilho.

Quando a EPT e toda a educação brasileira se deixarem atravessar por essa consciência — quando as epistemologias negras e as pedagogias decoloniais deixarem de ser adendo e se tornarem chão —, a escola deixará de ser espaço de controle e se tornará território de vida. E, como lembraria Fanon, “a vida começa onde o mundo começa a respirar novamente”.

4.5 O SILÊNCIO BRANCO E A RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

O silêncio é uma das mais eficazes estratégias de manutenção do racismo. Ele não é ausência de som, mas presença de poder. O silêncio branco não é o não saber; é o não querer saber. Ele é pedagógico, estrutural e funcional. É ele que permite que o racismo siga operando com aparência de normalidade, sustentando uma ordem social que depende da invisibilidade de suas próprias violências. O silêncio, nesse sentido, não é neutralidade — é cumplicidade.

O pacto do silêncio branco é o cimento que mantém de pé a estrutura da desigualdade. Ele não precisa de discursos explícitos, porque se expressa nos gestos cotidianos: na reunião em que ninguém reage a uma fala racista, na escola que evita o tema por “não querer dividir a turma”, no currículo que ignora os autores negros, na

política pública que não se compromete com a reparação histórica. O silêncio é o modo como a branquitude fala — fala calando. Ele é o ruído da omissão.

Sueli Carneiro (2005) define a branquitude como “uma condição de privilégio que se sustenta pela negação da diferença racial”. A branquitude, portanto, é uma identidade que se afirma pela ausência. O sujeito branco raramente precisa se pensar como branco, porque o mundo foi feito à sua imagem. Essa invisibilidade é o que o torna o padrão universal do humano. Como observa Ruth Frankenberg (1993), a branquitude é uma posição de poder sustentada pela recusa de se nomear — é “a cor que não tem cor, o olhar que não é visto”. Nomear-se seria reconhecer que o privilégio existe, e o reconhecimento ameaça o conforto.

O silêncio branco, assim, é mais do que um comportamento; é uma política de proteção. É o modo como o privilégio se defende do confronto ético. Ao negar o racismo, a branquitude preserva a si mesma. A escola é uma das instituições onde esse silêncio se organiza com maior sofisticação. Sob o discurso da neutralidade, ela reproduz a desigualdade racial sem precisar pronunciá-la. O currículo eurocentrado, a predominância de docentes brancos, a ausência de corpos negros em cargos de decisão, tudo isso é legitimado pela ideia de que “a cor não importa”.

Nilma Lino Gomes (2017) lembra que a branquitude se manifesta na escola por meio de um duplo gesto: o da omissão e o da benevolência. A omissão é a recusa de enxergar a desigualdade; a benevolência é o disfarce do poder em forma de gentileza. O professor que “dá voz” ao aluno negro, mas não o escuta de fato; a instituição que celebra o 20 de novembro, mas não contrata professores negros; o gestor que diz “não ser racista”, mas mantém os padrões de exclusão — todos participam da maquinaria do silêncio.

O silêncio branco é também uma tecnologia de subjetivação. Ele educa afetos. Ensina o medo do conflito, o desconforto com o tema racial, a fuga diante da dor do outro. Essa pedagogia da indiferença faz da omissão uma virtude. A branquitude é treinada a confundir desconforto com violência, e, por isso, toda tentativa de nomear o racismo é lida como ataque. Djamila Ribeiro (2019) argumenta que o “lugar de fala” não é um privilégio, mas uma responsabilidade. Falar do lugar branco é reconhecer o lugar de onde se fala e o que esse lugar produz. O silêncio, ao contrário, é o uso irresponsável desse lugar — é permanecer no conforto da centralidade.

A escola brasileira aprendeu bem essa lição. Ela é, em grande parte, o espaço onde o silêncio branco é naturalizado como método. Desde as primeiras séries, os

alunos são ensinados a não ver cor. “Não podemos dividir a turma”, dizem os educadores, como se nomear o racismo fosse pior do que vivê-lo. Esse discurso da harmonia racial é uma pedagogia da negação. Fanon (2008) alertava que “a negação do racismo é a forma mais perversa de afirmá-lo”, porque impede a consciência e bloqueia a ação. A recusa em falar sobre raça mantém a escola dentro de uma bolha de falsa inocência.

Mas o silêncio branco não é apenas individual — ele é institucional. Está nos regulamentos, nas normas, nas práticas administrativas e nos próprios modos de avaliação. É o silêncio que não questiona por que há tão poucos docentes negros nas universidades, por que os livros didáticos ainda representam o negro como escravo ou folclore, por que os cursos técnicos e superiores têm currículos que ignoram as contribuições africanas e afro-brasileiras à ciência. É o silêncio que transforma a exclusão em acaso e a desigualdade em mérito.

Achille Mbembe (2017) chama esse fenômeno de “política da indiferença”: a naturalização da morte e do sofrimento alheio como preço do progresso. Na educação, essa política se traduz no conformismo institucional — a ideia de que o racismo é um problema social, não pedagógico; moral, não estrutural. Assim, a escola se desresponsabiliza. A responsabilidade é sempre do outro: do governo, do aluno, da família, do contexto. A instituição se exime, quando deveria se implicar.

A pedagogia decolonial, ao contrário, exige implicação. Exige que a instituição se reconheça como parte do problema e, portanto, como parte da solução. Catherine Walsh (2019) propõe o conceito de corresponsabilidade epistêmica, segundo o qual o conhecimento é um campo de implicações mútuas: quem ensina é responsável por como ensina, e o que se ensina implica uma escolha ética. Assim, toda escola é responsável pelas verdades que autoriza e pelos silêncios que mantém.

A EPT, nesse contexto, precisa romper o pacto da neutralidade. O ensino técnico não é neutro: ele reproduz hierarquias sociais e raciais sempre que separa o pensar do fazer, o saber do trabalho, a cabeça das mãos. O silêncio branco na EPT se expressa na ausência de discussão sobre desigualdades raciais nos cursos, na invisibilização dos trabalhadores negros que sustentam o sistema e na romantização do mérito individual. A pedagogia da técnica, quando não atravessada pela crítica racial, é também pedagogia da exclusão.

Por isso, romper o silêncio é tarefa coletiva. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre cultura afro-brasileira, mas de transformar a estrutura de poder que

define quem fala e quem é ouvido. É necessário criar espaços institucionais de escuta, formar professores para a abordagem crítica da questão racial e revisar as políticas de gestão sob a ótica da equidade. O silêncio branco não se desfaz com boa vontade, mas com políticas de verdade.

O primeiro passo é admitir o ruído que ele produz. Porque o silêncio branco não é ausência de voz — é o barulho constante da hegemonia. É a voz que se impõe dizendo nada. É o som do privilégio que se declara neutro. E é esse som que precisa ser interrompido para que outras vozes possam enfim ser ouvidas.

O silêncio branco sobrevive porque a neutralidade o protege. E a neutralidade é o maior mito da educação moderna. A escola, ao longo dos séculos, foi ensinada a se ver como lugar de universalidade — como se pudesse ensinar sem tomar partido, avaliar sem desigualar, educar sem tocar a vida. Mas todo currículo é uma escolha, e toda escolha é uma posição. Ao decidir o que entra e o que fica de fora, a escola diz a quem pertence o mundo. A neutralidade, portanto, é a forma educada da exclusão.

Paulo Freire (1996) já alertava: “Ninguém educa de forma neutra. Ou se educa para a libertação, ou para a domesticação.” A neutralidade é o modo elegante de domesticar. É o que faz o racismo parecer problema alheio, quando é o próprio ar que a instituição respira. Sueli Carneiro (2005) descreve esse processo como “pedagogia da indiferença”: a prática de não se importar como método de poder. O não se posicionar é, nesse caso, o modo de permanecer dominante.

O mito da neutralidade é funcional ao projeto da branquitude. Ruth Frankenberg (1993) observa que o privilégio branco opera não apenas pelo acesso material, mas pela produção de um olhar universal — um olhar que não precisa se justificar. O professor branco, o gestor branco, o pesquisador branco são considerados neutros, enquanto o intelectual negro é sempre o “pesquisador da raça”, o “autor militante”. Essa assimetria é uma das formas mais sutis de violência epistêmica: transforma a experiência branca em norma e a experiência negra em exceção.

Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o conhecimento produzido no Brasil foi, historicamente, “branqueado” por meio de um processo duplo: a exclusão dos sujeitos negros dos espaços de decisão e a apropriação de seus saberes sem o devido reconhecimento. O resultado é uma educação que fala de igualdade, mas se estrutura pela desigualdade. As epistemologias negras e indígenas são convidadas ao discurso da diversidade, mas não à mesa das decisões. São incorporadas como folclore, não como fundamento.

A neutralidade institucional é a couraça da branquitude. Ela impede que o sistema se veja como parte da opressão. Quando o racismo é tratado como problema moral e não estrutural, o poder se preserva intacto. A escola se absolve porque “não tem culpa”; os professores se isentam porque “tratam todos iguais”. Esse igualitarismo aparente é o que Fanon (2008) chamou de universalismo abstrato: o discurso que proclama igualdade entre os desiguais, anulando as particularidades que constituem o ser.

O universalismo é, portanto, a linguagem do silêncio branco. Ele não nega o racismo frontalmente, apenas o dissolve. “Somos todos humanos”, “não vejo cor”, “somos todos iguais perante Deus” — frases que soam bem, mas produzem apagamento. Ao eliminar a diferença, o universalismo elimina também a história. E sem história, não há memória; sem memória, não há reparação. O silêncio branco se alimenta do esquecimento.

Boaventura de Sousa Santos (2019) chama isso de *epistemologia da ausência*: o sistema de pensamento que transforma tudo o que não cabe em sua lógica em inexistente. A escola é uma de suas principais instituições. Ela constrói ausências todos os dias — ausências de autores, de vozes, de perspectivas. O racismo, nesse contexto, é uma ausência construída, uma invisibilidade cultivada. A branquitude não precisa falar de si porque o mundo fala por ela.

Essa invisibilidade é estratégica. Achille Mbembe (2017) define a branquitude como “regime de visibilidade seletiva”: o poder de escolher o que aparece e o que desaparece. O branco é visto quando quer ser exemplo, e invisível quando é acusado. O negro é visto quando é suspeito, e invisível quando é protagonista. A escola reproduz esse regime ao naturalizar a ausência de negros nos espaços de autoridade e ao exotizar suas presenças em eventos de “diversidade”. É a política da vitrine: mostrar o negro sem dividir o poder.

Na EPT, o silêncio branco se expressa de modo ainda mais perverso, porque se disfarça de pragmatismo. “Aqui não discutimos política, discutimos técnica.” Essa frase, tão comum nas escolas técnicas, é o escudo da colonialidade. Ao separar a técnica da política, o saber do corpo e o fazer do pensar, o ensino técnico reitera o projeto colonial de dividir o humano: os brancos pensam, os negros executam. A EPT, quando se recusa a discutir o racismo, confirma o racismo que a criou.

O discurso da competência técnica, quando desvinculado da crítica social, é profundamente racializado. A noção de mérito, central nas instituições de EPT, está

impregnada da lógica da branquitude. A meritocracia, como aponta Djamila Ribeiro (2019), é “o mito que sustenta o privilégio com aparência de justiça”. Quando todos partem de pontos de largada desiguais, tratar igualmente é perpetuar a desigualdade. A escola técnica, ao premiar o desempenho sem questionar as condições, torna-se instrumento de exclusão e não de emancipação.

Catherine Walsh (2019) insiste que a decolonialidade começa quando se rompe com o “epistemicídio da neutralidade”. Não existe neutralidade que não seja alinhamento. A educação técnica e profissional, ao ignorar as questões raciais, alinha-se à colonialidade. Isso não significa abandonar a técnica, mas reconfigurá-la. A técnica, descolonizada, pode ser aliada da vida, e não do lucro. Pode servir à comunidade, e não ao mercado. A pedagogia decolonial, nesse sentido, é uma pedagogia da função social do saber.

A escola que insiste em permanecer neutra, portanto, não é neutra — é cúmplice. E a cumplicidade institucional é a mais difícil de romper, porque ela se legitima como sensatez. Falar de racismo é ser “radical”, “ideológico”; calar é ser “equilibrado”, “maduro”. Essa inversão de sentidos é o triunfo do silêncio branco: transforma a covardia em moderação e a coragem em extremismo. Bell Hooks (1994) adverte que a pedagogia libertadora é sempre incômoda, porque obriga o sujeito a confrontar seu próprio lugar no sistema. O silêncio é o refúgio dos que não suportam se ver implicados.

Mas a implicação é inevitável. Como diz Sueli Carneiro (2005), “todo branco é parte do problema do racismo, porque é parte da estrutura que o sustenta”. O que diferencia o sujeito ético do cúmplice é o reconhecimento disso. A responsabilidade institucional nasce quando o poder decide se implicar. Não basta abrir espaço para o negro falar; é preciso devolver-lhe o poder de decidir. Não basta celebrar a cultura afro-brasileira; é preciso redistribuir recursos, cargos e visibilidade. A responsabilidade é estrutural, não simbólica.

A EPT, se quiser romper o ciclo da colonialidade, precisa assumir esse compromisso ético. Precisa reconhecer que suas políticas, currículos e práticas não são neutros — e que a ausência de discussão racial é, em si, uma escolha racial. A formação técnica deve incluir a formação política e ética. Cada disciplina, cada oficina, cada estágio precisa ser atravessado pela pergunta: a quem este conhecimento serve? A quem este projeto forma? Que mundo este curso está ajudando a construir?

Essas perguntas, incômodas e necessárias, são o início da descolonização institucional.

A responsabilidade ética não se esgota no discurso; ela se materializa em práticas concretas. Isso inclui a implementação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a revisão dos planos pedagógicos e a formação continuada dos docentes em educação antirracista. Inclui também a criação de comissões permanentes de equidade racial, a inserção de autores negros e indígenas nos currículos e a valorização dos saberes comunitários. Cada uma dessas ações rompe o pacto do silêncio e inaugura o espaço da escuta.

Romper o silêncio branco é, portanto, tarefa de coragem. E coragem, aqui, não é ausência de medo — é decisão de falar mesmo com medo. O medo é natural; o silêncio, não. O silêncio é aprendido. É a pedagogia da branquitude em ação. Por isso, ele precisa ser desaprendido. E desaprender é um processo doloroso, porque implica reconhecer que o conforto de uns foi construído sobre a dor de outros. A educação antirracista é, antes de tudo, um exercício de desaprendizagem.

Essa desaprendizagem precisa começar pela escuta. A escuta é o primeiro gesto da responsabilidade institucional. Escutar as vozes que a escola silenciou é um ato político. Escutar não para responder, mas para se deixar transformar. Escutar não como caridade, mas como compromisso. A escola que escuta os corpos que ela negou já está se descolonizando, porque está se deslocando do centro. O silêncio branco só se desfaz quando o centro cede espaço às margens — e o faz não por concessão, mas por reconhecimento de dívida.

Como diz Fanon (1961), “a descolonização é sempre um processo violento”, mas aqui a violência não é destrutiva — é reveladora. É o choque necessário para que a estrutura desperte. A escola, ao confrontar seu próprio racismo, passa pela dor da consciência. Mas é dessa dor que nasce a possibilidade da reparação. A responsabilidade institucional, então, não é apenas política — é espiritual. É o ato de devolver humanidade a todos os envolvidos: aos que foram oprimidos e aos que, por muito tempo, não se viram como opressores.

A pedagogia decolonial ensina que todo silêncio guarda um grito. O silêncio branco é o eco de uma história que se recusa a morrer. Mas há uma geração que escuta esse eco e o transforma em palavra. São os alunos que reivindicam seus cabelos, suas línguas, suas memórias. São os professores que se descobrem inacabados e começam a aprender de novo. São as mulheres negras que, ao

entrarem na sala de aula, transformam o chão da escola em território de reza. É nessa presença que o silêncio começa a se quebrar — não por barulho, mas por verdade.

O silêncio branco se desfaz quando o branco fala de si, mas também quando o negro fala por si. Quando o negro deixa de ser tema e se torna autor. Quando a instituição deixa de ser palco e se torna território. Quando o conhecimento deixa de ser ferramenta de poder e se torna gesto de restituição. Nesse instante, a educação deixa de ser manutenção e passa a ser refundação.

Romper o silêncio branco não é apenas um ato político; é um ato espiritual. A educação brasileira não precisa de mais discursos sobre diversidade — precisa de conversão ética. E essa conversão não se faz por decreto, mas por travessia. É o caminho que Fanon (2008) descreve como o “nascer de um homem novo”: o processo doloroso de se despir da pele da inocência para vestir a responsabilidade do mundo. A instituição, assim como o sujeito, só se humaniza quando reconhece suas violências.

O silêncio branco, quando finalmente nomeado, revela uma ferida. E toda ferida, quando exposta, pede cura. A responsabilidade institucional é, portanto, uma forma de cura coletiva. Ela implica reconhecer o trauma histórico da escravidão e da colonialidade não como passado distante, mas como estrutura presente. A escola, a universidade e a EPT são herdeiras diretas desse passado: foram construídas sobre a exclusão de corpos negros e indígenas, sobre a expropriação de seus saberes e sobre a imposição de uma racionalidade única — a racionalidade colonial.

Catherine Walsh (2019) lembra que a decolonialidade não é apenas resistência, é *re-existência*: a prática cotidiana de recriar o mundo a partir de outras epistemologias. Essa recriação exige que as instituições se desfaçam do lugar de detentoras da verdade e se tornem espaços de convivência entre verdades. O conhecimento deixa de ser propriedade e passa a ser relação. Nesse sentido, romper o silêncio branco é também devolver ao saber o seu caráter comunal. A escola precisa voltar a ser casa, e não tribunal; território de partilha, e não de julgamento.

Bell Hooks (2003) chama isso de “educação como prática da liberdade”, e ela insiste que a liberdade não é ausência de limites, mas presença de sentido. Ensinar para a liberdade é ensinar para o amor — um amor que não é sentimento, mas ética. “Amar é um ato de vontade”, escreve Hooks, “é o compromisso de cuidar e de reconhecer o outro em sua humanidade”. A responsabilidade institucional nasce desse amor ético: do desejo de cuidar do outro, de reparar o dano, de refazer o laço.

A neutralidade, que antes parecia segurança, agora revela-se covardia. O silêncio, que antes parecia respeito, agora é entendido como omissão. A escola que se cala diante do racismo não é neutra; é violenta. O professor que ignora as desigualdades não é técnico; é cúmplice. E a gestão que se exime da responsabilidade histórica não é prudente; é colonial. O desafio é compreender que falar de racismo não divide a escola — o racismo é que a dividiu. Falar é o primeiro gesto de cura.

Sueli Carneiro (2005) escreve que “a luta antirracista é a luta pela restituição da humanidade negra, mas também pela humanização da branquitude”. Essa é talvez a formulação mais radical da responsabilidade institucional: compreender que o racismo desumaniza a todos, embora em graus distintos. A escola antirracista, ao devolver humanidade ao sujeito negro, devolve também humanidade ao sujeito branco, libertando-o da ilusão de superioridade. A educação decolonial é, nesse sentido, uma pedagogia da restituição: restituição do corpo, da palavra, da dignidade e da história.

Essa restituição precisa ser encarnada. É preciso que o chão da escola fale, que os muros contem histórias, que o currículo respire diversidade, que as vozes ecoem sem medo. Uma instituição verdadeiramente comprometida com a responsabilidade racial não espera o mês de novembro para lembrar que há feridas — ela transforma todo o calendário em reparação. Isso significa rever práticas avaliativas, critérios de seleção, linguagens e símbolos. Significa criar condições para que professores negros não sejam exceções e para que alunos negros não precisem ser heróis para permanecer.

A EPT tem um papel singular nesse processo. Ao lidar com o trabalho, com o fazer e com o corpo, ela pode ser espaço privilegiado de descolonização. O trabalho, historicamente negado ao corpo negro como forma de saber, pode se tornar o campo da reconciliação epistemológica. Quando a EPT reconhece o saber do ofício como saber legítimo, ela desafia o epistemicídio que separou o intelectual do manual. Quando ela valoriza o fazer da quebradeira, da costureira, do mestre de obra, do técnico agrícola, ela devolve ao povo o direito de pensar com as mãos.

Essa valorização, contudo, não pode ser folclórica. Não basta enaltecer o “saber popular” — é preciso incorporá-lo nas estruturas curriculares, nas metodologias e na política institucional. A pedagogia decolonial, quando atravessa a EPT, transforma o chão da oficina em território de filosofia e o laboratório em espaço de

ancestralidade. O ferro, o fogo, o barro e a terra voltam a ser mediadores de conhecimento, não apenas de técnica. E, nesse gesto, o corpo negro deixa de ser ferramenta e se torna pensamento.

Frantz Fanon (1961) insistia que “a descolonização é o momento em que o colonizado descobre que pode pensar por si”. A educação decolonial é o prolongamento desse gesto: o momento em que a escola descobre que pode se reinventar fora dos moldes do colonizador. Mas essa descoberta não é espontânea; é resultado de confronto, dor e escuta. A responsabilidade institucional é aceitar o desconforto como método. É compreender que o incômodo é sinal de vida, e que só há transformação onde há ferida aberta.

Achille Mbembe (2017) descreve a necropolítica como o poder de decidir quem deve viver e quem pode morrer. No campo da educação, essa política se expressa no abandono: nas escolas sem infraestrutura, nos currículos sem representatividade, nas salas onde os corpos negros são sempre os mais punidos. Romper com o silêncio branco é também romper com a necropolítica educacional. É afirmar que cada corpo importa, que cada presença é insubstituível, que cada vida tem direito ao saber. É fazer da escola um território de vida, não de exclusão.

Nilma Lino Gomes (2017) propõe o conceito de pedagogia das encruzilhadas, em que o espaço educativo é visto como lugar de encontro de saberes, histórias e mundos. A responsabilidade institucional se manifesta quando a escola aceita estar na encruzilhada — não como quem se perde, mas como quem aprende a conviver com o diverso. A encruzilhada é o oposto do silêncio: é o ruído da pluralidade, o som dos caminhos que se cruzam. Nela, a branquitude deixa de ser centro e passa a ser uma entre muitas vozes.

Essa transição é também espiritual. Porque o racismo não é apenas uma estrutura material; é uma ferida simbólica, uma sombra sobre o sentido da vida. As epistemologias negras, ao afirmarem o corpo como território e a reza como saber, oferecem à educação uma via de cura que a razão moderna desconhece. A responsabilidade institucional, nesse horizonte, é também cuidar da alma coletiva. É fazer da escola um espaço de reconexão entre conhecimento e sentido, entre técnica e humanidade, entre razão e afeto.

Paulo Freire (1996) dizia que “a esperança é um verbo que se conjuga no coletivo”. O silêncio branco é o contrário da esperança — é a desistência disfarçada de prudência. Esperançar, na educação, é continuar falando mesmo quando o mundo

parece surdo. É continuar ensinando mesmo quando a história insiste em apagar. É continuar acreditando que a escola pode ser um lugar onde o futuro seja possível para todos.

Quando a instituição reconhece sua responsabilidade e age sobre ela, ela se torna pedagógica em si. O próprio gesto institucional se converte em ensinamento. A escola que assume seus privilégios e os redistribui está ensinando ética. A universidade que escuta suas comunidades e dialoga com os saberes populares está ensinando democracia. A EPT que forma sujeitos críticos e conscientes está ensinando liberdade. A responsabilidade institucional é, portanto, a forma mais elevada de docência.

Por fim, romper o silêncio branco é um gesto de fé. Fé não como crença religiosa, mas como convicção no valor da vida. É acreditar que o mundo pode ser diferente porque ainda há corpos que o sonham. É acreditar que a palavra pode curar, que o saber pode libertar e que o amor pode educar. É reconhecer que o silêncio foi o idioma da opressão e que a fala, agora, precisa ser o idioma da libertação. Ao atravessar o silêncio branco, a escola atravessa a si mesma. Ela deixa de ser reprodutora e se torna criadora. Deixa de ser herdeira da colonialidade e passa a ser guardiã da vida. Deixa de ensinar apenas técnicas e passa a ensinar humanidade. Esse é o verdadeiro sentido da responsabilidade institucional: não apenas reparar o que foi ferido, mas reinventar o mundo para que ninguém mais precise ser ferido.

E, talvez, quando a escola se tornar lugar de escuta e o corpo negro puder respirar inteiro dentro dela, o silêncio branco finalmente se dissolva — não por grito, mas por consciência. Porque o que sustenta a colonialidade não é o barulho do opressor, mas o silêncio dos que o escutam sem reagir. E o que salvará a educação brasileira não será o discurso da harmonia, mas a coragem da verdade.

5 “A VOZ QUE ACOA DO TAMBOR”: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta-se organizado em uma estrutura composta por sete seções, que detalham minuciosamente os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. As seções contemplam os seguintes aspectos: o tipo de estudo, o cenário da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta de dados, os aspectos éticos da pesquisa e, por fim, os procedimentos de análise de dados.

Essa organização busca oferecer ao leitor um panorama completo, permitindo compreender não apenas as escolhas realizadas, mas também as justificativas que embasam a adoção de determinado percurso metodológico. É importante frisar que, ao tratar da metodologia, não estamos apenas descrevendo uma sequência de passos técnicos, mas apresentando um campo de reflexão e de fundamentação teórica que confere legitimidade científica à pesquisa.

Quando nos debruçamos sobre os marcos históricos que evidenciam a curiosidade inata do ser humano em compreender os fenômenos que o circundam, percebemos que essa inquietação é constante e se manifesta tanto em relação à vida quanto em relação à morte. Silva (2007) corrobora essa interpretação ao destacar que, desde a época das chamadas “tribos primitivas”, o ser humano já demonstrava preocupação fenomenológica, a qual se expressava por meio de narrativas míticas. Os mitos, nesse sentido, constituíram as primeiras tentativas de elaborar explicações para o mundo, para a natureza e para a existência, cumprindo a função de organizar simbolicamente a realidade. Assim, nota-se que o impulso investigativo não é um traço exclusivo da ciência moderna, mas uma característica intrínseca da experiência humana, que assume formas diversas ao longo da história.

Ao longo do tempo, desde eras imemoriais até os dias atuais, filósofos e religiosos têm se colocado como mediadores e intérpretes dessa busca incessante por sentido, fornecendo instrumentos de compreensão tanto da existência individual quanto da coletiva. Silva (2007) ressalta que a ciência, tal como a concebemos, é apenas uma das possíveis formas de expressão dessa busca humana por respostas. Ela não é exclusiva, nem definitiva ou conclusiva, mas se apresenta como um campo privilegiado que, pela sistematicidade e pelo rigor, passou a conquistar lugar de destaque no imaginário social moderno. Essa relativização proposta por Silva é essencial, pois nos recorda que a ciência não esgota a capacidade humana de

conhecer, mas dialoga com outros sistemas simbólicos, como a filosofia, a religião e a arte, que também contribuem para atribuir sentido à vida.

No entanto, esse campo do saber, ainda que envolto em normas e regras, é marcado por conflitos e contradições. A busca pelo conhecimento e a insistência em produzir e pesquisar, não apenas no âmbito natural, mas também no humano, refletem, como salienta Severino (2007), o sucesso da ciência na explicação dos fenômenos naturais — físicos, biológicos e astronômicos. O êxito alcançado na compreensão dos processos naturais levou a ciência a considerar também o ser humano como objeto legítimo de estudo, sujeito, portanto, às mesmas lógicas de regularidade, de observação e de mensuração.

Nesse contexto, o ser humano passou a ser encarado como fenômeno natural, regido por leis determinísticas e passível de experimentação. Essa objetificação, embora tenha permitido avanços significativos, também suscitou tensões éticas e epistemológicas, uma vez que o ser humano não se reduz a mero objeto de análise, mas é portador de subjetividade, historicidade e cultura.

As práticas de pesquisa e a incessante busca pelo conhecimento, nesse sentido, exigem não apenas curiosidade, mas também rigor na adoção de métodos. É nesse ponto que se insere a concepção de metodologia. Como afirma Minayo (2007, p. 14), a metodologia pode ser compreendida como o caminho do pensamento e da prática utilizados na abordagem da realidade. Essa definição evidencia que a metodologia não é sinônimo de técnica, mas uma instância mais ampla, que engloba diferentes dimensões: a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (expressa em sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade). Em outras palavras, a metodologia não é apenas um manual de procedimentos, mas um espaço em que teoria, prática e subjetividade se entrelaçam.

Esse entendimento permite compreender que a pesquisa não é uma atividade neutra ou mecanicamente repetível. Cada investigação demanda escolhas que são, ao mesmo tempo, epistemológicas, teóricas, técnicas e pessoais. A metodologia, portanto, constitui-se como um espaço de decisões, no qual o pesquisador deve justificar os caminhos que adota e, sobretudo, reconhecer os limites e as potencialidades de sua abordagem. Nesse sentido, Minayo e Severino são fundamentais para lembrar que a prática científica é atravessada por contradições, tensões e disputas, e que a legitimidade de uma pesquisa não está apenas na adoção

de normas pré-estabelecidas, mas na coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos formulados, os métodos escolhidos e a análise dos dados produzidos.

O presente estudo caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa de campo com um enfoque bibliográfico, articulando duas dimensões complementares de investigação. A pesquisa bibliográfica constitui-se a partir do levantamento, análise e sistematização de produções científicas previamente elaboradas por outros pesquisadores, devidamente registradas em textos, artigos, livros, teses e dissertações.

Essa modalidade é fundamental porque permite o diálogo com a produção já existente, situando o presente estudo no interior de um campo teórico consolidado e assegurando-lhe densidade acadêmica e rigor científico. O caráter bibliográfico da pesquisa não se limita, portanto, à mera reprodução de conceitos, mas busca problematizar, confrontar e relacionar ideias, de modo a construir um quadro referencial que sustente as reflexões e análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

De forma complementar, a pesquisa de campo insere-se como eixo central desta investigação, possibilitando a observação e análise *in loco* do objeto de estudo, em suas condições reais de existência. Esse tipo de pesquisa, como se sabe, envolve a investigação direta do fenômeno no ambiente em que ele ocorre, sem que o pesquisador altere ou manipule as variáveis, garantindo assim a autenticidade das informações obtidas.

A pesquisa de campo aqui realizada, portanto, teve como propósito captar a realidade vivida pelos sujeitos e pelas instituições, de modo a compreender as práticas e representações relacionadas à temática das relações étnico-raciais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A escolha dessa modalidade se justifica pela necessidade de não apenas dialogar com a produção acadêmica existente, mas também de registrar empiricamente como essas questões se concretizam no cotidiano escolar.

No que se refere aos seus objetivos, o estudo insere-se na categoria das pesquisas descritivas, de natureza analítica, conforme a definição de Gil (2010, p. 28). Para o autor, a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a caracterização de determinada população, fenômeno ou contexto, podendo, em muitos casos, buscar estabelecer relações entre variáveis. Essa modalidade de pesquisa distingue-se pelo uso de técnicas de coleta de dados padronizadas, que favorecem a organização e a interpretação dos resultados obtidos.

No presente trabalho, a natureza descritiva manifesta-se no esforço de identificar e apresentar, de forma detalhada, as práticas pedagógicas e as concepções relacionadas à educação das relações étnico-raciais em um instituto federal. Já seu caráter analítico emerge quando se busca ultrapassar a descrição, estabelecendo nexos explicativos que permitam compreender as implicações dessas práticas no processo de formação dos estudantes.

No que concerne à abordagem metodológica, o estudo adota a perspectiva qualitativa, tomando como referência a definição de Minayo (2007). A autora caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que se ocupa de responder a questões que envolvem significados, percepções, aspirações e valores, sendo especialmente adequada às ciências sociais, em que o objeto de estudo é a realidade humana e social em toda a sua complexidade.

Trata-se de uma abordagem que não se presta à quantificação de dados, mas que busca explorar em profundidade os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Ao optar por essa perspectiva, a presente pesquisa assume o compromisso de compreender não apenas práticas objetivas, mas também as crenças, motivações e concepções dos professores e estudantes envolvidos, reconhecendo que esses elementos são indissociáveis da prática pedagógica e da formação profissional.

A pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino profissional e tecnológico localizada na cidade de Floriano, no estado do Piauí: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Essa autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, foi criada em 2008, a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) e da antiga Escola Técnica Federal do Piauí, em consonância com a política nacional de expansão e reestruturação da rede federal de ensino. O Campus Floriano ocupa uma área de 44.000 m², configurando-se como um dos mais importantes espaços educacionais da região, com infraestrutura que possibilita o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O campus oferece cursos técnicos em diferentes modalidades, incluindo o Integrado (voltado a estudantes que cursam simultaneamente o ensino médio e a formação técnica), o Subsequente (para concluintes do ensino médio) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além desses, a instituição

mantém cursos superiores em diversas áreas do conhecimento, com destaque para os campos da Construção Civil, da Indústria, da Informática, entre outros. Essa diversidade de ofertas demonstra o papel estratégico do IFPI em contribuir para a formação de profissionais capacitados e socialmente conscientes, ao mesmo tempo em que busca atender às demandas regionais por qualificação e desenvolvimento.

A escolha desse cenário de pesquisa justifica-se não apenas pela relevância institucional do IFPI, mas também pelo fato de que sua missão educacional se articula diretamente com os objetivos deste estudo, especialmente no que concerne à formação de sujeitos críticos e à valorização da diversidade cultural e étnico-racial. O contexto de Floriano-PI, marcado por fortes heranças históricas, culturais e sociais, constitui-se, portanto, como um espaço privilegiado para investigar de que forma a legislação e as diretrizes nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais têm sido apropriadas e traduzidas na prática pedagógica cotidiana.

A pesquisa contou com a participação de docentes e discentes vinculados ao Instituto Federal do Piauí – Campus Floriano, totalizando 16 sujeitos: 10 discentes e 6 docentes. A definição desse número de participantes foi resultado de uma escolha metodológica cuidadosa, considerando-se a necessidade de reunir dados suficientemente consistentes para possibilitar análises aprofundadas, sem perder de vista a viabilidade do trabalho de campo.

Ainda que não se trate de um número elevado, a amostra foi considerada adequada por atender aos objetivos da investigação, permitindo que fossem contempladas diferentes perspectivas e experiências. Assim, buscou-se alcançar um equilíbrio entre amplitude e profundidade, respeitando os critérios de representatividade necessários para que os resultados pudessem ser interpretados de forma consistente em relação ao contexto estudado.

A seleção dos participantes foi orientada por critérios de inclusão previamente estabelecidos. No caso dos docentes, foram considerados aqueles que estavam vinculados a disciplinas que, de maneira direta ou indireta, abordassem conteúdos relacionados aos saberes das relações étnico-raciais. A escolha se justifica porque essas disciplinas desempenham papel estratégico na implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, inserindo-se no debate sobre a valorização da cultura afro-brasileira e indígena e sobre o enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Ao focalizar esses docentes, o estudo buscou compreender como tais

conteúdos são mobilizados, quais metodologias são adotadas e de que forma se relacionam com as práticas pedagógicas cotidianas.

No que se refere aos discentes, a seleção contemplou estudantes de turmas diversas e de diferentes cursos oferecidos pelo campus, desde que estes se autodeclarassem negros ou pardos. Essa escolha metodológica foi fundamentada na compreensão de que a autodeclaração racial é um recurso legítimo e amplamente reconhecido em estudos que abordam questões étnico-raciais, uma vez que respeita a percepção identitária do próprio sujeito. Além disso, esse recorte se justifica pela centralidade que a experiência da população negra e parda assume na análise das práticas de inclusão, exclusão e valorização cultural no espaço educacional. Dessa forma, ao ouvir estudantes que vivenciam cotidianamente os efeitos do racismo estrutural, a pesquisa pôde apreender elementos fundamentais sobre as tensões, desafios e possibilidades da educação antirracista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Um cuidado especial foi adotado em relação à preservação da identidade dos sujeitos pesquisados. Para garantir o anonimato e assegurar que suas falas não fossem associadas a seus nomes reais, foram atribuídos codinomes aleatórios a todos os participantes. Esse procedimento é parte integrante das práticas éticas em pesquisa nas ciências sociais, assegurando que os dados coletados possam ser analisados e divulgados sem risco de exposição indevida. Tal medida não apenas atende às exigências dos comitês de ética em pesquisa, mas também reforça o compromisso desta investigação em respeitar a privacidade, a dignidade e a integridade dos sujeitos envolvidos.

Com vistas a exemplificar como os participantes poderiam ser caracterizados no momento de elaboração do projeto de pesquisa, elaborou-se um quadro fictício, que serviu como exercício preliminar de sistematização dos dados. Esse quadro não corresponde às informações reais dos sujeitos, mas ilustra de forma didática o modo como os participantes foram categorizados, destacando aspectos como vínculo institucional, curso ou disciplina, autodeclaração racial e codinome atribuído. Tal recurso metodológico permitiu prever, desde a fase inicial do estudo, como os dados seriam organizados, analisados e posteriormente apresentados, garantindo maior clareza ao processo de investigação.

Quadro 1 – Caracterização fictícia dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Curso/Disciplina	Função	Idade	Instituição
Docente Masculino	Geografia	Docente	40 anos	IFPI/Florianópolis
Docente Feminino	História	Docente	30 anos	IFPI/Florianópolis
Discente Masculino	Técnico em Eletromecânica	Discente	16 anos	IFPI/Florianópolis
Discente Feminino	Técnico em Eletromecânica	Discente	17 anos	IFPI/Florianópolis

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

As informações apresentadas no quadro anteriormente mencionado não têm a finalidade de identificar os sujeitos participantes desta pesquisa, justamente para evitar constrangimentos ou qualquer forma de exposição indevida dos mesmos e de suas respectivas instituições. A preservação da identidade dos participantes constitui princípio fundamental deste estudo, assegurando que a análise e a divulgação dos dados possam ser realizadas de forma ética, transparente e responsável. Tal precaução, além de estar em consonância com as normas que regulam pesquisas com seres humanos, também reflete o compromisso ético do pesquisador em respeitar a dignidade e a integridade dos sujeitos.

Os dados empíricos foram coletados no período compreendido entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023, respeitando todas as etapas previstas no protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Esse processo temporal foi fundamental para garantir o amadurecimento das etapas do estudo, possibilitando que a coleta fosse conduzida de forma gradual, planejada e coerente com os objetivos estabelecidos. Antes da fase de coleta propriamente dita, foram realizadas visitas preliminares à instituição de ensino, com o intuito de dialogar com sua gestão e esclarecer a natureza e os propósitos da pesquisa. Essas visitas ocorreram após a conclusão de todos os trâmites formais relacionados à autorização institucional, etapa necessária para assegurar a legitimidade do trabalho de campo.

Uma das primeiras estratégias adotadas na instituição consistiu na análise dos planos de ensino e das ementas das disciplinas ofertadas, procedimento que teve como finalidade identificar quais docentes poderiam ser considerados elegíveis para a participação no estudo. O critério central estabelecido foi a vinculação direta ou indireta desses docentes a conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, já que a investigação se orienta especificamente para compreender a materialização dessas temáticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Esse mapeamento

inicial foi fundamental para delimitar o universo de possíveis colaboradores e organizar as etapas subsequentes de contato com eles.

Paralelamente, foi conduzido um levantamento detalhado junto ao corpo discente da instituição, contemplando estudantes matriculados tanto nos cursos da modalidade integrada/concomitante quanto na subsequente. O objetivo foi identificar quais discentes se enquadravam nos critérios de seleção previamente estabelecidos, entre os quais figurava a autodeclaração como negros ou pardos, aspecto essencial para a análise do objeto desta pesquisa. Esse processo de seleção respeitou o princípio da transparência, sendo os estudantes abordados de maneira cordial, informados de forma clara sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e convidados a participar sem qualquer tipo de pressão ou elemento surpresa.

Importa destacar que a participação foi estritamente voluntária, de modo que a recusa em participar não trouxe qualquer prejuízo acadêmico, administrativo ou pessoal aos estudantes. Essa postura reforça a dimensão ética da investigação, que se fundamenta na liberdade de escolha e no respeito incondicional à autonomia dos sujeitos. Para formalizar esse compromisso, foram apresentados aos participantes e à própria instituição os documentos legais exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Entre eles, figuraram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos participantes maiores de idade; o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado aos alunos menores; bem como o TCLE específico para os pais ou responsáveis legais, garantindo a devida autorização para a participação dos jovens estudantes.

Todos esses documentos foram disponibilizados tanto em formato impresso quanto digital, de acordo com a preferência dos participantes, assegurando acessibilidade e comodidade no processo de adesão. O uso desses instrumentos não se configurou apenas como cumprimento formal de uma exigência burocrática, mas 134 como etapa central na construção da relação de confiança entre pesquisador e participantes. Ao esclarecer de forma transparente os riscos, os benefícios, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, esses termos permitiram que cada colaborador tomasse sua decisão de maneira consciente, exercendo plenamente o direito à informação e à autonomia.

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada em consonância com os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, assegurando o respeito à integridade dos participantes, a confidencialidade das informações obtidas e a

valorização das vozes daqueles que, de forma generosa, aceitaram contribuir para a construção deste trabalho.

Para a condução desta pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário destinado tanto aos docentes quanto aos discentes da instituição investigada. Tal escolha metodológica fundamenta-se no entendimento de Minayo (2012), para quem o questionário constitui uma ferramenta de grande valia no processo de coleta de informações relacionadas a um objeto científico específico. Trata-se de um instrumento que, quando bem construído e aplicado, permite captar percepções, opiniões e experiências dos participantes, contribuindo de forma significativa para a construção de conhecimentos relevantes em torno da temática pesquisada. Dessa forma, o questionário foi concebido como recurso central para sistematizar informações diretamente relacionadas à abordagem das relações étnico-raciais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Além do questionário, foram também utilizados como fontes complementares os planos de disciplina e algumas ementas dos cursos oferecidos pela instituição, os quais se configuraram como documentos oficiais que explicitam a intencionalidade pedagógica e curricular da escola. A análise desses documentos foi essencial para compreender em que medida a temática das relações étnico-raciais encontra-se prevista formalmente na estrutura curricular. Somaram-se a isso as contribuições dos discentes, registradas a partir das respostas ao questionário, que permitiram avaliar a efetiva abordagem do tema em sala de aula, revelando como os conteúdos são mobilizados na prática pedagógica e como são percebidos pelos alunos.

O questionário foi composto por questões elaboradas previamente, cuidadosamente construídas com o propósito de atender aos objetivos específicos da pesquisa. A elaboração das perguntas buscou contemplar dimensões variadas da 135 temática: desde o conhecimento dos docentes e discentes acerca da legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, até a análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e das experiências concretas de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes. Ao estruturar o instrumento, buscou-se um equilíbrio entre perguntas de caráter mais objetivo e questões abertas, que oportunizassem aos participantes maior liberdade para expressar suas percepções, opiniões e narrativas pessoais.

A aplicação do questionário ocorreu de maneira presencial, respeitando-se a individualidade e a autonomia de cada sujeito. Cada participante dispôs de tempo

adequado para a leitura e o preenchimento do instrumento, evitando pressões externas ou limitações que comprometessem a qualidade das respostas. A atividade foi realizada em um espaço reservado, escolhido pelos próprios participantes, de modo a assegurar conforto, privacidade e tranquilidade no momento da resposta. Essa estratégia metodológica visou criar um ambiente favorável à sinceridade e ao aprofundamento das informações compartilhadas. Importa destacar que, durante a aplicação, apenas o pesquisador e o participante estiveram presentes, evitando qualquer influência externa que pudesse constranger ou direcionar as respostas.

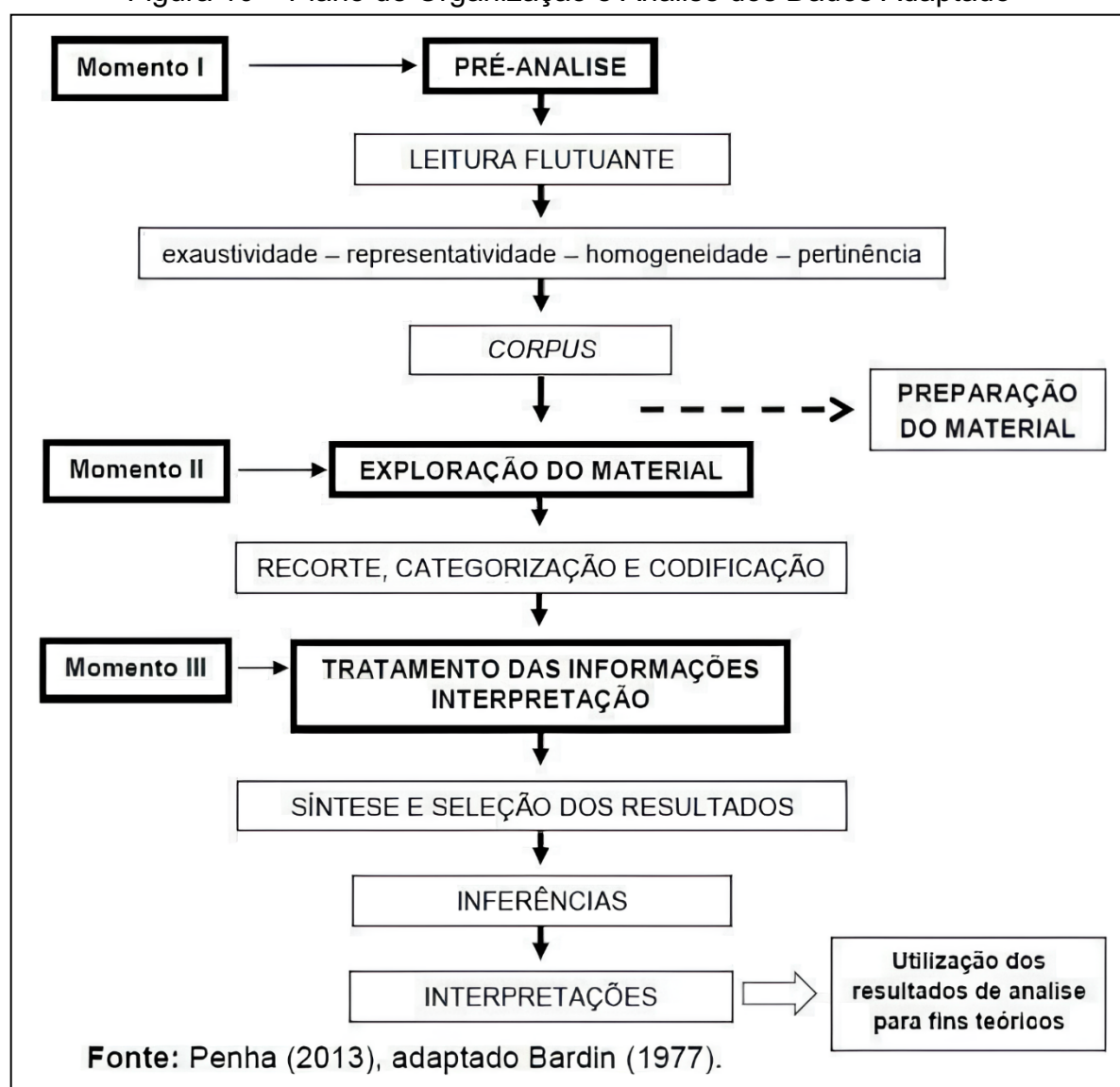
O questionário buscou, em linhas gerais, apreender aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, tanto na perspectiva dos docentes quanto na dos discentes. No caso dos professores, o foco recaiu sobre suas práticas pedagógicas, suas concepções de ensino e a percepção sobre a relevância da temática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Já em relação aos alunos, buscou-se compreender como avaliam a presença ou ausência do tema em suas experiências formativas, bem como suas impressões sobre a efetividade da abordagem escolar na valorização da diversidade cultural e na promoção de uma educação antirracista.

Após a coleta, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo os princípios da metodologia proposta por Bardin (2011). Tal técnica é amplamente reconhecida no campo das ciências sociais por sua capacidade de organizar e interpretar informações textuais, permitindo identificar padrões, sentidos e significados subjacentes. A análise de conteúdo realizada nesta pesquisa envolveu a sistematização das informações em categorias temáticas, estabelecidas a partir da leitura atenta e criteriosa do material coletado.

Conforme Bardin (2011), o processo de análise pode ser dividido em três momentos distintos, que foram rigorosamente observados nesta investigação. O primeiro momento, denominado pré-análise, consistiu na organização preliminar do material, contemplando a leitura flutuante das respostas, a definição do corpus e a formulação de hipóteses iniciais. O segundo momento, referente à exploração do material, correspondeu à etapa em que os dados foram codificados, classificados e categorizados, permitindo o agrupamento de informações semelhantes em eixos temáticos. O terceiro momento, relativo ao tratamento, interpretação e inferência dos resultados, implicou a análise crítica dos dados categorizados, relacionando-os com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico previamente discutido.

Cada um desses momentos envolveu atividades específicas, desenvolvidas de maneira articulada e cuidadosa, de modo a garantir a fidelidade ao material empírico e a consistência das interpretações. A Figura 10, apresentada a seguir, organiza visualmente esse plano de análise, evidenciando o percurso adotado para transformar os dados brutos em informações relevantes, capazes de fundamentar as reflexões e conclusões deste estudo.

Figura 10 – Plano de Organização e Análise dos Dados Adaptado



Fonte: Penha (2013), adaptado de Bardin (1977).

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizada neste estudo, foi conduzida de forma integralmente descritiva, sem a fragmentação em quadros ou

esquemas. O percurso metodológico compreendeu três momentos distintos e articulados, que se desdobraram em atividades específicas.

O primeiro momento correspondeu à pré-análise, etapa preparatória na qual se realizaram as leituras flutuantes do material coletado, com o objetivo de oferecer ao pesquisador uma visão panorâmica das respostas obtidas. Esse contato inicial foi fundamental para familiarizar-se com o corpus da pesquisa e identificar impressões preliminares acerca das recorrências, tensões e singularidades das falas.

Ainda nessa etapa, os dados foram organizados em conformidade com os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, assegurando que todo o material relevante fosse contemplado. Foi também nesse momento que se formularam hipóteses e objetivos preliminares, sempre de maneira flexível, permitindo a emergência de novos questionamentos à medida que a exploração avançava. Além disso, foram definidos os índices a serem considerados e os indicadores que serviriam de referência para a análise, culminando na preparação sistemática do material a ser examinado.

O segundo momento correspondeu à exploração do material, fase em que ocorreu a codificação das informações. Trata-se de uma etapa minuciosa, na qual os dados brutos foram decompostos e transformados em unidades de registro significativas, permitindo ao pesquisador apreender fragmentos de sentido vinculados ao objeto da investigação. Esse processo consistiu em isolar expressões, ideias e narrativas que se repetiam ou que, por sua singularidade, iluminavam aspectos centrais da pesquisa.

A exploração, nesse sentido, não se limitou à contagem de ocorrências, mas buscou organizar o material em categorias temáticas que refletissem a riqueza das percepções apresentadas por docentes e discentes. Foi por meio da codificação que se tornou possível expor, de forma sistemática, as propriedades relevantes do corpus, identificando os pontos de convergência e divergência entre as falas e compreendendo de que modo os sujeitos se posicionam diante das questões étnico-raciais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O terceiro momento correspondeu ao tratamento dos resultados, à interpretação e à inferência. Nessa etapa, os dados organizados em categorias foram submetidos a uma análise crítica e reflexiva, tornando-se significativos e válidos em relação aos objetivos da pesquisa. O esforço interpretativo consistiu em relacionar os resultados empíricos com o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores,

permitindo compreender as práticas e representações evidenciadas pelos participantes como expressões de processos sociais mais amplos. Assim, as falas dos docentes e discentes não foram analisadas isoladamente, mas compreendidas à luz das categorias conceituais de cultura, identidade e relações étnico-raciais. O tratamento dos resultados visou, portanto, não apenas descrever o material coletado, mas sobretudo atribuir-lhe sentido, articulando-o a debates contemporâneos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a formação antirracista.

Em síntese, a análise de conteúdo foi desenvolvida como um processo contínuo e articulado, no qual os três momentos definidos por Bardin (2011) — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados — funcionaram como etapas interdependentes que, de forma sucessiva, conduziram à construção de inferências consistentes e fundamentadas. Ao preparar o material, transcrever e organizar os questionários, selecionar os sujeitos e aplicar os critérios de inclusão, garantiu-se a consistência do corpus. Ao explorar o material, isolando unidades de registro e construindo categorias temáticas, assegurou-se a objetividade necessária. E, por fim, ao interpretar os resultados e articulá-los ao referencial teórico, obteve-se a densidade crítica que confere validade científica às conclusões apresentadas.

A pesquisa científica, quando realizada com a participação de seres humanos, está inevitavelmente sujeita a riscos de ordem legal e ética, que precisam ser cuidadosamente previstos e minimizados em todas as suas etapas. Esses riscos abrangem desde a fase inicial de coleta dos dados até os momentos posteriores de organização, análise e divulgação dos resultados. A literatura metodológica e os próprios comitês de ética em pesquisa enfatizam que a vulnerabilidade dos sujeitos não pode ser ignorada, devendo o pesquisador reconhecer que a interação com pessoas em um processo investigativo pode despertar desconfortos, expor fragilidades ou até mesmo colocar em risco a integridade física, psicológica, social e cultural dos participantes.

No caso específico desta pesquisa, alguns riscos potenciais foram identificados com antecedência. Entre eles, destacam-se aqueles associados à aplicação de questionários, como a possibilidade de invasão da privacidade dos respondentes, uma vez que determinados itens poderiam ser interpretados como sensíveis. Questões relacionadas a atos ilegais, experiências de violência, vivências ligadas à sexualidade ou à discriminação racial, quando evocadas, poderiam provocar revitimização ou trazer à tona sentimentos de dor e sofrimento até então silenciados. Havia ainda a

possibilidade de que a exposição de pensamentos e emoções nunca verbalizados levasse a uma sensação de perda de autocontrole ou de comprometimento da integridade pessoal.

Além disso, reconheceu-se o risco de discriminação ou estigmatização decorrente das informações compartilhadas, caso estas fossem mal interpretadas ou utilizadas de forma inadequada. Outro ponto considerado foi o tempo despendido pelos participantes ao responder o questionário, que poderia ser entendido como um ônus ou um prejuízo às suas atividades cotidianas.

Com o intuito de minimizar tais riscos e assegurar que a participação fosse conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, uma série de medidas preventivas foi adotada. Em primeiro lugar, garantiu-se a possibilidade de acesso aos resultados individuais e coletivos, de modo que os participantes pudessem conhecer os desdobramentos da investigação e sentir-se parte integrante do processo.

Em segundo lugar, buscou-se minimizar desconfortos garantindo que a aplicação do questionário ocorresse em local reservado, escolhido de acordo com a conveniência do participante, assegurando-lhe tranquilidade e privacidade. A liberdade de recusa também foi assegurada: nenhum sujeito foi obrigado a responder integralmente às questões, tendo sido explicitado que poderia, a qualquer momento, deixar em branco perguntas consideradas constrangedoras ou interromper sua participação, sem qualquer prejuízo pessoal ou acadêmico.

O pesquisador, por sua vez, assumiu o compromisso de estar plenamente habilitado ao método de coleta de dados, tanto no domínio técnico do instrumento quanto na sensibilidade para lidar com situações de desconforto. Essa preparação incluiu o cuidado em garantir que os documentos produzidos não sofressem violação, extravio ou adulteração. Foram asseguradas medidas de preservação física dos questionários, evitando rasuras ou cópias não autorizadas, bem como a confidencialidade das informações neles contidas. A privacidade foi rigorosamente respeitada, com a adoção de procedimentos de anonimização e atribuição de codinomes, impedindo a identificação dos participantes.

Outro aspecto ético relevante refere-se à proteção da imagem e à não estigmatização dos sujeitos. As informações fornecidas em nenhum momento foram utilizadas em prejuízo das pessoas ou das comunidades a que pertencem. Isso incluiu a prevenção contra possíveis impactos negativos em sua autoestima, prestígio ou

situação econômica e social. Além disso, foi garantido que, ao lidar com indivíduos e grupos, fossem respeitados seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, preservando hábitos e costumes que poderiam ser afetados pela exposição em contextos de pesquisa.

Também se estabeleceu como compromisso que esta investigação, sempre que possível, produzisse benefícios concretos para a comunidade pesquisada, de modo que seus efeitos pudessem continuar a ser sentidos após a conclusão do estudo. Esse princípio reforça a ideia de que a pesquisa acadêmica não deve limitar-se a extrair informações dos sujeitos, mas precisa também traduzir-se em práticas de retorno social, contribuindo para fortalecer os processos educativos e sociais nos quais se insere.

Por fim, cuidou-se de assegurar a inexistência de conflitos de interesse entre o pesquisador e os participantes, prevenindo situações em que viessem a existir vantagens pessoais, profissionais ou institucionais indevidas. Esse zelo ético foi indispensável para garantir a neutralidade necessária e preservar a confiança entre as partes envolvidas.

6 “E NEM VENHA ME DIZE QUE ISSO É VITIMISMO”: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Iniciamos o processo de análise dos dados coletados tomando como referência as contribuições de Bardin (2011), que sistematiza a análise de conteúdo em três grandes momentos interligados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com a respectiva interpretação. Com base em tais pressupostos, o corpus da pesquisa foi cuidadosamente organizado, de modo a possibilitar que os dados pudessem ser examinados de forma rigorosa, coerente e em consonância com os objetivos previamente estabelecidos. A opção pela análise de conteúdo justifica-se por sua capacidade de conferir profundidade e sistematicidade à interpretação de informações qualitativas, permitindo ao pesquisador transcender a mera descrição e alcançar significados latentes nas falas e nos documentos analisados.

Nesse sentido, elaboramos um quadro inicial de organização dos dados, que, embora não constitua um fim em si mesmo, funcionou como etapa fundamental para dar visibilidade à categorização preliminar do material. Esse quadro correspondeu à preparação do corpus, possibilitando ao pesquisador identificar as unidades de registro mais relevantes, organizar as respostas e delinear indicadores capazes de orientar as etapas subsequentes da análise. A sua construção foi pautada nos princípios da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, tal como sugerido por Bardin (2011), assegurando que o material analisado fosse suficientemente amplo para refletir a totalidade do fenômeno estudado, ao mesmo tempo em que mantivesse a coerência interna necessária para não perder de vista o foco da pesquisa.

Cabe enfatizar que esse quadro inicial não deve ser entendido como uma estrutura rígida ou definitiva, mas como um ponto de partida flexível, suscetível a ajustes conforme novas hipóteses emergiram no decorrer da leitura mais aprofundada. Assim, a categorização inicial foi concebida como instrumento metodológico que orienta, mas não engessa, garantindo abertura para a emergência de novas interpretações a partir da exploração dos dados. Dessa forma, o processo analítico manteve-se dinâmico, em constante diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, permitindo que o material fosse progressivamente ressignificado à medida que avançávamos para as etapas mais interpretativas da análise.

6.1 MOMENTOS I E II: PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (discentes)

Sujeito	Curso/Disciplina	Ano	Idade
Aluno 1	Técnico em Informática	3º	19 anos
Aluno 2	Técnico em Meio Ambiente	2º	16 anos
Aluno 3	Técnico em Edificações	2º	16 anos
Aluno 4	Técnico em Meio Ambiente	1º	16 anos
Aluno 5	Técnico em Edificações	3º	18 anos
Aluno 6	Técnico em Edificações	2º	17 anos
Aluno 7	Técnico em Edificações	1º	15 anos
Aluno 8	Técnico em Informática	3º	20 anos
Aluno 9	Técnico em Eletromecânica	2º	18 anos
Aluno 10	Técnico em Meio Ambiente	2º	17 anos

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A partir das respostas fornecidas pelos alunos, torna-se possível observar uma significativa diversidade de entendimentos, percepções e experiências relacionadas às relações étnico-raciais, ao racismo e às discussões sobre identidade e diferença no espaço escolar. Essa heterogeneidade de perspectivas confirma a ideia de que o tema das relações étnico-raciais não é assimilado de maneira uniforme pelo corpo discente, mas atravessado por diferentes níveis de consciência crítica, repertórios culturais, trajetórias pessoais e formas de interação com o conteúdo no processo formativo. Alguns estudantes demonstraram possuir uma compreensão mais elaborada, revelando familiaridade com os debates contemporâneos acerca do racismo estrutural e institucional, além de reconhecerem a relevância das legislações específicas, como a Lei nº 10.639/2003.

Em contrapartida, outros revelaram uma percepção ainda superficial ou fragmentada, que se limita muitas vezes a noções genéricas de diversidade e convivência, sem alcançar uma análise mais crítica das desigualdades históricas e sociais. Essa variação de compreensões aponta para uma questão central: a ausência de um tratamento consistente e sistemático do tema nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, o que produz lacunas formativas e mantém visões parciais ou estereotipadas. As respostas também evidenciam que o grau de apropriação conceitual dos estudantes está diretamente relacionado ao espaço que lhes é dado para refletir, dialogar e elaborar coletivamente sobre a temática.

Quadro 3 – Pergunta 1: Em linhas gerais, o que você entende sobre relações étnico-raciais, racismo e discussão étnica?

Sujeito	Resposta
Aluno 1	O aluno entende que as relações étnico-raciais são estabelecidas entre as semelhanças e divergências dos conceitos de pertencimento racial. Ele destaca a importância da identificação individual e a superação da visão arcaica das relações étnico-raciais.
Aluno 2	O aluno tem uma compreensão básica sobre as relações étnico-raciais, afirmando que se referem às interações entre indivíduos de etnias diferentes e que essas interações ocorrem social e historicamente. Ele destaca a importância de uma base livre de preconceitos étnico-raciais para a convivência harmoniosa entre os diferentes grupos.
Aluno 3	O aluno demonstra um entendimento mais amplo, considerando as relações étnico-raciais como cruciais para promover um mundo mais justo e inclusivo. Ele destaca a importância da compreensão das interações entre diferentes grupos étnicos e raciais, bem como a reflexão sobre estereótipos e preconceitos arraigados.
Aluno 4	O aluno apresenta uma compreensão superficial das relações étnico-raciais, mencionando que se referem às interações entre pessoas com características raciais semelhantes. No entanto, ele reconhece que seu conhecimento sobre o tema é limitado.
Aluno 5	O aluno reconhece ser leigo sobre o assunto e afirma que sabe pouco sobre as relações étnico-raciais, tendo adquirido esse conhecimento de forma superficial por meio da mídia. Ele demonstra a necessidade de aprender mais sobre sua própria história e cultura.
Aluno 6	O aluno destaca a importância de discutir as relações étnico-raciais, desde o nível mais simples, como denunciar práticas discriminatórias, até o nível mais complexo, como refletir sobre a influência do colonialismo na ordem internacional. Ele enfatiza a existência do racismo, embora as raças humanas não existam.
Aluno 7	O aluno apresenta uma compreensão superficial das relações étnico-raciais, mencionando a interação entre grupos étnicos e raciais, bem como o sistema de crenças e práticas do racismo. Ele destaca a importância do diálogo sobre questões étnicas.
Aluno 8	O aluno apresenta uma compreensão básica das relações étnico-raciais, racismo e discussão étnica, destacando a discriminação racial e o debate sobre etnia.
Aluno 9	O aluno demonstra ter uma compreensão adequada das relações étnico-raciais, mencionando as interações entre grupos e a importância das discussões étnicas para a formação consciente.
Aluno 10	O aluno apresenta um entendimento geral sobre as relações étnico-raciais, afirmando que elas se referem à interação entre diferentes grupos étnicos e raciais. Ele destaca a importância dessas discussões para promover a igualdade racial e buscar soluções para a discriminação.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Aquelas falas que revelam maior densidade conceitual e criticidade correspondem, em geral, a alunos que já tiveram algum contato com discussões sistematizadas em sala de aula ou em espaços de formação complementar, como minicursos, seminários ou atividades promovidas por movimentos sociais. Já as respostas mais superficiais, por sua vez, refletem a carência de oportunidades de aprofundamento, revelando como a ausência de práticas pedagógicas regulares

voltadas para o enfrentamento do racismo compromete a formação integral dos discentes.

Nesse contexto, optamos por analisar cada questão proposta no questionário de forma minuciosa, destacando os pontos centrais levantados pelos alunos e articulando-os ao referencial teórico discutido nos capítulos anteriores. A análise busca não apenas descrever as respostas, mas interpretar os significados subjacentes, identificando avanços, limitações e tensões que atravessam a compreensão discente acerca das relações étnico-raciais. Trata-se, portanto, de um exercício que vai além do registro das opiniões, procurando compreender de que maneira as experiências escolares e sociais dos alunos influenciam a construção de seus discursos sobre identidade, diversidade e racismo.

Quadro 4 – Síntese das respostas às Perguntas 2, 3, 4 e 5

PERGUNTA	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
Pergunta 2: Você considera que discussões sobre as relações étnico-raciais são importantes para a sua formação? Explique.	A maioria dos alunos concorda que as discussões sobre as relações étnico-raciais são importantes para sua formação. Eles destacam a importância de compreender a diversidade cultural, promover a igualdade racial, combater o racismo e desenvolver uma consciência mais ampla sobre as questões étnico-raciais.
Pergunta 3: Você conhece as leis de amparo e reparo social à população negra?	Alguns alunos mencionam conhecimento limitado sobre as leis de amparo e reparo social à população negra, enquanto outros não demonstram conhecimento específico sobre o assunto. Alguns citam exemplos de leis, como a Lei de Cotas e a Lei de Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
Pergunta 4: A sua instituição de ensino promove atividades extracurriculares de formações temáticas sobre relações étnico-raciais, racismo, etnia e afins? Se sim, quais?	Alguns alunos mencionam que suas instituições de ensino promovem atividades extracurriculares relacionadas às formações temáticas sobre relações étnico-raciais, racismo, etnia e afins. As atividades citadas incluem a Semana da Consciência Negra e a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).
Pergunta 5: Você considera que é necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnico-raciais no seu curso ou as disciplinas já existentes abordam a temática bem?	A maioria dos alunos considera necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnico-raciais em seus cursos. Eles acreditam que as disciplinas existentes abordam a temática de forma superficial e que um componente específico permitiria uma abordagem mais aprofundada e sistemática sobre as relações étnico-raciais nas ciências sociais.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

As respostas fornecidas pelos alunos evidenciam diferentes níveis de conhecimento e conscientização acerca das relações étnico-raciais no contexto educacional. Essa diversidade de posicionamentos confirma a existência de um campo formativo marcado por desigualdades, em que alguns sujeitos conseguem

elaborar reflexões mais densas, enquanto outros permanecem em estágios iniciais de compreensão. Os discursos mais elaborados destacam a relevância da inserção do tema no ambiente escolar, reconhecendo que a discussão sobre relações étnico-raciais não pode ser vista como algo periférico, mas sim como componente essencial da formação cidadã e profissional.

Tais alunos enfatizam a importância de conhecer as legislações que promovem amparo e reparo social à população negra, como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, compreendendo-as como instrumentos fundamentais para a garantia da igualdade de oportunidades. Além disso, ressaltam o papel das atividades extracurriculares — como palestras, seminários, minicursos e projetos de extensão — como espaços pedagógicos alternativos que possibilitam ampliar a compreensão crítica sobre a temática, muitas vezes suprimindo lacunas deixadas pelo currículo formal.

Por outro lado, uma parcela significativa dos alunos demonstra insatisfação com a forma como as disciplinas atualmente existentes abordam a questão racial. Muitos afirmam que os conteúdos são tratados de forma superficial ou meramente ocasional, geralmente restritos a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, sem que haja um aprofundamento sistemático e transversal da temática ao longo do processo formativo. Essa percepção, recorrente nas respostas, revela uma fragilidade na prática pedagógica e confirma o que já havia sido identificado nos estudos teóricos: a dificuldade das instituições de ensino em efetivar, de maneira contínua e estruturada, as orientações legais que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, os alunos sugerem de maneira enfática a criação de um componente curricular específico voltado para as relações étnico-raciais, capaz de garantir que a discussão não se restrinja a abordagens fragmentadas, mas que seja tratada como parte central do processo de formação. Tal demanda, expressa nas falas estudantis, demonstra não apenas uma carência institucional, mas também uma permitiria uma abordagem mais aprofundada e sistemática sobre as relações étnico-raciais nas ciências sociais. consciência emergente sobre a necessidade de reposicionar a questão racial no espaço educacional. Esse ponto de vista revela a percepção de que a inclusão curricular é fundamental não apenas para a reparação histórica, mas para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e preparados para lidar com a diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

Esses resultados permitem afirmar que, embora haja avanços no nível de percepção de alguns alunos, ainda persiste uma distância entre o que preveem a legislação e as diretrizes curriculares e o que efetivamente é implementado nas práticas pedagógicas. A análise de conteúdo, nos termos de Bardin (2011), evidencia que as categorias emergentes dos discursos estudantis apontam para duas grandes tendências: de um lado, a valorização e reconhecimento da importância da educação para as relações étnico-raciais; de outro, a denúncia da ausência de tratamento adequado da temática no currículo. Essa tensão expressa o desafio central desta pesquisa: compreender de que forma a educação profissional e tecnológica pode superar a superficialidade atual e consolidar práticas pedagógicas que promovam uma formação efetivamente antirracista.

Quadro 5 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa (Docentes)

Sujeito	Curso/Disciplina	Tempo De Magistério	Idade
Professor 1	Língua Espanhola	15 anos	53 anos
Professor 2	Artes	20 anos	47 anos
Professor 3	Geografia	30 anos	55 anos
Professor 4	Língua Portuguesa	27 anos	46 anos
Professor 5	História e Ensino Religioso	10 anos	36 anos
Professor 6	Sociologia	7 anos	30 anos

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Análise das Respostas Obtidas, seguindo a ordem de apresentação acima

Quadro 6 – Análise das respostas do Professor 1

Tópico	Resposta do Docente
Entendimento do Tema	O professor entende que as relações étnico-raciais envolvem o reconhecimento e a relevância de diferentes povos e grupos étnicos na cultura e história do país. Ele define o racismo como a discriminação social baseada em uma ideia falsa de superioridade de uma raça sobre as outras.
Importância da Discussão	O professor considera importante discutir as relações étnico-raciais para combater o racismo e promover a compreensão das causas e consequências dessa problemática.
Conhecimento das Leis	Ele possui uma noção superficial sobre as leis de amparo e reparo social à população negra.
Atividades na Instituição	Nas suas práticas escolares, ele não promove atividades extracurriculares específicas sobre relações étnico-raciais, mas destaca que as instituições de ensino geralmente o fazem, como a escolha de materiais didáticos e a presença de profissionais da área de direito para falar sobre a lei antirracismo.
Componente Curricular	Ele acredita que, como o tema já é abordado no conteúdo programático das aulas de linguagens e humanas, talvez não seja necessário criar um componente curricular, mas sugere a implantação do tema nas áreas de saúde, o que seria interessante.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quadro 7 – Análise das respostas do Professor 2

Tópico	Resposta do Docente
Entendimento do Tema	O professor entende que as relações étnico-raciais envolvem a convivência e relacionamento com várias etnias diferentes, e o racismo é o preconceito em relação a cor ou descendência étnica. Ele destaca a importância de debater e superar os estereótipos deixados pela colonização.
Importância da Discussão	O professor considera as discussões sobre relações étnico-raciais importantes para a formação dos alunos, visando ensinar a convivência e o respeito mútuo em todas as dimensões.
Conhecimento Das Leis	Ele conhece as leis de amparo e reparo social à população negra e é favorável à ampliação das cotas raciais para um reparo histórico.
Atividades na Instituição	O professor promove discussões sobre a temática racial em suas aulas de sociologia e realiza leituras e reflexões em datas específicas.
Componente Curricular	Ele acredita na necessidade de ampliar a carga horária e o componente curricular sobre relações étnico-raciais em seu curso, mesmo que já exista a abordagem do tema em disciplinas como história e geografia.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quadro 8 – Análise das respostas do Professor 3

Tópico	Resposta do Docente
Entendimento do Tema	O professor entende as relações étnico-raciais como interações entre os diversos grupos étnicos que constituem a sociedade, ressaltando a importância de ensinar desde cedo o valor e respeito à cultura afrodescendente, indígena e quilombola para combater o racismo.
Importância da Discussão	Ele considera essas discussões fundamentais, pois a escola pode contribuir para uma sociedade menos racista através da valorização e reflexão sobre as diferenças étnico-raciais desde a educação infantil.
Conhecimento das Leis	O professor tem um conhecimento parcial sobre as leis de amparo e reparo social à população negra.
Atividades na Instituição	Ele traz a temática de forma lúdica em suas aulas, utilizando histórias e atividades que abordam a importância de respeitar e não discriminar as diferenças raciais.
Componente Curricular	O professor acredita que é necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnico-raciais, além de inserir outras temáticas relevantes nas disciplinas existentes.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quadro 9 – Análise das respostas do Professor 4

Tópico	Resposta do Docente
Entendimento do Tema	O professor entende que as discussões sobre raça devem ocorrer em todos os locais para evitar repetir erros do passado e combater o racismo e as dificuldades enfrentadas pela população negra.
Importância da Discussão	Ele considera as discussões sobre as relações étnico-raciais importantes para formar cidadãos conscientes do respeito, independentemente da tonalidade da pele do outro.
Conhecimento das Leis	O professor não conhece as leis de amparo e reparo social à população negra, mas sabe que o racismo é crime.
Atividades na Instituição	Ele não realiza atividades extracurriculares específicas sobre relações étnico-raciais em suas práticas escolares.
Componente Curricular	O professor acredita que é necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnico-raciais em seu curso, para dar uma atenção maior ao tema.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quadro 10 – Análise das respostas do Professor 5

Tópico	Resposta do Docente
Entendimento do Tema	O professor entende as relações étnico-raciais como o reconhecimento e valorização da história do povo negro, e o racismo como uma forma de discriminação baseada em cor e etnia. Ele destaca a importância da inserção da temática desde as séries iniciais para superar o racismo e as desigualdades.
Importância da Discussão	Ele considera essas discussões importantes para formar alunos conscientes do respeito e da diversidade cultural.
Conhecimento das Leis	O professor conhece as leis de amparo e reparo social à população negra, mas acredita que a maioria dos alunos desconhece seus próprios direitos.
Atividades na Instituição	Ele promove atividades extracurriculares relacionadas à temática étnico-racial, como debates e apresentações de danças e movimentos culturais afrodescendentes e indígenas.
Componente Curricular	O professor considera necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnico-raciais, além de ampliar as atividades voltadas para esses temas.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Quadro 11 – Análise das respostas do Professor 6

Tópico	Resposta do Docente
Entendimento do Tema	O professor entende as relações étnico-raciais como os vínculos, diferenças e conceitos estabelecidos pelos diferentes grupos sociais de uma mesma população, visando o reconhecimento e o respeito na sociedade. Ele destaca a importância de discutir as desigualdades geradas pelo racismo.
Importância da Discussão	Ele considera as discussões sobre as relações étnico-raciais importantes para ensinar os alunos a respeitarem as diferentes raças, valorizar a cultura e compreender a construção do país.
Conhecimento das Leis	O professor conhece as leis de amparo e reparo social à população negra.
Atividades na Instituição	Ele promove atividades extracurriculares relacionadas à temática étnico-racial, como debates e apresentações de danças e movimentos culturais afrodescendentes e indígenas.
Componente Curricular	O professor acredita que é necessário ampliar as atividades e criar um componente curricular específico sobre as relações étnico-raciais para garantir uma educação que supere o racismo.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Entre os professores participantes da pesquisa, observa-se uma variação considerável de conhecimentos, práticas e níveis de engajamento no que se refere à temática das relações étnico-raciais. Essa heterogeneidade se manifesta tanto no domínio conceitual quanto na forma como a temática é incorporada às práticas pedagógicas. De um lado, identificam-se docentes que demonstram um entendimento mais aprofundado acerca do racismo, das identidades raciais e da importância da valorização da diversidade cultural. Esses professores reconhecem que as discussões sobre relações étnico-raciais não são meramente complementares ao currículo, mas constituem dimensão essencial do processo formativo dos estudantes, uma vez que contribuem para a construção de uma consciência crítica, capaz de enfrentar desigualdades históricas e sociais.

Tal postura reflete-se em iniciativas que buscam integrar a temática em atividades extracurriculares, na produção de materiais didáticos específicos e na promoção de parcerias com profissionais especializados, configurando um esforço de transversalidade pedagógica.

Entretanto, também emergem no corpus respostas de professores que evidenciam um conhecimento ainda superficial sobre o tema. Em tais casos, a abordagem da questão racial aparece de forma pontual, limitada a aulas isoladas, projetos interdisciplinares esporádicos ou atividades vinculadas a datas comemorativas. Embora esses docentes reconheçam a relevância da temática, suas práticas ainda carecem de continuidade, profundidade e sistematicidade. Esse cenário revela a existência de uma lacuna importante entre a previsão legal — que assegura o tratamento obrigatório da temática no currículo — e a efetividade de sua implementação no cotidiano escolar.

As respostas obtidas também permitem inferir uma relação estreita entre a atuação dos professores e a percepção dos alunos. É possível perceber que a forma como os discentes compreendem e se posicionam frente às relações étnico-raciais está diretamente vinculada às práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Assim, quando os docentes possuem maior domínio conceitual e se engajam na promoção de atividades que valorizam a diversidade racial, os alunos tendem a desenvolver uma consciência mais crítica e articulada sobre o tema. Por outro lado, quando a abordagem docente é fragmentada ou superficial, os estudantes reproduzem compreensões limitadas, muitas vezes restritas a noções genéricas de respeito e convivência, sem acessar as discussões mais profundas sobre racismo estrutural, identidade cultural e reparação histórica.

Esse quadro confirma a centralidade da formação docente para a efetivação da educação antirracista. A Lei 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, trouxe para o campo educacional uma exigência legal que não pode ser negligenciada. No entanto, como revelam as respostas de professores e alunos, o cumprimento dessa legislação ainda encontra obstáculos, sobretudo pela ausência de formação adequada dos docentes e pela falta de políticas institucionais que garantam o tratamento transversal e consistente do tema.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, é possível afirmar que há uma necessidade urgente de fortalecer as práticas educativas relacionadas às relações

étnico-raciais no Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano. Para isso, recomenda-se a promoção de programas de formação continuada, capazes de oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos professores, de modo que estes possam abordar o tema de forma crítica, contextualizada e integrada ao currículo. Além disso, faz-se necessário o desenvolvimento de ações institucionais mais amplas, que contemplem a criação de projetos interdisciplinares, a oferta de atividades extracurriculares permanentes e a revisão curricular, assegurando que a temática esteja incorporada de maneira efetiva e não episódica.

Medidas dessa natureza não apenas contribuem para o cumprimento da legislação, mas sobretudo favorecem a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e comprometido com a formação cidadã. Ao consolidar práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial, o respeito à diversidade e o combate ao racismo, a instituição amplia seu papel social, formando profissionais mais conscientes e preparados para intervir criticamente na sociedade. Assim, a educação para as relações étnico-raciais deixa de ser apenas uma exigência legal e passa a constituir-se como compromisso ético e político com a transformação social.

6.2 MOMENTOS III: TRATAMENTO DA INFORMAÇÕES E INTERPRETAÇÃO

Após a realização das análises no momento anterior, que envolveram a leitura flutuante, o recorte das informações, a categorização preliminar e a codificação sistemática dos dados coletados, alcançamos a etapa em que se definem as categorias de discussão. Esse processo foi conduzido em conformidade com os princípios metodológicos de Bardin (2011), que enfatiza a importância de uma organização progressiva e criteriosa do material, de modo a permitir que os dados brutos sejam transformados em unidades de sentido capazes de responder às questões centrais da investigação.

As categorias aqui apresentadas são de natureza apriorística, pois foram delineadas previamente a partir dos objetivos específicos que orientaram a pesquisa. Isso significa que, desde o planejamento inicial, estabeleceu-se um conjunto de eixos temáticos que norteariam a análise, articulados ao problema de pesquisa e ao referencial teórico adotado. A definição dessas categorias não excluiu, entretanto, a possibilidade de ajustá-las ou enriquecê-las à luz dos dados coletados. Pelo contrário, o cruzamento entre os objetivos previamente estabelecidos e o material empírico foi

essencial para validar sua pertinência e assegurar sua capacidade de representar, de forma adequada, as percepções e práticas dos participantes.

Esse cruzamento entre teoria e empiria permitiu que as categorias emergissem não apenas como recortes arbitrários, mas como construções fundamentadas, resultantes de um processo de diálogo entre o campo investigado e os referenciais conceituais. Em outras palavras, cada categoria expressa simultaneamente uma dimensão dos objetivos da pesquisa e uma resposta observada nos discursos e documentos analisados, configurando-se como espaços privilegiados de interpretação.

Assim, as categorias estabelecidas constituem-se como guias interpretativos que organizam a discussão, permitindo sistematizar os resultados em torno de eixos analíticos claros. Elas são, portanto, o ponto de convergência entre as intenções iniciais do estudo e as evidências empíricas encontradas, viabilizando um olhar crítico e aprofundado sobre a forma como as relações étnico-raciais são compreendidas e operacionalizadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

6.2.1 Articulação dos saberes teóricos e práticos da temática étnico-racial na formação dos discentes na EPT: Análise dos planos de disciplinas e ementas

A integração entre os conhecimentos teóricos e práticos relacionados à temática étnico-racial constitui um eixo central na formação de discentes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), representando não apenas um requisito pedagógico, mas sobretudo um elemento crucial para a consolidação de uma educação inclusiva, comprometida com a equidade e engajada na luta contra o racismo estrutural.

Tal integração ultrapassa o caráter formal da legislação — como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 — e se insere como um compromisso ético, político e epistemológico das instituições de ensino. Nesse contexto, a análise cuidadosa dos planos de disciplinas e das ementas se torna de extrema relevância, pois revela de que maneira o currículo, em sua dimensão formal, traduz ou silencia as demandas históricas da população negra e o imperativo de construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Ao conceber os planos de disciplinas e ementas relacionados à temática étnico-racial, é indispensável considerar a articulação entre dois níveis que se interpenetram:

o teórico e o prático. No plano teórico, é fundamental que os estudantes tenham acesso ao estudo aprofundado de conceitos, teorias e perspectivas que abordem as questões raciais em suas múltiplas dimensões. Esse estudo deve contemplar a compreensão histórica e sociocultural do racismo e das desigualdades, favorecendo a reflexão crítica sobre como tais fenômenos se constituíram no Brasil e continuam a se reproduzir.

Como nos lembra Hall (1997; 2011), as identidades não são fixas nem naturais, mas construídas por meio de processos históricos e culturais. Nesse sentido, a análise das identidades raciais exige compreender os sistemas de significação que sustentaram, desde o período colonial, a imposição de hierarquias entre grupos humanos. Assim, a dimensão teórica não se restringe à memorização de conteúdos, mas constitui a base necessária para que os discentes desenvolvam um olhar crítico e questionador sobre a realidade.

Entretanto, conforme destacam Minayo (2007; 2012) e Bardin (2011), a pesquisa e o ensino não podem se limitar ao plano abstrato: eles precisam dialogar com a prática, com as experiências concretas e com os sujeitos que vivenciam cotidianamente as contradições do racismo e da exclusão social. Por isso, no plano prático, é essencial que os planos de disciplinas e ementas incorporem atividades pedagógicas que incentivem o protagonismo discente.

Isso implica oportunizar aos estudantes experiências que ultrapassem a sala de aula tradicional, estimulando-os a participar de projetos comunitários, oficinas, debates, produções culturais e colaborações com instituições e movimentos sociais que historicamente se engajam na luta contra o racismo. Tais práticas permitem que os discentes não apenas compreendam teoricamente a questão racial, mas também se posicionem como sujeitos ativos no enfrentamento das desigualdades e na valorização da diversidade.

Outro aspecto fundamental a ser ressaltado é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Não se trata de restringir a temática étnico-racial a um único componente curricular, mas de compreendê-la como um eixo transversal que perpassa diferentes áreas do conhecimento. História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Literatura e Antropologia, por exemplo, oferecem chaves de leitura indispensáveis para o entendimento abrangente das relações étnico-raciais.

Como destaca Munanga (2009), a cultura é um complexo de objetos, comportamentos e ideias que se constroem de forma coletiva, e compreendê-la em

sua diversidade implica superar leituras reducionistas ou folclorizadas da experiência negra. Uma formação interdisciplinar possibilita ao estudante desenvolver uma visão multifacetada, capaz de perceber as interconexões entre cultura, política, economia, poder e subjetividade.

Essa perspectiva vai ao encontro da concepção sociológica de identidade proposta por Hall (2011), que enfatiza o caráter relacional e dinâmico da construção identitária. Quando os planos de disciplina se limitam a tratar a questão racial de maneira isolada, sem promover a integração entre diferentes áreas e sem articular teoria e prática, correm o risco de reproduzir a fragmentação do conhecimento, impedindo que os discentes compreendam a complexidade das relações sociais. Por outro lado, quando a integração é assegurada, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que habilita os alunos não apenas a compreenderem sua realidade, mas também a intervir nela de forma transformadora.

Assim, a integração entre teoria e prática, articulada pela interdisciplinaridade, não é uma opção acessória, mas uma condição *sine qua non* para que a Educação Profissional e Tecnológica cumpra sua função social. Como lembra Gil (2010), a pesquisa descritiva e analítica deve buscar estabelecer relações entre variáveis, e nesse caso, a variável curricular e a variável prática social se articulam no sentido de promover uma educação comprometida com a justiça racial. A análise dos planos e ementas, nesse sentido, permite evidenciar se a instituição tem assumido esse compromisso ou se permanece restrita a abordagens superficiais, incapazes de responder às exigências de uma sociedade plural e desigual.

Ademais, os planos de disciplinas e as ementas não podem restringir-se a conteúdos normativos ou superficiais; ao contrário, devem contemplar referências atualizadas, diversificadas e críticas, incorporando de maneira efetiva as vozes e perspectivas de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados e excluídos do processo de produção e validação do conhecimento. Esse movimento se configura como parte essencial da desconstrução de uma lógica eurocêntrica que, ao longo da história da educação brasileira, privilegiou autores, teorias e epistemologias provenientes do Norte Global, silenciando saberes produzidos nas margens. Como lembra Munanga (2009), a cultura é resultado da ação coletiva de diferentes grupos sociais, e ignorar essa pluralidade significa perpetuar um conhecimento parcial e enviesado.

Dessa forma, a pluralidade de referências não apenas amplia os horizontes teóricos dos estudantes, mas também contribui diretamente para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que foram sistematicamente cultivados pelo colonialismo e reproduzidos pela escola. Ao valorizar diferentes matrizes culturais e epistemológicas, os planos de disciplina cumprem papel estratégico na construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, eles não devem apenas citar autores negros, indígenas ou de outras matrizes étnicas como exceções, mas precisam integrá-los como referências legítimas, capazes de fundamentar análises críticas e de iluminar as contradições da realidade brasileira. Essa incorporação simbólica e prática da diversidade epistêmica, como bem observa Hall (1997; 2011), permite compreender a identidade não como essência fixa, mas como processo histórico em constante negociação, marcado por relações de poder e disputas de significação.

A presença de referências diversificadas no currículo é, portanto, uma forma concreta de questionar a identidade homogênea e eurocentrada que por muito tempo dominou o espaço escolar. Contudo, para que essa integração se efetive de modo consistente, são imprescindíveis a formação contínua e a sensibilização dos docentes. Não basta incluir conteúdos nos documentos curriculares se os professores não estiverem preparados para abordá-los de forma crítica e pedagógica.

Nesse ponto, torna-se fundamental reconhecer, como destaca Candau (2007), que a prática educativa exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade e capacidade interpretativa para lidar com a complexidade das relações humanas. A capacitação docente deve, portanto, ser pensada como processo permanente, por meio de espaços de diálogo, debates, oficinas e atividades de formação que incentivem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Esse investimento contribui não apenas para ampliar o repertório conceitual dos professores, mas também para fortalecer sua atuação enquanto agentes de transformação social. O apoio institucional é outro elemento indispensável. Sem respaldo da gestão escolar, as iniciativas individuais tendem a se diluir ou permanecer pontuais. Cabe às instituições, portanto, fomentar políticas internas que garantam condições materiais e pedagógicas para a implementação de práticas inclusivas.

Isso envolve desde a disponibilização de materiais didáticos diversificados até a criação de projetos interdisciplinares que incentivem a transversalidade da temática étnico-racial em diferentes áreas do conhecimento. Como observa Libânio (2009), a

sistematização e a organização de práticas educativas só se consolidam quando amparadas por um planejamento consistente, que reconheça a relevância do objeto de estudo e o traduza em ações concretas.

Resumidamente, a análise dos planos de disciplinas e ementas relacionadas à temática étnico-racial no âmbito da EPT demonstra a vital importância da articulação entre saberes teóricos e práticos. Essa integração não deve ser compreendida como mero recurso pedagógico, mas como estratégia política de enfrentamento às desigualdades, possibilitando o desenvolvimento de uma educação inclusiva, crítica e efetivamente antirracista.

Ao articular conceitos, legislações, práticas pedagógicas e experiências cotidianas, essa perspectiva capacita os discentes a se tornarem cidadãos conscientes, comprometidos com a igualdade racial e preparados para atuar em uma sociedade plural e marcada por tensões históricas. Para que os profissionais formados na EPT estejam devidamente habilitados a lidar com a diversidade, a pluralidade e a equidade, é indispensável que recebam uma formação abrangente, consistente e contínua, desde as etapas iniciais até o final de sua trajetória educativa.

Nesse ponto, torna-se relevante resgatar as reflexões de Paulo Freire (1996), que nos lembra que a educação é, antes de tudo, um processo permanente de conscientização e de engajamento com as realidades socioculturais. Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o sujeito se torne capaz de interagir criticamente com o mundo. Assim, oferecer ao estudante oportunidades de envolvimento direto com problemáticas atuais, especialmente com aquelas que atravessam culturas inteiras, como as questões étnico-raciais, significa assumir o compromisso de uma educação libertadora.

Em síntese, a inclusão efetiva de referências diversificadas, a formação continuada dos docentes e o apoio institucional para práticas inclusivas formam um tripé essencial para consolidar uma educação profissional e tecnológica que vá além da transmissão técnica de conteúdo. Trata-se de assumir que a escola, como espaço social e político, tem responsabilidade na superação do racismo, na valorização da diversidade e na formação de profissionais que reconheçam, respeitem e se engajem na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Durante a etapa de coleta de dados, foram entrevistados dez alunos matriculados em diferentes cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano. Essa diversidade de formações — que incluiu alunos dos cursos de

Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Edificações e 158 Técnico em Eletromecânica — possibilitou reunir um conjunto de perspectivas plurais, tanto em relação aos conhecimentos específicos de cada área quanto às percepções sobre as relações étnico-raciais, o racismo e as legislações que buscam promover a igualdade racial no Brasil.

A heterogeneidade dos cursos representados na amostra constituiu-se como um aspecto enriquecedor para a pesquisa, na medida em que cada campo de formação profissional traz consigo referenciais próprios, currículos particulares e diferentes níveis de aproximação com a temática étnico-racial.

Esse cenário plural suscitou, de imediato, questionamentos relevantes sobre a forma como os discentes se relacionam com a cultura étnico-racial, sobre o grau de familiaridade que demonstram em relação às leis antirracistas e, sobretudo, sobre a presença (ou ausência) de discussões sistemáticas sobre a temática em seus currículos acadêmicos. Como lembra Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca exatamente captar a complexidade das experiências humanas, revelando sentidos, crenças e valores que muitas vezes não são evidentes em abordagens quantitativas. Nesse caso, as respostas dos alunos não apenas forneceram dados empíricos, mas permitiram compreender como os discursos curriculares se refletem (ou não) na prática formativa.

A variedade de experiências, saberes e percepções dos discentes provocou reflexões sobre sua capacidade de lidar, na vida profissional, com a diversidade e a pluralidade presentes na sociedade brasileira. Esse ponto se revela central porque os futuros técnicos formados na EPT atuarão em diferentes áreas do mundo do trabalho, e é indispensável que estejam preparados não apenas em termos técnicos, mas também em termos éticos e sociais. Como aponta Paulo Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática da liberdade, e, nesse sentido, não basta formar para o mercado: é necessário formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

A análise desse conjunto de respostas permitiu perceber a coexistência de diferentes níveis de apropriação do tema. Alguns alunos revelaram maior engajamento e conhecimento sobre as leis e políticas de combate ao racismo, como a Lei 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial, demonstrando uma compreensão mais crítica e articulada das implicações históricas e sociais da questão racial. Outros, entretanto, mostraram percepções mais superficiais, limitadas a noções genéricas de

159 respeito e convivência, o que reforça a hipótese de que a abordagem da temática nos currículos ainda é insuficiente ou fragmentada.

Essa constatação é coerente com o que Bardin (2011) descreve em sua análise de conteúdo: a interpretação dos discursos deve considerar tanto o que é dito de forma explícita quanto o que se apresenta de forma lacunar ou silenciada. A ausência de um discurso estruturado sobre as relações étnico-raciais por parte de alguns estudantes revela mais do que uma opinião individual; evidencia um vazio pedagógico que se traduz em limitações no processo de formação integral.

Assim, os dados coletados com os discentes trazem à tona questões cruciais: em que medida esses alunos, ao concluírem sua formação, estarão aptos a enfrentar situações de racismo e discriminação em suas futuras carreiras? De que forma a escola tem preparado esses sujeitos para se posicionarem criticamente diante das desigualdades raciais e para atuarem como agentes de transformação social? Essas indagações remetem à necessidade de repensar o currículo da EPT de forma que a dimensão étnico-racial não apareça como elemento periférico, mas como eixo estruturante da formação.

A seguir, será apresentada uma descrição detalhada dos componentes curriculares de cada formação técnica contemplada, evidenciando de que maneira a temática étnico-racial se faz presente, ainda que de forma tímida ou transversal, nos planos e nas ementas analisados.

Figura 11 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Eletromecânica

MATRIZ CURRICULAR - ELETROMECÂNICA - INTEGRADO															
	Área do Conhecimento	Disciplinas	1º ano				2º ano				3º ano				CHA-T
			1º sem		2º sem		1º sem		2º sem		1º sem		2º sem		
			AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	
Núcleo Básico	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
		Arte	2	40	2	40									80
		Inglês	2	40	2	40									80
		Espanhol					2	40	2	40					80
		Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20					80
	Linguagens e suas tecnologias	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
		Biologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
		Química	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		Geografia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		18	360	18	360	16	320	16	320	13	260	9	180	1800	
Núcleo Tecnológico	Eixo controle e processos industriais	Metrologia e Ajustagem	2	40	2	40									80
		Desenho Técnico e Desenho Auxiliado por Computador	1	20	2	40	1	20							80
		Normas e Organização	1	20	1	20									40
		Segurança do Trabalho					1	20	1	20					40
		Elementos de Máquinas e Motores de Combustão					2	40	2	40					80
		Circuitos de corrente contínua e Alternada					2	40	2	40					80
		Eletrônica Digital					2	40							40
		Tecnologia dos materiais e soldagem					2	40	2	40					80
		Fresagem e Tornoaria							2	40					40
		Sistemas hidráulicos e pneumáticos					2	40							40
		Eletrônica analógica e de potência									2	40	2	40	80
		Mecânica técnica e Resistência dos materiais									2	40	2	40	80
		Refrigeração, bombas e tubulação									2	40	2	40	80
		Gestão da manutenção									2	40			40
		Comandos Elétricos e máquinas Elétricas									2	40	2	40	80
Instalações Elétricas Prediais e redes de distribuição									2	40			40		
		4	80	5	100	12	240	9	180	12	240	8	160	1000	
Núcleo Integrador	Articulação NB/NT	Profissionalização no Cont. de Proc. Industriais	1	20	1	20									40
		Princípios Cientif. dos Circuitos Elétricos	1	20	1	20									40
		Tecnologias dos Controles e Proc. Indus.					2	40	2	40					80
		Projetos em Eletromecânica									1	20			20
			2	40	2	40	2	40	2	40	1	20	0	0	180
Núcleo Complementar	Flexibilização Curricular(*)	Clube de Línguas									1	20	1	20	40
		Complementar I					1	20	1	20					40
		Complementar II					1	20	1	20					40
		Complementar III											1	20	20
		Complementar IV									1	20	1	20	40
		Complementar V									1	20	1	20	40
		0	0	0	0	2	40	2	40	3	60	4	80	220	
		24	480	25	500	32	640	29	580	29	580	21	420	3200	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica (2023).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática (2023).

Figura 13 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações

MATRIZ CURRICULAR - EDIFICAÇÕES - INTEGRADO															
	Área do Conhecimento	Disciplinas	1º ano				2º ano				3º ano				CHA-T
			1º sem		2º sem		1º sem		2º sem		1º sem		2º sem		
			AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	
Núcleo Básico	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
		Arte	2	40	2	40									80
		Inglês	2	40	2	40									80
		Espanhol					2	40	2	40					80
		Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20					80
	Linguagens e suas tecnologias	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	360
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
		Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
		Química	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		Geografia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20			100
		18	360	18	360	16	320	16	320	13	260	9	180	1800	
Núcleo Tecnológico	Eixo Infraestrutura	Mecânica dos Solos Aplicada	2	40	1	20									60
		Desenho Técnico	2	40	2	40									80
		Legislação Profissional e Licenciamento Ambiental					1	20	1	20					40
		Segurança no Trabalho	1	20	1	20									40
		Topografia	1	20	2	40									60
		Desenho Arquitetônico I					2	40	2	40					80
		Materiais de Construção Civil I					2	40	2	40					80
		Introdução à Teoria das Estruturas					2	40	2	40					80
		Resistência dos Materiais													
		Tecnologia das Construções I					1	20	1	20					40
		Instalações Prediais I - Hidrosanitárias									2	40	2	40	80
		Materiais de Construção Civil II									1	20	1	20	40
		Desenho Arquitetônico II									2	40	2	40	80
		Tecnologia das Construções II									1	20	1	20	40
		Instalações Prediais II - Elétricas									1	20	2	20	40
		Planejamento Orçamento e Custo de Obra									2	40	2	40	80
		Sistemas de Estrutura									2	40	2	40	80
		6	120	6	120	8	160	8	160	11	220	12	220	1000	
Núcleo Integrador	Articulação NB/NT	Profissionalização em Construção Civil	1	20	1	20									40
		Princípios Científ. Da Construção Civil	1	20	1	20									40
		Tecnologias da Infom. Comunic. Construção Civil					2	40	2	40					80
		Projetos em Edificações									1	20			20
		2	40	2	40	2	40	2	40	1	20	0	0	180	
Núcleo Complementar	Flexibilização Curricular(*)	Clube de Línguas									1	20	1	20	40
		Complementar I					1	20	1	20					40
		Complementar II					1	20	1	20					40
		Complementar III											1	20	20
		Complementar IV									1	20	1	20	40
		Complementar V									1	20	1	20	40
		0	0	0	0	2	40	2	40	3	60	4	80	220	
		26	520	26	520	28	560	28	560	28	560	25	480	3200	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações (2023).

Figura 14 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
PIAÚI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
TERESINA CAMPUS CENTRAL

CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

40 SEMANAS														
NÚCLEO	ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1º ANO				2º ANO				3º ANO			
			1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
			AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A
NÚCLEO BÁSICO	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60
		Arte	2	40			2	40						
		Inglês			2	40			2	40				
		Espanhol	2	40			2	40						
		Educação Física	2	40			2	40						
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60	3	60
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia			2	40			2	40			2	40
		Física	2	40			2	40			2	40		
		Química			2	40			2	40			2	40
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História			2	40			1	20			2	40
		Geografia			2	40			1	20			2	40
		Filosofia	2	40			1	20			2	40		
		Sociologia	2	40			1	20			2	40		
TOTAL DO NÚCLEO			18	360	16	320	16	320	14	280	12	240	14	280
NÚCLEO TECNOLÓGICO	Infraestrutura	Ciências Ambientais	4	80										
		Técnicas de Laboratório	4	80										
		Legislação Ambiental			4	80								
		Educação Ambiental			4	80								
		Solos e Recuperação de Áreas Degradadas					4	80						
		Instrumentos de Gestão Ambiental					4	80						
		Controle e Monitoramento Ambiental							4	80				
		Saneamento ambiental I							4	80				
		Saúde e segurança do trabalho									4	80		
		Saneamento ambiental II									4	80		
		Gestão Ambiental Empresarial									2	40		
		Tecnologias aplicadas a análise geoambiental											4	80
		Desenvolvimento Comunitário											4	80
TOTAL DO NÚCLEO			8	160	8	160	8	160	8	160	10	200	8	160
NÚCLEO INTEGRADOR	TEMA		AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A	AS	CH-A
	Núcleo 1: Amb. Cidadania e Sustentabilidade		1	30										
	Núcleo 2: Saúde Ambiental				1	30								
	Núcleo 3: Fisiografia Ambiental						1	30						
	Núcleo 4: Mon. Qualidade Ambiental								1	30				
	Núcleo 5: Turismo ecológico										1	30		
	Núcleo 6: Cultura e Meio Ambiente												1	30
TOTAL DO NÚCLEO			1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Mobilidade Urbana													
	Info aplicada as ciências ambientais													
	Empreendedorismo													
	Desenvolvimento Rural e Sustentável													
	Energias e Meio Ambiente													
	Licenciamento Ambiental													
	Clube de Línguas													
TOTAL DO NÚCLEO			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE			27	550	25	510	25	510	23	470	23	470	23	470

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente (2023).

As disciplinas do Curso Técnico em Meio Ambiente são estruturadas com a finalidade de proporcionar aos discentes uma formação sólida, preparando-os para responder de maneira crítica e eficiente às demandas do setor. Esse curso se orienta para inserir os estudantes nas práticas cotidianas da área, preparando-os para funções que incluem desde a coleta e armazenamento de informações até a organização de programas ambientais e a elaboração de relatórios e laudos técnicos.

Trata-se, portanto, de uma formação que alia conhecimentos científicos e técnicos com responsabilidades sociais, uma vez que o campo ambiental está intrinsecamente relacionado às questões de sustentabilidade e de justiça social. É nesse ponto que a temática das relações étnico-raciais se mostra de extrema relevância: ao tratar do meio ambiente, não se pode ignorar que populações tradicionais — indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas — carregam saberes e práticas ancestrais que desafiam a hegemonia da ciência eurocêntrica.

Como observa Munanga (2009), a cultura se constitui a partir de diferentes grupos e contextos, e considerar esses saberes nos cursos técnicos é reconhecer a pluralidade de formas de conhecimento que historicamente foram marginalizadas. Assim, a formação em Meio Ambiente, quando atravessada pela perspectiva étnico-racial, amplia o horizonte do discente, permitindo-lhe atuar não apenas como técnico especializado, mas como profissional capaz de respeitar e dialogar com a diversidade sociocultural que caracteriza o território brasileiro.

No que diz respeito ao **Curso Técnico em Eletromecânica**, as disciplinas visam preparar os discentes para um perfil profissional altamente demandado pelo setor industrial. Os objetivos formativos incluem a capacidade de interpretar desenhos técnicos, executar manutenções elétricas e mecânicas, supervisionar equipes, atuar como projetistas e desenhistas e integrar grupos de trabalho multidisciplinares.

Trata-se de um curso de forte orientação prática, voltado para atender às necessidades imediatas do mercado. No entanto, é importante salientar que, embora o curso tenha como foco principal a dimensão técnica, a formação integral do discente não pode se restringir ao domínio de ferramentas e processos. Como aponta Paulo Freire (1996), educar é também formar sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no mundo.

Nesse sentido, a formação em Eletromecânica deve considerar a importância de preparar profissionais que, ao adentrarem o mercado, sejam capazes de reconhecer e enfrentar situações de discriminação, preconceito e exclusão que ainda

permeiam os espaços de trabalho. A ausência de debates sobre relações étnico-raciais em cursos dessa natureza reforça a ideia de que o conhecimento técnico-científico pode ser neutro, quando na verdade é produzido em contextos sociais marcados por desigualdades. Assim, a transversalidade da temática racial no currículo da Eletromecânica é condição indispensável para que os futuros técnicos possam contribuir para ambientes de trabalho mais justos e inclusivos.

No âmbito do **Curso Técnico em Informática**, as disciplinas têm como propósito formar profissionais aptos a atuar em múltiplas áreas do setor tecnológico. A formação contempla desde o desenvolvimento de programas computacionais e algoritmos até a utilização de sistemas de programação, com ênfase em competências empreendedoras e de liderança. A proposta de formar técnicos capazes de atuar em um mercado em constante transformação tecnológica exige, contudo, que se vá além do domínio técnico-operacional.

Como lembra Hall (1997; 2011), a identidade é constantemente atravessada por fluxos culturais e por disputas de significados, e a área da informática não está isenta dessas tensões. Os sistemas digitais e as tecnologias de informação, muitas vezes considerados neutros, são atravessados por desigualdades e preconceitos que se reproduzem nos algoritmos, nos conteúdos digitais e nas formas de acesso à informação.

Nesse sentido, a formação em Informática precisa problematizar como as questões raciais e sociais se manifestam também no universo tecnológico, seja pelo racismo algorítmico, seja pela exclusão digital que afeta comunidades negras e periféricas. A transversalidade da temática étnico-racial nesse curso, portanto, não apenas enriquece a formação crítica dos discentes, mas os capacita a compreender o papel social e político da tecnologia em sociedades desiguais como a brasileira.

Desse modo, a análise dos três cursos evidencia que, embora suas finalidades imediatas estejam orientadas para a formação técnica em áreas específicas do mercado, todos eles demandam uma articulação com a dimensão étnico-racial. Tal articulação não deve ser vista como algo acessório, mas como componente essencial para a construção de uma formação integral.

Como destaca Gil (2010), a pesquisa descritiva e analítica deve buscar compreender relações entre variáveis, e aqui se evidencia a relação incontornável entre formação técnica e formação cidadã. A transversalidade da temática racial nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica é, portanto, condição fundamental

para que os futuros técnicos sejam preparados não apenas para atender ao mercado de trabalho, mas também para contribuir com a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

No contexto do **Curso Técnico em Edificações**, observa-se que as disciplinas estão voltadas para documentar e consolidar o aprendizado dos alunos, de forma a prepará-los para a atuação em atividades práticas do setor da construção civil. O curso tem como metas principais o domínio dos fundamentos teóricos e práticos da área, a capacidade de mobilizar conhecimentos técnicos em situações concretas e a proficiência em lidar com instalações, equipamentos e processos construtivos.

Entre as funções para as quais os estudantes são preparados, destacam-se o desenvolvimento e a interpretação de projetos, a elaboração de orçamentos de obras, o treinamento e a supervisão de mão de obra, além do controle de qualidade dos materiais utilizados. Trata-se, portanto, de uma formação de caráter fortemente aplicado, que busca responder às demandas imediatas do mercado de trabalho, especialmente no setor de infraestrutura e construção.

Contudo, ao analisar de forma comparativa as disciplinas oferecidas nos cursos de **Meio Ambiente, Eletromecânica, Informática e Edificações**, torna-se evidente a ausência quase absoluta de abordagens que contemplem de forma sistemática as relações étnico-raciais e as legislações antirracistas, como a Lei nº 10.639/03. Nota-se que a ênfase recai majoritariamente sobre os aspectos técnicos e operacionais, relegando a um segundo plano — ou até mesmo negligenciando — as dimensões sociais, culturais e históricas que compõem a formação integral do sujeito. Nesse sentido, a crítica se alinha ao que aponta Munanga (2009), ao afirmar que a sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades e que a compreensão das diferentes culturas e etnias é fundamental para qualquer processo educativo que se pretenda emancipador.

Essa lacuna curricular é ainda mais grave quando se considera que os futuros profissionais formados por esses cursos ingressarão em um mercado de trabalho plural, em contato com diferentes públicos, comunidades e realidades sociais. A preparação estritamente técnica, embora necessária, revela-se insuficiente para formar cidadãos conscientes de seu papel social. Como salienta Paulo Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática da liberdade e, nesse sentido, não pode reduzir-se à mera transmissão de conteúdo ou habilidades instrumentais. É necessário que a formação inclua processos de conscientização crítica, possibilitando

ao estudante compreender-se como sujeito histórico e agente de transformação social.

A ausência de conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial nas ementas e planos de curso denuncia, portanto, uma perspectiva reducionista, que prioriza a lógica mercadológica em detrimento de uma formação mais ampla, comprometida com a justiça social. Essa constatação encontra eco nas reflexões de Hall (1997; 2011), ao afirmar que as identidades são construídas no interior de processos históricos e culturais, e que ignorar a pluralidade de vozes e experiências no espaço educativo equivale a reforçar identidades hegemônicas em detrimento das identidades subalternizadas.

Nesse sentido, é urgente que os cursos da Educação Profissional e Tecnológica passem por uma reformulação curricular que integre, de maneira transversal, disciplinas e conteúdo das áreas de História, Filosofia, Sociologia e Antropologia, pois são essas áreas que permitem problematizar a realidade social, desconstruir preconceitos e promover a valorização da diversidade.

Para que essa transformação seja efetiva, é indispensável investir na formação continuada dos docentes e na sensibilização dos profissionais responsáveis pela construção dos currículos. Como lembra Libânio (2009), qualquer processo educativo exige planejamento rigoroso e compromisso ético, sobretudo quando envolve temas sensíveis que afetam diretamente a vida dos sujeitos. Uma abordagem mais holística, que una competências técnicas às dimensões sociais e culturais, possibilitaria aos estudantes desenvolverem não apenas habilidades profissionais, mas também competências críticas e humanas, tornando-os capazes de compreender as desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira e de atuar de forma consciente em seus futuros contextos de trabalho.

Assim, uma grade curricular que almeje excelência não pode restringir-se aos conteúdos técnicos, mas deve abranger de forma orgânica o conhecimento das relações sociais, culturais e étnico-raciais. Nesse ponto, cabe recuperar o que afirma Gil (2010), ao destacar que as pesquisas de natureza descritiva e analítica precisam estabelecer relações entre variáveis. No caso da formação em Edificações, é necessário relacionar a variável técnica à variável social, de modo que a prática profissional não seja dissociada da compreensão das dinâmicas culturais, étnicas e raciais presentes no cotidiano das obras, nas equipes de trabalho e nas comunidades impactadas pelas atividades construtivas.

Portanto, formar técnicos em Edificações não significa apenas capacitá-los a projetar, executar e fiscalizar obras; significa também prepará-los para compreender que a construção de espaços físicos está inserida em um contexto social mais amplo, marcado por desigualdades e disputas simbólicas. É nesse sentido que a educação profissional, ao incorporar a dimensão étnico-racial em seus currículos, cumpre seu papel de formar não apenas profissionais competentes, mas cidadãos críticos e comprometidos com os princípios da igualdade, da diversidade e dos direitos humanos.

Em síntese, a análise das disciplinas dos cursos técnicos investigados evidencia uma lacuna significativa no tratamento das temáticas étnico-raciais, antirracistas e de outras dimensões da diversidade sociocultural. Embora a formação técnica seja amplamente contemplada nos currículos, observa-se que os conteúdos relativos à valorização da pluralidade, ao enfrentamento do racismo e à promoção da igualdade racial permanecem marginais ou, em muitos casos, completamente ausentes. Tal cenário revela que a educação profissional e tecnológica ainda está fortemente ancorada em uma lógica instrumental, voltada prioritariamente às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral que considere o estudante como sujeito histórico, cultural e político.

A ausência de uma abordagem consistente sobre as relações étnico-raciais compromete não apenas a formação cidadã dos discentes, mas também limita sua atuação profissional, uma vez que a realidade social brasileira, como lembram Munanga (2009) e Hall (2011), é marcada por profundas desigualdades históricas e pela coexistência de identidades múltiplas e em constante negociação. Ignorar esse contexto equivale a perpetuar uma visão fragmentada da realidade, incapaz de formar técnicos que compreendam a complexidade do país em que atuarão.

Diante disso, torna-se imperativo repensar as práticas pedagógicas e promover uma reforma curricular que transcenda o ensino meramente técnico. É preciso incorporar de maneira transversal e interdisciplinar conteúdos que abordem criticamente as questões étnico-raciais, o combate ao racismo e a valorização da diversidade. Áreas como História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Literatura devem dialogar com os cursos técnicos, oferecendo aos estudantes a possibilidade de construir uma compreensão ampliada da sociedade e de seus conflitos. Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Paulo Freire (1996), ao afirmar que a educação deve ser concebida como prática da liberdade e como processo contínuo

de conscientização, possibilitando que o estudante se reconheça como agente transformador da realidade.

Além da reformulação curricular, é igualmente urgente investir na formação inicial e continuada dos docentes, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para que possam lidar de forma crítica e sensível com as temáticas étnico-raciais. Como destaca Silva (2007), a prática educativa exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para compreender as múltiplas dimensões da experiência humana. Sem esse preparo, os professores tendem a reproduzir práticas superficiais ou, em alguns casos, a evitar completamente o tema, contribuindo para o silenciamento e a perpetuação das desigualdades.

Portanto, a formação dos profissionais e a conscientização dos discentes devem ser assumidas como prioridades inadiáveis. A incorporação de disciplinas e práticas pedagógicas de cunho social, cultural e antirracista não é um acréscimo opcional, mas um requisito indispensável para que a Educação Profissional e Tecnológica cumpra seu papel de preparar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade plural, marcada por diferenças, mas também pela necessidade de igualdade. Uma educação que se pretenda emancipatória deve estar comprometida, como lembra Libânio (2009), não apenas com a organização dos conteúdos, mas com a interpretação crítica da realidade e com a produção de sentidos que promovam transformação social.

6.2.2 Materialização das teorias e práticas pedagógicas nas aulas dos professores e sua contribuição na formação antirracista dos discentes

A materialização das teorias e práticas pedagógicas nas aulas ministradas pelos professores ocupa um papel central na construção de uma formação antirracista para os discentes da Educação Profissional e Tecnológica. Como ressalta Freire (1996), a educação nunca é neutra: ela tanto pode reforçar estruturas de dominação quanto pode se converter em prática de liberdade. Nesse sentido, a forma como os professores compreendem e operacionalizam em sala de aula os conteúdos referentes às relações étnico-raciais é decisiva para ampliar a consciência crítica dos alunos e possibilitar a construção de sujeitos comprometidos com a igualdade e com a justiça social.

Professores que possuem um entendimento mais aprofundado sobre as relações raciais e que buscam articular teoria e prática em suas aulas desempenham um papel decisivo no enfrentamento do racismo. Eles reconhecem que a educação não pode restringir-se à mera transmissão de conteúdos técnicos, mas deve incluir o debate sobre a diversidade cultural, a valorização das identidades negras e indígenas e o reconhecimento da contribuição histórica desses grupos para a formação da sociedade brasileira. Como lembra Munanga (2009), não é possível compreender a sociedade brasileira sem considerar a presença constitutiva do negro e do indígena em seus processos históricos, sociais e culturais. Logo, silenciar essas contribuições equivale a perpetuar práticas de apagamento e exclusão.

Essa perspectiva demanda, necessariamente, a revisão das práticas pedagógicas e da própria estrutura curricular. As relações étnico-raciais não podem ser tratadas como um tema periférico, restrito a disciplinas isoladas ou a eventos comemorativos, mas devem atravessar de forma transversal as diferentes áreas do conhecimento. Hall (2011) nos ajuda a compreender que a identidade é um processo em constante transformação, resultado de múltiplas interações históricas e culturais. Quando a escola assume esse princípio, reconhece que o currículo precisa contemplar a multiplicidade de identidades que compõem a sociedade, rompendo com o paradigma eurocêntrico que historicamente pautou a educação brasileira.

Ao mesmo tempo, é fundamental compreender que a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas exige investimentos contínuos na formação dos docentes. Como destaca Silva (2007), a prática educativa não é apenas técnica, mas envolve sensibilidade, criatividade e compromisso social. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino fomentarem processos de formação inicial e continuada que ofereçam aos professores condições de compreender criticamente o racismo estrutural e de construir estratégias pedagógicas capazes de enfrentá-lo no cotidiano da sala de aula.

A análise dos dados também evidencia que, quando os docentes não recebem o devido apoio institucional e carecem de embasamento teórico consistente, tendem a reproduzir práticas limitadas, muitas vezes reduzindo a temática étnico-racial a noções superficiais de respeito ou convivência. Isso reforça o que Sousa (2011) ressalta em sua metodologia: os silêncios, as lacunas e os discursos incompletos também revelam sentidos importantes. Nesse caso, eles indicam que a ausência de uma política formativa clara acaba por fragilizar a efetividade das ações pedagógicas voltadas para a igualdade racial.

Portanto, a materialização das teorias e práticas pedagógicas só pode ser considerada plena quando se articula com uma perspectiva interdisciplinar, que reconhece a complexidade do fenômeno racial e suas interações com aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais. Essa abordagem não apenas amplia a compreensão dos discentes, mas também os prepara para atuarem profissional e socialmente em uma sociedade marcada pela diversidade. A prática pedagógica, quando orientada por esse horizonte, torna-se uma ferramenta de transformação social, na medida em que os professores criam espaços de reflexão, diálogo e problematização, possibilitando aos alunos questionarem estruturas racistas ainda presentes em nossa sociedade.

Em conclusão, a materialização das teorias e práticas pedagógicas em sala de aula desempenha um papel fundamental na formação antirracista dos discentes. Trata-se de um processo que envolve a promoção da diversidade, o enfrentamento do racismo e a criação de espaços de conscientização e diálogo. A escola, como instituição social, não pode se eximir da responsabilidade de questionar as visões coloniais que, historicamente, perpetuaram a ideia de superioridade europeia. Ao contrário, deve assumir a tarefa de redefinir seus objetivos e conteúdos programáticos, de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar em favor da igualdade racial e da valorização da diversidade étnico-cultural que constitui o Brasil.

Atualmente, observa-se que muitos profissionais estão excessivamente focados em cumprir suas tarefas de modo mecânico e pragmático, priorizando quase exclusivamente a ascensão no mercado de trabalho e a conquista da independência financeira. Essa perspectiva, embora atenda às exigências imediatas da lógica produtivista, acaba por negligenciar a dimensão social, política e cultural da formação, reduzindo o processo educativo a um treinamento técnico.

Como alerta Freire (1996), a educação jamais pode ser neutra: ou reforça práticas de opressão, ou se constitui como prática da liberdade. Nessa perspectiva, é imperativo que os sistemas de ensino assumam o compromisso de formar profissionais que não apenas dominem habilidades técnicas, mas que também sejam cidadãos críticos, conscientes das complexidades que envolvem a diversidade e comprometidos com a promoção da justiça social.

Um profissional que dispõe de embasamento teórico sólido e de uma compreensão crítica sobre as questões étnico-raciais e da diversidade cultural é capaz

de produzir transformações significativas, tanto nas práticas pedagógicas quanto na organização dos planos de estudo, na elaboração dos currículos institucionais e, sobretudo, na vida dos discentes. A educação, nesse sentido, não se restringe a transmitir conteúdo ou competências operacionais, mas deve possibilitar o exercício de reflexão sobre a realidade e a construção de posturas que favoreçam a equidade. Como salienta Hall (2011), as identidades são constantemente atravessadas por processos históricos e culturais, de modo que reconhecer essa multiplicidade é condição indispensável para compreender a realidade contemporânea.

Contudo, mais do que teorizar sobre a necessidade da diversidade, é imprescindível garantir a sua materialização concreta nas práticas educativas. Os educadores não devem restringir-se à aquisição de conhecimento teórico, mas precisam incorporá-lo ativamente no cotidiano das aulas e em atividades extracurriculares. Como enfatiza Freire (1996), o ato de conhecer não pode ser transferido ou delegado: exige engajamento e diálogo crítico. Dessa forma, quando os professores integram os princípios da educação antirracista em sua prática, criam condições para que os discentes não apenas compreendam conceitos, mas vivenciem experiências formativas que os desafiem a pensar criticamente sobre o racismo, a desigualdade e as possibilidades de transformação social.

Essa dimensão prática da educação é essencial, pois, como destaca Silva (2007), o conhecimento não se limita ao campo da abstração; ele deve ser operacionalizado em situações concretas, permitindo que os sujeitos se apropriem de valores e atitudes que orientem sua atuação no mundo. A incorporação da temática étnico-racial, quando realizada de modo sistemático, interdisciplinar e sensível, fortalece a formação cidadã e amplia as possibilidades de uma atuação profissional comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Em síntese, a educação deve ser compreendida como ferramenta estratégica de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade racial. A materialização das teorias pedagógicas antirracistas nas práticas dos educadores não constitui apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e político que atravessa o papel da escola em contextos marcados pela exclusão histórica. Ao proporcionar espaços de diálogo, reflexão e ação, a prática docente fortalece a consciência crítica dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade heterogênea e desigual.

Como afirma Munanga (2009), não se trata de uma tarefa secundária, mas de condição indispensável para a consolidação de uma educação que reconheça a pluralidade cultural do Brasil e valorize a contribuição histórica dos povos negros e indígenas na constituição da identidade nacional.

Na etapa de coleta de dados, foi possível identificar diferenças significativas tanto nos conhecimentos quanto nas práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa. Foram entrevistados seis docentes vinculados a diferentes áreas do conhecimento, o que possibilitou um panorama diversificado sobre a forma como a temática étnico-racial tem sido incorporada — ou, em alguns casos, negligenciada — em distintos campos disciplinares. Essa diversidade de áreas permitiu observar como a questão racial se manifesta de maneira transversal, alcançando desde componentes tradicionalmente ligados às ciências humanas até disciplinas de caráter mais técnico.

Os professores entrevistados lecionam em áreas distintas, cada qual com suas especificidades curriculares e metodológicas, o que enriqueceu a análise ao revelar múltiplas formas de compreender e tratar a questão racial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A heterogeneidade desse grupo trouxe à tona tanto experiências mais avançadas, nas quais a discussão sobre relações étnico-raciais já se encontra integrada às práticas pedagógicas, quanto situações em que a abordagem permanece incipiente ou restrita a atividades pontuais.

A pluralidade de experiências e perspectivas reforça o que Bardin (2011) chama de necessidade de explorar as diferentes unidades de registro no processo de análise de conteúdo: cada fala, cada prática e cada ausência de prática constitui um dado relevante para compreender as tensões e lacunas na efetivação da educação antirracista. Do mesmo modo, como lembra Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca captar o sentido atribuído pelos sujeitos às suas ações, e nesse caso as falas dos docentes revelam tanto avanços quanto resistências, permitindo compreender a complexidade de se trabalhar com a temática étnico-racial em contextos institucionais historicamente marcados por currículos eurocêntricos.

Quadro 12 – Profissão dos Professores

Professor	Profissão/Disciplina
Professor 1	Língua Espanhola
Professor 2	Artes
Professor 3	Geografia

Professor 4	Língua Portuguesa
Professor 5	História e Ensino Religioso
Professor 6	Sociologia

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A análise das respostas evidencia que cada professor possui um nível distinto de conhecimento e uma maneira própria de conduzir suas aulas, o que resulta em práticas pedagógicas diversificadas em relação à abordagem das relações étnico-raciais. Apesar dessas diferenças, um ponto de consenso aparece: todos os docentes reconhecem a necessidade de criação de um Componente Curricular específico voltado à temática das relações étnico-raciais e da educação antirracista. Entretanto, a forma como cada professor lida com a ausência desse componente no currículo varia consideravelmente.

Enquanto alguns aguardam a institucionalização desse espaço formal para inserir discussões de maneira mais estruturada, outros não esperam por uma determinação oficial e encontram meios de tratar da questão em suas aulas e em atividades extracurriculares, reafirmando o compromisso com a formação crítica dos discentes.

No conjunto de práticas relatadas, destacam-se os professores das disciplinas de Artes, Geografia, História, Ensino Religioso e Sociologia, que têm conseguido abrir espaços, mesmo que ainda limitados, para a promoção da educação antirracista. O professor de Artes, por exemplo, aproveita as interfaces com a Sociologia e propõe discussões que relacionam estética, cultura e identidade racial, mobilizando leituras e reflexões em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra. O professor de Geografia recorre a metodologias mais lúdicas, utilizando histórias, representações gráficas e atividades interativas para ressaltar a importância do respeito à diferença e da não discriminação racial, permitindo que os alunos se aproximem da temática de forma acessível e significativa.

Já o professor de História e Ensino Religioso articula seus conteúdos à valorização de manifestações culturais afrodescendentes e indígenas, promovendo debates, apresentações de danças, músicas e encenações que dão visibilidade a saberes e práticas historicamente marginalizados. Por fim, o professor de Sociologia se engaja de maneira mais explícita na promoção de atividades extracurriculares, como rodas de conversa e seminários temáticos, além de estimular reflexões sobre o papel da escola no enfrentamento ao racismo estrutural.

Essas práticas extracurriculares, ainda que pontuais, revelam que os professores que as desenvolvem possuem um nível mais elevado de sensibilização e aprofundamento sobre a temática racial. Como lembra Freire (1996), o conhecimento não se restringe a um acúmulo de informações, mas se materializa na prática transformadora. Nesse sentido, esses docentes demonstram compreender a educação como prática de liberdade, criando oportunidades concretas para que os alunos problematizem o racismo, reconheçam a diversidade e fortaleçam sua consciência crítica.

No entanto, a análise também mostra que, na ausência de um Componente Curricular específico, muitos professores optam por não incluir o tema em suas aulas. Essa omissão não decorre necessariamente de falta de interesse, mas frequentemente da ausência de preparo teórico e metodológico para abordar a questão com segurança. Como assinala Munanga (2009), o desconhecimento e a falta de formação em relação à diversidade cultural e às relações étnico-raciais acabam por perpetuar o silenciamento de vozes e saberes historicamente marginalizados. Isso indica que a criação de um Componente Curricular, por si só, não garante a efetivação da educação antirracista se não for acompanhada por políticas robustas de formação inicial e continuada dos docentes.

É nesse ponto que a formação continuada emerge como elemento fundamental. Sem que os professores tenham acesso a conhecimentos atualizados, a referenciais críticos e a estratégias pedagógicas inovadoras, a simples existência de um espaço curricular voltado à temática corre o risco de reproduzir abordagens superficiais, folclorizadas ou meramente comemorativas. Como destaca Silva (2007), a prática educativa envolve sensibilidade, experiência e criatividade, não podendo ser reduzida a prescrições burocráticas. Logo, somente por meio da formação permanente é que os educadores poderão desenvolver a competência necessária para transformar o Componente Curricular em um espaço efetivo de reflexão, diálogo e prática antirracista.

Assim, a análise revela uma tensão: de um lado, o reconhecimento da necessidade de um espaço formal para tratar das relações étnico-raciais; de outro, a constatação de que esse espaço só será significativo se acompanhado de uma formação docente sólida e crítica. Nesse sentido, a materialização da educação antirracista depende não apenas de reformas curriculares, mas também do

compromisso institucional em oferecer condições concretas para que os professores se tornem mediadores competentes desse processo educativo.

A análise do papel dos professores no processo de inserção da temática étnico-racial nas aulas revela uma série de contradições que precisam ser discutidas com profundidade. Por um lado, é possível identificar docentes que, mesmo sem um Componente Curricular específico, encontram brechas no currículo para introduzir debates, promover atividades extracurriculares e estimular reflexões críticas entre os discentes.

Por outro lado, há professores que, apesar de reconhecerem a importância da educação antirracista, acabam por restringir suas práticas ao cumprimento estrito dos conteúdos técnicos, aguardando uma orientação formal ou uma determinação institucional para tratar da temática. Essa discrepância evidencia que, embora a legislação e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleçam a obrigatoriedade de se trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e indígena, a efetividade dessa política depende, em larga medida, do nível de sensibilização, da formação e do engajamento individual dos docentes.

Esse cenário nos remete à reflexão de Paulo Freire (1996), quando afirma que a educação é sempre um ato político. Os professores que inserem a temática racial em suas práticas, mesmo sem respaldo institucional, assumem uma postura freiriana de resistência, compreendendo que o conhecimento não pode ser neutro e que o silêncio diante do racismo equivale a um posicionamento em favor da opressão. Já aqueles que aguardam a criação de um Componente Curricular revelam uma postura mais conservadora, vinculada a uma concepção bancária de educação, em que apenas o que está formalmente prescrito é ensinado. Essa postura, embora compreensível no contexto de currículos engessados, reforça a necessidade de investir em processos de formação crítica que levem os professores a assumirem o compromisso com a transformação social.

Munanga (2009) contribui para essa análise ao afirmar que a sociedade brasileira viveu e ainda vive sob a influência de ideologias raciais que sustentaram a marginalização do negro. Quando os professores não se apropriam desse debate, acabam por reforçar, ainda que involuntariamente, o processo de invisibilização da história e da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a ausência de práticas pedagógicas voltadas à diversidade não é apenas uma falha pontual, mas um mecanismo de

reprodução de desigualdades, já que impede os discentes de desenvolverem consciência crítica sobre as bases racistas que estruturam nossa sociedade.

Além disso, cabe ressaltar que os professores que promovem atividades extracurriculares desempenham um papel essencial não apenas na sala de aula, mas também no fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Ao organizar debates, rodas de conversa, apresentações de danças e manifestações artísticas afrodescendentes e indígenas, esses docentes possibilitam que os discentes tenham contato com práticas culturais que frequentemente são silenciadas ou relegadas a uma posição marginal no currículo oficial. Tais práticas não devem ser vistas como meras complementações, mas como momentos pedagógicos privilegiados em que os alunos podem construir novos sentidos para sua própria história e identidade.

A esse respeito, Hall (2011) nos lembra que a identidade é construída por meio de processos de representação cultural, sendo continuamente negociada e reformulada. Quando a escola abre espaço para que os estudantes conheçam e valorizem as manifestações culturais negras e indígenas, está, na verdade, ampliando as possibilidades de construção identitária e questionando as narrativas hegemônicas que insistem em centralizar o branco europeu como medida de civilização. Isso reforça a necessidade de uma prática pedagógica que não apenas reconheça a diversidade, mas que a materialize em atividades concretas e significativas.

No entanto, é importante destacar que a boa vontade de alguns professores não é suficiente para transformar o quadro geral. Como salienta Libânio (2009), práticas pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas, de modo que os resultados não dependam exclusivamente do esforço individual de determinados profissionais. Quando a abordagem da temática étnico-racial depende apenas da iniciativa de alguns docentes engajados, corre-se o risco de que, na ausência desses sujeitos, o debate seja interrompido ou enfraquecido. Isso indica que a institucionalização do tema nos currículos e a formação continuada dos professores são condições indispensáveis para garantir a sustentabilidade das práticas pedagógicas antirracistas.

Outro aspecto que emerge da análise é a tendência de alguns professores limitarem a abordagem do tema a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Embora tais momentos sejam importantes, a restrição do debate a ocasiões específicas pode contribuir para a folclorização da temática, em vez de promover uma compreensão crítica e permanente sobre as relações raciais. A crítica de Freire (1996)

à educação bancária se aplica aqui: quando o tema é tratado apenas de forma pontual, como conteúdo a ser “depositado” em um momento específico, os alunos não têm a oportunidade de vivenciá-lo de maneira crítica e transformadora. É necessário que a discussão sobre racismo e diversidade esteja presente de forma transversal e cotidiana, integrando-se a diferentes disciplinas e atividades escolares.

Severino (2007) reforça esse argumento ao afirmar que a ciência e o conhecimento devem ser entendidos como processos dinâmicos de interpretação da realidade. Nesse sentido, o currículo da Educação Profissional e Tecnológica não pode restringir-se ao treinamento técnico, mas deve abrir-se para questões sociais complexas, como o racismo e a desigualdade, pois tais temas atravessam diretamente a vida dos estudantes e a realidade em que irão atuar profissionalmente. Ignorar essa dimensão equivale a oferecer uma formação incompleta, incapaz de preparar os discentes para os desafios concretos da sociedade.

A análise também aponta para a necessidade urgente de se pensar em políticas institucionais de apoio aos professores. Não basta que haja uma determinação legal para incluir a temática étnico-racial no currículo se os docentes não dispuserem de materiais didáticos adequados, de tempo pedagógico para planejamento e de oportunidades de formação crítica. Como lembra Gil (2010), pesquisas descritivas e analíticas revelam a importância de se observar não apenas os fenômenos em si, mas também as condições que permitem sua ocorrência. Nesse caso, a ausência de apoio institucional compromete a efetividade das práticas pedagógicas, criando um abismo entre a legislação e a realidade das escolas.

Por fim, é preciso destacar que a formação antirracista não se restringe ao ambiente escolar. A prática pedagógica, quando orientada pelos princípios da diversidade e da igualdade, reverbera na vida social e profissional dos discentes. Professores que assumem o compromisso de trabalhar a temática étnico-racial contribuem não apenas para ampliar os horizontes de seus alunos, mas também para formar futuros profissionais que atuarão em diferentes setores da sociedade levando consigo valores de respeito, de inclusão e de justiça social. Nesse sentido, a educação assume o papel de transformar não apenas os indivíduos, mas também as estruturas sociais, desafiando o racismo estrutural e promovendo a democracia.

Em conclusão, a análise das práticas docentes evidência tanto avanços quanto limitações. Os professores que já incorporam a temática em suas aulas demonstram que é possível promover a educação antirracista mesmo diante da ausência de um

Componente Curricular formal. No entanto, a dependência da iniciativa individual revela uma fragilidade estrutural que precisa ser superada por meio da institucionalização da temática no currículo e da formação continuada dos educadores. Somente assim será possível assegurar que a educação profissional e tecnológica cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

6.2.3 Avaliação do impacto das práticas educativas na percepção e atitudes dos discentes e docentes em relação à temática étnico-racial.

A temática étnico-racial ocupa uma posição central na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, especialmente em um país cuja formação histórica se constituiu sobre profundas desigualdades raciais. No campo educacional, a relevância desse tema se torna ainda mais evidente, pois a escola é um dos principais espaços de socialização, reprodução e, potencialmente, transformação de valores.

Avaliar as práticas pedagógicas quanto ao seu impacto na percepção e nas atitudes de discentes e docentes é, portanto, tarefa indispensável para promover a conscientização, o respeito e a valorização da diversidade. Trata-se de reconhecer que a educação não se limita à transmissão de conteúdos técnicos ou disciplinares, mas se configura como um processo profundamente político, como já advertia Freire (1996), no qual se disputa a produção de sentidos sobre o mundo e sobre as identidades sociais.

A análise dos dados obtidos junto aos professores entrevistados revela uma pluralidade de abordagens e compreensões em relação às relações étnico-raciais. De um lado, encontram-se docentes que demonstram possuir conhecimento aprofundado sobre a temática, reconhecendo a necessidade de discutir o racismo, a discriminação e as desigualdades sociais que atingem grupos racialmente marcados. Esses professores assumem que a prática pedagógica precisa ultrapassar a mera neutralidade e que a escola tem responsabilidade direta no combate ao racismo estrutural.

Ao promover debates, utilizar materiais didáticos específicos e até buscar parcerias com movimentos sociais e especialistas, tais docentes materializam em suas aulas uma prática freiriana, que compreende a educação como ato de

transformação e de libertação. A atitude desses profissionais reflete, ainda, a concepção de Munanga (2009), para quem a compreensão da cultura brasileira exige reconhecer a contribuição efetiva de diferentes etnias e a necessidade de desconstruir as ideologias que sustentaram a marginalização do negro ao longo da história.

Contudo, o mesmo conjunto de dados revela também a presença de professores cujo conhecimento sobre a temática é superficial ou restrito a abordagens pontuais. Esses docentes reconhecem a relevância do debate, mas não dispõem de estratégias para inseri-lo em sua prática cotidiana, limitando-se a tratar do assunto em momentos específicos, frequentemente atrelados a datas comemorativas.

Essa postura, ainda que não desprovida de boas intenções, corre o risco de reproduzir a folclorização da temática racial, reduzindo-a a eventos isolados e impedindo a formação de uma consciência crítica permanente entre os discentes. Hall (2011) nos ajuda a compreender essa limitação ao afirmar que as identidades não são fixas, mas processos em constante construção. Se a escola trata a questão racial de forma episódica, não oferece aos estudantes a possibilidade de internalizar essa compreensão dinâmica da identidade, mas sim reforça a visão de que se trata de um aspecto periférico e secundário da vida social.

Essa diversidade de posturas entre os docentes evidencia a importância de se avaliar de maneira crítica o impacto que tais práticas exercem sobre os estudantes. Como lembra Minayo (2007), o trabalho de pesquisa qualitativa deve buscar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Nesse sentido, é plausível inferir que as percepções e conhecimentos dos discentes refletem em grande medida as práticas de seus professores. Onde há professores engajados, os alunos tendem a desenvolver maior consciência acerca da diversidade racial, valorizando a pluralidade cultural e assumindo posturas mais críticas diante do racismo. Por outro lado, em contextos em que a prática docente é limitada ou silenciosa quanto ao tema, é provável que os discentes reproduzam os mesmos silêncios, perpetuando a invisibilidade da questão racial no espaço escolar.

Esse quadro remete também à análise proposta por Bardin (2011), ao afirmar que, na interpretação de conteúdos, o que não é dito pode ser tão revelador quanto o que é explicitado. As lacunas presentes nas práticas pedagógicas dos docentes evidenciam que, muitas vezes, o currículo oculto fala mais alto que o currículo oficial: ainda que exista legislação que obrigue o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a ausência de práticas efetivas transmite aos alunos a mensagem de que

essas temáticas não possuem centralidade ou valor equivalente aos demais conteúdos. Assim, a escola, ao silenciar sobre a questão racial, contribui para reforçar as desigualdades que deveria combater.

Não se trata, portanto, de um problema meramente individual, restrito à iniciativa de alguns professores, mas de uma questão estrutural. Severino (2007) chama a atenção para o fato de que o conhecimento científico e pedagógico deve ser visto como parte de um processo de interpretação crítica da realidade. Quando a formação de professores negligencia a dimensão étnico-racial, forma-se um quadro em que os profissionais chegam à sala de aula sem as ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para enfrentar o racismo. Assim, ainda que reconheçam a importância do tema, muitos docentes não se sentem preparados para abordá-lo, o que reforça a urgência da formação continuada como condição fundamental para a efetividade da educação antirracista.

Em síntese, a análise dos dados aponta para uma tensão permanente: de um lado, professores que avançam e demonstram práticas significativas de inserção da temática racial no cotidiano escolar; de outro, docentes que, mesmo reconhecendo a relevância do tema, ainda o tratam de forma superficial e pontual. Essa realidade reafirma que a luta por uma educação antirracista exige não apenas legislação e diretrizes, mas também um investimento contínuo na formação dos educadores e no fortalecimento institucional de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade racial. Como ressalta Freire (1996), a conscientização é um processo, e cabe à educação provocar nos sujeitos a capacidade de ler o mundo para transformá-lo. Assim, somente com práticas pedagógicas coerentes e contínuas será possível formar discentes que não apenas respeitem a diversidade, mas que se tornem protagonistas na construção de uma sociedade efetivamente mais igualitária.

Nesse contexto, a avaliação do impacto das práticas educativas torna-se elemento central para compreender se as ações promovidas pelos docentes estão de fato contribuindo para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. Mais do que verificar a presença pontual de atividades ou conteúdos relacionados à diversidade racial, trata-se de analisar criticamente em que medida essas práticas têm produzido efeitos concretos na percepção, nas atitudes e nos comportamentos dos discentes, bem como na postura profissional dos docentes. Como lembra Freire (1996), o processo educativo precisa ser pensado em sua totalidade: não basta acumular informações, é necessário transformar consciências. Avaliar o impacto das

práticas, portanto, significa verificar se o processo de ensino-aprendizagem tem colaborado para formar sujeitos críticos, capazes de identificar e enfrentar o racismo em suas múltiplas manifestações.

A avaliação das práticas educativas não pode restringir-se a instrumentos quantitativos de aferição de desempenho escolar. Ela precisa incluir a dimensão qualitativa, pois, como salienta Minayo (2007), o que se busca compreender nesse tipo de pesquisa são os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua experiência. Assim, a avaliação deve considerar não apenas o conhecimento adquirido sobre leis, conceitos ou fatos históricos, mas também a capacidade dos alunos de reconhecer o racismo em situações cotidianas, de valorizar a diversidade cultural e de assumir atitudes de respeito e solidariedade nas interações sociais. O impacto real de uma prática pedagógica só pode ser mensurado quando observamos mudanças não apenas no discurso, mas também nas práticas sociais dos sujeitos em formação.

Do mesmo modo, Bardin (2011) chama a atenção para o fato de que o processo de análise deve atentar tanto para o que é explicitamente dito quanto para os silêncios e lacunas presentes nos discursos. Avaliar o impacto das práticas pedagógicas em relação às questões étnico-raciais requer, portanto, identificar não apenas as falas dos alunos que evidenciam avanços em termos de consciência racial, mas também aquelas que revelam resistências, desconhecimentos ou mesmo a reprodução de estereótipos. É nessa dimensão interpretativa que a avaliação se torna efetiva, pois permite localizar tanto os pontos fortes das práticas educativas quanto as suas fragilidades, oferecendo subsídios para o aprimoramento contínuo da ação docente.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é que a avaliação deve ser processual e participativa. Conforme ressalta Severino (2007), a prática educativa não pode ser reduzida a momentos estanques, mas deve ser entendida como processo em construção permanente. Assim, a avaliação precisa ocorrer ao longo do percurso formativo, de modo a acompanhar as transformações nas percepções e atitudes dos discentes. Esse acompanhamento pode se dar por meio de rodas de conversa, produções textuais, debates e projetos integradores, instrumentos que permitem captar o desenvolvimento das reflexões e das práticas dos alunos em relação às questões raciais. A avaliação, nesse sentido, não se limita a um diagnóstico final, mas constitui um processo dialógico de produção de conhecimento e de transformação de posturas.

Além disso, a avaliação das práticas educativas deve fornecer subsídios para a formação continuada dos professores. Muitos docentes revelam insegurança ou desconhecimento em relação à abordagem das questões étnico-raciais. Como destaca Munanga (2009), essa lacuna é resultado de uma formação inicial que historicamente negligenciou a pluralidade cultural do Brasil, privilegiando uma matriz eurocêntrica que silenciou as vozes negras e indígenas. Avaliar as práticas docentes significa, portanto, identificar as necessidades formativas dos professores, de modo a oferecer-lhes ferramentas teóricas e metodológicas que lhes permitam atuar com maior segurança e profundidade. Desse modo, a avaliação contribui não apenas para o aprimoramento das práticas dos docentes, mas também para o desenvolvimento profissional dos docentes.

É importante sublinhar que a avaliação, nesse contexto, não deve ser vista como mecanismo de fiscalização ou punição, mas como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas. Como lembra Gil (2010), o objetivo da pesquisa descritiva e analítica é identificar relações entre variáveis para compreender os fenômenos em sua complexidade. Avaliar as práticas educativas, portanto, significa compreender a relação entre as estratégias de ensino, os conteúdos abordados e os efeitos que produzem na formação dos alunos. Esse movimento permite identificar quais práticas são mais eficazes, que precisam ser reformuladas e quais ainda carecem de ser implementadas, de modo a consolidar uma educação efetivamente antirracista.

Hall (2011) contribui de maneira significativa para essa reflexão ao destacar que as identidades são construídas a partir de processos históricos e culturais dinâmicos. Avaliar o impacto das práticas educativas em relação à temática racial é, nesse sentido, avaliar também como os alunos estão construindo suas identidades no interior do espaço escolar. Quando práticas pedagógicas valorizam a diversidade, reconhecem a contribuição histórica dos povos negros e indígenas e problematizam o racismo estrutural, os alunos têm a possibilidade de construir identidades mais plurais, críticas e resistentes às formas de discriminação. Por outro lado, quando essas práticas estão ausentes ou são superficiais, corre-se o risco de perpetuar identidades subordinadas e de reforçar visões eurocêntricas que negam a pluralidade constitutiva da sociedade brasileira.

Em síntese, a avaliação do impacto das práticas educativas em relação à temática étnico-racial não é apenas uma etapa metodológica de pesquisa, mas um componente essencial da própria prática pedagógica. Avaliar significa refletir

continuamente sobre os efeitos das ações docentes, identificar suas limitações e potencialidades e propor novos caminhos para a construção de uma educação que não se limite à técnica, mas que esteja comprometida com a transformação social. Como afirma Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e a avaliação, nesse contexto, assume papel mediador entre teoria e prática, garantindo que a educação antirracista não seja apenas um ideal normativo, mas uma realidade vivida no cotidiano escolar.

Portanto, ao fortalecer o processo avaliativo, cria-se a possibilidade de consolidar práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre alunos e professores, ampliando o engajamento de todos com as questões étnico-raciais. Essa avaliação contínua e crítica é condição indispensável para que a Educação Profissional e Tecnológica cumpra sua função de formar não apenas técnicos competentes, mas cidadãos conscientes, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, torna-se evidente que a maioria dos discentes apresenta apenas um conhecimento básico ou, em alguns casos, sequer possui qualquer contato mais aprofundado com as questões relacionadas às relações étnico-raciais e à educação antirracista. Apenas uma minoria dos alunos entrevistados demonstrou possuir uma compreensão mais consistente, seja em nível adequado ou avançado, acerca das temáticas investigadas.

Esse dado revela um hiato significativo entre o que a legislação educacional estabelece como obrigatório — a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena — e o que efetivamente se materializa no cotidiano escolar da Educação Profissional e Tecnológica. A constatação aponta não apenas para a ausência de práticas pedagógicas sistemáticas que promovam esse debate, mas também para a carência de iniciativas institucionais capazes de estimular os alunos a buscarem conhecimento para além do espaço formal da sala de aula.

Essa lacuna contraria, de maneira direta, a concepção educacional defendida por Freire (1970), segundo a qual o estudante deve ser compreendido como protagonista de sua própria aprendizagem. A pedagogia freiriana enfatiza a necessidade de uma educação problematizadora, em que o discente seja instigado a refletir criticamente sobre sua realidade e a participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

No entanto, os dados aqui analisados demonstram que, na prática, o protagonismo discente ainda é fortemente limitado pela ausência de estímulos vindos do sistema educacional, pela falta de preparo dos professores e pela dificuldade de acesso dos estudantes a recursos formativos fora do ambiente escolar. No que diz respeito ao corpo docente, os dados coletados revelam que a maioria dos professores apresenta apenas um conhecimento superficial sobre a temática étnico-racial. Ainda que parte dos entrevistados reconheça a relevância da discussão, poucos conseguem efetivamente incorporá-la de forma consistente em suas práticas pedagógicas.

Cerca da metade dos professores investigados relatou inserir atividades extracurriculares voltadas para o debate sobre relações étnico-raciais e educação antirracista, mas a outra metade não o faz, em grande medida por ausência de formação adequada, de referenciais teóricos consistentes ou de segurança metodológica para trabalhar o tema em sala de aula. Esse dado confirma o argumento de Munanga (2009) de que a fragilidade da formação inicial dos professores é um dos principais entraves para a implementação efetiva de uma educação plural e crítica no Brasil, uma vez que muitos ingressam na profissão sem nunca terem sido expostos, durante seu percurso formativo.

É fundamental reconhecer que o impacto das práticas educativas — sejam elas consistentes ou superficiais — exerce influência direta na vida dos discentes, tanto dentro quanto fora da instituição escolar. Como enfatiza Freire (1974), a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como prática social transformadora, capaz de moldar visões de mundo e de influenciar as formas pelas quais os indivíduos se posicionam em relação à realidade que os cerca. Nesse sentido, quando os professores deixam de oferecer uma formação crítica sobre as relações étnico-raciais, contribuem para perpetuar um ciclo de silenciamentos e exclusões que reforça o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

O desafio, portanto, não se limita à criação de dispositivos legais ou à inclusão de um Componente Curricular específico. Mais do que isso, exige-se que os professores tenham acesso a processos de formação continuada, indispensáveis para que possam adquirir o conhecimento necessário e desenvolver competências pedagógicas capazes de enfrentar a complexidade da temática. Como lembra Minayo (2007), o trabalho educativo não pode ser visto apenas como execução técnica, mas requer sensibilidade, criatividade e comprometimento político. Sem formação, os docentes ficam à mercê de práticas improvisadas ou reduzem a discussão a

elementos periféricos, impossibilitando a construção de um diálogo real com os alunos.

Outro aspecto a ser considerado é que a educação antirracista requer dos professores um esforço adicional de busca por recursos e materiais que, muitas vezes, não estão disponíveis no acervo institucional. Nesse processo, a criatividade se torna um recurso pedagógico essencial. Como lembra Sousa (2012), a análise das práticas educativas deve considerar não apenas os conteúdos formais, mas também os modos pelos quais o professor organiza, seleciona e interpreta as informações. A escolha de materiais, a proposição de atividades e a criação de espaços de diálogo são estratégias fundamentais para romper com a invisibilidade das temáticas raciais e aproximar os conteúdos da experiência concreta dos discentes.

Para que a educação cumpra de fato seu papel transformador, é necessário construir práticas pedagógicas que sejam respeitosas, empáticas e comprometidas com a valorização das diferenças. Não basta ensinar a tolerância; é preciso educar para o reconhecimento e a valorização da alteridade. Como defende Hall (2011), a identidade é sempre múltipla e em constante processo de negociação. Assim, cabe à escola oferecer condições para que os alunos compreendam e respeitem essa multiplicidade, superando visões essencialistas e preconceituosas. Nesse sentido, a educação deve ser concebida como espaço de convivência, onde professores e alunos constroem juntos o conhecimento, num movimento dialógico e colaborativo que rompe com a lógica vertical da transmissão de saberes.

Freire (1996) reforça essa concepção ao propor uma pedagogia da autonomia, em que a educação seja compreendida como via de mão dupla, marcada pela cumplicidade, pelo diálogo e pelo reconhecimento do outro como sujeito de saber. A escola, nesse modelo, deve favorecer a escuta atenta, a problematização da realidade e a construção coletiva de alternativas para enfrentamento das desigualdades. Nesse horizonte, tanto professores quanto alunos se tornam corresponsáveis pela produção de uma educação significativa, capaz de incidir de forma concreta sobre os desafios do cotidiano e de fortalecer a luta contra o racismo e todas as formas de opressão.

Assim, os dados analisados evidenciam um quadro de avanços tímidos e de muitas limitações. Se, por um lado, alguns professores e alunos demonstram sensibilidade para a questão racial, por outro, prevalece ainda uma compreensão superficial e uma ausência de práticas sistemáticas capazes de transformar esse conhecimento em ação. Isso mostra que o caminho para a efetivação de uma

educação antirracista ainda é longo e exige esforços contínuos em múltiplas frentes: políticas públicas que assegurem a inclusão curricular, formação inicial e continuada que prepare os docentes, investimentos em materiais e recursos pedagógicos, e, sobretudo, a disposição de professores e alunos em assumirem-se como sujeitos ativos na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

7 “VOCÊ DEMOROU, NÃO VAI ENTRAR NA AULA DE HISTÓRIA”: O PRODUTO EDUCACIONAL

Partindo do entendimento de que o produto educacional emerge como resposta concreta às inquietações suscitadas ao longo da pesquisa, elaboramos uma proposta que se ancora nas experiências e nos dados coletados durante o processo investigativo. A construção desse produto não se dá de maneira dissociada do percurso analítico realizado, mas, ao contrário, é fruto da constatação de lacunas, desafios e possibilidades identificadas no contato com discentes e docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se, portanto, de um desdobramento natural do estudo, que procura transformar as reflexões teóricas em instrumentos pedagógicos aplicáveis, capazes de promover mudanças efetivas no cotidiano escolar.

A proposta do produto educacional está diretamente vinculada ao objetivo maior desta pesquisa: a promoção de uma educação antirracista. Nesse horizonte, compreendemos que a desconstrução de um vocabulário racista é um passo fundamental, pois a linguagem, como dimensão simbólica e prática da vida social, carrega e reproduz valores, preconceitos e ideologias. Palavras e expressões que foram naturalizadas ao longo da história, quando reproduzidas sem reflexão, contribuem para perpetuar estigmas e discriminações, reforçando as estruturas de exclusão. A escolha de trabalhar esse aspecto da linguagem não é fortuita, mas responde a uma necessidade concreta observada nas interações cotidianas: os discentes, muitas vezes, não têm consciência de que determinados termos, ditos de forma aparentemente banal, reproduzem práticas racistas que ferem a dignidade e invisibilizam a história e a cultura da população negra.

Ao propor um produto educacional voltado para a desconstrução do vocabulário racista, buscamos aliar teoria e prática, no sentido de oferecer aos professores uma ferramenta pedagógica que auxilie na tarefa de problematizar a linguagem e ressignificá-la em sala de aula. Como lembra Freire (1996), a palavra é, ao mesmo tempo, ação e reflexão; ao transformar a linguagem, criamos condições para transformar também a realidade. A escola, nesse sentido, deve assumir seu papel de espaço privilegiado de conscientização, ensinando os alunos a identificarem e questionarem os usos linguísticos que carregam discriminações históricas, ao mesmo

tempo em que promove a valorização de uma linguagem inclusiva, respeitosa e promotora da diversidade.

Esse produto educacional, portanto, não se limita a ser um material de apoio, mas se constitui como uma proposta pedagógica crítica, que busca dialogar com a realidade dos discentes e com os desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas cotidianas. Ele pretende ser um recurso de formação e de transformação, oferecendo possibilidades concretas de intervenção no processo educativo. Ao mesmo tempo em que atua na desconstrução de preconceitos internalizados, o produto reafirma a importância de uma educação antirracista como prática permanente e transversal, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

7.1 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL PROPOSTO

O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa recebeu o título **“E o que foi que eu disse?”**, assumindo a forma de um livro-dicionário que reúne frases, palavras e expressões de cunho racista presentes no vocabulário cotidiano. Para cada uma dessas expressões, são apresentadas explicações que contextualizam sua origem, apontam o motivo pelo qual carregam marcas de discriminação racial e sugerem alternativas de uso que não reproduzam o racismo. O objetivo é oferecer aos professores, alunos e à comunidade em geral um recurso pedagógico acessível que problematize a linguagem e contribua para a construção de uma educação antirracista.

Essa proposta nasce da compreensão de que a língua portuguesa, tal como é falada e difundida no Brasil, foi construída sob forte influência de uma cultura escravocrata, colonial e racista, que estruturou não apenas relações sociais e políticas, mas também a própria forma de nomear e significar o mundo. Palavras e expressões que, à primeira vista, parecem inocentes ou inofensivas carregam em seu interior recordações dolorosas da escravidão, da marginalização e da desumanização da população negra. O simples fato de tais expressões terem se consolidado como “naturais” ou “populares” não as isenta de responsabilidade: ao contrário, mostra como o racismo foi internalizado e normalizado no imaginário social e linguístico brasileiro.

Nesse sentido, torna-se urgente repensar o uso dessas expressões e compreendê-las à luz da história. Quando alguém utiliza frases como “ter um pé na senzala” ou “um pé na cozinha”, por exemplo, reproduz inconscientemente a lógica de uma sociedade que reduzia mulheres negras ao espaço doméstico da casa grande, negando-lhes humanidade e limitando suas possibilidades de existência. O que muitas vezes se apresenta como mera brincadeira, jargão cultural ou “ditado popular” é, na verdade, memória de um sistema brutal de opressão que não pode mais ser tratado como normalidade. Como já advertiu Adilson Moreira em sua obra *Racismo Recreativo*, a língua não é neutra: ela transmite valores, consolida ideologias e reproduz desigualdades. Assim, mesmo quando não há intenção explícita de ofender, a perpetuação de significados negativos contribui para reforçar estereótipos e alimentar o racismo estrutural.

Outro exemplo elucidativo é a expressão “negra de traços finos”, frequentemente utilizada como elogio, mas que, na realidade, reforça o padrão estético branco e europeu como modelo superior, colocando a beleza negra em posição de inferioridade e sempre dependente de parâmetros externos. Do mesmo modo, o termo “mulata” carrega consigo um passado de objetificação e erotização de mulheres negras escravizadas, vistas como exóticas, disponíveis e impróprias para o casamento. Ao persistirem no uso cotidiano, tais expressões mantêm viva uma lógica colonial que transformava corpos negros em objetos, reduzindo-os a categorias de exploração, desejo ou subalternidade.

É nesse ponto que o produto educacional “E o que foi que eu disse?” adquire relevância: ele não se limita a apresentar uma lista de palavras a serem substituídas, mas propõe um processo reflexivo sobre como o racismo atravessa a linguagem e, por meio dela, naturaliza desigualdades. A desconstrução do vocabulário racista, portanto, não é apenas uma questão de escolha lexical, mas uma estratégia pedagógica para desvelar o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira. Como observa Gabriel Nascimento em sua obra *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, o racismo se infiltra nas estruturas linguísticas e as utiliza como ferramenta para sustentar uma desigualdade que atravessa mais de cinco séculos de história. Reconhecer isso significa racializar o próprio funcionamento da língua portuguesa e compreender que não existe neutralidade quando se trata de linguagem.

Esse dicionário-pedagógico busca, portanto, ser mais que um material de consulta: ele é concebido como uma ferramenta crítica para o processo de ensino-aprendizagem, capaz de apoiar docentes na tarefa de problematizar o racismo em sala de aula e de sensibilizar os discentes para o impacto da linguagem em suas vidas cotidianas. O trabalho com palavras e expressões racistas permite não apenas conscientizar os estudantes sobre a necessidade de evitar termos discriminatórios, mas também estimular a reflexão sobre como a linguagem molda percepções de mundo, identidades e relações de poder. Ao transformar o vocabulário, cria-se também a possibilidade de transformar mentalidades, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e engajados com a luta por igualdade racial.

Assim, o produto educacional aqui apresentado insere-se na perspectiva freiriana de que a palavra é sempre ação e reflexão, nunca neutra ou desprovida de sentido político. A problematização da linguagem, nesse caso, é um exercício de conscientização, um passo indispensável para que professores e alunos se percebam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Mais do que um manual de substituições, o livro-dicionário “E o que foi que eu disse?” pretende ser um convite ao diálogo, à escuta e à construção coletiva de novas formas de nomear o mundo, libertas das amarras do racismo.

7.2 PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PE

Segue abaixo um modelo do esquema de organização do produto educacional.

Quadro 13 - Organização do Conteúdo do Produto Educacional (PE)

Palavra	Explicação	Substituição
“Minha empregada Doméstica ”	Negros eram tratados como animais rebeldes e que precisavam de “corretivos”, para serem “domesticados”.	Ajudando lar, empregada, secretária do lar.
“Um profissional de meia Tigela ”	Os negros que trabalhavam à força nas minas de ouro nem sempre conseguiam alcançar suas “metas”. Quando isso acontecia, recebiam como punição apenas metade da tigela de comida e ganhavam o apelido de “meia tigela”, que hoje significa algo sem valor e medíocre.	De caráter duvidoso, fez serviço mal executado, um profissional mediano
“Existem muitos órgãos sendo vendidos no Mercado negro ” “Senti um arrepio, acredito ser magia negra ” “Você está na minha lista negra ” “Só tive filhos respeitosos, mas o Raul é a ovelha negra da família”	Entre outras inúmeras expressões em que a palavra negro representa algo pejorativo prejudicial e ilegal	Mercado clandestino, Magia ruim, Lista de mágoa, Filho rebelde

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

O processo de pesquisa, elaboração e execução do produto educacional intitulado “**E o que foi que eu disse?**” desenvolveu-se de maneira paralela ao percurso da dissertação, uma vez que ambos compartilham uma mesma matriz temática: a centralidade da educação antirracista e a necessidade de desvelar os mecanismos pelos quais o racismo se reproduz no cotidiano escolar e social. Essa proximidade garantiu não apenas uma coerência entre os dois trabalhos, mas também permitiu que os dados obtidos na investigação científica subsidiassem de forma direta a construção do produto. Em outras palavras, o PE surge como desdobramento prático da pesquisa acadêmica, transformando inquietações teóricas em uma proposta concreta de intervenção pedagógica.

Vale destacar que o conteúdo do produto educacional se organiza como uma espécie de coletânea de informações linguísticas, reunindo expressões, palavras e frases de cunho racista ainda presentes no vocabulário cotidiano. Essas expressões foram sistematizadas a partir de diferentes fontes: a escuta atenta durante a coleta de dados com discentes e docentes; a observação de práticas sociais; e o levantamento bibliográfico em pesquisas que tratam da linguística, da racialidade e dos aspectos culturais que atravessam a linguagem. Ao estruturar o material, a intenção não foi 191 apenas listar termos e sugerir substituições, mas sim construir um instrumento formativo que dialogue criticamente com a história e com a permanência do racismo estrutural, tal como ele se manifesta por meio da língua.

A elaboração do dicionário seguiu um processo cuidadosamente planejado, dividido em etapas sucessivas que garantiram sua consistência teórica e aplicabilidade prática. Inicialmente, procedeu-se à **identificação das expressões** mais recorrentes e socialmente difundidas, selecionando aquelas que, de maneira consciente ou não, perpetuam estereótipos racistas. Essa etapa foi orientada pela compreensão de que a naturalização da linguagem é um dos mecanismos mais sutis e poderosos de reprodução do racismo, como já advertira Gabriel Nascimento ao afirmar que o racismo perpassa subterraneamente a língua portuguesa.

Em seguida, passou-se à **pesquisa etimológica e cultural** de cada termo ou expressão. Essa investigação buscou localizar a origem histórica das palavras, suas transformações ao longo do tempo e o contexto social em que se consolidaram como práticas discursivas. Essa etapa foi fundamental para evidenciar que a língua não é neutra, mas carrega marcas das relações de poder e dominação que atravessaram a sociedade brasileira desde o período colonial. Ao explicitar essas origens, o produto

educacional convida o leitor a refletir criticamente sobre a permanência de estruturas racistas no imaginário coletivo.

A terceira etapa consistiu na **elaboração das explicações pedagógicas**, em linguagem acessível, mas rigorosa, que justificassem por que tais expressões devem ser consideradas racistas e problematizadas em sala de aula. O intuito foi criar um recurso que pudesse ser utilizado por diferentes públicos — alunos, professores, gestores escolares e até famílias — de modo a ampliar o alcance da reflexão. Esse movimento está alinhado à concepção freiriana de que a palavra é ação e reflexão, e de que a transformação da linguagem pode abrir caminhos para a transformação da realidade.

A quarta etapa correspondeu à **indicação de alternativas linguísticas**. Para cada expressão listada, foram sugeridas substituições que possibilitam ao falante comunicar-se de forma eficaz sem recorrer a termos carregados de preconceito. Essa parte do produto não pretende ser normativa, mas oferecer caminhos para a construção de uma linguagem mais inclusiva e respeitosa, estimulando a consciência crítica sobre o ato de falar. Afinal, como lembra Munanga, o combate ao racismo exige não apenas mudanças estruturais, mas também mudanças nos hábitos e nas práticas cotidianas que reforçam desigualdades.

Por fim, a quinta etapa compreendeu a **sistematização do material em formato de dicionário**, organizado de maneira clara e didática, de modo a favorecer a consulta rápida e o uso pedagógico. Essa estrutura permite que o produto seja incorporado a diferentes contextos escolares, seja em atividades planejadas pelos professores, seja em momentos de diálogo coletivo ou até como material de apoio para projetos interdisciplinares.

Assim, o produto educacional não se apresenta apenas como complemento ilustrativo da dissertação, mas como parte integrante de seu escopo investigativo. Ele traduz para a prática pedagógica as inquietações teóricas e metodológicas levantadas ao longo da pesquisa, constituindo-se em um instrumento que busca contribuir efetivamente para a desconstrução do racismo na linguagem e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Quadro 14 – Etapas de produção do produto educacional (PE)

Etapas	Descrição
1ª Etapa: Preparação	Nesta etapa é a gênese do projeto, onde iniciaremos com a fundamentação teórica dos conteúdos propostos, montagem de planos de estrutura do material e pesquisa sobre os termos e pontos a serem abordados no produto
2ª Etapa: Construção	Na construção do produto, passado a preparação sistêmica e compreensão inicial da estrutura, faremos a construção do layout do material, estrutura de apresentação e ratificação com o material de estudo.
3ª Etapa: Culminância	Esta é a etapa crucial do produto, onde de fato devolveremos a academia, escola e espaços formativos um material que lhes ajudarão no processo de ensino e aprendizagem. O plano de culminância assemelhasse a um lançamento, o autor e pesquisador irá dispor do seu produto e dos conhecimentos adquiridos nas etapas da construção deste e do trabalho de conclusão do curso para a comunidade, através de palestras e discussões sobre a temática de ambos os materiais. Tal ação está diretamente ligada na análise da funcionalidade e construções que o produto educacional trará.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

7.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DO PE

Para verificar a funcionalidade do Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, optamos por retomar contato com os participantes que haviam sido previamente entrevistados no processo de coleta de dados. Tal escolha se justifica pelo fato de que, durante as entrevistas, muitos desses sujeitos destacaram a necessidade de materiais específicos que possibilitassem trabalhar de maneira mais sistemática e crítica as discussões em torno das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Assim, ao devolver o material para aqueles que já haviam contribuído com reflexões iniciais, buscou-se não apenas testar a aplicabilidade do produto, mas também instaurar um processo dialógico de validação, no qual os interlocutores puderam avaliar, de forma crítica e situada, a pertinência e a utilidade prática do dicionário pedagógico intitulado “**E o que foi que eu disse?**”.

A avaliação do PE foi realizada por meio da aplicação de um questionário de caráter simples, direto e não invasivo, construído com o apoio da ferramenta digital **Google Forms**, pertencente ao conjunto de recursos de coleta de dados da empresa Google. A escolha por esse instrumento teve como finalidade assegurar praticidade, acessibilidade e confidencialidade, permitindo que os respondentes pudessem expressar suas impressões de forma livre, no tempo disponível, sem qualquer pressão externa. Ressalte-se que, para além da coleta em si, essa estratégia buscou respeitar

a autonomia dos avaliadores, garantindo-lhes espaço e tempo suficientes para a análise do material.

O questionário elaborado foi composto por **seis perguntas**, divididas entre itens objetivos e discursivos, de modo a possibilitar tanto a aferição de dados quantitativos — referentes à aplicabilidade do material em sala de aula — quanto a obtenção de respostas qualitativas, capazes de captar as percepções, sugestões e críticas dos avaliadores. Essa combinação de perguntas teve como meta oferecer um retrato mais completo sobre o impacto do PE, permitindo compreender tanto o grau de aceitação geral quanto as nuances interpretativas atribuídas ao conteúdo do dicionário.

Cabe destacar que o questionário só foi disponibilizado para os avaliadores **após uma apresentação prévia do material**, realizada via plataforma de mensagens instantâneas, o que permitiu que cada participante tivesse contato inicial com o conteúdo. Posteriormente, foi concedido um período de uma semana para que os sujeitos pudessem “degustar” o material, ou seja, explorá-lo com calma, refletir sobre as expressões e explicações apresentadas e avaliar suas possibilidades de uso pedagógico. Essa etapa prévia de contato teve como objetivo evitar respostas superficiais ou apressadas, possibilitando uma análise mais consciente e aprofundada sobre a relevância do produto.

No total, o questionário foi encaminhado a **16 pessoas**, número que corresponde aos entrevistados da etapa anterior da pesquisa. Desses, **14 participantes retornaram com respostas efetivas**, o que representa um índice de adesão bastante significativo, revelando o interesse dos sujeitos em contribuir para a validação do produto. As duas pessoas que não responderam não apresentaram justificativas para o não retorno, situação compreensível no contexto de pesquisas sociais, em que fatores externos, como tempo, disponibilidade ou desinteresse momentâneo, podem interferir na participação.

Esse retorno dos participantes, ainda que não integral, é suficiente para fornecer dados consistentes acerca da funcionalidade do PE, permitindo não apenas avaliar sua aplicabilidade pedagógica, mas também compreender como o material é percebido pelos sujeitos que vivenciam a realidade escolar e que serão potenciais utilizadores desse recurso no futuro.

7.3.1 Decupagem e Tratamento das informações coletadas

Com base nas respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa acerca do produto educacional “E o que foi que eu disse?”, foi possível realizar uma análise mais detalhada e interpretativa, considerando tanto a estrutura e o conteúdo do material quanto as impressões manifestadas pelos avaliadores. As respostas recebidas evidenciam um interesse significativo pelo tema e confirmam a pertinência do dicionário como recurso pedagógico voltado à promoção de uma educação antirracista.

De modo geral, a avaliação indicou que o produto foi compreendido como material inovador e necessário, sobretudo em um contexto educacional em que a temática étnico-racial ainda aparece de forma fragmentada e pouco sistematizada. A maioria dos participantes destacou que o dicionário facilita a identificação de expressões racistas presentes no cotidiano linguístico, muitas vezes utilizadas de forma inconsciente, e que sua explicação detalhada contribui para despertar reflexões críticas sobre a origem e o impacto de tais termos. Nesse sentido, os avaliadores reconheceram a relevância do material não apenas como apoio didático, mas também como instrumento de conscientização para além da sala de aula, alcançando diferentes esferas da convivência social.

Outro ponto reiterado pelos participantes refere-se ao potencial de aplicabilidade do material em sala de aula. Segundo os relatos, o formato dicionarizado, acompanhado de explicações claras e sugestões de substituições linguísticas, possibilita que o professor utilize o produto tanto em aulas expositivas quanto em atividades práticas, como debates, rodas de conversa ou trabalhos interdisciplinares. Para muitos avaliadores, esse aspecto torna o produto acessível e adaptável a diferentes níveis de ensino, favorecendo sua inserção em disciplinas diversas, desde as ligadas às ciências humanas até as mais técnicas, onde a questão racial frequentemente não é problematizada.

Não obstante os pontos positivos, algumas respostas apontaram também desafios e limitações. Entre eles, destaca-se a percepção de que, para surtir efeito real, o material precisa estar articulado a uma formação continuada dos docentes. Ou seja, não basta disponibilizar o dicionário se o professor não se sentir preparado para conduzir discussões delicadas ou enfrentar resistências de alunos, famílias ou até da própria instituição escolar. Essa observação vai ao encontro das reflexões de

Munanga, que sublinha a fragilidade da formação inicial dos professores no que se refere às questões étnico-raciais. Nesse sentido, o produto educacional deve ser entendido como recurso complementar, que necessita de mediação crítica e engajada para alcançar sua finalidade pedagógica.

As respostas também sugerem que a linguagem do material deve manter um equilíbrio entre clareza e rigor acadêmico. Enquanto alguns participantes elogiaram a objetividade e a acessibilidade das explicações, outros destacaram a necessidade de aprofundar ainda mais determinados conceitos, de modo a oferecer suporte teórico mais consistente para a prática docente. Essa tensão entre simplificação e densidade reflete um dos desafios centrais de produtos educacionais: a busca por tornar o conteúdo acessível sem incorrer em reducionismos.

Por fim, as impressões dos participantes revelam que o produto educacional estimula uma postura reflexiva e autocrítica, levando os sujeitos a repensarem expressões que, muitas vezes, utilizam em sua própria fala. Esse aspecto foi considerado de grande relevância, pois indica que o material cumpre sua função não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de transformação de mentalidades, em consonância com a perspectiva freiriana de que a educação deve problematizar o mundo vivido e promover a conscientização crítica.

Em síntese, a análise das respostas confirma que o produto educacional “E o que foi que eu disse?” apresenta alto potencial de impacto pedagógico e social, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de continuar investindo em formação docente, em estratégias de implementação curricular e em espaços de diálogo que assegurem sua plena utilização. O retorno dos participantes valida, assim, a proposta do dicionário como ferramenta de educação antirracista, ao mesmo tempo em que reforça a importância de compreendê-lo como parte de um processo maior, que envolve a revisão de práticas pedagógicas, a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo em todas as suas formas.

A maioria dos entrevistados (7 de 14) acredita que as palavras, frases e expressões apresentadas no material são “muito presentes” no ambiente escolar. Essa percepção pode indicar que há uma conscientização sobre a existência dessas expressões racistas no cotidiano das escolas. No entanto, 3 pessoas responderam que essas palavras existem, mas não no ambiente escolar, enquanto 4 pessoas afirmaram que elas não existem. Essas respostas divergentes podem refletir

diferentes experiências e percepções individuais em relação à presença do racismo no ambiente escolar.

As respostas às questões subsequentes do questionário fornecem subsídios importantes para compreender a recepção do produto educacional “**E o que foi que eu disse?**” e seu potencial de contribuição para uma educação antirracista.

No que se refere à **pergunta 3**, que indagava se o uso do material por professores e estudantes poderia contribuir para a compreensão do racismo, verificou-se que a grande maioria dos participantes (12 em 14) respondeu afirmativamente. Esse dado revela uma percepção positiva quanto à relevância do dicionário como recurso didático, reforçando a compreensão de que a linguagem é um dos espaços nos quais o racismo se manifesta e se reproduz.

Para esses respondentes, o material foi entendido como ferramenta eficaz de sensibilização e conscientização, capaz de trazer à tona expressões enraizadas no vocabulário cotidiano e desnaturalizar seu uso. Contudo, duas pessoas afirmaram não perceber contribuição significativa do produto para a compreensão do racismo, o que indica a existência de resistências e divergências na forma como a temática é percebida.

Essa diferença de opinião pode estar relacionada tanto à dificuldade de reconhecer a dimensão estrutural do racismo linguístico quanto à visão, ainda comum, de que a linguagem é neutra ou “apenas uma forma de falar”. Tal divergência é, em si, reveladora da necessidade do material: quanto mais naturalizadas as expressões racistas, mais difícil se torna reconhecer seu impacto.

A **pergunta 4**, que questionava sobre a organização e a clareza do material, obteve respostas amplamente favoráveis. Os participantes destacaram a facilidade de compreensão e a clareza didática do dicionário, ressaltando que a forma como o conteúdo foi estruturado facilita a apropriação do tema por diferentes públicos. Além disso, muitos relataram que o material desperta interesse e estimula a busca por mais informações sobre o racismo linguístico. Esse dado é particularmente relevante, pois demonstra que o produto não se limita a informar, mas também promove curiosidade e engajamento, funcionando como ponto de partida para uma aprendizagem mais aprofundada. Essa função formadora do dicionário confirma seu potencial de dialogar com o que Freire (1996) defendia como o papel da educação problematizadora: instigar a reflexão crítica e abrir caminhos para a transformação da consciência.

No que diz respeito à **pergunta 5**, que solicitava avaliação sobre o livro como ferramenta no combate ao preconceito racial, 10 dos 14 participantes concordaram que o dicionário pode ser considerado um recurso relevante nesse sentido. Essa percepção reforça a ideia de que o material não é apenas um compêndio de termos, mas um instrumento de luta simbólica contra o racismo, pois desnaturaliza expressões historicamente utilizadas para inferiorizar e estigmatizar pessoas negras. Ao mesmo tempo, a resposta de um participante que se mostrou cético quanto à relevância do livro merece atenção.

Esse respondente argumentou que as palavras abordadas já estariam enraizadas na sociedade e não seriam mais vistas como racistas. Essa posição reflete um movimento de resistência frequentemente observado em contextos de disputa simbólica: a crença de que o tempo teria neutralizado a carga discriminatória das expressões, quando, na verdade, sua permanência no vocabulário ainda reproduz estruturas de desigualdade. O dado evidencia que o trabalho pedagógico em torno da linguagem é urgente, justamente porque muitas pessoas não reconhecem os efeitos do racismo linguístico em suas práticas cotidianas.

A **pergunta 6**, que deixava espaço aberto para críticas e sugestões, trouxe contribuições que ampliam a compreensão sobre os potenciais e os limites do material. Entre as sugestões mais relevantes, destacou-se a necessidade de expandir o escopo do dicionário para contemplar outras formas de discriminação, como capacitismo, machismo e homofobia. Essa proposição, embora extrapole os objetivos centrais da presente pesquisa, aponta para uma demanda social e educacional mais ampla: a construção de ferramentas pedagógicas que enfrentem diferentes dimensões da desigualdade e da exclusão.

Outra sugestão importante foi a realização de atividades presenciais e a promoção de espaços de diálogo sobre os conteúdos do livro, evidenciando o desejo de que o produto não se restrinja à leitura individual, mas seja utilizado como instrumento de práticas coletivas, colaborativas e reflexivas. É interessante notar que parte dos respondentes (entrevistados 11 a 14) optou por não responder à questão aberta, o que pode indicar tanto ausência de sugestões quanto possível falta de interesse em se engajar mais profundamente com a crítica ao material.

Em síntese, os dados oriundos dessas perguntas permitem afirmar que o produto educacional foi amplamente bem recebido, reconhecido como recurso pedagógico útil e relevante para a compreensão e o combate ao racismo. Ainda assim,

as respostas também revelam tensões e resistências, que, longe de fragilizar o produto, reforçam sua necessidade: se ainda há quem não perceba o racismo linguístico ou o considere irrelevante, isso demonstra o quanto é fundamental aprofundar o debate e oferecer instrumentos que possibilitem sua problematização. A aceitação majoritária do material, aliada às sugestões de expansão e aplicação prática, confirma sua validade e sua potência como instrumento pedagógico comprometido com a construção de uma educação antirracista e transformadora.

7.3.2 Análises e considerações sobre o PE

Os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário indicam que a maioria dos participantes avaliou de forma positiva o conteúdo do livro-dicionário “E o que foi que eu disse?”, reconhecendo-o como uma ferramenta pedagógica de grande potencial no combate ao preconceito racial. A organização do material foi amplamente considerada de fácil compreensão, permitindo que diferentes públicos – docentes e discentes da Educação Profissional e Tecnológica – pudessem acessá-lo sem dificuldades, o que fortalece sua aplicabilidade prática em contextos diversos. Além disso, destacou-se que o formato adotado desperta curiosidade e estimula a busca por informações adicionais sobre o racismo linguístico, ampliando o alcance do material para além da simples consulta.

Apesar da avaliação majoritariamente positiva, emergiram também divergências e percepções distintas. Algumas respostas sinalizaram que nem todos os participantes reconhecem a presença do racismo no ambiente escolar ou acreditam que o produto educacional contribua de forma significativa para a compreensão do tema. Essas opiniões minoritárias, no entanto, revelam a complexidade da temática e a resistência ainda existente em torno do reconhecimento do racismo estrutural e de suas manifestações na linguagem. Em vez de fragilizar a proposta, tais resistências reforçam a necessidade de ampliar espaços de diálogo e formação continuada, de modo que professores e alunos possam aprofundar suas reflexões sobre o papel da linguagem na reprodução das desigualdades raciais.

As sugestões e críticas oferecidas pelos participantes também se mostraram valiosas para aprimorar o material. Entre as mais relevantes, destacaram-se a inclusão de outras formas de discriminação, como machismo, capacitismo e

homofobia, o que denota a preocupação com uma abordagem mais interseccional, e a proposição de atividades presenciais que possam fomentar discussões coletivas e reflexões mais amplas. Tais apontamentos sinalizam que o produto educacional, embora já reconhecido como eficaz, pode ser continuamente enriquecido e atualizado, garantindo maior abrangência e efetividade em sua aplicação pedagógica.

De forma geral, a pesquisa realizada com 14 participantes – discentes e docentes vinculados à EPT – possibilitou reunir uma gama significativa de impressões e análises que oferecem uma visão abrangente e contextualizada da recepção do material. Ao trabalhar com palavras, frases e expressões de cunho racista, suas explicações e alternativas de substituição, o dicionário foi avaliado como um recurso didático que transcende a função de consulta, transformando-se em instrumento de reflexão crítica e de conscientização social.

A avaliação do conteúdo mostrou-se bastante diversificada, com predominância da classificação “Excelente”, mas também com registros de avaliações “Boa”, “Regular” e até uma resposta considerada “Ruim”. Essa diversidade de percepções sugere que, embora haja consenso quanto à relevância do tema, existem diferentes expectativas em relação à forma de abordagem. Ainda assim, a presença majoritária de avaliações altamente positivas confirma a pertinência e a utilidade pedagógica do produto educacional, demonstrando que ele é reconhecido como um recurso inovador e relevante no processo de construção de uma educação antirracista.

Em síntese, os resultados da avaliação indicam que o produto educacional cumpre satisfatoriamente sua proposta inicial, oferecendo um recurso didático acessível, instigante e transformador, ainda que sujeito a aprimoramentos e expansões futuras. Sua aceitação entre professores e alunos da EPT confirma a viabilidade de sua aplicação em contextos escolares diversos e, sobretudo, reafirma a importância de iniciativas que enfrentem diretamente o racismo linguístico como parte integrante da luta pela equidade racial e pela valorização da diversidade cultural no Brasil.

A percepção dos participantes em relação à presença de palavras, frases e expressões racistas no ambiente escolar revelou-se variada e, em certa medida, contraditória. A maior parte dos entrevistados apontou que tais expressões estão **“muito presentes”** no cotidiano das escolas, o que reflete uma conscientização crescente sobre o modo como o racismo linguístico atravessa as interações sociais e

pedagógicas. Esse reconhecimento indica não apenas a percepção de que a linguagem reproduz preconceitos e discriminações, mas também a urgência de enfrentamento dessas práticas no contexto educacional.

Tais opiniões contrastantes evidenciam a complexidade e a subjetividade da temática racial, revelando que a identificação do racismo depende, muitas vezes, da sensibilidade individual, da formação crítica e da própria disposição para reconhecê-lo como problema estrutural. Em relação à contribuição do material para a compreensão do tema do racismo, a maioria dos participantes destacou que o dicionário cumpre esse papel de forma satisfatória, reforçando a ideia de que ele alcança sua finalidade pedagógica.

A relevância atribuída ao produto indica que os sujeitos reconheceram a eficácia de sua abordagem em estimular reflexão, promover debates e ampliar a compreensão crítica acerca da linguagem como veículo do racismo estrutural. Ainda assim, é necessário considerar as duas respostas negativas registradas, as quais sugerem que nem todos os participantes identificaram no material o potencial de promover transformações significativas. Esse dado, embora minoritário, deve ser interpretado como alerta: a eficácia de um recurso educativo não se mede apenas por sua qualidade intrínseca, mas também pela disposição do público em se engajar com a proposta apresentada.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à organização e à clareza do material. De modo geral, o dicionário foi considerado de fácil compreensão, tanto em sua estrutura quanto em sua linguagem, além de ser elogiado pelas características didáticas e visuais que o tornam atrativo e acessível. A menção recorrente de que o material estimula a busca por mais informações sobre o racismo linguístico é um dado valioso, pois demonstra o potencial do produto para extrapolar os limites da sala de aula e instigar processos autônomos de aprendizagem. Esse caráter provocador e mobilizador do material dialoga com a concepção freiriana de educação, na qual a problematização e a inquietação intelectual são elementos fundamentais para a formação crítica.

Por fim, a maioria expressiva dos participantes reconheceu o livro como uma ferramenta relevante no combate ao preconceito racial, atribuindo-lhe um papel de sensibilização e conscientização que vai além da simples substituição de palavras. O fato de alguns entrevistados manifestarem o desejo de compartilhar o material com colegas professores reforça sua potencialidade enquanto recurso de disseminação de

práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Esse reconhecimento amplia o alcance do produto, evidenciando que ele não se limita a um uso individual ou restrito, mas pode integrar redes de colaboração entre educadores.

Em síntese, os resultados da avaliação revelam que o produto educacional “E o que foi que eu disse?” foi amplamente reconhecido como um instrumento eficaz de reflexão e combate ao racismo. As percepções divergentes encontradas não fragilizam o material, mas reforçam a necessidade de sua inserção em contextos formativos contínuos, capazes de enfrentar resistências, ampliar horizontes críticos e consolidar uma prática educativa que una linguagem, consciência e transformação social.

As sugestões e críticas apresentadas pelos entrevistados representam contribuições significativas para o aprimoramento do produto educacional, revelando a riqueza de uma avaliação construída de forma participativa. Entre elas, merece destaque a proposição de que o material aborde também outras formas de discriminação, como o capacitismo, o machismo e a homofobia. Essa indicação, embora ultrapasse o escopo inicial do presente trabalho, é relevante para pensar futuras expansões do dicionário, uma vez que promove uma perspectiva mais interseccional e inclusiva, capaz de dialogar com diferentes dimensões das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, a sugestão de realizar atividades presenciais e de fomentar discussões coletivas aponta para a necessidade de transformar o livro em uma **ferramenta viva de diálogo e reflexão**, que extrapole os limites do espaço acadêmico e se projete para a comunidade em seu sentido mais amplo.

De modo geral, a pesquisa revelou uma percepção predominantemente positiva sobre o produto educacional “E o que foi que eu disse?”, evidenciando seu potencial de se consolidar como uma ferramenta pedagógica relevante no combate ao preconceito racial. As respostas dos participantes refletiram um grau importante de conscientização acerca da presença do racismo no ambiente escolar, demonstrando a urgência de que essa temática seja abordada de forma sistemática, educativa e crítica nos currículos da Educação Profissional e Tecnológica. O reconhecimento do dicionário como recurso eficaz mostra que a proposta de problematizar a linguagem e de revelar os sentidos racistas nela ocultos cumpre um papel central na promoção de uma educação antirracista.

As críticas e sugestões também evidenciam que o produto deve ser entendido não como um ponto de chegada, mas como parte de um processo contínuo de aprimoramento e reflexão. A relevância de considerar outras formas de discriminação e de expandir o alcance das discussões demonstra que os próprios sujeitos da pesquisa identificam no material um potencial de crescimento e adaptação às demandas sociais. Em conjunto, esses resultados confirmam que o dicionário não apenas contribui para o enfrentamento do racismo linguístico, mas também pode servir como ponto de partida para debates mais amplos sobre a diversidade, a equidade e os direitos humanos.

Assim, ao reunir palavras, frases e expressões de cunho racista, contextualizá-las historicamente e propor alternativas de uso, o produto educacional aqui desenvolvido demonstra sua relevância como instrumento de sensibilização, conscientização e transformação. Sua disseminação pode desempenhar papel fundamental na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e comprometido com a justiça social. Em última instância, trata-se de uma contribuição concreta para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo de sua identidade histórica e cultural.

8 “CÊ VAI VER COMO SÃO DIFERENTES AS OPORTUNIDADES”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida proporcionou uma visão abrangente e crítica sobre as práticas educativas e as percepções de docentes e discentes em relação às relações étnico-raciais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A partir dos dados coletados e das análises empreendidas, tornou-se possível estabelecer considerações finais que reforçam a relevância da temática e a urgência de sua efetiva incorporação no cotidiano escolar.

Primeiramente, constatou-se que a diversidade de entendimentos e de abordagens dos docentes em relação às questões étnico-raciais evidencia a necessidade de um olhar mais atento, sistemático e contínuo para a formação de professores. Enquanto alguns docentes demonstraram um conhecimento sólido e desenvolveram práticas pedagógicas consistentes, como a promoção de atividades extracurriculares voltadas para a valorização da diversidade racial, outros revelaram lacunas de conhecimento e menor engajamento, restringindo-se a abordagens superficiais e pontuais. Essa disparidade ressalta a importância de investir de forma mais incisiva em processos de formação inicial e continuada que contemplem a educação antirracista como eixo estruturante da prática pedagógica. Trata-se de um desafio que não pode ser delegado à iniciativa individual de alguns educadores, mas que requer políticas públicas articuladas, diretrizes institucionais claras e apoio constante para a consolidação de práticas consistentes.

No que concerne aos discentes, a pesquisa reafirma que são eles os sujeitos centrais do processo educativo e, ao mesmo tempo, potenciais agentes de transformação social. Avaliar o impacto das práticas pedagógicas sobre suas percepções e atitudes é fundamental, uma vez que a escola desempenha um papel estratégico na construção de valores e na desconstrução de preconceitos. A análise dos dados evidenciou que, embora alguns estudantes apresentem maior sensibilidade e consciência acerca do racismo e da importância da diversidade, a maioria ainda possui conhecimento básico ou limitado sobre o tema. Esse quadro reforça a necessidade de promover, desde cedo, uma educação que estimule o respeito, a valorização da diversidade racial e o combate ativo a estereótipos e discriminações que, historicamente, têm marcado a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a pesquisa revela a urgência de desenvolver estratégias pedagógicas que integrem as relações étnico-raciais de forma efetiva e transversal. 205 Isso implica revisar e aprimorar os currículos, assegurando que a temática não seja tratada como complemento ou evento isolado, mas como componente essencial da formação cidadã. Implica também valorizar e utilizar materiais didáticos e recursos pedagógicos que contemplem a diversidade racial e cultural do Brasil, como o próprio produto educacional elaborado nesta investigação, que se mostrou um instrumento eficaz para promover reflexão crítica sobre a linguagem e o racismo estrutural.

Além disso, destacou-se a relevância de fomentar atividades extracurriculares que possibilitem experiências de diálogo, vivência cultural e reflexão prática. A inserção de profissionais especializados de áreas como direito, sociologia e história pode enriquecer o debate e ampliar os horizontes de compreensão. Da mesma forma, o fortalecimento de parcerias com comunidades quilombolas, indígenas e afrodescendentes representa um caminho fundamental para aproximar a escola da realidade viva dessas populações, valorizando seus saberes, suas práticas culturais e suas contribuições históricas para a formação da sociedade brasileira.

Em síntese, esta pesquisa demonstrou que o enfrentamento do racismo na educação exige um esforço coletivo e contínuo, que passa pela formação docente, pela conscientização discente, pela revisão curricular e pela construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. O compromisso com uma educação antirracista não se limita ao cumprimento de leis e diretrizes, mas exige engajamento político, pedagógico e ético de todos os atores envolvidos. Ao iluminar essas questões, a presente dissertação busca não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também oferecer subsídios concretos para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social e racial.

A pesquisa aqui apresentada também evidencia a necessidade de um aprofundamento contínuo acerca das leis de amparo e reparo social destinadas à população negra. Embora alguns professores tenham mencionado possuir apenas um conhecimento superficial sobre essas normativas, é imprescindível que todos os profissionais da educação compreendam a centralidade da legislação como instrumento de transformação social. Mais do que conhecer as leis, é necessário que os docentes saibam aplicá-las de forma pedagógica, articulando-as ao currículo e às práticas de sala de aula, de modo a contribuir para a superação das desigualdades raciais e para a construção de uma sociedade efetivamente mais justa e democrática.

Nesse sentido, a escola não deve ser apenas um espaço de reprodução de conteúdo, mas um ambiente de problematização crítica e de construção de novas possibilidades de convivência social.

Considerando as perspectivas de pesquisas futuras, torna-se fundamental aprofundar a análise do impacto das práticas educativas sobre as percepções e atitudes de docentes e discentes em relação à temática étnico-racial. Essa necessidade se mostra particularmente relevante diante do caráter estrutural do racismo e de sua permanência em diferentes esferas da vida social. Também se faz necessário investigar de maneira mais sistemática a efetividade de políticas públicas, como a Lei nº 10.639/03, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que, embora sua obrigatoriedade esteja consolidada no plano legal, sua implementação ainda encontra inúmeros obstáculos de ordem institucional, pedagógica e política. Pesquisas futuras poderão, portanto, contribuir para identificar os entraves e, sobretudo, apontar caminhos para potencializar as oportunidades de promoção de uma educação antirracista que vá além do discurso normativo e se materialize em práticas pedagógicas concretas.

No que diz respeito ao percurso desta investigação, é inegável reconhecer a satisfação de ter realizado um estudo que se revelou enriquecedor, desafiador e socialmente relevante. Ao aprofundar a análise das práticas educativas e das percepções de docentes e discentes em torno das relações étnico-raciais, foi possível compreender a importância de se promover uma educação inclusiva, crítica e engajada, que valorize a diversidade racial e contribua para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a justiça social. A pesquisa reafirma que não basta apenas incluir conteúdos sobre diversidade; é necessário transformar as relações pedagógicas, os currículos e as práticas de sala de aula para que se estabeleça, de fato, uma cultura educacional antirracista.

Diante dos desafios e das demandas da sociedade contemporânea, torna-se ainda mais evidente que o estudo sobre relações étnico-raciais no campo educacional não é apenas pertinente, mas urgente. O racismo, em suas múltiplas formas de expressão, continua a produzir exclusões e desigualdades que afetam de maneira decisiva a trajetória escolar e social da população negra no Brasil. Assim, a relevância de pesquisas como esta reside não apenas na contribuição acadêmica que oferecem, mas também na possibilidade de subsidiar práticas transformadoras, capazes de incidir diretamente no cotidiano escolar e nas políticas públicas de educação.

Em última instância, este trabalho pretende contribuir para o avanço de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora, que reconheça e valorize as contribuições históricas, sociais e culturais de todos os grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira. Somente por meio do enfrentamento crítico do racismo e da valorização da diversidade será possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, na qual a escola cumpra plenamente seu papel como espaço de formação, resistência e transformação social.

Considerando os dados da pesquisa, tornou-se evidente uma lacuna estrutural no sistema educacional brasileiro, que se revela ao permitir que uma temática de tamanha relevância, como as relações étnico-raciais, não figure de maneira obrigatória e transversal nos Componentes Curriculares. A ausência de uma curadoria criteriosa dos conteúdos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior e Profissionalizante acaba por fragilizar a formação dos estudantes, que permanecem sem acesso a discussões fundamentais para a vida em sociedade. É imperativo que a diversidade seja trabalhada de forma detalhada, desde as etapas iniciais da vida escolar, respeitando as especificidades de cada faixa etária, mas sem omitir os temas centrais que estruturam a desigualdade no Brasil: a escravidão e suas heranças, o racismo estrutural, as relações étnico-raciais, a diversidade cultural, regional e linguística, além de questões como o bullying escolar e a discriminação nos ambientes de trabalho. Tais temáticas não devem ser encaradas como conteúdos acessórios, mas como dimensões fundamentais para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para lidar com a pluralidade humana.

Embora seja reconhecido que mudanças no sistema educacional tendem a ocorrer de maneira lenta e burocrática, isso não exime os professores da responsabilidade de agir no presente. Enquanto não houver transformações documentadas e institucionalizadas, cabe aos educadores iniciarem tais mudanças em suas rotinas pedagógicas, criando espaços para atividades extracurriculares e práticas formativas que abordem a diversidade e o combate ao racismo. Isso se torna ainda mais urgente no ensino profissionalizante, em que a maioria dos discentes é composta por adolescentes e jovens adultos que frequentemente enfrentam preconceitos e se encontram desinformados sobre temas que atravessam diretamente suas vidas.

Os professores que possuem apenas um conhecimento superficial sobre a temática precisam buscar aprofundamento por meio de leituras, artigos, livros, vídeos

e outras fontes de estudo que possam ampliar sua compreensão crítica. Já aqueles que detêm maior domínio sobre o tema podem assumir protagonismo na formação de seus pares, oferecendo palestras, minicursos e espaços de diálogo que auxiliem os colegas a incorporarem a questão racial em suas práticas pedagógicas. O trabalho coletivo no interior das instituições escolares é um elemento-chave: se cada educador compartilhar sua afinidade temática com o corpo docente, a escola como um todo se fortalece e o processo educativo torna-se mais inclusivo e significativo.

De acordo com os dados analisados, fica claro que os professores precisam de maior união e de mecanismos sistemáticos de troca de experiências, desenvolvendo uma visão mais ampla e articulada sobre os acontecimentos que afetam tanto a sociedade quanto seus próprios alunos. Os discentes, por sua vez, necessitam resgatar o papel de protagonistas de sua aprendizagem, criando vínculos de confiança com os professores para dialogar sobre temáticas que lhes causam desconforto, dor ou indignação. Além disso, os responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos e currículos da Educação Profissional e Tecnológica precisam pensar para além da formação técnica, considerando também as dimensões humanas, sociais e éticas do exercício profissional. É fundamental que a formação não se restrinja a habilidades básicas e instrumentais, mas que contemple a compreensão crítica do público a ser atendido, reconhecendo que antes de clientes ou usuários de serviços, os estudantes encontrarão pessoas, sujeitos de direitos, carregados de histórias, sentimentos e diferenças que devem ser respeitadas.

Conclui-se, portanto, que a promoção de uma educação antirracista, inclusiva e transformadora não se limita à inserção formal de conteúdos em documentos normativos. Trata-se de um compromisso político, ético e pedagógico que envolve a atuação integrada de professores, alunos, gestores e formuladores de políticas públicas. Uma educação que se pretenda emancipadora precisa preparar profissionais para além da técnica, formando sujeitos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, de enfrentar desigualdades históricas e de atuar na construção de uma sociedade mais justa, plural e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Raissa Martins. **Educar com raça: os desafios que circundam a implementação da Lei n. 10.639/2003 na Escola Municipal José Francisco Dutra**. Florianópolis, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2020.
- BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- CHIERICATTI, Carla Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais e formação de pedagogas(os): visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na modalidade a distância**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

FREIRE, E. José. Afro-brasilidade, educação básica e a Lei n. 10.639/2003: vozes veladas, veludosos vozes. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (org.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/2003**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2007. p. 95-100.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11–26.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Maria Alice. Diversidade: a cultura afro-brasileira e a lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPEA, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

LARAIA, Roque Barros de. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para implementação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of Western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

ROCHA, Luís Carlos Paixão da. Lei 10.639/03: desafios e perspectivas para implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes. **A lei 10.639/03 e a importância da sua implementação na educação básica**. 2013. p. 1–6. Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/08032013fac%2520redentor%20.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SANTOS, Silvio Tavares; VIEIRA, Fábio Santos dos. **Como é operada a segregação em sala de aula?** p. 1–10. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/.../trabalho.comunicacao-oral-indiscritos>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Elena (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal da Diversidade Cultural**. Paris, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WALSH, Catherine. **Decolonialidade e interculturalidade crítica: notas pedagógicas desde Abya Yala**. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. 1. ed. Lisboa: EDUCA, 1993. Revisado e reimpresso em 2005.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ - IFPI**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *“EXISTE MUITA COISA QUE NÃO TE DISSERAM NA ESCOLA”: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-EPT*

Pesquisador: FRANCISCA RAQUEL DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58639022.8.0000.9207

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.469.363

Apresentação do Projeto:

As informações a seguir foram obtidas no arquivo do projeto detalhado (brochura), a partir da leitura das seções relativas à introdução e metodologia. O projeto intitula-se "EXISTE MUITA COISA QUE NÃO TE DISSERAM NA ESCOLA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT". Em sua fundamentação teórica, os pesquisadores abordam sobre a educação para as relações étnicorraciais e as diretrizes curriculares sobre este tema, além de suas dificuldades de implementação. Nesse sentido, os pesquisadores pretendem investigar o ensino para a educação das relações étnico-raciais, avaliando as teorias e práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica-EPT perante o que rege a Lei 10.630/03 no âmbito do Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano. A metodologia prevista é descrita como correspondente a uma pesquisa qualitativa, descritiva, de campo, com enfoque bibliográfico e de abordagem dedutiva, mediante aplicação de questionários.

Objetivo da Pesquisa:

As informações a seguir foram obtidas no arquivo do projeto detalhado (brochura). De acordo com os pesquisadores, aponta-se como objetivo primário, "Investigar o ensino para a educação das relações étnico-raciais, avaliando as teorias e práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica-EPT perante o que rege a Lei 10.630/03 no âmbito do Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano". Como objetivos secundários da pesquisa, menciona-se "entender como a

Endereço: Av. Presidente Jânio Quadros

Bairro: Santa Isabel

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3131-1441

CEP: 64.053-390

E-mail: cep@ifpi.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ - IFPI**



Continuação do Parecer: 5.469.363

Educação Profissional e Tecnológica vem articulando os saberes da temática étnica e racial de forma que a discussão tenha uma relação teórica e prática na formação dos discentes; analisar a estruturação do currículo dos cursos do local de pesquisa e como se articulam os estudos das relações étnico raciais nas teorias e práticas educativas; caracterizar como as teorias e práticas educativas se materializam nas aulas dos professores que ministram as disciplinas relacionadas a educação das relações étnico raciais e de que forma essas práticas contribuem na formação antirracista dos discentes; apresentar um produto educacional (PE), para uso em sala de aula, que corrobore para uma educação antirracista".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações a seguir foram obtidas no arquivo das informações básicas do projeto e no TCLE. Com base no que fora descrito, quanto aos riscos, indica-se a possibilidade de haver "invasão de privacidade; questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário". Como estratégias de mitigação de tais riscos, aponta-se a garantia do "acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar habilitado ao método de coleta dos dados; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades; garantir que a pesquisa, sempre que possível, traduzir-se-á em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão; assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto".

Quanto aos benefícios, consta no texto das informações básicas do projeto e no TCLE que corresponderão à "imensuráveis benefícios a toda comunidade acadêmica, científica e educacional, dentre os tais, um olhar mais sensível sobre a formação étnica, a compreensão sobre as estruturas de poder racial e em material, um trabalho que dará norte a outras pesquisas e várias discussões que elevarão o nível de compreensão sobre a discussão racial na EPT."

Endereço: Av. Presidente Jânio Quadros

Bairro: Santa Isabel

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3131-1441

CEP: 64.053-390

E-mail: cep@ifpi.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ - IFPI**



Continuação do Parecer: 5.469.363

Educação Profissional e Tecnológica vem articulando os saberes da temática étnica e racial de forma que a discussão tenha uma relação teórica e prática na formação dos discentes; analisar a estruturação do currículo dos cursos do local de pesquisa e como se articulam os estudos das relações étnico raciais nas teorias e práticas educativas; caracterizar como as teorias e práticas educativas se materializam nas aulas dos professores que ministram as disciplinas relacionadas a educação das relações étnico raciais e de que forma essas práticas contribuem na formação antirracista dos discentes; apresentar um produto educacional (PE), para uso em sala de aula, que corrobore para uma educação antirracista".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações a seguir foram obtidas no arquivo das informações básicas do projeto e no TCLE. Com base no que fora descrito, quanto aos riscos, indica-se a possibilidade de haver "invasão de privacidade; questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário". Como estratégias de mitigação de tais riscos, aponta-se a garantia do "acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar habilitado ao método de coleta dos dados; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades; garantir que a pesquisa, sempre que possível, traduzir-se-á em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão; assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto".

Quanto aos benefícios, consta no texto das informações básicas do projeto e no TCLE que corresponderão à "imensuráveis benefícios a toda comunidade acadêmica, científica e educacional, dentre os tais, um olhar mais sensível sobre a formação étnica, a compreensão sobre as estruturas de poder racial e em material, um trabalho que dará norte a outras pesquisas e várias discussões que elevarão o nível de compreensão sobre a discussão racial na EPT."

Endereço: Av. Presidente Jânio Quadros

Bairro: Santa Isabel

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3131-1441

CEP: 64.053-390

E-mail: cep@ifpi.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ - IFPI**



Continuação do Parecer: 5.469.363

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1937420.pdf	02/05/2022 17:53:53		Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	02/05/2022 17:52:47	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_de_Utilizacao_de_Dados.docx	02/05/2022 17:32:47	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	02/05/2022 17:30:28	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.docx	02/05/2022 17:24:42	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.docx	02/05/2022 17:22:12	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Autorizacao_da_instituicao.pdf	02/05/2022 16:59:10	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Paulo_de_Tarso_da_Silva_Junior.pdf	02/05/2022 16:56:53	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Francisca_Raquel_da_Costa.pdf	02/05/2022 16:56:25	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	02/05/2022 16:55:10	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	para_o_responsavel_TCLE.docx	02/05/2022 16:42:39	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	para_o_participante_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	02/05/2022 16:40:38	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	para_o_participante_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	02/05/2022 16:40:12	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura.docx	02/05/2022 16:39:17	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores.docx	02/05/2022 16:21:20	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	02/05/2022 16:17:56	PAULO DE TARSO DA SILVA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Presidente Jânio Quadros

Bairro: Santa Isabel

CEP: 64.053-390

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3131-1441

E-mail: cep@ifpi.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ - IFPI



Continuação do Parecer: 5.469.363

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo nacional, de caráter acadêmico, unicêntrico. Corresponde a um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no âmbito de um curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ofertado por instituição de ensino superior pública localizada em Parnaíba-PI. Há indicação de que a pesquisa será custeada pelos próprios pesquisadores. A pesquisa contará com 16 participantes, sendo estes 10 estudantes, que, ao ingressarem em escola pública federal de educação profissional e tecnológica de Floriano-PI, utilizaram o sistema de cotas raciais ou aqueles que se autodeclararam negros ou pardos, randomicamente selecionados em turmas e cursos diferentes. Além dos discentes, também participarão da pesquisa outros 6 docentes da referida instituição, que estejam lotados nas disciplinas que abordem diretamente ou indiretamente conteúdos que estão relacionados aos saberes das relações étnico-raciais. Para fins de manutenção do sigilo, os participantes da pesquisa serão identificados apenas por codinomes que remetam a personagens da história da luta negra do país. A pesquisa tem previsão de início da etapa de execução para 08/2022, além da previsão de término desta etapa para 04/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa se encontra em consonância com aspectos previstos na Resolução CNS nº 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Presidente Jânio Quadros

Bairro: Santa Isabel

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3131-1441

CEP: 64.053-390

E-mail: cep@ifpi.edu.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT) *CAMPUS* PARNAÍBA



Teresina (PI), 30/04/2022.

À Prof.^a Dra. Bruna de Freitas Awata

Comitê de Ética em Pesquisa CEP/IFPI
Coordenadora do CEP/IFPI

Autorização para realização de pesquisa

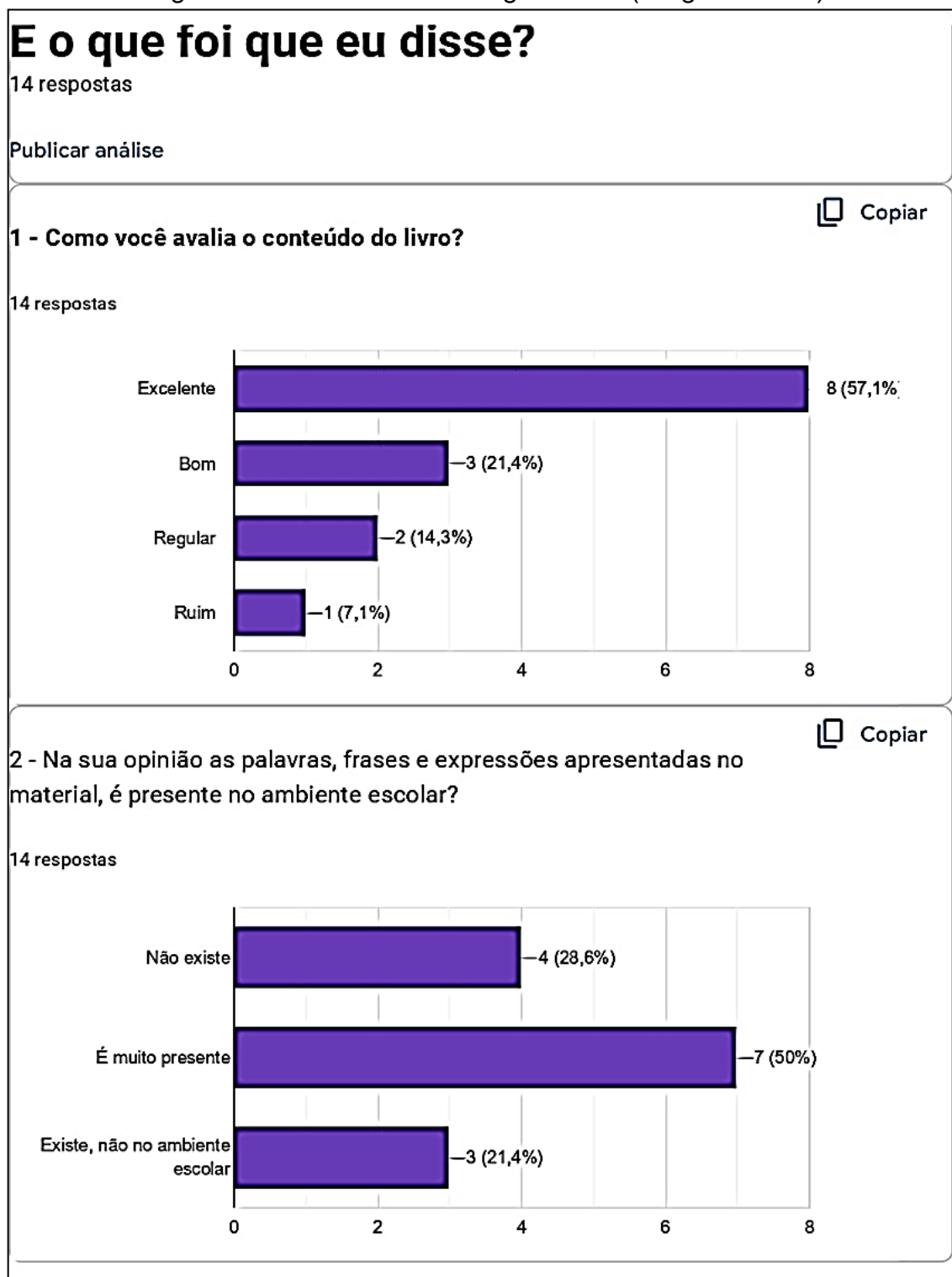
Eu, Edenise Alves Pereira, Diretor-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Floriano, venho por meio desta informar a V.Sa. que autorizo a realização da pesquisa intitulada “Existe muita coisa que não te disseram na escola”: as relações étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica - EPT sob orientação da prof.^a Dra. Francisca Raquel da Costa. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Documento assinado digitalmente
gov.br EDENISE ALVES PEREIRA
Data: 02/05/2022 15:51:17-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Edenise Alves Pereira
Diretora-Geral

ANEXO C – GOOGLE FORMS (INFORMAÇÕES DO PE)

Figura 15 – Questões do Google Forms (Pergunta 1 e 2)



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Figura 16 – Questões do Google Forms (Pergunta 3)

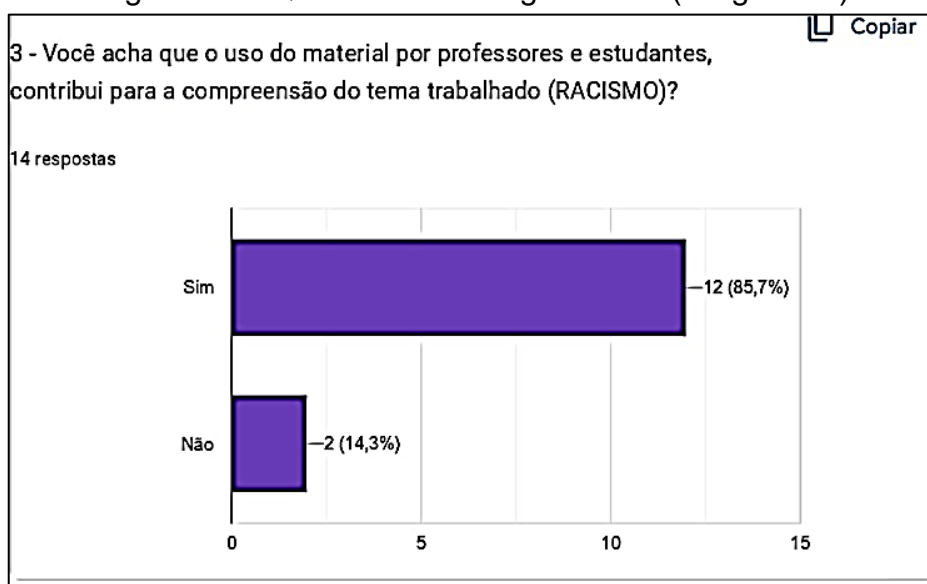


Figura 17 – Questões do Google Forms (Pergunta 4)

4 - A organização do material e a temática é de fácil compreensão? Ela estimula você a buscar mais informações sobre o tema?

14 respostas

Sim.

Sim. Muito direta e simples. Me deixou curioso e perplexo. Havia na lista tantas palavras em que eu usava e não sabia.

A organização é muito boa. Um material bem didático. Somente.

Sim. Muito interessante.

Sim. As imagens também engrandecem o livro.

Estimula. Ainda mais trazendo o contexto histórico.

A organização está boa. Visualmente bonito. Não me motiva a buscar mais.

Sim

Muito bem feito. Palavras que usamos todos os dias e devemos nos atentar para não usar mais.

Muito interessante a ideia. Bem instigante. O material é bem estruturado e de fácil compreensão. As simbologias das imagens que vem de um passado do autor também emociona o leitor. Esse é um material que deve ser usado por todos os professores.

Uma organização impecável e de fácil compreensão a todos. Estimulante.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Figura 18 – Questões do Google Forms (Pergunta 5)

5 - Esse livro pode ser considerado uma ferramenta importante no combate ao preconceito racial? Comente.

14 respostas

Importantíssima. Assim que possível vou divulgar com todos os meus colegas professores.

Não acredito que seja. Creio que tais palavras já estão no imaginário da população, ainda que venha de um contexto racista, não são racistas. O tempo passou.

Será, como professora da área, admito ser um material de muita importância para o ensino da língua de uma forma mais inclusive e menos discriminatória.

Sim. Muito bom para ser usado nas aulas de história e português.

É um ferramenta muito boa. Pode ser usada dentro e fora da sala de uma e em todas de conversas.

Sim. Pode é um boa ferramenta.

Sim. Usarei o mesmo.

Bom conteúdo. De fácil acesso e entendimento.

O racismo descrito no material já não faz mais parte de nós.

Sim, é.

Sim sim. Sim, já contribuirá para muitas aula.

Um material de extrema necessidade. Como professora da área de história, acredito que devemos sempre buscar as referências e compreender como o mundo de hoje é moldado. Quais são as contribuições de outres e se essas foram benéficas ou não para a nossa organização social.

Sim. E podemos utilizar em um momento de diálogo em todas de conversas e fora do ambiente escolar.

Sim. Pode ser usado em todas as disciplinas, mas é preciso que os professores entendam que é necessário usar, esse e outros materiais sobre esses e outros temas.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Figura 19 – Questões do Google Forms (Pergunta 6)

6 - Espaço aberto para sugestões e críticas. Utilize esse espaço caso deseje discorrer sobre modificações, críticas ou sugestões de revisão e/ou modificação de conteúdo e/ou estrutura do livro.

10 respostas

Nada a declarar.

Podemos pensar em um material diferente, com dicas de respeito ao próximo e/ou também com ideias de sanar dificuldades educacionais reais.

Assim como há uma lista de palavras de cunho racista, penso na necessidade ter também de cunho capacitista, machista, homofóbica é que ofendem outras minorias.

Excelente material. Ajudará muitas aulas.

Muito bom. Parabéns.

Muito bom.

As palavras apresentadas são do cotidiano, não há maldade em usá-las. O uso sem intenção deve ser considerado.

Sugiro que, em tempo oportuno, esse material possa ser lançado de forma física e feito uma roda de diálogos com a comunidade acadêmica e local. Há muito o que discutir sobre a temática. Não vamos deixar um material desse ser esquecido ou ficar somente no ambiente acadêmico.

Nada a acrescentar.

É preciso uma formação não só com nós estudantes sobre o assunto, mas também com professores. Os alunos precisam aprender muito sobre esses temas, mas os professores muitas vezes não estão preparados para abrir essa discussão em sala de aula e as vezes dizem coisas que não são agradáveis sobre o assunto e acredito eu, que seja por falta de conhecimento.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

ÂPENDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Eu, Paulo de Tarso da Silva Junior, estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFPI – Campus Parnaíba, convido você a participar como voluntário(a) de pesquisa **denominada “Existe muita coisa que “não te disseram na escola”: as relações étnico-raciais e a formação antirracista na educação profissional e tecnológica – EPT”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Francisca Raquel da Costa, prof.^a vinculada ao Programa de Mestrado em educação profissional e Tecnológica (PROFEPT) IFPI Campus Parnaíba e do mestrando Paulo de Tarso da Silva Junior e tem como objetivo **“Investigar o ensino para a educação das relações étnico-raciais, avaliando as teorias e práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica-EPT perante o que rege a Lei 10.630/03 no Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano”**. Esta pesquisa tem por finalidade fomentar o diálogo o processo de educação para as relações étnico e raciais; possibilitar uma reflexão sobre como se dá os processos de ensino e aprendizagem étnica e racial; criar argumentos reflexivos sobre a formação de pensamento étnico, racial e cultural na EPT.

A pesquisa justifica-se por contribuir para um diálogo acadêmico que coloque em evidência a educação para relações étnico-raciais, refletindo sobre a necessidade de pensar a formação de um profissional que compreenda a diversidade cultural e social que o nosso país tem. Ainda entendendo que o estudo tem relevância em discutir a posição das disciplinas nos cursos de formação profissional e tecnológica dentro do conceito da omnilateralidade, tendo em vista que a posição que a mesma está alocada no currículo demonstra a necessidade enquanto base teórica e

necessidade na formação deste profissional. Para sua realização serão utilizadas um roteiro de análise documental, onde analisaremos o fluxograma de disciplinas dos cursos ofertados pela instituição e as ementas destas e um questionário individual para participantes, onde estes poderão falar sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Após seu consentimento, assine todas as páginas deste documento que será impresso em duas vias, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com os pesquisadores. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável Francisca Raquel da Costa pelo e-mail: XXXXXXXXXXXX e pelo telefone XXXXXXXXXXXX e com o pesquisador Paulo de Tarso da Silva Junior, no número XXXXXXXXXXXX, residente à XXXXXXXXXXXX, Floriano-PI ou via e-mail XXXXXXXXXXXX.

Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa do IFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, na Reitoria do Instituto Federal, localizada XXXXXXXXXXXX, Teresina –PI, Telefone: XXXXXXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXXXXXX; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos. Esclarecemos ainda que esta pesquisa pode oferecer riscos mínimos ao participante, os quais elencamos a seguir:

- a) invasão de privacidade;
- b) revisitar cenários e situações desconfortáveis;
- c) exceder o tempo acordado para responder as questões dos questionários;
- d) esgotamento físico e/ou psicológico ao responder os questionários;
- e) divulgação de dados confidenciais

Entretanto eles serão contornados por meio de algumas estratégias de mitigação:

- a)** Garantir acesso a um ambiente reservado em que a privacidade seja preservada, optando-se por uma abordagem totalmente humanizada em que o acolhimento e a escuta dos participantes sejam as principais premissas;
- b)** Assegurar ao participante a liberdade de interrupção do processo, caso sintasse constrangido, sem prejuízos ou danos a pesquisa e a si próprio;
- c)** Possibilidade de flexibilização quanto ao tempo, podendo ser interrompida e remarcada uma nova data para seu término, com a concordância do participante;
- d)** Garantir ao participante, caso seja necessário, o acompanhamento e a assistência de outros profissionais, como por exemplo da área de enfermagem, psicologia, fisioterapia dentre outros, sendo da pesquisadora o ônus pela possível contratação desses profissionais;
- e)** Assegurar total sigilo e anonimato quanto as respostas dadas e à identidade dos participantes, respectivamente.

Esta pesquisa trará imensuráveis benefícios a toda comunidade acadêmica, científica e educacional, dentre os quais, um olhar mais sensível sobre a formação étnica, a compreensão sobre as estruturas de poder racial e em material, um trabalho que dará norte a outras pesquisas e várias discussões que elevarão o nível de compreensão sobre a discussão racial na EPT.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantida a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto,

Eu _____, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Local e Data: _____

Assinatura do participante

Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa
Responsável pela Pesquisa

Paulo de Tarso da Silva Junior
Pesquisador

APÊNDICE B

TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA RESPONSÁVEL LEGAL)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A você, como responsável legal de
_____, está sendo
apresentado este documento de autorização da participação voluntária na pesquisa denominada **“Existe muita coisa que “não te disseram na escola”: as relações étnico-raciais e a formação antirracista na educação profissional e tecnológica – EPT”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Francisca Raquel da Costa, prof.^a vinculada ao Programa de Mestrado em educação profissional e Tecnológica (PROFEPT) IFPI Campus Parnaíba e do mestrando Paulo de Tarso da Silva Junior e tem como objetivo **“Investigar o ensino para a educação das relações étnico-raciais, avaliando as teorias e práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica-EPT perante o que rege a Lei 10.630/03 no Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano”**. Esta pesquisa tem por finalidade fomentar o diálogo o processo de educação para as relações étnico e raciais; possibilitar uma reflexão sobre como se dá os processos de ensino e aprendizagem étnica e racial; criar argumentos reflexivos sobre a formação de pensamento étnico, racial e cultural na EPT.

A pesquisa justifica-se por contribuir para um diálogo acadêmico que coloque em evidência a educação para relações étnico-raciais, refletindo sobre a necessidade de pensar a formação de um profissional que compreenda a diversidade cultural e social que o nosso país tem. Ainda entendendo que o estudo tem relevância em discutir a posição das disciplinas nos cursos de formação profissional e tecnológica dentro do conceito da omnilateralidade, tendo em vista que a posição que a mesma

está alocada no currículo demonstra a necessidade enquanto base teórica e necessidade na formação deste profissional.

Para sua realização serão utilizadas um roteiro de análise documental, onde analisaremos o fluxograma de disciplinas dos cursos ofertados pela instituição e as ementas destas e um questionário individual para participantes, onde estes poderão falar sobre a educação para as relações étnico-raciais

Após seu consentimento, assine todas as páginas deste documento que será impresso em duas vias, ficando uma via com você, responsável legal do participante da pesquisa, e outra com os pesquisadores. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável Francisca Raquel da Costa pelo e-mail: XXXXXXXXXXXX e pelo telefone XXXXXXXXXXXX e com o pesquisador Paulo de Tarso da Silva Junior, no número (XX) XXXX-XXXX, residente à XXXXXXXXXXXX, Floriano-PI ou via e-mail XXXXXXXXXXXX.

Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa do IFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, na Reitoria do Instituto Federal, localizada XXXXXXXXXXXX, Teresina –PI, Telefone: XXXXXXXXXXXX, e- mail: XXXXXXXXXXXX; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Esclarecemos mais uma vez que toda participação é voluntaria, caso decida não autorizar ou retirar sua autorização a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização a você, ao participante ou prejuízo e os pesquisadores estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa pode oferecer riscos mínimos ao participante, os quais elencamos a seguir:

- a)** invasão de privacidade;
- b)** revisitar cenários e situações desconfortáveis;
- c)** exceder o tempo acordado para responder as questões dos questionários;
- d)** esgotamento físico e/ou psicológico ao responder os questionários;
- e)** divulgação de dados confidenciais.

Entretanto eles serão contornados por meio de algumas estratégias de mitigação:

- a)** Garantir acesso a um ambiente reservado em que a privacidade seja preservada, optando-se por uma abordagem totalmente humanizada em que o acolhimento e a escuta dos participantes sejam as principais premissas;
- b)** Assegurar ao participante a liberdade de interrupção do processo, caso sintasse constrangido, sem prejuízos ou danos a pesquisa e a si próprio;
- c)** Possibilidade de flexibilização quanto ao tempo, podendo ser interrompida e remarcada uma nova data para seu término, com a concordância do participante;
- d)** Garantir ao participante, caso seja necessário, o acompanhamento e a assistência de outros profissionais, como por exemplo da área de enfermagem, psicologia, fisioterapia dentre outros, sendo do pesquisador o ônus pela possível contratação desses profissionais;
- e)** Assegurar total sigilo e anonimato quanto as respostas dadas e à identidade dos participantes, respectivamente.

Esta pesquisa trará imensuráveis benefícios a toda comunidade acadêmica, científica e educacional, dentre os tais, um olhar mais sensível sobre a formação étnica, a compreensão sobre as estruturas de poder racial e em material, um trabalho que dará norte a outras pesquisas e várias discussões que elevarão o nível de compreensão sobre a discussão racial na EPT.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que o participante não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos este será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de participação do voluntário neste estudo

ele poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como será garantida a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que autorizo a participação de nesta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por ela prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Local e Data: _____

Assinatura do responsável legal

RG: _____

Assinatura do participante

RG: _____

Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa
Responsável pela Pesquisa

Paulo de Tarso da Silva Junior
Pesquisador

APÊNDICE C

TALE (TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (menores de 18 anos) e para pessoa legalmente incapaz

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa que tem como título **“Existe muita coisa que “não te disseram na escola”: as relações étnico-raciais e a formação antirracista na educação profissional e tecnológica – EPT”**.

A responsável dessa pesquisa é a Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa, prof.^a vinculada ao Programa de Mestrado em educação profissional e Tecnológica (PROFEPT) IFPI Campus Parnaíba e do mestrando Paulo de Tarso da Silva Junior e tem como objetivo **“Investigar o ensino para a educação das relações étnico-raciais, avaliando as teorias e práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica-EPT perante o que rege a Lei 10.630/03 no Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano.”**.

Esta pesquisa tem por finalidade fomentar o diálogo do processo de educação para as relações étnico e raciais; possibilitar uma reflexão sobre como se dá os processos de ensino e aprendizagem étnica e racial; criar argumentos reflexivos sobre a formação de pensamento étnico, racial e cultural na EPT. A pesquisa tem como justificativa contribuir para um diálogo acadêmico que coloque em evidência a educação para relações étnico-raciais, refletindo sobre a necessidade de pensar a formação de um profissional que compreenda a diversidade cultural e social que o nosso país tem.

Ainda entendendo que o estudo tem relevância em discutir a posição das disciplinas nos cursos de formação profissional e tecnológica dentro do conceito da

omnilateralidade, tendo em vista que a posição que ela está alocada no currículo demonstra a necessidade enquanto base teórica e necessidade na formação deste profissional. Para sua realização serão utilizadas um roteiro de análise documental, onde analisaremos o fluxograma de disciplinas dos cursos ofertados pela instituição e as ementas destas e um questionário individual para participantes, onde estes poderão falar sobre a educação para as relações étnico-raciais

Após seu assentimento, assine todas as páginas deste documento que será impresso em duas vias, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com os pesquisadores. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável Francisca Raquel da Costa pelo e-mail: XXXXXXXXXXXX e pelo telefone XXXXXXXXXXXX e com o pesquisador Paulo de Tarso da Silva Junior, no número XXXXXXXXXXXX, residente à XXXXXXXXXXXX, Floriano-PI ou via e-mail XXXXXXXXXXXX.

Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa do IFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, na Reitoria do Instituto Federal, localizada XXXXXXXXXXXX, XXXXXXXXXXXX, Telefone: XXXXXXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXXXXXX; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00.

Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu assentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e os pesquisadores estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa pode oferecer riscos mínimos ao participante, os quais elencamos a seguir:

- a)** invasão de privacidade;
- b)** revisitar cenários e situações desconfortáveis;
- c)** exceder o tempo acordado para responder as questões dos questionários;
- d)** esgotamento físico e/ou psicológico ao responder os questionários;
- e)** divulgação de dados confidenciais.

Entretanto eles serão contornados por meio de algumas estratégias de mitigação:

- a)** Garantir acesso a um ambiente reservado em que a privacidade seja preservada, optando-se por uma abordagem totalmente humanizada em que o acolhimento e a escuta dos participantes sejam as principais premissas;
- b)** Assegurar ao participante a liberdade de interrupção do processo, caso sintasse constrangido, sem prejuízos ou danos a pesquisa e a si próprio;
- c)** Possibilidade de flexibilização quanto ao tempo, podendo ser interrompida e remarcada uma nova data para seu término, com a concordância do participante;
- d)** Garantir ao participante, caso seja necessário, o acompanhamento e a assistência de outros profissionais, como por exemplo da área de enfermagem, psicologia, fisioterapia dentre outros, sendo do pesquisador o ônus pela possível contratação desses profissionais;
- e)** Assegurar total sigilo e anonimato quanto as respostas dadas e à identidade dos participantes, respectivamente.

Esta pesquisa trará imensuráveis benefícios a toda comunidade acadêmica, científica e educacional, dentre os tais, um olhar mais sensível sobre a formação étnica, a compreensão sobre as estruturas de poder racial e em material, um trabalho que dará norte a outras pesquisas e várias discussões que elevarão o nível de compreensão sobre a discussão racial na EPT.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantida a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____
declaro que assenso participar desta pesquisa, dando pleno assentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este assentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas

Local e Data: _____

Assinatura do participante

RG:

Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa

Responsável pela Pesquisa

Paulo de Tarso da Silva Junior

Pesquisador

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIOS



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA

1 QUESTIONÁRIOS PARA DISCENTES

Os questionamentos abaixo foram feitos aos alunos pesquisados no que concerne o seu processo aprendizagem das relações étnico-raciais e sobre suas considerações deste sobre a temática.

1. Em linhas gerais, o que você entende sobre relações étnico-raciais, racismo e discussão étnica?
2. Você considera que discussões sobre as relações étnicos raciais é importante para a sua formação? Explique.
3. Você conhece as leis de amparo e reparo social a população negra?
4. A sua instituição de ensino promove atividades extracurriculares de formações temáticas sobre relações étnico-raciais, racismo, etnia e afins? Se sim, quais?
5. Você considera que é necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnicos raciais no seu curso ou as disciplinas já existentes abordam a temática bem?

2 QUESTIONÁRIOS PARA DOCENTES

Os questionamentos abaixo foram feitos aos alunos pesquisados no que concerne o seu processo aprendizagem das relações étnico-raciais e sobre suas considerações deste sobre a temática.

1. Em linhas gerais, o que você entende sobre relações étnico-raciais, racismo e discussão étnica?
2. Você considera que discussões sobre as relações étnicos raciais é importante para a sua formação? Explique.
3. Você conhece as leis de amparo e reparo social a população negra?
4. A sua instituição de ensino promove atividades extracurriculares de formações temáticas sobre relações étnico-raciais, racismo, etnia e afins? Se sim, quais?
5. Você considera que é necessário criar um componente curricular específico sobre as relações étnicos raciais no seu curso ou as disciplinas já existentes abordam a temática bem?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA



ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Os pontos abaixo foram observados nos documentos analisados, como os planos de disciplinas e suas ementas:

1. Análise geral da distribuição de disciplinas do curso dos entrevistados.
2. Quais disciplinas versam sobre os saberes das relações étnico-raciais.
3. Quais temáticas são abordadas na temática maior sobre racialidade.
4. Quais autores são utilizados na composição da ementa da disciplina.
5. Se há atividades práticas/ de pesquisa ou extensão relacionados aos saberes para as relações étnico-raciais.

APÊNDICE F**QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT) CAMPUS PARNAÍBA

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PE (PRODUTO EDUCACIONAL)**

Aplicado com os participantes da pesquisa após a apresentação do livro.

1 – Como você avalia o conteúdo do livro?

- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Excelente

2 – Na sua opinião as palavras, frases e expressões apresentadas no material, é presente no ambiente escolar?

- ☐ Não existe
- ☐ É muito presente
- ☐ Existe, não no ambiente escolar

3 – Você acha que o uso do material por professores e estudantes, contribui para a compreensão do tema trabalhado (RACISMO)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4 – A organização do material e a temática é de fácil compreensão? Ela estimula você a buscar mais informações sobre o tema?

5 – Esse livro pode ser considerado uma ferramenta importante no combate ao preconceito racial?

6 - Espaço aberto para sugestões e críticas. Utilize esse espaço caso deseje discorrer sobre modificações, críticas ou sugestões de revisão e/ou modificação de conteúdo e/ou estrutura do livro.
