

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

SUSANA KELLY GOMES OLIVEIRA

**NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Parnaíba - PI

2025

SUSANA KELLY GOMES OLIVEIRA

**NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Piauí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

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

Orientador: Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva

Parnaíba - PI

2025

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

Oliveira, Susana Kelly Gomes

O48n

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: contribuições para a prática educativa antirracista na Educação Profissional e Tecnológica / Susana Kelly Gomes. — Parnaíba, 2025.
115 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva.

1.Educação Profissional e Tecnológica. 2.NEABI – Práticas educativas.
3.Educação antirracista. I.Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Micheline Angélica Aragão Gouveia CRB 3/1244

SUSANA KELLY GOMES OLIVEIRA

**NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

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

Aprovado em 26/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Francisca Raquel da Costa (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Profa. Dra. Tatiele Pereira de Souza (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Dedico este trabalho a minha mãe, Teresinha Oliveira (in memoriam), pessoa cujo amor, exemplo e força me possibilitaram ser o que sou e o que ainda serei nessa existência.

AGRADECIMENTOS

Ubuntu, palavra de origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano, significa “Eu sou porque tu és”, ou seja, eu só posso ser pessoa através das outras pessoas. Início minhas palavras de gratidão, reverberando essa filosofia africana que nos desperta sobre partilha e sobre comunhão. Ao concluir alguns passos nessa jornada acadêmica, parte da vida, reverencio as pessoas que estiveram presentes nesse momento.

Agradeço a Deus, ao universo, à força motriz da vida pelo amparo e direcionamento em minha existência. Agradeço a minha mãe, Teresinha, (*in memoriam*) por ter me possibilitado chegar até aqui com seu amor, sua coragem e sua abnegação, sentimentos que me dedicou em 18 anos de convívio físico, mas que continuam a reverberar hoje e enquanto eu viver. Agradeço a minha irmã, Suelane, pelo companheirismo e cumplicidade, a meu pai, José Luis, por todo apoio, pelas palavras de fé e bençãos sempre carinhosamente direcionadas a mim e a meu sobrinho, Gabriel, por todo o afeto e pela torcida.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional, a minha avó Maria Mercedes (*in memoriam*) por ser inspiração de vida e de resiliência, a minhas tias por serem, desde sempre, cuidado, carinho e mão estendida, a minhas primas pela torcida recíproca na vida.

Agradeço a meus amigos e amigas, pela paciência, pelo carinho e pelas palavras sempre motivadoras, em especial, a minha amiga-irmã, Eliana, pelo companheirismo de uma vida e pelo auxílio neste trabalho.

Agradeço a meu orientador, prof. Dr. Clayton, que de forma tão gentil, leve e competente me conduziu nessa jornada, gratidão pelas orientações precisas, pelos muitos ensinamentos, pela paciência e compreensão nas vivências desse árduo processo.

Agradeço às professoras que compuseram minha banca, Dra. Raquel, Dra. Joselma e Dra. Tatiele pela leitura tão atenta do meu trabalho e pelas valiosas contribuições. Gratidão a meus colegas e amigos da turma 2023 do ProfEPT.

Agradeço a meus amigos, companheiros de IFMA Coelho Neto e de NEABI, em especial Leide e Priscila pela parceria no trabalho e na vida e por estarem sempre tão dispostas a me ajudar e a me ouvir. Gratidão à minha tia, Dalva e sua

família pela acolhida tão afetuosa durante as aulas em Parnaíba. Sou grata também a meus alunos e alunas que me fizeram evoluir como profissional e me motivam a prosseguir no ofício e a melhorar-me como ser humano.

RESUMO

O racismo contra a população negra é um fenômeno profundamente enraizado na sociedade, baseado em uma hierarquia racial que perpetua a opressão e a desigualdade. O ambiente escolar, por conseguinte, reproduz esse racismo estrutural. Nesse contexto, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) desempenham relevante papel nas instituições de ensino, ao contribuírem para a efetivação de mecanismos de promoção da igualdade racial na formação dos estudantes, especialmente, no desenvolvimento de práticas educativas. Esta pesquisa buscou compreender como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As principais fontes teóricas do estudo foram: Freire (2009), Saviani (2007), Zabala (2014), Ciavatta (2005), Gomes (2017), Almeida (2019), Carine (2023) e Fernandes (2014). O estudo está vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT e inclui-se no Macroprojeto 2: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. Os dados foram produzidos por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais realizados com participantes membros do NEABI: coordenadores(as), docentes e estudantes de três câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Os resultados da pesquisa, analisados à luz do método de análise de conteúdo de Bardin (2016), demonstram que as práticas educativas desenvolvidas pelos NEABIs têm o potencial de sensibilizar, informar e estimular a reflexão sobre questões étnico-raciais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e valorizadora da diversidade. Os achados revelam o fortalecimento da educação antirracista por intermédio das ações que os núcleos desenvolvem na formação tanto dos servidores quanto dos estudantes, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e ampliando seus conhecimentos e letramentos sobre a temática racial, além de promoverem a valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Diante dos resultados, desenvolveu-se o produto educacional, no formato de um guia informativo, intitulado Práticas Educativas Antirracistas: Guia a partir de ações do NEABI para atuação na EPT. O produto pretende contribuir com o desenvolvimento e com a ampliação de práticas educativas nas dimensões sociais e pedagógicas que, efetivamente, contemplem uma educação antirracista abrangendo o que está previsto na Lei 10.639/2003.

Palavras-chave: NEABI; Educação Antirracista; Práticas Educativas; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

Racism against the Black population is a deeply rooted phenomenon in society, based on a racial hierarchy that perpetuates oppression and inequality. Consequently, the school environment reproduces this structural racism. In this context, the Afro-Brazilian and Indigenous Study Centers (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIs) play a significant role in educational institutions by contributing to the implementation of mechanisms that promote racial equality in student education, particularly in the development of educational practices. This research aimed to understand how NEABIs contribute to the development of anti-racist educational practices in Professional and Technological Education (PTE). The main theoretical sources of the study were: Freire (2009), Saviani (2007), Zabala (2014), Ciavatta (2005), Gomes (2017), Almeida (2019), Carine (2023), and Fernandes (2014). The study is linked to the research line Educational Practices in PTE and is part of Macroproject 2: Inclusion and diversity in formal and non-formal education spaces in PTE. Regarding the methodology, this is a qualitative research study, descriptive and exploratory in nature. Data were collected through document analysis, semi-structured interviews, and focus groups with NEABI members, including coordinators, faculty, and students from three campuses of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Maranhão (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA). The research results, analyzed using Bardin's (2016) content analysis method, demonstrate that the educational practices developed by NEABIs have the potential to raise awareness, foster critical reflection on ethnic-racial issues, and contribute to a more inclusive education that values diversity. The findings reveal the positive impact of these centers' actions on the formation of both faculty and students, providing them with enriching experiences and expanding their knowledge and literacy on racial topics, as well as promoting the appreciation of Afro-Brazilian and Indigenous cultures. Based on the results, an educational product was developed in the form of an informational guide titled Anti-Racist Educational Practices: A Guide Based on NEABI Actions for PTE Implementation. The product aims to contribute to the development and expansion of educational practices in their social and pedagogical dimensions, effectively incorporating anti-racist education as outlined in Law No. 10.639/2003.

Keywords: NEABI; Antiracist Education; Educational Practices; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Desenho metodológico da pesquisa.	37
Figura 2 — Etapas da pesquisa.....	39
Figura 3 — Localização geográfica da pesquisa	40
Figura 4 — Lócus da pesquisa (Fachada dos câmpus)	41
Figura 5 — Logomarca NEABI IFMA.....	52
Figura 6 — Estrutura NEABI IFMA.....	53
Figura 7 — Capa do produto educacional.....	88
Figura 8 —Sumário do produto educacional.	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Perfil dos participantes (servidores).....	43
Quadro 2 — Perfil dos participantes (estudantes).....	43
Quadro 3 — Glossário Adinkra.....	44
Quadro 4 — Roteiro preliminar semiestruturado para as entrevistas.....	46
Quadro 5 — Roteiro preliminar semiestruturado para o grupo focal.....	47
Quadro 6 — Perfil de constituição NEABI IFMA	54
Quadro 7 — Categorias e subcategorias de análise.....	58
Quadro 8 — Respostas dissertativas da avaliação do guia.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Respostas objetivas da avaliação do guia.....	91
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional De Educação
CP	Conselho Pleno
DNCERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERER	Educação para Relações Étnico-racial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFs	Institutos Federais
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEABIs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PE	Produto Educacional
PNADc	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e

Tecnológica

RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Sociedade e Educação Antirracista.....	24
2.2 Práticas Educativas e Antirracismo	26
2.3 Educação Profissional e Tecnológica e as Relações Étnico-Raciais	30
2.4 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	36
3.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa	39
3.3 Caracterização dos Participantes.....	42
3.4 Produção e Análise de Dados	44
3.4.1 <i>Entrevistas Semiestruturadas</i>	45
3.4.2 <i>Grupo Focal</i>	46
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa	49
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
4.1 Conhecendo a estrutura e o funcionamento do NEABI IFMA	51
4.2 Percepção dos Membros do NEABI IFMA	57
4.2.1 <i>Antirracismo na sociedade e na escola</i>	58
4.2.1.1 <i>Reconhecer a escola como um espaço racista é a gênese do antirracismo</i> .	59
4.2.1.2 <i>Como o racismo se manifesta na escola?</i>	61
4.2.2 <i>Antirracismo na prática</i>	64
4.2.2.1 <i>Formação para a educação das relações étnico-raciais.</i>	65
4.2.3 <i>Conhecendo práticas educativas neabinas</i>	70
4.2.4 <i>O NEABI inserido na instituição</i>	75

4.2.4.1 Educação antirracista um dever de todos?	75
4.2.5 NEABI como espaço estratégico de promoção da educação das relações étnico-raciais	79
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	86
5.1 Aplicação e Avaliação do Produto Educacional	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	104
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	104
Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Servidores).....	108
Apêndice C - Roteiro Para Grupo Focal com Estudantes	110
Apêndice D - Questionário de Avaliação do Produto Educacional	112
Apêndice E - Produto Educacional.....	115

1 INTRODUÇÃO

O movimento negro no Brasil tem um importante papel na educação em todos os níveis, tendo em vista o conjunto de ações coletivas, sociais, políticas e culturais realizadas por pessoas negras e com aliados não negros, historicamente, essas movimentações galgaram um lugar de resistência que perpassa toda a história do país desde o processo de escravização até os dias atuais.

A partir dessas ações pautadas pelo movimento negro com o objetivo de promoção de uma sociedade antirracista, o estado brasileiro começa a realizar atos legalmente efetivos para o combate ao racismo estrutural e para o início de uma reparação histórica para com as populações negras. Como aponta a professora Nilma Lino Gomes (2017), a luta do movimento negro contribuiu para consolidar conhecimentos sobre “a questão racial e africana” e com o que se produz sobre essas temáticas numa perspectiva emancipatória, colaborando com as políticas de promoção de igualdade racial. Assim, o movimento negro contribuiu, com suas lutas, para a criação de ações afirmativas na dinâmica societária, com vistas à formulação de políticas públicas e à garantia dos direitos dessa população, que é maioria no Brasil.

Para Silvio Almeida (2018), raça configura-se uma categoria política nas relações humanas que se tornou objeto científico da biologia e de outras áreas do conhecimento e é a partir disso que se constrói socialmente uma hierarquia entre os sujeitos. Assim, o autor conceitua racismo mediante a uma discriminação racial efetivada de forma estruturada, constituindo-se como um processo pelo qual as circunstâncias de privilégios difundem-se entre os grupos raciais e se manifestam pelos espaços econômicos, políticos e institucionais, de modo que, na sociedade brasileira, o racismo opera de forma ideológica e se efetua com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras. No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece negros e indígenas.

O reconhecimento de uma sociedade racista pelo Estado brasileiro ocorre quando, por pressões sociais organizadas pelo movimento negro no país, são sancionadas, por exemplo, leis como a Lei n.º 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino básico, ou com a implementação do Estatuto da

Igualdade Racial através da Lei n.º 12.288/2010, ainda com as leis n.º 12.711/2012 e n.º 12.990/2014, que estabelecem cotas raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e ingresso em concursos públicos, respectivamente. Todas essas ações, embora ainda incipientes, são reveladoras de que o Estado assente na responsabilidade de mudanças sociais que garantam cidadania plena à população negra brasileira, pois, como afirma Gomes (2017, p. 42), o Movimento Negro “tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade”.

A temática racial e a educação, portanto, são elementos indissociáveis, haja vista a própria história e formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, esse estudo traz em seu bojo a investigação de práticas educativas antirracistas no contexto da Educação Profissional E Tecnológica (EPT) ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Para isso, também é necessário retomar, ainda que de forma breve, a história dessas instituições de ensino.

A ideia de superação do ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho e de como o espaço escolar reproduz essa relação, sobretudo com a proposta da formação integrada na educação, abrange esses movimentos sociais que reivindicam seus direitos. Historicamente, na sociedade brasileira, há a disputa entre o educar para todos ou educar para uma minoria, que tipo de educação pretende-se ofertar à sociedade, são discussões que remontam à história das instituições de ensino no país (Ciavatta, 2005) e a população negra esteve sempre relegada à exclusão.

É nesse contexto dual entre trabalho intelectual e trabalho manual que a EPT brasileira se iniciou, no ano de 1909, com as Escolas de Aprendizes Artífices, surgida para atender as demandas de formar mão de obra para o mercado de trabalho. E é nesse aspecto que a população negra, pobre e periférica faz parte do grupo atendido por essa perspectiva educacional, a educação ofertada tinha o propósito de disciplinar, pelo trabalho, dois grupos distintos e potencialmente perigosos: os pobres e os estrangeiros. De acordo com, Naira Lisboa Fischer e Maria Clara Franzoi (2009), no Brasil, o regime escravocrata amplia o fosso existente entre trabalho manual e intelectual. Identificado com o trabalho escravo, aqui o trabalho manual foi e continua sendo particularmente menosprezado.

A partir de então, uma série de paulatinas mudanças sucedem-se nos governos seguintes, como ocorreu com o Decreto n.º 5.241, de 27 de agosto de 1927, que definiu o ensino profissional como obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, e com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior. Posteriormente, com a criação dos centros federais em 1994, consolidou-se o processo de transformação da rede de escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, finalmente, com a reformulação da rede, foram criados, por dispositivo da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Durante toda a história da EPT no Brasil, é perceptível a disputa entre vieses educacionais nessa expansão de trajetória, que se delineava entre a perspectiva da formação polivalente, da dualidade e do tecnicismo, e da escola politécnica, omnilateral e unitária, e da educação como prática social e do trabalho na sua dimensão ontológica e princípio educativo (Frigotto, 2018).

Nesse sentido, ainda segundo Gaudêncio Frigotto (2018), oferecer ao adolescente, ao jovem e ao adulto uma formação humana e completa para que sejam cidadãos com uma leitura de mundo capaz de superar essas dualidades da sociedade e do mundo do trabalho mais especificamente, e entender os papéis que desempenham em seu país e no mundo são princípios que norteiam a educação realizada nos Institutos Federais, instituições que passaram por um intenso processo de reelaboração de suas identidades sob novas normativas e diretrizes.

Dado o exposto, com o breve retrospecto da história da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país, faz-se pertinente unir dois fios condutores desta pesquisa: a proposta de educação integral e omnilateral da EPT nos Institutos Federais e a educação antirracista. A discussão sobre a escolarização de pessoas negras no Brasil parte sempre dos lugares sociais da resistência, da crítica e da denúncia (Gonçalves; Silva, 2000). Assim, essa perspectiva se faz presente durante toda a pesquisa.

A partir dessas perspectivas de educação antirracista na EPT, cabe destacar a criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) no âmbito dos Institutos Federais. Os primeiros Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB),

vinculados às Instituições de Ensino Superior do Brasil, tiveram início em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Sansone, 2002, p. 264). Desde então, outras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas passaram a criar órgãos correlatos, privilegiando a sigla NEAB. Posteriormente houve a inclusão da Letra I na sigla, para contemplar também estudos sobre os povos indígenas.

Os NEABs/NEABIs, portanto, emergiram nesse contexto de lutas e reivindicações do movimento negro dentro das Universidades e Institutos Federais. Dessa forma, o ativismo do movimento ganha o espaço da academia ampliando a discussão antirracista no século XX. Segundo Gomes (2017), a tensão contra o racismo se expandiu no âmbito educacional nos anos 2000, as conversas sobre raça, racismo e relações raciais crescem e quem contesta esse enfrentamento passa a ser questionado, assim a questão racial entrou na pauta política e acadêmica.

Como resultado disso, o número de NEABs/NEABIs nas IES brasileiras ampliou-se, alguns sendo núcleos institucionais e outros como núcleos individuais. Em ambos os casos, eles se tornam “responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores, pelos debates políticos e acadêmicos, sobre o acesso e permanência de estudantes cotistas nas Instituições de Ensino Superior” (Gomes, 2017).

Neste sentido, as IES seguramente tiveram protagonismo na construção das políticas de igualdade racial e promotoras de uma educação antirracista além da implementação de medidas de fiscalização dessas pautas. Os Institutos Federais, então, passaram a se organizar para implementar tais políticas. Dessa forma, compreender as práticas educativas antirracistas no âmbito dos NEABIs na rede federal de educação consiste na temática deste trabalho.

No cenário de reivindicações do movimento de servidores e servidoras negros e negras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), em 2010, o NEAB, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros é institucionalizado por forma da Resolução n.º 008/2010, de 20 de janeiro de 2010. A proposta tem por objetivo geral a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltadas para o estudo da diversidade, contemplando as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, no IFMA. Hoje, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) atua com um núcleo central e 29 núcleos em todos os câmpus do IFMA.

Considerando que os NEABIs têm atuado na efetivação do previsto nos documentos normativos que têm como pilar o uso de mecanismos de promoção da igualdade racial no atendimento e na formação da população negra e não negra especialmente no desenvolvimento de práticas educativas, esse contexto é estimulante para a realização da pesquisa proposta, a qual tem como intenção investigativa conhecer como são desenvolvidas as práticas educativas implementadas pelo NEABI no IFMA.

Nessa perspectiva, questiona-se: **como os NEABIs e seus membros e membras contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT?** Esse questionamento basilar da pesquisa é justificado pela necessidade de garantia do pleno desenvolvimento da sociedade em todas as suas potencialidades e em consonância com a historicidade do acesso ao ensino no Brasil. Como citado nos parágrafos anteriores, o racismo estrutural e institucional precisa ser enfrentado por toda a sociedade em um pacto coletivo com a implementação de práticas antirracistas para além da educação, muito embora o cerne deste trabalho sejam as práticas educativas.

É fato que as políticas de promoção de igualdade racial vêm ganhando robustez e aprimoramento nos processos que as envolvem nessas últimas décadas, garantindo cada vez mais a devida reparação histórica às populações negras e indígenas, historicamente marginalizadas no Brasil. Muito embora essas políticas avancem, elas carecem sempre de vigilância e análises sobre a efetividade dos mecanismos e processos. Dessa forma, entende-se que a pesquisa aqui apresentada é necessária e relevante, uma vez que pode contribuir trazendo dados sobre a temática que, por sua vez, podem favorecer a continuidade de garantias de direitos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no segundo trimestre de 2023, apontam que a população declarada negra no país aumentou, as pessoas que se declararam de cor ou raça preta somam 10,6% e registraram, em 2022, maior participação na população do que em estatísticas de anos anteriores: em 2012, essa estimativa era 7,4%, o que representa um aumento de 3,2%. Esse fato pode ser analisado por inúmeros ângulos, um deles, certamente, corresponde ao aumento de políticas de promoção de igualdade racial no Brasil que muito contribuem para o debate sobre identidade racial.

Ainda nesse panorama, a região nordeste figura com 13,4% de um percentual total de 55,8% de pessoas negras quando somadas todas as regiões do país. Sendo, portanto, o Nordeste a região com maior população negra e, por sua vez, o estado do Maranhão, *lócus* dessa pesquisa, ocupa o primeiro lugar entre os estados com maior índice de população negra, empatado com a Bahia, ambos com 80,9%.

Nesse contexto, destaca-se a importância dos NEABIs para a ruptura da herança colonizadora que estrutura a sociedade brasileira, incluindo seus sistemas de ensino, impondo um silenciamento de alguns saberes e sujeitos de conhecimento e que reafirmam o “(...) caráter violento do capitalismo global, alimentado pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder” (Gomes, 2017). Desse modo, a educação crítica e decolonial tem um importante papel na luta contra o racismo. Catherine Walsh (2009) afirma que a decolonialidade resulta a partir da desumanização e do reconhecimento das lutas dos povos historicamente subalternizados pela sua existência, e guia para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber por uma pedagogia decolonial.

Esse desafio do currículo eurocêntrico e racista, frente à crescente legislação que defende o direito à diferença, desconstruindo-se assim o ensino monocultural e acolhendo novos personagens sociais em suas diversas experiências e permitindo a interculturalidade. Assim, “as políticas de ações afirmativas colocam as instituições de ensino diante do desafio de produzir ciências e pluralizar conhecimentos que sejam capazes de alterar padrões desiguais e discriminatórios” (Rodrigues; Cardoso, 2019).

Durante minha trajetória pessoal e profissional como mulher negra, professora de língua portuguesa e membra do NEABI, estudar sobre a políticas de igualdade racial e de ações afirmativas, além da desigualdade social foi extremamente significativo, sobretudo para aprimorar meu trabalho docente em sala de aula tanto como para o meu fortalecimento identitário como pessoa negra. O intuito maior é ser uma pesquisadora negra que investiga o debate e as políticas raciais no Brasil.

A docência sempre esteve, desde as brincadeiras de infância, presente em minha história de vida, costumo dizer que foi o meu primeiro e único ofício. Depois das brincadeiras de ensinar, houve a informalidade de atuar, na adolescência, como professora de reforço de crianças, ao ingressar na licenciatura em Letras-Português, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), logo nos primeiros períodos, iniciei os estágios em escolas públicas e assim os caminhos foram delineando-se no ofício de professora.

Embora, o olhar reconhecedor das desigualdades sempre estivesse presente em mim, a consciência racial propriamente, só se fez quando, em 2018, ingresso como docente no IFMA. Logo que me apresentei no campus Coelho Neto, fui convidada para ingressar no NEABI, o convite-intimação feito pela professora Leide Ana Caldas, historiadora de cabelos vermelhos e cacheados, olhos verdes, maranhense de São Luís, sua presença marcante, acolhedora e militante no, agora nosso campus me chamou atenção, como eu sempre afirmo nessas ocasiões “nosso santo bateu”. Aceitei o convite e a amizade dessa mulher incrível, à época, ela era coordenadora do NEABI da instituição.

Foi nesse momento, ao ingressar no NEABI, ao experienciar e trabalhar em ações coletivas, formações, eventos do núcleo, que eu pude, então, exercer minha negritude, reconhecer-me como mulher negra. Nesse contexto, houve transformações muito significativas no meu agir no mundo, tanto na esfera pessoal como na profissional.

Ao refletir sobre esse meu processo, recorro às ponderações da psiquiatra e psicanalista Neuza Santos (2021), em que afirma que tornar-se negro é um processo que envolve descobrir e criar uma narrativa sobre si mesmo, uma linguagem que não existia anteriormente. Souza argumenta que a subjetivação do “tornar-se negro” não é um processo individual isolado, mas sim uma experiência enraizada em relações de poder, estereótipos, preconceitos e hierarquias raciais que permeiam a sociedade.

Assim, posso afirmar que o interesse em investigar temáticas relacionadas às questões raciais é mais do que o desejo de aprimoramento profissional de quem atua na educação pública há mais de 15 anos, trabalhando majoritariamente com estudantes negros e negras, é também uma missão para a vida.

Ademais, investigar como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica é um estudo que pode contribuir para a avaliação das políticas da igualdade racial, bem como gerar subsídios para fortalecer a aplicação, dentre outras, da Lei n.º 10.639/03 em seu 22º ano de vigência no país e contribuir para a superação das desigualdades no país, sobretudo a racial.

Diante do exposto, o objetivo geral do estudo foi compreender como NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT e, a partir disso, desenvolver um guia de informações para profissionais da educação, estudantes e comunidade interessada por uma educação antirracista. Para isso, de

forma específica, buscamos apreender como são desenvolvidas as práticas educativas pelos NEABIs, tanto na esfera coletiva como individualmente por seus membros, além de identificar quais as contribuições das práticas dos NEABIs para uma educação emancipatória e antirracista também na sala de aula.

Assim, buscamos descrever a estrutura e funcionamento do NEABI no IFMA, com a pesquisa documental, e compreender como são realizadas as práticas educativas no âmbito do núcleo com a pesquisa de campo ouvindo seus membros, por fim, desenvolveu-se um guia informativo sobre práticas educativas antirracistas pela perspectiva do NEABI no âmbito do IFMA.

Assim, a dissertação está organizada em seções conforme segue: a primeira seção versa sobre o referencial teórico, que embasa e direciona o leitor e a leitora sobre as questões que serão discutidas no estudo, por meio da interlocução com autores, documentos e legislações; na segunda seção foi apresentado o percurso metodológico, que foi definido a partir dos objetivos específicos da pesquisa, estando, portanto, organizado em etapas que demonstram a caracterização da pesquisa, dos participantes, do local de realização, dos instrumentais utilizados e dos aspectos éticos cumpridos na realização do estudo.

Na terceira seção, apresentamos os resultados e discussões acerca dos dados da pesquisa a partir de duas subseções, a primeira descreveu a estrutura e funcionamento do NEABI no IFMA e a segunda apresentou a perspectiva dos membros do núcleo a partir das entrevistas e grupo focal. Na quarta seção, apresentou-se o produto educacional – Práticas Educativas Antirracistas: guia a partir de ações do NEABI para a atuação na EPT, expondo aspectos relativos à sua elaboração, finalidade, aplicabilidade e avaliação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma visão geral sobre questões relevantes para a compreensão da formação da sociedade brasileira e sua relação com a EPT, além disso, como as práticas educativas podem dialogar com a educação antirracista na perspectiva de atuação dos NEABIs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT).

2.1 Sociedade e Educação Antirracista

Nos últimos anos, houve um crescimento exponencial de pesquisas que colaboram para compreender as relações étnico-raciais no Brasil e muitos desses estudos apontam o racismo estrutural como fator determinante para a manutenção da pobreza, da violência, da desigualdade social e do analfabetismo, sobretudo da população negra. Essa desigualdade material e simbólica pode ser compreendida através do conceito de racismo estrutural.

Para Almeida (2019), o racismo não se apresenta de uma única forma, nem com as mesmas características. O racismo individual, por exemplo, é visto pelo autor como um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo atribuído a grupos isolados, limitando-se a aspectos comportamentais e não estruturais. Já a concepção institucional de racismo, segundo Almeida (2019, p. 40), baseia-se na manutenção hegemônica de um grupo racial no poder, fazendo com que sua cultura, seus padrões estéticos e suas práticas de poder tornem-se referência para a sociedade, negando, assim, toda a contribuição histórica advinda de outros grupos. Porquanto a ausência de pessoas negras em espaços de poder, público ou privado, na academia e em outras instâncias ocupadas majoritariamente pelos brancos.

O ambiente escolar, portanto, desempenha um papel crucial na valorização e construção da identidade negra, pois, para Gomes (2003), é no percurso escolar que as pessoas negras se deparam com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética, elementos importantes para se trabalhar de forma positiva. Sendo, portanto, necessário esse enfrentamento ao racismo às populações negras, no Brasil, a partir da desconstrução da branquitude como lugar de privilégio, de vantagem estrutural, e de posturas coloniais em tratar alguém como inferior e subserviente.

Segundo Patrícia Modesto Matos e Dalila Xavier França (2021), práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para criar um ambiente escolar mais democrático. As autoras defendem que o combate ao racismo nas escolas deve envolver toda a comunidade, incluindo professores e alunos, independentemente da cor da pele. Elas destacam a importância de fortalecer a consciência negra e de compartilhar o conhecimento sobre as contribuições históricas da população negra, com o objetivo de dismantelar mentalidades influenciadas pelo racismo e reduzir o desconhecimento sobre questões relacionadas à educação étnico-racial.

As lutas engendradas pelo movimento negro brasileiro perpassaram todos os períodos históricos no país. Muito antes desses movimentos tornarem-se social e politicamente reconhecidos, a população negra já se articulava em ações para a superação do racismo, fato que remonta ao período de escravização, muito embora somente alcançássemos, de fato, políticas públicas de reparação a partir do século XXI, especificamente na educação.

Considerando o viés decolonial, percebemos a importância de entendermos o contexto de resistência e conquistas do movimento negro que segundo Gomes (2017), figura como um importante ator político, construindo, sistematizando e articulando saberes emancipatórios produzidos pelas negras e negros ao longo da história política, social, cultural e educacional brasileira.

Com a Lei 10.639/2003 o currículo do ensino fundamental e médio passou a incluir o estudo da história africana e dos africanos, a luta dos negros brasileiros, da cultura negra brasileira e dos negros na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Conforme dispõe a lei, esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Em 2010, houve a implementação do Estatuto da Igualdade Racial através da Lei nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010). A legislação traz a ideia central de defesa dos direitos fundamentais da população negra brasileira, e configura um mecanismo de suma importância social, haja vista que as desigualdades precisam ser discutidas e enquadradas em um nível político e jurídico.

Diante disso, o princípio da lei é propor que o Estado tenha a responsabilidade de proteger e formular políticas públicas que apliquem esses direitos, e de definir o que são esses direitos básicos garantindo e implementando ações que promovam o

desenvolvimento desta igualdade e propondo um texto fundacional que possa ser utilizado em favor de políticas públicas e ações afirmativas.

Após grande debate, luta e organização do movimento negro, no dia 29 de agosto de 2012, a criação de mais políticas afirmativas como a Lei nº 12.711, estabelecendo cotas para negros nos processos seletivos de Universidades e Institutos Federais. Reconhecido como um dos instrumentos legais mais importantes na consolidação dos princípios de equidade social. Destacando o papel integrador dos espaços educacionais, a lei de cotas busca suprimir a lacuna histórica representada pela ausência das pessoas negras nos papéis de liderança social alcançados, em grande parte, a partir do desempenho educacional.

Lei que amplia e garante o acesso ao ensino superior da população negra que embora seja a maioria da população brasileira, esses grupos são minoritários em termos de presença e representação nas instituições acadêmicas. Nesse sentido, as leis de cotas visam compensar e equalizar a representação de negros, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades e instituições federais.

Por ser uma política pública temporária como consta em seu artigo 7, a lei de cotas foi objetivada para passar por revisões periódicas de 10 anos. Devido a necessidade de analisar sua efetividade, identificando os resultados, para, então, discutir a real necessidade de ser ampliada, mantida ou reduzida. A lei não passou pela revisão em 2022, mas sim em 2023 e sendo sancionada pelo atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, Lei 14.723, de 2023, que reformula e amplia o sistema de cotas no ensino federal com ampliação do atendimento às populações quilombolas, por exemplo.

Nesse contexto, pensar uma educação antirracista é também refletir sobre as práticas educativas responsáveis por contemplar o tema, assim trataremos dessa questão no próximo tópico.

2.2 Práticas Educativas e Antirracismo

Teoria e prática sempre foram vistas como categorias distintas e com relações pouco consistentes ou até mesmo antagônicas. No âmbito educacional, também se observam essas prerrogativas, que circulam sob a perspectiva de que a teoria e a prática são atividades complexas e desafiadoras de serem integradas. De fato, a atividade docente, ou outras atividades desenvolvidas no contexto da aprendizagem

estão assentadas na capacidade de se desenvolver ações intencionais que implicam em referentes teóricos consistentes. Desse modo, como a teoria pode orientar a prática? Especialmente no contexto de uma educação antirracista. Assim, faz-se necessária uma análise, ainda que breve, de alguns conceitos relacionados à prática educativa e suas dimensões.

De acordo com Crusoé; Moreira; Pina (2014), em Marx, a concepção de prática social ou práxis está intimamente ligada à sua visão sobre a necessidade de uma mudança revolucionária na sociedade e ao papel do proletariado nesse processo. Nessa perspectiva, a noção de práxis social em Marx é influenciada por uma visão mais ampla e abrangente.

Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política (Vasquez, 1977).

Assim, a práxis envolve um processo de prática social baseada em uma teoria, em que ambas se influenciam mutuamente. Não há uma relação de superioridade entre teoria e prática, embora a prática possa ter uma autonomia relativa em certos momentos, exigindo uma revisão constante da teoria. Destarte, compreender a prática educativa enquanto práxis, portanto, marcada pela relação teoria e prática e tendo como objetivo maior a mudança revolucionária. (Crusoé; Moreira; Pina; 2014)

Nesse sentido ainda de acordo com Crusoé; Moreira; Pina (2014) o processo de construção e reconstrução curricular envolve experiências individuais e coletivas, influenciadas por visões de mundo e contextualizadas no tempo e espaço. Compreender as nuances do que se torna um saber escolar ou uma disciplina escolar significa reconhecer a complexidade das práticas sociais conflituosas que estabelecem valores e definem hierarquias para o que deve ser ensinado.

Dessa forma, a perspectiva marxista de práxis ou prática social continua a ser útil para analisar a formação de práticas de ensino diversas e seus significados em diferentes contextos. Assim, podemos compreender que a prática educativa pode tanto figurar como categoria estruturante da escolha metodológica na área da educação como também pode “reter da sociologia weberiana a relação entre ação social e a valoração. [...] Assim, a ação social tem a ver com valores de modo que os indivíduos se comportam de acordo com suas convicções e crenças”. (Weber, 2001 *Apud* Crusoé; Moreira; Pina, 2014).

Faz-se, então, importante destacar, a partir dos teóricos citados, a concepção aqui adotada compreende a prática educativa em suas dimensões social e pedagógica. Como afirma Maria Amélia Franco (2016): Prática educativa e prática pedagógica trata-se de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes. Em uma visão mais ampla, a educação pode ser entendida de duas maneiras. Do ponto de vista epistemológico, a educação é o foco de estudo da Pedagogia. Já do ponto de vista ontológico, a educação é um conjunto de práticas sociais que afetam e influenciam a vida das pessoas de maneira ampla, complexa e imprevisível. A autora complementa ainda:

Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo. (Franco, 2016)

Assim, como afirma Antoni Zabala (2014) a “prática é algo fluido, difícil de limitar com coordenadas simples já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” Sendo um conceito de difícil definição. A visão da prática educativa com o viés transformador, com o caráter de mudança que possibilita uma aprendizagem crítica e subjetiva do mundo faz jus à perspectiva de educação antirracista proposta nesse trabalho.

Para Freire (2009), o educador crítico, coerente e reflexivo sobre sua prática educativa vai sempre entendê-la em sua totalidade. Para uma prática pedagógica que seja emancipatória, consciente e que promova uma educação para as relações étnico-raciais se faz necessário o engajamento e a formação constante do docente no exercício e na reflexão crítica sobre suas práticas como afirma o autor.

Ainda conforme Zabala (2014) “por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica. [...]”. O compromisso com a formação ominilateral na educação perpassa essa consciência ideológica, subvertendo a lógica colonialista de uma educação tradicionalmente excludente em relação aos estudantes negros e negras no Brasil. Por isso, o protagonismo de uma visão de mundo em que haja espaço para as

diversidades, sobretudo, nesse contexto, da diversidade étnica, são características da educação antirracista.

A educação antirracista é um modelo que busca combater o racismo e fortalecer a discussão sobre questões raciais em todas as suas dimensões. Isso demonstra que as relações étnico-raciais agora fazem parte do contexto escolar de forma institucionalizada. Esse conceito vem sendo desenvolvido por docentes e pesquisadores(as) que incorporam essas questões em suas práticas e estudos.

Outro aspecto importante para a construção de práticas educativas antirracistas, concerne ao papel do profissional da educação, e mais especificamente o papel do professor. Complementa Arneback (2022), os professores são fundamentais para a escola e, por isso, estão em uma posição de grande tensão racial. O racismo se manifesta de várias maneiras nas instituições escolares, afetando o cotidiano, as práticas pedagógicas e a formação de professores. Diante disso, os professores são chamados a adotar uma postura antirracista, influenciada por suas próprias experiências, como o enfrentamento do racismo, especialmente os professores negros, ou vivências pessoais com outras formas de opressão.

A escola é frequentemente um ambiente onde se manifestam atos discriminatórios, preconceitos, educação etnocêntrica, exclusão e discursos de ódio e violência, todos influenciados pela questão racial (Arneback; Jamte, 2021).

Os professores têm um papel fundamental na transformação dos ambientes educacionais. Por meio de suas práticas, eles podem entender melhor as necessidades e relações entre os(as) estudantes e contestar normas sociais e raciais estabelecidas. No entanto, muitos professores sentem-se inseguros em relação às suas responsabilidades em lidar com o racismo nos ambientes educacionais. Essa lacuna destaca a necessidade de mais estudos sobre ações antirracistas desenvolvidas por professores em sua prática pedagógica, especialmente em diferentes contextos (Arneback; Jamte, 2021).

A responsabilidade de efetivar a educação antirracista no espaço escolar de ser de todos os profissionais da educação. Como destaca Gomes (2021), “há professoras e professores não negros que escamoteiam o seu preconceito” alguns professores adotam estratégias para evitar lidar com o racismo e não se posicionam contra práticas discriminatórias na escola. Além disso, alguns professores negros preferem evitar confrontos e não se expõem, minimizando os conflitos raciais, fingindo não os ver ou evitando debates sobre sua experiência como professores negros. “E,

há docentes negros e não negros que indagam, questionam, partem para a ação, realizam projetos pedagógicos, pesquisa, extensão, internacionalização e reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, atuando em uma perspectiva antirracista e emancipatória” (Gomes 2021).

Ao aplicar práticas educativas antirracistas, os educadores atuam na prevenção do racismo e no combate à formação de preconceitos. Unindo, no contexto da educação a práxis revolucionária imbricada diretamente com os valores individuais que pautam as ações coletivas em busca de equidade. Atuar frente aos estudantes para o reconhecimento e o questionamento de comportamentos e estereótipos racistas é um mecanismo eficiente para reduzir a propagação do racismo na sociedade. Na seção seguinte, abordaremos as imbricações entre EPT e relações étnico-raciais.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica e as Relações Étnico-Raciais

A dualidade na educação é um fator histórico marcado pela concepção de que às classes menos favorecidas deveria ser reservada uma educação mais simples, voltada à preparação para o mercado de trabalho, pois seria suficiente que o trabalhador aprendesse trabalhando, e aos dirigentes seria reservada a educação para prepará-los para o exercício do trabalho intelectual, uma educação voltada à ciência e à cultura (Saviani, 2002).

A Educação Profissional, Científica e Tecnológica surge no Brasil há mais de um século “dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias” (Moura, 2007). Ainda são muitas as lutas para romper com a perspectiva dualista e também para a efetivação de uma educação profissional aliada à formação científica e emancipatória, pautada no trabalho, na ciência e na cultura.

Para Maria Ciavatta (2004), o histórico da educação profissional, no Brasil, apresenta-se como “[...] uma luta política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (Ciavatta, 2004). Uma tentativa de se resolver a questão da dualidade foi a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), iniciando-se na segunda metade

do século XIX, prosseguindo-se até hoje, conforme se pode verificar nas diversas alterações ocorridas na LDB de 1996. Na LDB de 1961, conforme consta em seu artigo 41, o ensino técnico abrangia apenas os cursos industrial, agrícola e comercial, que deveriam ser ministrados em dois ciclos: o ginásial, em quatro anos, e o colegial, em, no mínimo três anos, prevendo-se equivalência desses cursos com o ensino propedêutico.

Na elaboração da LDB de 1996, regulamentada pela Lei nº 2.208/1997, o embate da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional é retomado, com a separação do ensino médio em um capítulo e a educação profissional em outro, esse podendo ser oferecido de forma concomitante ou subsequencial. Não obstante, ter sido mantida a dualidade, não se pode negar a tentativa de integração trazida pelo Decreto 5154/2004, que alterou substancialmente a LDB, mas, não ofereceu meios de se garantir que fosse implementada. Assim, até a atualidade, temos mantida, ainda que com lutas constantes, a dualidade entre a educação para as elites e a educação para as massas.

A análise desse percurso histórico da EPT nos permite algumas indagações: o que é a formação integrada? O que é integrar? De acordo com Ciavatta (2005) a discussão sobre educação integrada, trabalho e escola engendra relações cuja pertinência em nossa sociedade é sempre atual. O debate em torno de como a sociedade mobiliza-se em torno da educação em sua forma integrada perpassando a história, os embates políticos e as relações de classes no país é fator determinante para a compreensão desse processo.

A legislação do país, por meio do decreto nº 5.154/2004, apresenta controvérsias sobre como aplicar, na prática, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada. A ideia da formação integrada visa o trabalho como princípio educativo de forma a superar a divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual.

Essa ideia de superação do ser humano fragmentado historicamente pela divisão do trabalho e de como o espaço escolar, sobretudo a proposta da formação integrada compreende esses movimentos enseja a trajetória da educação profissional e tecnológica no país, pois historicamente, na sociedade brasileira há a disputa entre o educar para todos ou educar para uma minoria, que tipo de educação pretende-se ofertar à sociedade. Sendo, portanto, a população preta e pobre a mais afetada nesse processo.

Assim sendo, torna-se ideal ofertar ao adolescente, ao jovem e ao adulto, na EPT, uma formação humana e completa para que sejam cidadãos com uma leitura de mundo capaz de superar essas dualidades da sociedade e do mundo do trabalho mais especificamente, e entender os papéis que desempenham em seu país e no mundo.

Segundo Paulo Freire (2002), a educação deve ter caráter emancipatório, pois assim, “Sobre a presença, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo. (...) Presença que se pensa, a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”.

A compreensão do racismo estrutural que assola a sociedade brasileira perpassa a análise histórica da formação de nosso país. Desde o período colonial, a desumanização de pessoas negras foi um fator preponderante para o cerceamento de direitos básicos a essa população, a educação foi um desses direitos. Mesmo após a abolição da escravidão no Brasil, não houve políticas públicas efetivas que reparassem minimamente a grave situação de abandono estatal a que essas pessoas foram relegadas ao contrário disso foram “largados à própria sorte, como se fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção”. (Fernandes, 1989, p. 12).

A partir da Constituição Imperial de 1824 e tendo continuidade com Constituição Federal de 1988, o acesso gratuito à educação no Brasil sempre se constituiu em um direito subjetivo garantido, com algumas exceções para a população negra, que desde sempre se viu excluída ou enfrentou grandes dificuldades de frequentar o ensino formal.

Na próxima seção trataremos do contexto de criação e expansão dos NEABs, os quais figuram dentre as conquistas do movimento negro organizado na educação brasileira.

2.4 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

Otair Fernandes (2014) aponta os NEABs como um lócus privilegiado de formação, de articulação, de debates e de elaboração de propostas de estudos de intelectuais negros (as) e não negros que atuam academicamente com a temática das relações raciais, os NEABs constituíram-se (e constituem-se) polos de formação política na luta contra discriminação e racismo no campo educacional. De acordo com Gioconda Ghiggi (2016) estes núcleos representam o Movimento Negro interno à

academia, já que a sua composição e organização são, em grande parte, lideradas por ativistas do Movimento Negro.

Nas décadas de 1980 e 1990, os primeiros NEABs foram criados por integrantes pesquisadores da militância dentro do Movimento Negro que então passaram a integrar cada vez mais o quadro de docentes de Universidades de várias regiões do Brasil (Fernandes, 2014, p. 201). Pesquisadores do campo das relações raciais (Ratts, 2011; Siss; Barreto; Oliveira, 2013) pontuam que o surgimento dos NEABs ocorreu por intermédio da articulação dos ativistas do Movimento Negro e de intelectuais em sua maioria negros e negras, os quais atuaram na defesa da criação de grupos, centro de estudos e pesquisas com vistas à ampliação do debate sobre relações raciais no país.

Neste contexto, vale ressaltar, ainda, que essa iniciativa do Movimento Negro de criação dos NEABs se concretiza num período no qual as reivindicações pela adoção de ações afirmativas em relação ao combate ao racismo, preconceito, discriminação e desigualdades raciais se faziam presentes como uma das pautas de debate em eventos (Siss; Barreto; Oliveira, 2013, p.10), entre eles, a “Marcha do Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Igualdade e pela Vida” realizada no ano de 1995 em Brasília. Nesse evento, a partir de robusta articulação, discutiram-se disparidades em diversas dimensões entre brancos e negros no Brasil com objetivo de sanar tais desigualdades, por meio da adoção de modalidades de ações afirmativas como política de Estado (Siss; Barreto; Oliveira 2013; Negreiros, 2013, p.07). Entre os diversos desdobramentos desse evento, pode-se elencar a constituição do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)

Com a aprovação da Lei 10.638 de 2003, e de outros instrumentos normativos como a Resolução do CNE/CP Nº 01/20049 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana todas essas ações consubstanciam a relevância dos NEABs e o lugar dos mesmos nos debates com vista à elaboração, implantação e implementação de propostas nas instituições de ensino que contemplem uma educação antirracista de acordo com Anne de Matos Ferreira e Wilma Coelho (2019).

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas, no âmbito dos institutos Federais, coadunam com o currículo da EPT, vinculado à diversidade, à inclusão e ao combate às desigualdades sociais com o fazer educativo intimamente ligado à

formação omnilateral dos indivíduos. Os Institutos Federais têm a missão de formar indivíduos autônomos e eticamente comprometidos com a superação da exclusão racial. De acordo com Iraneide Santos *et al.* (2023) estudar temas como a educação das relações étnico-raciais na educação profissional fomenta a criação de uma cultura universal de defesa da dignidade humana, com estímulo do respeito à diversidade e à pluralidade cultural da população brasileira.

No que concerne aos NEABs existentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no ano de 2010, os Núcleos do IFPA; do IFES e o do CEFET-MG, já existiam. Em 2014 quatro núcleos integravam essa lista: o do IFMT, do IFMA, do CEFET-RJ e do IFRJ (Santana; Coelho, Cardoso, 2014). Em 2016 contabilizavam-se 16 NEABs (Marques; Silva, 2016, p.06-13)

Dessa maneira, tal proposta de discussão assume relevância nesse cenário por dois motivos: o primeiro pelo fato de, no período de 2010 a 2016 ter havido um expressivo aumento dos NEABs nos IFETs. E o segundo, em virtude de que, em face da especificidade dos institutos ofertarem Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos Subsequentes ao Ensino Médio e Cursos Superiores as ações desenvolvidas pelos NEABs perpassarão os diferentes níveis de ensino. (Ferreira e Coelho, 2019).

Tais aspectos consolidaram a relevância dos núcleos em âmbito institucional, uma vez que, confere a eles, instâncias estratégicas nos processos de implementação de política de ações afirmativas, uma vez que, por meio da institucionalização garante-se aos NEABs existência jurídica, bem como o reconhecimento por parte das instituições às demandas incorporadas pelos núcleos, entre elas, as solicitações por espaço físico, equipamentos e pessoal especializado (Santana; Coelho; Cardoso, 2014).

No âmbito do IFMA encontramos a busca pelo cumprimento de sua missão institucional: promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável também com o estímulo a uma educação geradora de identidade e pertencimento, preservando o direito à diversidade, aspectos refletidos na constituição do NEABI.

Os NEABs do IFMA têm o papel institucional de fomentar a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) no IFMA e para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial.

Dessa forma o NEABI, no IFMA tem função de fomentar, acompanhar e contribuir com a aplicação efetiva das políticas de ações afirmativas, preconizada pela Resolução IFMA 035, de 18 de junho de 2019. Tanto a efetividade do cumprimento das leis e normativas institucionais, promovendo ações que contribuem, sobremaneira, para uma educação antirracista na sociedade maranhense e brasileira.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos a partir dos quais realizamos esta pesquisa, desde o método utilizado, o tipo de pesquisa, os participantes até os procedimentos para coleta de dados, como: pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas, grupo focal e instrumentos para analisar os dados coletados, seu tratamento e análise. Assim, aqui descrevemos os procedimentos metodológicos adotados em cada etapa do estudo percorridos a fim de responder o objetivo central da pesquisa que é compreender como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT.

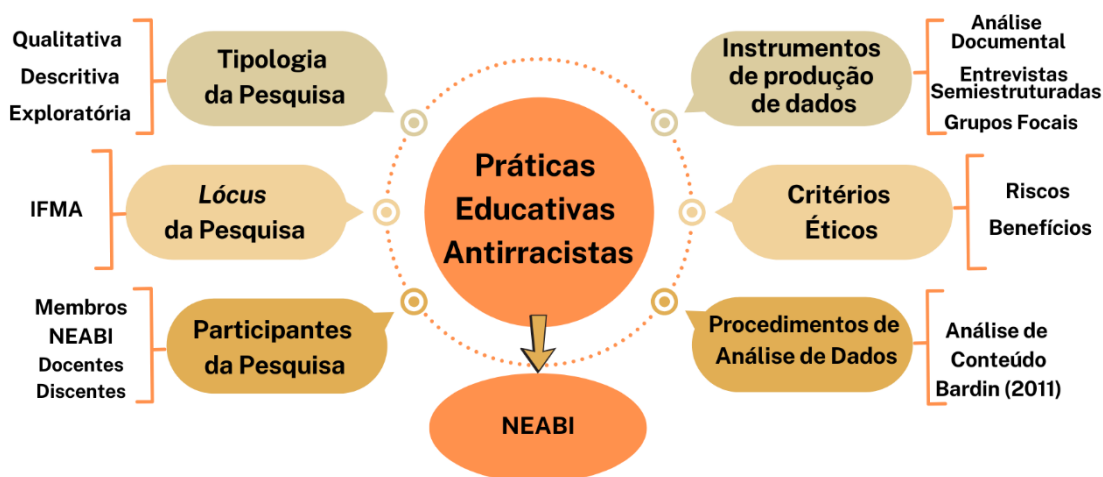
3.1 Caracterização da Pesquisa

Na pesquisa, utilizamos o método de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e adotamos uma perspectiva materialista, histórica e dialética. Isso porque entendemos que o nosso objeto de estudo está relacionado à totalidade e não apenas às partes. Acreditamos que a educação profissional é influenciada por políticas públicas que nem sempre são claras e podem ser contraditórias, excluindo alguns grupos, como exposto anteriormente em nosso referencial. Em resumo, a educação profissional reflete a dualidade estrutural imposta pelo sistema capitalista, que também está presente em nosso país.

Para realizar esse estudo e responder o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscando o aprofundamento da compreensão de um grupo social, nesse sentido, a representatividade numérica estará em segundo plano. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis numéricas.

Além disso, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Dessa forma, a abordagem qualitativa, visto que, ao valorizar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, tem o pesquisador como instrumento-chave e foca no processo e seu significado, explicando-o por meio de complexas relações (Minayo, 2001). Observa-se a seguir o desenho metodológico da pesquisa:

Figura 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na pesquisa qualitativa, busca-se entender fenômenos em sua complexidade, explorando aspectos que não podem ser reduzidos a números ou equações estatísticas. O foco está na interpretação das relações humanas, considerando fatores culturais e sociais que influenciam comportamentos e percepções. No contexto, aqui apresentado, os números são menos relevantes porque a realidade estudada não se limita à mensuração objetiva, mas envolve dimensões subjetivas e simbólicas (Minayo, 2001).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca generalizações e padrões estatísticos, a abordagem qualitativa privilegia a compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos específicos. Dessa forma, compreender a visão dos (as) participantes sobre práticas antirracistas na educação nesse viés permitiu captar nuances e significados que escapam à quantificação.

Quanto aos objetivos, a investigação tem caráter exploratório e descritivo. Enquanto a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e construindo hipóteses através de ferramentas como o levantamento bibliográfico, as interações com pessoas que têm experiência com o problema investigado e a análise de exemplos (Triviños, 1987; Gil, 2007).

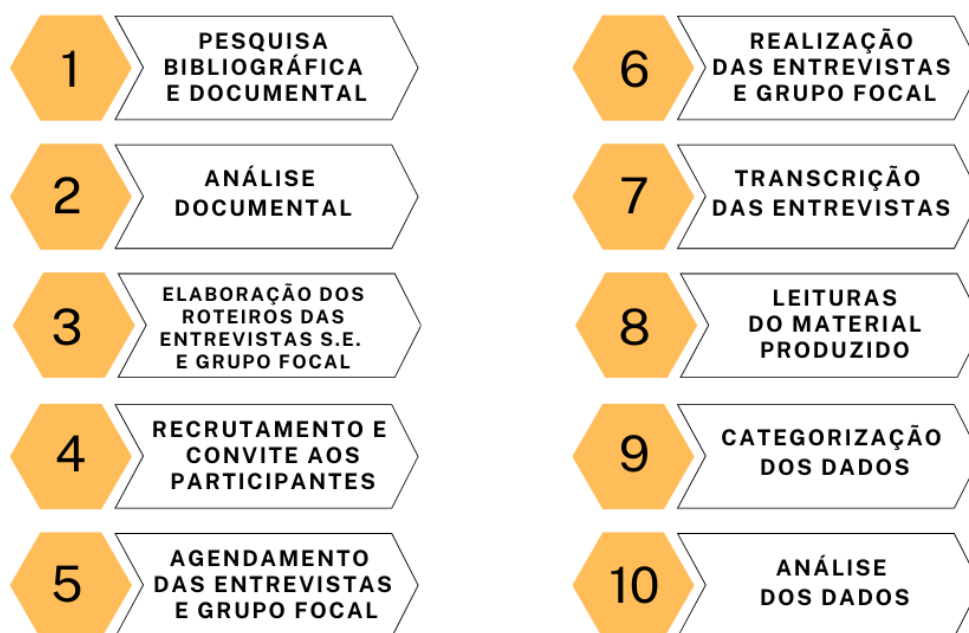
Para a produção de dados, nesta pesquisa, foram utilizados os instrumentos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e grupo

focal. Assim, inicialmente, buscamos a pesquisa bibliográfica para analisar a existência de estudos relacionados às temáticas: educação antirracista, educação para as relações étnico-raciais e as práticas educativas nesse contexto dos NEABIs, além de pesquisa documental a partir resoluções, portarias e demais dos documentos oficiais de criação e institucionalização dos NEABIs IFMA.

Prosseguimos, então, para a elaboração de entrevista semiestruturada e grupos focais. A entrevista semiestruturada consistiu em um meio de produção de dados escolhido sobretudo pela sua abrangência (Gil, 2012). Outro ponto que justifica sua utilização diz respeito à sua flexibilidade, pois, ainda de acordo com Gil (2012), esse meio é considerado o mais flexível de todas as técnicas de produção de dados e, por isso, é adotado enquanto técnica fundamental de investigação nos diferentes campos do conhecimento. Essas duas características possibilitaram, durante as entrevistas, ampliar os questionamentos previamente definidos a fim de melhor compreender o pensamento desenvolvido pelos investigados.

Conforme Severino (2013), a entrevista consiste em uma “interação entre pesquisador e pesquisado” objetiva a apreensão daquilo que “[...] os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” Nesse processo, é importante que o pesquisador faça um “[...] diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (Severino, 2013).

A utilização de grupos focais como meio de produção de dados para a pesquisa ocorreu pela necessidade de uma maior aproximação entre pesquisadora e participantes do estudo. De acordo com Souza (2020), o grupo focal pode contribuir quando os entrevistados não se sentem à vontade para depoimento individual. Nessa direção, cabe considerar a pesquisa com populações vulneráveis. A situação de grupo amenizou o tratamento a tópicos difíceis e contribuiu para parecer menos um interrogatório na comparação com entrevista individual. A Figura 2 apresenta a disposição das etapas da pesquisa:

Figura 2 – Etapas da Pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados qualitativos foi realizada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A análise permite que se realize uma sistematização de atributos qualitativos que auxiliam na pesquisa e na abordagem fundamentada na percepção dos sujeitos em torno do protagonismo desse público-alvo. Em linhas gerais, percorremos as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que serão aprofundadas no decorrer deste capítulo. Antes disso, para uma melhor contextualização, caracterizaremos, na seção seguinte, o local da pesquisa e a estrutura do NEABI IFMA.

3.2 *Lócus* da Pesquisa

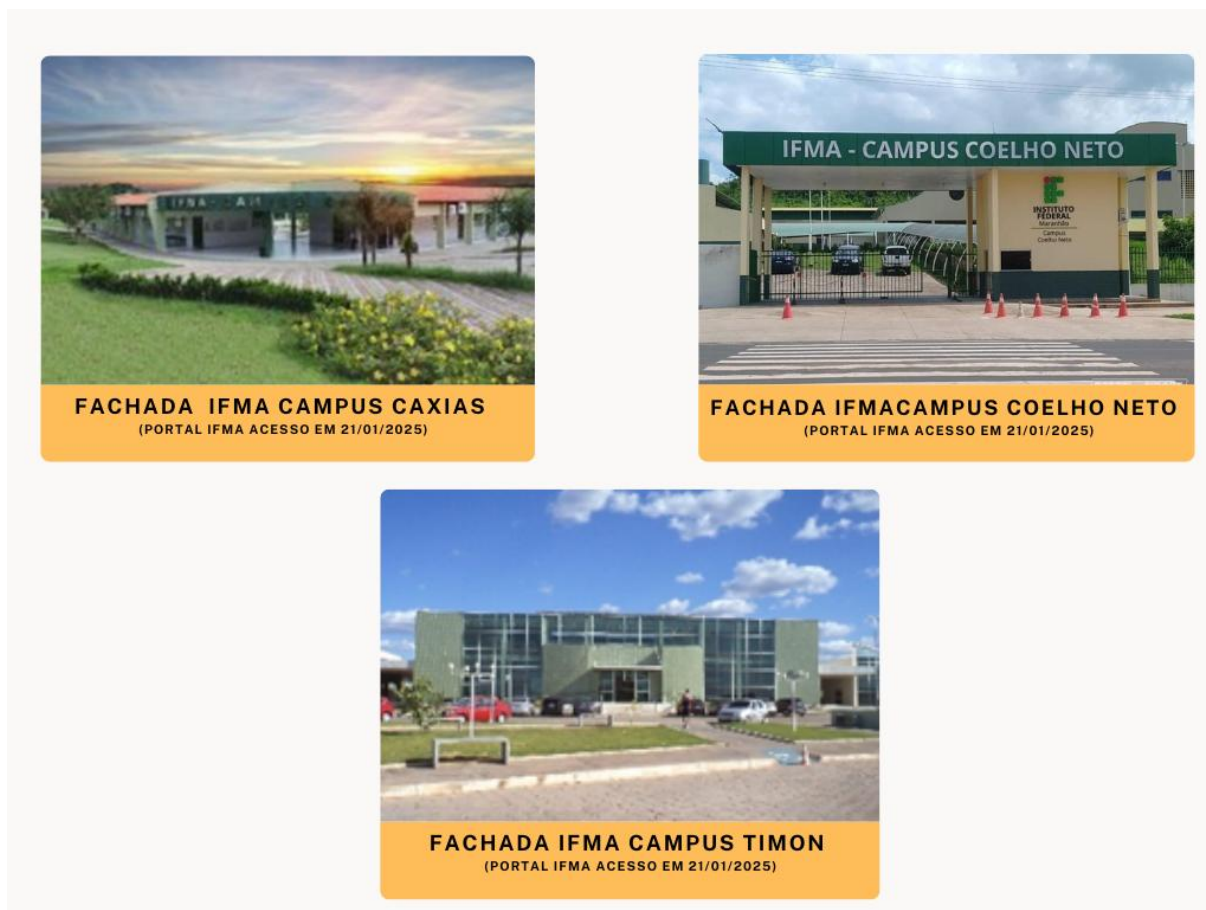
A pesquisa desenvolveu-se no contexto da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, que, ao articular aproximadamente seiscentas instituições de ensino, configura-se como importante estrutura a democratização do ensino e para o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas no país. O campo social escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o IFMA. A seguir vemos a representação geográfica do estado do Maranhão com destaque para todos os câmpus e o indicativo do *lócus* desta pesquisa:

gestão democrática e participativa e a inovação.

Atualmente, o IFMA possui 29 câmpus, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Maranhão.

O IFMA oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos. A instituição possui mais de 70 grupos de pesquisa divididos em sete grandes áreas do conhecimento, além de desenvolver ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade. A figura seguinte ilustra os três câmpus onde a pesquisa se realizou:

Figura 4 – Lócus da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A fim de delimitar o contexto do estudo, realizou-se a pesquisa de campo em três câmpus do IFMA, a saber: Coelho Neto, Caxias e Timon, unidades localizadas na mesorregião do leste maranhense. A mesorregião do leste maranhense é composta

por 44 municípios, dentre os quais Timon, Caxias e Coelho Neto estão entre as cidades que possuem campus IFMA e NEABIs atuantes constituindo, assim, especificamente o lócus da pesquisa, apesar de serem c câmpus próximos geograficamente, detêm históricos e composições do NEABI bem distintas em vários aspectos, assim constituindo um lócus frutífero para a investigação.

3.3 Caracterização dos Participantes

Para o início da coleta de dados, foram providenciados os trâmites legais junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNINOVAFAPI, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. A pesquisa previu que, antes das entrevistas, os participantes deveriam ter ciência de seus objetivos, métodos, riscos, benefícios e resultados esperados. Para isso, foi fornecido aos participantes o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido contendo estas informações (apêndice A). O documento foi enviado previamente, lido e assinado pelos participantes maiores de 18 anos.

Participaram do estudo 12 membros do NEABI, 6 servidores e 6 estudantes de 3 câmpus distintos do IFMA: Campus Caxias, Campus Coelho Neto e Campus Timon. A seleção dos participantes ocorreu inicialmente com o convite, via e-mail, para 10 membros de cada campus, de posse da portaria de nomeação de membros de cada câmpus, formalizou-se o convite por e-mail e posteriormente, o contato ocorreu via aplicativo de mensagens (*Whatsapp*).

Assim, fez-se o convite, via contato por mensagem, a 8 estudantes membros(as) do NEABI Campus Coelho Neto e 6 aceitaram participar da pesquisa. Optamos, então, por realizar as entrevistas semiestruturadas com os(as) servidores(as) e o grupo focal com os(as) estudantes. Essa estratégia revelou-se, ao longo do processo, bastante positiva, haja vista, que os estudantes ficaram mais dispostos e à vontade para o diálogo e isso refletiu-se nas narrativas registradas. Já para os servidores, mostrou-se mais conveniente agendar um horário para cada um em específico, a fim de atender melhor suas demandas de tempo e disponibilidade. Segue o quadro de identificação dos (das) servidores (as) participantes:

Quadro 1 – Perfil dos participantes (Servidores (as) - Entrevista Semiestruturada).

Identificação	Área de Formação/ Atuação NEABI	Tempo na Instituição (IFMA)	Tempo de NEABI	Autodeclaração Racial
Aya	Docente - História Coordenador (a)	12 anos	12 anos	Parda
Sankofa	Docente - Direito membro (a)	08 anos	08 anos	Negra
Akoma	Docente - Biologia membro (a)	08 anos	04 anos	Parda
Duafe	Docente - Ciências Sociais Coordenador (a)	04 anos	03 anos	Parda
Aban	Docente - Química membro (a)	13 anos	01 ano	Branca
Akofena	Docente - História Coordenador (a)	12 anos	12 anos	Parda

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para integrar a pesquisa, o (a) participante, tanto servidor (a), quanto estudante, deveria ser oficialmente membro do NEABI. Sendo servidor(a), estar em exercício e, sendo discente, estar com sua matrícula ativa em algum dos cursos da instituição. Muito embora o núcleo tenha a presença de muitos estudantes em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, poucos estudantes participantes compunham formalmente o núcleo. Segue o quadro de identificação dos estudantes participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Perfil dos Participantes (Estudantes - Grupo Focal).

Identificação	Curso/Série	Tempo na Instituição (IFMA)	Autodeclaração Racial	Idade
Bese Saka	3º ano ADM	03 anos	Preta	18 anos
Mpatapo	3º ano TI	03 anos	Parda	18 anos
Nsaa	3º módulo ADS	05 anos	Preta	19 anos
Eban	2º ADM	02 anos	Parda	18 anos
Epa	3º ADM	03 anos	Parda	18 anos
Akoban	3º ADM	03 anos	Parda	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para uma melhor contextualização e em consonância com a concepção decolonial a qual constitui uma das bases desta pesquisa, optamos por denominar os (as) participantes utilizando uma referência aos símbolos *adrinkras* que se caracterizam por serem ideogramas criados pelo povo Akan, um grupo étnico localizado na África Ocidental: “estes símbolos demonstram a complexidade da cultura, refletem costumes e conceitos filosóficos, representam a sabedoria do povo sua relação com a espiritualidade e conduta de vida” (Carmo, 2016). A proposta de

uso, aqui, desses sistema de signos evidencia e valoriza o conhecimento e o desenvolvimento permeiam a história da África, em sistemas de escrita, avanços tecnológicos, estados políticos organizados, tradições epistemológicas. Trazemos a seguir , no quadro 3, um glossário dos adinkras utilizados em que se pode visualizar os símbolos e seus significados:

Quadro 3 – Glossário Adinkra

Glossário Adinkra	
Aya Símbolo de resistência, desafio às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência 	Bese Saka Símbolo de riqueza, poder, abundância, fartura, união e unidade. 
Sankofa Símbolo da importância de aprender com o passado para construir o futuro. 	Mpatapo Símbolo da pacificação, reconciliação, negociação pela paz. 
Akoma Símbolo do amor, boa vontade, paciência, fidelidade, carinho, resistência e consistência. 	Nsaa Símbolo de excelência e autenticidade. 
Duafe Símbolo paciência, prudência, carinho, amor e cuidado. 	Eban Símbolo da proteção, segurança e amor. 
Aban Símbolo da força, da sede do poder, da autoridade e da magnificência. 	Epa Símbolo da lei e da justiça. 
Akofena Símbolos da autoridade do Estado, da legalidade, de bravura ou atos heroicos. 	Akoban Símbolo de uma chamada à ação, a disponibilidade para ser chamado à ação, prontidão e voluntarismo. 

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Carmo (2016).

3.4 Produção e Análise de Dados

Para fins de análise dos dados produzidos, utilizamos a abordagem da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2016). Conforme a referida autora, essa abordagem

configura-se como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento e que pode ser aplicado a discursos extremamente diversificados. No caso específico desta pesquisa, discursos produzidos durante as entrevistas e grupos focais. Nesse aspecto, percorremos as seguintes fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, foram transcritas todas as entrevistas de forma detalhada, os quase 300 minutos de gravação, foram ouvidas diversas vezes para obtermos uma fidedignidade das informações trazidas pelos participantes e o alinhamento com a pesquisa. Assim, fizemos a leitura flutuante para constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência e prosseguirmos para a próxima fase.

Na fase de exploração do material, codificamos todo o material e fizemos o recorte do texto para análise em categorias, fazendo, assim, uma análise temática fundamentada no referencial teórico. Posteriormente, emergiram as seguintes categorias iniciais: Antirracismo na sociedade e na escola; Antirracismo na prática; O NEABI inserido na instituição; e NEABI como espaço estratégico de promoção da educação das relações étnico-raciais.

3.4.1 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista semiestruturada foi utilizada na produção de dados junto aos (às) servidores (as) justificada pela experiência e pela atuação dos (as) participantes em atividades de pesquisa e, dessa forma, estão mais familiarizados com a entrevista semiestruturada. Ademais, outro ponto que justifica sua utilização diz respeito à sua flexibilidade, pois, de acordo com Gil (2012), a entrevista semiestruturada é considerada flexível e, por isso, é adotada enquanto técnica fundamental de investigação nos diferentes campos do conhecimento. Essas duas características possibilitaram, durante as entrevistas, ampliar os questionamentos previamente definidos a fim de melhor compreender o pensamento desenvolvido pelos (as) investigados (as). No Quadro 4, apresentamos o roteiro preliminar para as entrevistas:

Quadro 4 – Roteiro preliminar semiestruturado para as entrevistas.

Roteiro para Produção de Dados (Entrevistas)	
Membros e Membras do NEABI/IFMA	
Tópicos	Temáticas Relacionadas
Caracterização dos (as) participantes.	• Cargo/Função • Faixa etária • Autodeclaração Racial
Vivências relacionadas ao contexto das relações étnico-raciais.	• Experiências individuais e coletivas em relação ao contexto do antirracista; • Motivação para ingresso no NEABI.
Práticas Educativas Antirracistas	• Experiências em relação ao contexto educativo no IFMA ou outras instituições.
Atuação no ensino para as relações étnico-raciais	• Percepção sobre práticas educativas emancipatórias e antirracistas dentro e fora da sala de aula.
Atividades realizadas no âmbito do NEABI.	• Contribuições das práticas dos NEABIs para a educação antirracista no IFMA.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme Severino (2013), a entrevista consiste em uma “interação entre pesquisador e pesquisado” e objetiva a apreensão daquilo que “[...] os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Nesse processo, é importante que o pesquisador faça um “[...] diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (Severino, 2013).

Dessa forma, após aceite do convite, nos meses de setembro e outubro de 2024, passamos à realização das entrevistas, inicialmente sugerimos aos participantes que as entrevistas acontecessem presencialmente e assim ocorreu com alguns dos entrevistados, entretanto com outros optamos por realizá-las de acordo com a preferência do (a) entrevistado (a) e alguns preferiram que fosse realizada virtualmente e assim fizemos, via plataforma de conferências virtuais (*Google Meet*), em data e horários pré-acordados. Todas as entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e foram gravadas, com o consentimento dos (as) participantes e assinatura do TCLE. Assim, fizemos as transcrições integrais das falas e prosseguimos à análise dos dados obtidos.

3.4.2 Grupo Focal

Com os (as) estudantes, membros do NEABI, elegemos a realização da entrevista com a técnica grupo focal. Nesse aspecto, os grupos focais atuam como

meio de produção de dados para a pesquisa, colaborando com a necessidade de uma maior aproximação entre pesquisador e participantes do estudo. De acordo com Souza (2020), como são jovens, estudantes, o grupo focal pôde contribuir para que os entrevistados se sentissem mais à vontade para depoimento individual. Nessa direção, cabe considerar a pesquisa com populações vulneráveis em que a situação de grupo pode amenizar o tratamento a um tópico difícil e parecer menos um interrogatório na comparação com entrevista individual realizada com os servidores. Dessa forma, dada a temática objeto da pesquisa apresentada, essa técnica contribuiu para amenizar alguns riscos passíveis na produção de dados.

A discussão em torno do tema central da pesquisa deve ser desenvolvida a partir de questões pontuadas no roteiro, objeto que auxiliará na condução dos grupos focais. Esse guia apresentará questões relacionadas ao objeto de estudo, que visam provocar, sustentar e direcionar a discussão (Barbour, 2009). O roteiro do grupo focal foi elaborado procurando recuperar fatos, acontecimentos e experiências, elaboramos inicialmente um roteiro preliminar conforme demonstra o Quadro 4 e posteriormente para materializar as perguntas sobre os tópicos abordados, elaboramos o roteiro final do grupo focal (apêndice C). A seguir, temos o roteiro preliminar apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 – Roteiro preliminar semiestruturado para os grupos focais.

Roteiro para Grupo Focal	
I. Início	
i.	Apresentação da moderadora e seu papel.
ii.	Apresentação dos participantes.
iii.	Apresentação dos objetivos da investigação e da escolha dos integrantes do grupo focal.
iv.	Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido.
v.	A proposta do grupo focal e a duração aproximada do encontro.
vi.	Defender a ideia de um debate, com o envolvimento de todos
II. Desenvolvimento	
i.	O debate acontecerá com base nos seguintes tópicos a serem discutidos livremente pelos participantes:
	• Vivências relacionadas ao contexto das relações étnico-raciais. • Práticas Educativas Antirracistas • Atuação no ensino para as relações étnico-raciais • Atividades realizadas no âmbito do NEABI.
III. Considerações Finais	
i.	Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
ii.	Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
iii.	Agradecimentos pela participação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, foi possível observar que, com o uso desse método de produção de dados, os (a) participantes estiveram confortáveis e envolvidos para contribuir com o objeto da pesquisa. Dessa forma, entende-se que o grupo focal se constituiu em uma importante técnica de investigação para a compreensão de ideias e saberes que pessoas apresentam sobre o tema, com respostas e diálogos ricos em diversas informações e dados para esta pesquisa.

Passamos, então, ao convite que foi realizado para os estudantes e aconteceu via aplicativo de mensagem (*Whatsapp*), com a explicação prévia da pesquisa, envio do TCLE, assim conseguimos marcar uma data e horário que atendessem melhor os (as) discentes. Reservamos uma sala de aula no prédio do IFMA, ampla, confortável e um ambiente familiar para os (as) estudantes.

Ao recebê-los (as), havia um lanche com sucos e alguns petiscos e água, além de uma música ambiente, houve uma interação durante o lanche o que facilitou o trabalho, pois alguns estavam ansiosos pelo momento de suas falas. Após o breve lanche, foram convidados (as) a sentarem nas cadeiras que estavam dispostas em círculo e iniciamos com a apresentação da moderadora, ambientação da pesquisa e explicação preliminar das regras para o grupo, além de repassar algumas informações já contidas no TCLE que os (as) estudantes já haviam recebido virtualmente e foi proposta a assinatura dos termos neste momento.

Desse modo, demos continuidade à sessão com as seguintes orientações propostas por Gatti (2005):

- A programação do grupo focal é composta de: uma breve apresentação da pesquisadora, seguida das questões norteadoras e do diálogo direto entre os participantes;
- A discussão é aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa;
- Todas as opiniões são muito relevantes, não existindo certo ou errado. Os participantes devem sentir-se livres para compartilhar os pontos de vista entre si;
- O papel da moderadora (pesquisadora) é introduzir as questões, ouvi-los e garantir que não se distanciem do tema;
- A pesquisa é conduzida com o sigilo dos registros, portanto não divulgaremos nomes e sobrenomes.

Passamos, então a tratar dos tópicos do roteiro, fazendo perguntas e deixando a discussão acontecer naturalmente, apenas respeitando a fala de um por vez, para assim termos uma melhor qualidade na gravação que estava sendo realizada com 3 gravadores posicionados em pontos diferentes da sala. Por conta da liberdade de cada um dos 6 participantes falarem a atividade durou por volta de 1h20min, havendo breves pausas entre alguns blocos de perguntas e tópicos para eventualidades como beber água e/ou ir ao banheiro.

Assim, conseguimos abordar todos os tópicos pretendidos em que os (as) estudantes falaram abertamente sobre suas percepções em relação ao racismo, um tópico bastante sensível, porém ainda assim, notou-se que eles (elas) falaram à vontade e puderam expressar-se, chegando a se emocionarem em alguns momentos e ter o apoio do(s) s outros (as) participantes. Foi uma etapa bastante importante, em que pudemos compreender um pouco desse recorte da visão do (a) estudante sobre as práticas educativas realizadas pelo NEABI.

De acordo com Ressel *et al.* (2008), no grupo focal, ocorre uma vivência de aproximação que permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Também proporciona descontração para os participantes responderem as questões em grupo, em vez de individualmente. Assim, as discussões ocorreram com base em 5 blocos temáticos, quais sejam: Caracterização; Vivências relacionadas ao contexto das relações étnico-raciais; Práticas educativas antirracistas; Atividades realizadas no âmbito do NEABI; Sobre preconceito e racismo em geral.

Numa visão geral em relação à caracterização dos (as) discentes, foram feitas perguntas básicas sobre idade, autodeclaração racial, série, tempo de instituição e de NEABI que possuíam. Todos que aceitaram o convite tinham entre 18 e 19 anos, cursavam 2ª, 3ª série do ensino técnico integrado ao médio e 1 cursava tecnólogo. Todos participavam formalmente do NEABI do campus.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

Para o início da coleta de dados foram providenciados os trâmites legais junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNINOVAFAPI, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. O projeto foi aprovado pelo CEP sob o parecer CAAE 77834224.6.0000.5210 atendendo as recomendações e conformidades das Diretrizes

e Normas para Pesquisas com Seres Humanos, Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos. O dano eventual pode ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. A princípio os riscos provenientes dessa pesquisa são desconhecidos, mas admite-se, enquanto risco à integridade física dos indivíduos participantes, o risco ergonômico ocasionado pelos assentos e cadeiras, podendo também se supor a ocorrência de desconforto pelo tempo exigido, constrangimento pelo teor dos questionamentos, retraimento (timidez ou mesmo incômodo) dos participantes ou até sentimento de inferioridade ou incapacidade diante das contribuições.

A todos os participantes foi garantido do direito de, em qualquer momento, desistir da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento da sua atitude de desistência. Sendo ainda assegurada a não utilização de dados individuais, mas somente análises gerais feitas a partir desses dados, garantindo, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade na colaboração com a pesquisa.

A pesquisa apresentou benefícios diretos aos seus participantes, como a interação, a relevância da discussão, a aquisição de conhecimento, a representatividade, a prática da liberdade de expressão e o sentimento de pertencimento à temática e à instituição, na medida em que estavam colaborando na construção de procedimentos que, no futuro, podem ser adotados pela instituição. Além disso, os dados coletados contribuíram ao enriquecimento teórico documentado sobre o tema. O produto final desta pesquisa foi destinado aos servidores, estudantes e comunidade interessada pelo tema que poderão utilizar o instrumento desenvolvido para auxiliar na efetivação de uma educação antirracista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Detalhamos, na seção anterior, os caminhos metodológicos utilizados para atingirmos os objetivos da pesquisa, qual seja: compreender como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT.

Como já relatado anteriormente, a produção dos dados, na pesquisa de campo, desenvolveu-se por meio de: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. Assim, neste capítulo, são apresentados os achados da análise dos dados, seguidos de discussões baseadas no aporte teórico sobre práticas educativas antirracistas no contexto dos NEABIs. O texto foi estruturado de forma a integrar elementos das referências bibliográficas que embasaram a pesquisa, análise dos documentos oficiais, depoimentos de entrevistados e reflexões dos pesquisadores.

4.1 Conhecendo a estrutura e o funcionamento do NEABI IFMA

A pesquisa documental foi importante para compreendermos a estrutura e funcionamento do NEABI no IFMA. Por meio de documentos públicos, como leis, decretos, resoluções, entre outros, entendemos como e quando os NEABIs foram criados, como estão regulamentados e como as políticas públicas para Relações Étnico-Raciais estão presentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

A principal diferença entre a pesquisa documental e bibliográfica, segundo Gil (2002), está na natureza das fontes já que a pesquisa documental faz uso de materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A criação do NEABI permite que o IFMA seja uma instituição que agrega valores da educação que contempla a diversidade da população brasileira e maranhense e seja referência local, dado o poder da descentralização da instituição por todo o estado. Assim, colabora para que as pessoas possam conhecer e produzir saberes abertos ao ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil e sobre História e Literatura Indígena no Brasil, conforme proposto no marco legal (leis

nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/08). Na figura 5 temos a logomarca do NEABI IFMA:

Figura 5 – Logomarca do NEABI IFMA



Fonte: Portal IFMA (2025).

A Resolução Nº 08, de 20 de janeiro de 2010, institucionaliza o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros no IFMA com o objetivo de constituir um núcleo temático para a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o estudo da diversidade, contemplando as Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 no IFMA. A Figura 6 demonstra a organização estrutural do NEABI IFMA a partir do núcleo coordenador e os demais núcleos descentralizados:

Figura 6 – Estrutura NEABI IFMA.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O documento trata, ainda, das linhas de pesquisa, das características multi e interdisciplinares do núcleo, cita de forma bastante superficial os recursos financeiros disponibilizados para o núcleo em que constituem patrimônio de uso do NEABI - “os bens patrimoniais do IFMA, cedidos ou adquiridos em convênios científicos...” – e estabelece um “núcleo coordenador”, cuja composição é constituída por representantes de cada NEABI dos demais câmpus.

A Resolução 08/2010 traz em seu escopo a ideia de que o NEAB/IFMA se constituirá como um núcleo temático, com a finalidade de auxiliar o IFMA a desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão, a formular e executar políticas de promoção de igualdade, de valorização da diversidade étnico-cultural e auxiliar no desenvolvimento das populações de origem africana e indígena no Estado do Maranhão.

Serão abordados conteúdos voltados para o entendimento da necessidade de estudos que ofereçam à comunidade acadêmica condições para desmistificar as diferentes concepções que, historicamente, vêm “mascarando” o processo

segregacionista no Brasil, especialmente nos espaços educacionais. Dessa forma, o NEAB/IFMA se propõe a debater, de forma científica, os problemas que impedem a consolidação de uma cultura acadêmica que contribua para a afirmação de uma identidade negra e indígena no universo escolar.

Entretanto, a resolução omite algumas diretrizes importantes para a concretização plena de seus ideais, não menciona gratificação por funções ocupadas, uma ideia que vem gerando profundos debates em relação ao preparo e vocação para função de coordenador(a). A resolução também não define carga-horária pela função de coordenação desempenhada. O documento traz a estrutura administrativa de cada NEABI dos câmpus composta por um coordenador geral e um vice-coordenador, esses eleitos, via assembleia, a cada dois anos, além dos demais membros servidores, que solicitarem ingresso formal no núcleo, discentes selecionados via participação em atividades e projetos e ensino, pesquisa ou extensão vinculados ao núcleo e ainda menciona o termo comunidade envolvida. A normativa também não faz menção ao espaço físico que o núcleo ocupa nos câmpus.

Os dados revelam que os desafios são de diversas ordens, como o já mencionado da estrutura física nos câmpus, em que alguns não possuem espaço próprio para o desenvolvimento das atividades do núcleo, a ausência de gratificação pela função desempenhada e os demais desafios que alguns núcleos enfrentam nos câmpus em relação a outros setores institucionais no fomento de suas ações.

Nesse sentido Werneck (2016) e Azevedo (2018), refletem que o racismo institucional perfaz um elemento indissociável do Estado, que se apresenta de maneira indireta e intrínseca às atividades burocráticas dos órgãos públicos, assim como na aplicação das políticas públicas essenciais ao funcionamento da sociedade.

Em contrapartida aos desafios, revelam também o compromisso dos membros do núcleo com a temática e com o fomento de uma educação democrática e voltada para a diversidade. Fatos, esses confirmados com os depoimentos colhidos nas entrevistas e que serão apresentado nas próximas sessões. A seguir temos o quadro detalhado da composição dos NEABIs IFMA.

Quadro 6 – Perfil de constituição NEABI - IFMA.

PERFIL DE CONSTITUIÇÃO NEABIS IFMA (Portarias Institucionais)
--

Campus e Nº da Portaria	Nº de Membros	Coordenação e Vice-Coordenação	Docente	TAE	Discente	Comunidade Externa
1. Açailândia (Portaria nº 306/2022, de 17 de outubro de 2022)	16 (9M/7H)	M (TAE) M (Docente)	12	4	0	0
2. Alcântara (Portaria Nº 80/2023 - GAB-ALC/CAMP-ALC/IFMA, de 4 de julho de 2023)	14 (7M/7H)	H (Docente) H (Docente)	11	3	0	0
3. Araíões (Portaria nº 87/2024 - CGP-ARA/DAP-ARA/CAMP-ARA/IFMA, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2024)	10 (6M/4H)	H (Docente) H (Docente)	10	0	0	0
4. Bacabal (Portaria Nº 319/2021, DE 25 DE OUTUBRO DE 2021)	7 (5M/2H)	M (Docente) M (Docente)	6	1	0	0
5. Barra do Corda (Portaria Nº 190/2024 - CGP-BDC/DAP-BDC/CAMP-BDC/IFMA, DE 25 DE OUTUBRO DE 2024)	30 (16M/14H)	M (Docente) H (TAE)	9	6	15	0
6. Barreirinhas (Portaria Nº 157/2024 - CGP-BAR/DAP-BAR/CAMP-BAR/IFMA, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2024)	15 (11M/4H)	M (TAE) M (TAE)	10	5	0	0
7. Buriticupu (Portaria Nº 178/2024 - GAB-BTC/CAMP-BTC/IFMA, DE 16 DE SETEMBRO DE 2024)	14 (9M/5H)	M (Docente) H (Docente)	14	1	0	0
8. Carolina (Portaria Nº 46/2023 - DASG-CLN/CAMP-CLN/IFMA, DE 5 DE JUNHO DE 2023)	10 (6M/4H)	H (Docente) M (Docente)	5	2	3	0
9. Caxias (Portaria Nº 323/2024 - GAB-CAX/CAMP-CAX/IFMA, DE 1 DE NOVEMBRO DE 2024)	8 (5M/3H)	M (Docente) H (Docente)	5	3	1	0
10. Codó (Portaria Nº 197/2022, DE 31 DE OUTUBRO DE 2022)	19 (9M/10H)	M (TAE) Sem Vice	9	4	6	0
11. Coelho Neto (Portaria Nº 46/2022, DE 26 DE AGOSTO DE 2022)	20 (15M/5H)	M (Docente) M (Docente)	17	3	0	0
12. Grajaú (Portaria Nº 199/2021, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2021)	7 (3M/4H)	M (Docente) H (Docente)	6	1	0	0
13. Imperatriz (Portaria A Nº 55/2023 - DGP-ITZ/DAP-ITZ/DRG-ITZ/CAMP-ITZ/IFMA, DE 29 DE MARÇO DE 2023)	24 (15M/9H)	M (TAE) Sem Vice	12	11	0	1 (Serv. Terceirizado)

14. Itapecuru-Mirim (Portaria N° 47/2024 - GAB-ITA/CAMP-ITA/IFMA, DE 15 DE ABRIL DE 2024)	10 (3M/7H)	M (Docente) M (Docente)	8	2	0	0
15. Pedreiras (Portaria N° 30/2021, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2021)	15 (7M/8H)	H (Docente) M (Docente)	14	1	0	0
16. Pinheiro (Portaria N° 176/2024 - GAB-PIN/CAMP-PIN/IFMA, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2024)	13 (5M/8H)	M (Docente) H (TAE)	10	3	0	0
17. Presidente Dutra (Portaria N° 127/2024 - GAB-PDU/CAMP-PDU/IFMA, DE 18 DE SETEMBRO DE 2024)	25 (17M/8H)	M (Docente) M (Docente)	7	2	16	0
18. Porto Franco (Portaria N° 99/2024 - DRG-PFR/CAMP-PFR/IFMA, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2024)	8 (4M/4H)	M (Docente) H (Docente)	4	1	0	3
19. Rosário (Portaria N° 39/2024 - DRG-ROS/CAMP-ROS/IFMA, DE 25 DE SETEMBRO DE 2024)	5 (2M/3H)	M (Docente) H (Docente)	3	2	0	0
20. Santa Inês (Portaria N° 103/2024 - GAB-SIN/CAMP-SIN/IFMA, DE 29 DE OUTUBRO DE 2024)	5 (3M/2H)	M (Docente) H (Docente)	5	0	0	0
21. São José de Ribamar (Portaria N° 50/2024 - GAB-SJR/CAMP-SJR/IFMA, DE 5 DE ABRIL DE 2024)	13 (12M/1H)	M (Docente) M (Docente)	12	1	0	0
22. São João dos Patos (Portaria N° 237/2024 - GAB-SJP/CAMP-SJP/IFMA, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2024)	10 (5M/5H)	H (Docente) H (TAE)	5	2	3	0
23. São Luís – Centro Histórico (Portaria N° 67/2023 - GAB-CCH/DG-CCH/CAMP-CCH/IFMA, de 15 de junho de 2023)	7 (5M/2H)	H (Docente) M (Docente)	7	0	0	0
24. São Luís – Maracanã (Portaria N° 210/2024 - GAB-MAR/CAMP-MAR/IFMA, de 21 de agosto de 2024)	7 (6M/1H)	M (Docente) H (Docente)	7	0	0	0
25. São Luís – Monte Castelo (Portaria nº 460/2019, de 22 de julho de 2019)	7 (4M/3H)	H (Docente) Sem Vice	7	0	0	0

26. São Raimundo das Mangabeiras (Portaria N° 124/2023 - GAB-SRM/CAMP-SRM/IFMA, de 30 de junho de 2023)	8 (1M/7H)	H (Docente) H (Docente)	8	0	0	0
27. Timon (Portaria N° 116/2024 - CGP-TMN/DAP-TMN/CAMP-TMN/IFMA, de 22 de agosto de 2024)	15 (13M/2H)	M (Docente) M (Docente)	13	2	0	0
28. Viana (Portaria N° 142/2024 - GAB-VNA/CAMP-VNA/IFMA, de 8 de novembro de 2024)	9 (2M/7H)	H (Docente) H (Docente)	7	0	2	0
29. Zé Doca (Portaria nº 80/2021, de 20 de fevereiro de 2021)	12 (7M/6H)	H (Docente) M (Docente)	12	0	0	0

Nota: M – Mulher; H – Homem.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Suap IFMA (Último acesso em: 27/12/2024).

Em relação às características de composição dos NEABIs nos câmpus, analisamos todas as portarias institucionais de constituição do núcleo nos 29 câmpus do IFMA. Os documentos revelam alguns aspectos importantes e que se relacionam aos dados produzidos nas entrevistas.

O quantitativo de membros por núcleo varia entre 5 e 30 em cada instituição. Nas coordenações, observa-se uma predominância de mulheres em relação aos homens, com 30 coordenadoras e vice-coordenadoras, enquanto há 25 coordenadores e vices. Além disso, há uma maior presença de docentes ocupando as coordenações e vice-coordenações, sendo 47 docentes e apenas 8 técnicos-administrativos.

De forma geral, a predominância de docentes em relação aos técnicos-administrativos se repete entre os membros dos núcleos, com 255 docentes e 60 técnicos-administrativos. Discentes compõem formalmente 7 dos 29 núcleos, totalizando 46 estudantes como membros. Também há a presença de servidores terceirizados da instituição e membros da comunidade externa.

4.2 Percepção dos Membros do NEABI IFMA

A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que envolveu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados. Em síntese,

essa técnica permitiu que desmembrássemos o texto em unidades menores, que foram posteriormente agrupadas em categorias com base em suas semelhanças.

As 5 categorias de análise surgiram a partir da exploração do material, com base na metodologia de Bardin, em consonância com a interpretação dos dados e inferência com os pressupostos teóricos e desdobraram-se em subcategorias. Nesta etapa metodológica, realizamos o tratamento dos resultados, que envolve a exploração aprofundada dos dados previamente produzidos, organizados e categorizados. Essas categorias favorecem uma abordagem mais didática a fim de responder o problema da pesquisa, bem como os objetivos apresentados.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análise.

Categorias	Subcategorias
I. Antirracismo na sociedade e na escola	a) Reconhecer a escola como um espaço racista é a gênese do antirracismo. b) Como o racismo se manifesta na escola?
II. Antirracismo na prática	a) Formação para a educação das relações étnico-raciais.
III. Conhecendo práticas educativas <i>neabinas</i>	
IV. O NEABI inserido na instituição	a) Educação antirracista um dever de todos?
V. NEABI como espaço estratégico de promoção da educação das relações étnico-raciais.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apresentamos, então, as categorias e subcategorias, elencadas no Quadro 6, com os dados obtidos tanto com as entrevistas semiestruturadas com os (as) membros (as) servidores (as), docentes em sua totalidade, como com o grupo focal, realizado com os os (as) membros (as) estudantes. Assim, tivemos valiosas e substanciais contribuições para a compreensão dos fatos investigados na pesquisa.

4.2.1 Antirracismo na sociedade e na escola

O antirracismo e a educação são elementos indissociáveis, haja vista a própria história e formação da sociedade brasileira. De acordo com a professora Bárbara Carine, “Não é possível não ser racista em um país estruturalmente racista”. Para a professora, “a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem ‘suas vidas são desimportantes’; nós retrucamos ‘vidas negras importam’; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário” (Carine, 2023, p. 59).

O ambiente escolar, portanto, desempenha um papel crucial na valorização e construção da identidade negra, pois, para Gomes (2003), é no percurso escolar que as pessoas negras se deparam com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética, elementos importantes para se trabalhar de forma positiva. Sendo, portanto, necessário esse enfrentamento ao racismo às populações negras, no Brasil, a partir da desconstrução da branquitude como lugar de privilégio, de vantagem estrutural, e de posturas coloniais em tratar alguém como inferior e para servir.

Essa categoria surge, portanto, cumprindo o objetivo de evidenciar, conforme os dados coletados, o papel da escola frente a uma sociedade racista, o quão esse espaço pode ser um reprodutor de práticas de desigualdade ou atuar de forma comprometida com uma educação voltada para o respeito à diversidade e à inclusão de corpos que, historicamente, estiveram à margem desses locais.

4.2.1.1 Reconhecer a escola como um espaço racista é a gênese do antirracismo

Esta subcategoria surge a partir da necessidade de compreensão acerca da percepção do racismo de cada participante, dada a subjetividade tanto da temática como da própria visão particular desses integrantes da comunidade escolar, os respondentes expressaram variadas e complexas experiências e vivências em suas falas.

Em relação à percepção do racismo no ambiente escolar, alguns participantes relatam sobre a característica de manifestação do racismo de forma velada, como defende o antropólogo Kabengele Munanga: “Eu resumiria o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado, em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos” (Munanga, 2017, p. 41).

Quando questionados sobre sua percepção do racismo na sociedade e no ambiente escolar, houve unanimidade entre os (as) participantes ao relatarem que o racismo é uma questão a ser enfrentada no ambiente escolar, sendo sua manifestação muitas vezes oculta e estruturada socialmente, como explicita o (a) participante Sankofa:

Infelizmente tem racismo, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, porque o ambiente escolar é um reflexo da sociedade, então eu, como estudante, pesquisadora da área também e como pessoa negra... são

pequenos racismos que a gente observa. Né? Estava até conversando com um familiar sobre isso esses dias e ele falando, né que a gente observa, às vezes, né? A gente vai num restaurante. E aí a pessoa olha pra a gente é uma forma diferente, né? Do jeito que olha para uma pessoa branca, então assim no ambiente escolar é do mesmo jeito. Aqui no Campus, nós já tivemos problemas, comigo não, mas **já tivemos problemas com alunos que sofreram racismo de outros colegas, eu observo sim e declaro que existe sim racismo no ambiente escolar.** (Docente Sankofa – Entrevista semiestruturada)

Assim podemos relacionar e observar, por meio dos estudos decoloniais, que a matriz eurocêntrica retira do negro o direito de reconhecer-se no espaço escolar de forma positiva. Dessa maneira, o ensino tradicional utiliza-se do espaço escolar para mantê-lo inferior e afastado de sua própria história e cultura, em um esquema que corrobora a manutenção do racismo estrutural, pois, na condição de instituição, a escola reproduz práticas e símbolos que alimentam a ideia de inferioridade contra o negro. (Raposo, Almeida e Santos 2021). Nesse sentido o(a) participante Aya complementa sobre a manifestação do racismo na escola:

Eu acho que a nossa sociedade é uma sociedade racista e a escola é um espaço racista também, né? Acho que nós já caminhamos muito, já fizemos muito, já avançamos muito para o processo de construção da superação do racismo na sociedade, na escola, mas acho que tanto a sociedade como a escola ainda são dois espaços racistas. (Docente Aya – Entrevista semiestruturada)

Akofena, como coordenador(a) do NEABI, ressalta a importância de tomadas de decisão e protocolos que possam auxiliar a todos da comunidade escolar a combater o racismo:

É uma pergunta bem complexa pra a gente reduzir... **a gente vivencia o racismo, de forma direta, de forma indireta.** Eu vejo muito, né? A gente já fez, inclusive, várias intervenções por conta de algo que a gente chama de racismo recreativo, né? que são as pseudo piadas entre os alunos, então a gente sempre constrói um ambiente de debate. **E agora eu tô buscando fazer um tipo de protocolo de emergência, né? para que qualquer professor, diante de uma situação de racismo, possa intervir,** porque como se trata de menores de idade né? Aí a gente tá tentando organizar isso: qual a primeira instituição a se buscar, se dentro dessa instituição, ou fora, se a gente tem mecanismos de repressão legal, enfim... fazer esse check list. (Docente Akofena – Entrevista semiestruturada)

Nos afirma Gomes (2021), tratar de questões raciais e do combate ao racismo que na escola básica não é uma tarefa fácil. Mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Instanos a sermos corajosas e corajosos diante das relações e hierarquias de poder.

Destarte, o reconhecimento do racismo, muitas vezes velado, faz com que as ações em seu combate se tornem mais efetivas e eficientes.

4.2.1.2 Como o racismo se manifesta na escola?

Como já mencionado anteriormente, o Brasil é um país alicerçado historicamente no racismo e a educação formal, para a população negra, sempre esteve cercada de muitas lutas para que fosse conquistada, com fortes bases coloniais e que reforçam uma cultura eurocêntrica. “A escola é um complexo social gestado do interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela” (Carine, 2023, p. 67).

Considerando esses aspectos, emerge esta subcategoria em que os (as) participantes foram questionados (as) e convidados (as) a relembrem casos de racismo que já tenham sofrido ou presenciado no ambiente escolar. Ressaltamos que, entre os docentes participantes, houve relatos de casos que presenciaram com terceiros. Contudo, entre os (as) estudantes, os relatos mostraram-se fortes e pessoais, destacamos ainda que o grupo focal foi bastante importante para que esses participantes pudessem estar menos desconfortáveis em relatar situações que, outrora, lhes causaram sofrimento. O grupo foi um fator importante de acolhimento e de escuta que minimizou esse risco da pesquisa.

Sim, acho que eu já presenciei casos de racismo dentro da sala de aula, alunos com atitudes racistas em relação a outros alunos, mas sempre velado, né? aquela tentativa de dizer que determinada atitude não era racista. [...] E eu acho que para que a gente consiga identificar a gente precisa ter um pouco desse olhar já formado, né saber o que é racismo ter leitura sobre o racismo, atuar no combate antirracista, eu acho que é por isso que muitas vezes os nossos colegas repetem jargões, [...] Às vezes as pessoas cometem racismo sem nem se darem conta que são racistas, mas eu já presenciei casos de racismo na sala de aula de um colega com outro, né? Eu lembro que no campus XXXX, a gente teve um caso muito muito delicado com uma aluna, uma mulher negra, que ela trabalhava numa casa de família e estudava na escola, ela tinha muita dificuldade de continuar na escola porque ela fazia esses trabalhos que a gente erroneamente chama de trabalho doméstico, né? E uma vez, numa das aulas ela se ausentou e ela tava num grupo, alguém fez um comentário: “Ah, mas ela nunca que vai conseguir acompanhar isso, afinal ela trabalha em casa de família, né? Então o espaço dela é outro.” E e aquilo me chocou muito né? E chocou outros alunos e talvez se ela não fosse uma mulher negra, a leitura fosse outra, mas o fato dela ser uma aluna negra que tinha muitas limitações de acesso ao espaço escolar fazia com que houvesse uma associação entre a imagem dela com um trabalho que é executado, em geral, por mulheres negras, né? Então se criou meio que um consenso ali no ambiente escolar de que o lugar dela

de fato não era a escola. **...eu acho que entre colegas também, servidores, a gente percebe que muitos dos nossos colegas têm uma aceitação maior com alunos brancos. E são os mais queridinhos, né? são os que são mais aceitos...** (Docente Aya- Entrevista Semiestruturada)

A partir do exposto pelo (a) participante, que destaca a importância da formação e do olhar antirracista, observa-se que, entre os docentes, muitas vezes é comum situações como a apresentada no relato passarem despercebidas ou serem simplesmente deixadas de lado. A proposta de uma escola que combata firmemente o racismo requer responsabilidade e compromisso com uma educação omnilateral. Nessa grave perspectiva, Kabengele Munanga (2005) ressalta que o racismo está presente dentro da escola, seja de forma consciente ou inconsciente.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 149).

Ainda nesta subcategoria, com o grupo focal, ao lançarmos o tópico “vivências relacionadas ao contexto das relações étnico-raciais” aos (às) estudantes, propomos a fala sobre a percepção do racismo na sociedade e no ambiente escolar, uma timidez inicial levou a um silêncio momentâneo até que o (a) primeiro (a) participante iniciou seu registro, e assim as outras falas aconteceram mais naturalmente. Após a fala de todos (as), em que também foi unânime a afirmação de que o racismo é uma responsabilidade compartilhada entre a escola e a sociedade, os (as) estudantes utilizaram, em suas respostas, termos como racismo estrutural, ato praticado nas entrelinhas, é algo comum a se manifestar em piadinhas entre estudantes.

É essa a questão: como o racismo é algo já estruturado, né? **Às vezes a gente nem percebe ou, às vezes, é o racismo velado, que tá escondido nas entrelinhas, nas pequenas sensações, nos pequenos atos nas pequenas falas, palavras.** Aqui no IFMA mesmo, a gente vê né? De vez em quando presencia, de vez em quando... mas não é tão abordado, né? Não é algo tão tratado, né? Às vezes, falamos dessas temáticas, como por exemplo nas nossas aulas. Teve uma aula de direito que tivemos, no primeiro módulo, *[da disciplina]* direito digital e lá a gente falou sobre um dos tópicos que era o

racismo cibernético, que é uma temática que tá surgindo agora, né? E dentro da sala, a grande maioria não sabia, porque é muito pouco falado e quase não existe debate sobre isso, então dentro das escolas, **a gente percebe essa essa questão do racismo velado, porque é um racismo que não é tão trabalhado por mais que seja falado sobre o racismo ainda é pouco falado sobre os pequenos atos.** (Estudante Nsaa – Grupo Focal)

O (a) estudante Nsaa ainda destaca em sua fala acima, a percepção de que a escola não trata de forma veemente a presença do racismo velado. Outro aspecto citado por mais de um estudante revela, além dessa característica de manifestação velada, a face do racismo recreativo, o que ocorre não somente dentro da escola, mas também fora de seus muros, como relata o (a) estudante Mpatapo:

Na escola, através daquelas pequenas piadinhas que as pessoas fazem com os amigos, **aquelas piadinhas que, às vezes, parecem inofensivas, mas no fundo têm esse teor racial.** Tem alguns... também a gente pode ver algumas expressões que são racistas, que muitas pessoas não sabem e acabam usando dentro da escola e fora da escola também; nossos pais, irmãos, mas nossos pais que são mais... pessoas mais velhas, que viveram numa sociedade mais racista do que é hoje em dia que não tem uma mente tão aberta. (Estudante Mpatapo - Grupo Focal)

Nos relatos dos (as) estudantes fica evidente, em muitos contextos em que vivenciam o ambiente escolar, que o racismo ocorre dissimulando-se de humor, de acordo com o professor Adilson Moreira (2019) “o racismo recreativo é uma política cultural característica de uma sociedade que formulou uma narrativa específica sobre relações raciais entre negros e brancos: a transcendência racial. Esse discurso permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade racial” (Moreira, 2019, p. 63).

Sobre experiências em relação ao racismo sofridas pelos (as) estudantes, um (uma) estudante relata uma forte situação vivenciada por ele (ela), como a discussão estava ganhando mais familiaridade, o (a) estudante foi o primeiro a querer fazer o relato. Nota-se, assim, que a sessão estava ocorrendo de forma a deixar os (as) estudantes livres e com vontade de se expressarem, assim os (as) estudantes relataram:

Já! Na minha última escola, com a professora de história, numa fala sobre o período da escravidão, né? E aonde ela tava falando sobre a questão de como era o processo de compra de escravos, né? Os senhores iam até os pontos de vendas de escravos e eles analisavam pelos dentes. **E aí, lá na hora, ela me botou lá na frente exemplificou me mostrando, a minha**

arcada dentária. (Estudante Nsaa – Grupo Focal)

Eu acho que dos servidores tem muita coisinha ali ainda... eles fazem ali o ato de racismo e não percebem, teve um caso onde estava eu e uma colega minha no banheiro. A gente tava conversando, aí chegou uma pessoa. A conversa era que essa menina deu um grito porque ela tinha visto um vulto, eu não sei se ela realmente viu, aí a gente tava lá conversando e ela: 'meu Deus eu vi um vulto', conversando comigo, aí chegou uma pessoa e disse assim: 'Ah tu não viu não foi a (nome da estudante) aqui?' Aí ela disse que não, porque já tava conversando comigo antes e não tinha como ser eu e a pessoa continuou insistindo que a menina não tinha visto um vulto preto e sim, tinha me visto. (Estudante Bese Saka- Grupo Focal)

Notou-se um silêncio momentâneo dentre os (as) participantes sob o impacto das situações de racismo sofridas pelos estudantes, diate de uma ato racista tão violento, como o citado pelo(a) estudante Nsaa, fica perceptível a ausência de formação adequada dos profissionais da educação, educadores que estão presentes no cotidiano dos discentes e que incorrem em práticas de racismo nesse ambiente.

Falaremos mais sobre esse tema na seção seguinte, entretanto, ainda em relação ao racismo no espaço escolar e sua relação com a formação de educadores, a professora Nilma Lino Gomes (2012) nos traz o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais, que, segundo ela, é uma educação que exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior com relação à África e aos afro-brasileiros. Mudança de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 17).

4.2.2 Antirracismo na prática

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DNCERER) compreendem a EREER como uma educação que visa positivar as identidades colonizadas, sobretudo as populações negras e indígenas. Fundamenta-se para isso, mudanças estratégicas de renovação curricular e de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial "desconstruindo preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual" (Brasil, 2004).

Nesse sentido, essa categoria toma forma a partir da necessidade de entender o interesse, a formação complementar e as motivações que fizeram e fazem os membros e membras do NEABI, aqui entrevistados, sejam educadores antirracistas, mesmo diante de um cenário escolar que ainda não cumpre efetivamente a lei 10.639 e a DNCERER.

4.2.2.1 Formação para a educação das relações étnico-raciais.

Mesmo em um cenário com mais de 20 anos de existência e regulamentação da Lei 10.639/2003 no país, é possível detectar um déficit importante no que diz respeito à formação docente no tocante às relações étnico-raciais, de acordo com os pesquisadores Débora Ribeiro e Ronan Gaia, apesar das mudanças inseridas pela Lei nº 10.639/03 e das lutas do movimento negro, a academia brasileira reluta em efetivá-las. “As pesquisas apontam um cenário comum, onde a temática étnico-racial é inserida de forma rudimentar e superficial, mesmo quando existem as disciplinas específicas de forma obrigatória, processo agravado quando as disciplinas são optativas ou inexistentes” (Ribeiro; Gaia, 2021)

Nesse sentido, indagamos aos membros e membras do NEABI, entrevistados (as) sobre suas formações, sobre a motivação e o interesse pela temática, como isso se revelou ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, visando compreender como esses fatos impactam suas atuações como educadores e membros do NEABI. O (a) docente Akoma relata que houve a oferta de cursos e formações pela instituição:

Sim, participei sim, de cursos, né? A gente já teve um curso oferecido pelo IFMA, né? Que os membros do NEABI participaram para as bancas de heteroidentificação, então eu participei, sim! Fora que a gente também já fez formações aqui, né? Eu comecei o curso também, aquele último que teve de heteroidentificação, Mas infelizmente não consegui concluir, por que eu tava de licença ainda, então tentei acompanhar, mas infelizmente não terminei esse curso, mas já fiz o do IFMA das bancas de heteroidentificação. (Docente Akoma- entrevista semiestruturada)

O (a) participante Aya, em seu relato, afirma ter uma extensa relação de estudo em relação à temática:

Sim, na verdade, como a minha formação é uma formação em História, né? Eu sou licenciada em história, o curso de história é um curso que nos dá muito esse suporte do ponto de vista do conhecimento e da produção do conhecimento sobre essa temática étnico-racial, então durante o curso sempre fiz muitas... participei de muitos eventos ligados a essa temática e

depois que eu me formei toda a minha pós-graduação, ela teve uma relação direta com essa temática, porque desde 2009 que eu pesquiso, atuo né junto a povos e comunidades tradicionais especialmente comunidades remanescentes de quilombo, que um dia nós chamamos de comunidades negras, né ou comunidades negras rurais, né? Então essa temática sempre esteve presente, né? Eu lembro que eu também atuei, antes de entrar no IFMA, eu participei de um curso de EAD que era formando para questões das ético-raciais, né?... (Docente Aya – Entrevista Semiestruturada)

O (a) participante Sankofa também relata ter bastante interesse no tema por meio de leituras e formações que a instituição oferece:

Sim, já. Há bastante tempo a gente já trabalha com isso, né? Eu gosto muito da temática. Eu já li livros também, né livros clássicos sobre racismo vamos dizer assim, né sobre racismo. Como por exemplo o Racismo Estrutural. eh... as outras formas de racismo que a gente tem né? Que é o ambiental, até comentando hoje sobre ele... o institucional, que a gente observa, dentre outras, né espécies de racismo, então sim, já participei, além disso a bancas também de heteroidentificação que é uma forma de também de participar com Instituto Federal ele faz essas formações para a gente, então já participei ele bastante. (Docente Sankofa – Entrevista Semiestruturada)

Nas falas dos (as) docentes entrevistados, fica evidente a prevalência da busca individual por formação complementar sobre relações étnico-raciais, algo que reflete diretamente no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula. Sem uma política institucional firme de formação, não somente para os docentes mas para todos e todas que atuam no chão da escola, entendendo como educadores todas essas pessoas, não se consegue romper a estrutura racista existente. Assim como relata o (a) participante Sankofa sobre sua área de atuação e a temática:

Eu busquei muita coisa de modo particular, como eu falei, gosto muito da temática, então até por que na minha área: direito, né? Teve muita alteração nos últimos anos, hoje o crime de racismo, ele é um crime mesmo tipificado, há várias espécies de racismo, o racismo recreativo, racismo religioso, né? Então é uma área que eu já estudo. Então já procurava de forma particular, mas a instituição Instituto Federal também me possibilitou muito, principalmente através do NEABI dessas formações, as discussões, eventos... então tudo isso fez parte da minha formação nesses 8 anos trabalhando com a temática. (Docente Sankofa – Entrevista Semiestruturada)

Especialmente por serem membros (as) do NEABI, núcleo que reflete a institucionalização dessas políticas afirmativas, a dualidade entre ter profissionais engajados na causa antirracista e profissionais que não cumprem o dispositivo legal ainda permanece no espaço escolar. Para os (as) estudantes, essa característica é

bastante perceptível quando falam sobre o currículo nas disciplinas de seus cursos.

A gente realmente vê uma falta enorme, falta de trazer essa pauta para sala de aula, são poucos os professores que falam e quando falam ou falam da maneira errada, ou então usa um termo pejorativo.. E também é pouco mencionado, falam pouca coisa porque não querem se aprofundar, porque não querem falar alguma coisa errado, não querem usar alguns termos errados, poucas coisas que a gente aprende na matéria de sociologia. A gente vê mais sobre movimentos algo bem amplo, não é algo muito aprofundado. **Eu sinto uma falta enorme, tipo assim, de tratar realmente desses temas em outras matérias.** (Estudante Epa- Grupo Focal)

Outra questão levantada no depoimento do (a) estudante Nsaa reflete a atuação dos docentes das áreas técnicas, que também pouco ou não trabalham a temática em suas aulas. Esse é um fato com uma discussão histórica e relevante na oferta da EPT. No âmbito dos cursos que compõem essa modalidade de ensino, há dois grupos de professores: os docentes licenciados, formados para atuar nas disciplinas propedêuticas, com formação didático-pedagógica para a docência' e os docentes "não licenciados", oriundos dos cursos de bacharelado e tecnologia, cuja formação direciona-se para a atuação técnico-profissional e não para a docência em si (Costa, 2013). A partir dos relatos dos (as) estudantes, é possível correlacionar a formação pedagógica do professor ao trabalho com temática das relações étnico-raciais e por conseguinte, temáticas relacionadas à inclusão e diversidade como afirma o (a) estudante Nsaa:

A questão, ela (temática) só é trabalhada em matérias específicas normalmente são trabalhados pelas matérias de história. Algum pouco trabalhado na matéria de geografia. Dificilmente nas outras matérias. Aí a gente tem alguns professores, né como os professores de português que trabalham a temática, mas na grande maioria das vezes a gente nem vê isso em outras matérias. **Para mim, que vim do técnico de informática só essas matérias que abordam.** Tô em ADS (Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas), Isso é algo que a gente quase não vê, tanto que a gente agora só tá vendo algumas coisas relacionadas a isso porque tem matérias obrigatórias como essa de direito, como essas duas de direitos que eu mencionei anteriormente. (Estudante Nsaa- Grupo Focal)

Da mesma forma, ao ser questionado (a) sobre a formação para a ERE, o (a) docente Sankofa, reitera a necessidade de formação e a falta de interesse e algumas vezes até o descaso em relação ao trabalho da temática na escola. Reforçando a necessidade da institucionalização de formação para esses profissionais. A professora Bárbara Carine (2023) nos alerta sobre a importância da legislação que ampara o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: "Você, professor

antirracista, não deve abordar, em sala de aula, a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age” (Carine, 2023, p. 82).

Eu acho que existe a formação, só que na minha opinião tinha que ser mais e não só na busca.. do interesse, porque às vezes essas formações antirracistas elas acontecem mais para aqueles docentes que se interessam pelo assunto, os outros, a gente observa, eu pelo menos tenho essa percepção, a gente observa que eles não têm interesse, às vezes, quando acontece algum problema. **Eu já escutei alguns colegas falando. ‘Ah, isso aí é besteira’, inclusive nesse caso que eu citei, disseram, ah, tu vai levar isso tão a sério? isso aí é besteira! Eu não considere besteira porque foi o racismo que o aluno sofreu.** Então eu acho que o ideal seria que todo mundo tivesse acesso, até porque na instituição, não só na nossa instituição, mas as instituições elas devem sim respeitar a todos, respeitar a diversidade, só que a gente vê essa falta de, vamos dizer, interesse, né? Não sei se seria essa palavra... de outros servidores. (Docente Sankofa – Entrevista Semiestruturada)

Dessarte, fez-se presente, nas entrevistas, uma constatação reiterada por docentes e estudantes sobre o quanto o trabalho com temática das EREER está relacionada mais intimamente aos profissionais das áreas de humanidades e, algumas vezes, relegada a fato não importante em outras áreas do conhecimento como as ciências da natureza e as ciências exatas, por exemplo. Como já citado anteriormente, a formação inicial de professores ofertada nas universidades ainda carece de uma estrutura curricular que contemple não só a temática racial mas a diversidade e o multiculturalismo.

Ribeiro e Melo (2019), partindo do conceito de decolonialidade, analisam o conhecimento, no contexto das universidades ocidentais, como concebido a partir de uma estrutura arbórea, em que alguns conhecimentos e sujeitos do conhecimento são classificados como superiores, e outros como inferiores, indignos de fazerem parte desse espaço. Assim, a universidade é o espaço privilegiado para legitimar alguns conhecimentos em detrimento de outros. “Há ainda que se considerar a influência do imperativo neoliberal e empresarial sobre as universidades, fortalecida nas últimas décadas. O mercado se transforma em agente que dita a produção do conhecimento, de acordo com seus interesses próprios de geração de lucro” (Ribeiro; Melo, 2019). O (a) participante Akofena reafirma o papel institucional do NEABI em realizar processos formativos:

Assim... cursos formativos patrocinados pela instituição, não tem para servidores, mas a gente que é do NEABI, a gente oferta processos formativos, porque a gente faz reuniões em que a gente lê livros, que debate a temática. Só que alguns professores fazem parte e frequentam, outros fazem parte e não frequentam, outros sequer querem fazer parte da portaria. **Então a gente como núcleo institucional, tem como missão, tá organizando esses processos de formação, de pesquisa, de extensão, mas a gente também não pode ocupar um espaço de responsabilidade que não é nosso que é do plano maior do plano da gestão da instituição no âmbito maior.** (Docente Akofena – Entrevista Semiestruturada)

Os relatos dos (as) docentes membros do NEABI, apontam, dentre os (as) docentes das áreas de humanas, que a concepção da educação para a diversidade, para a inclusão de populações antes excluídas do processo educativo, é algo desenvolvido desde suas formações iniciais, nas graduações e pós-graduações ligadas às áreas das ciências humanas. Já dentre os (as) membros (as) com formação em outras áreas, como ciências da natureza, essa motivação ocorre principalmente por um desejo de cunho mais pessoal, um compromisso em relação a valores éticos e sociais como pessoa. Como coaduna o (a) docente Aya em sua fala:

Então, eu acho que todos nós deveríamos receber formações relacionadas a questões étnico-raciais, não só eu que sou professora de história, não só professor de sociologia, não só professor de Filosofia, não só professor de língua portuguesa, né? Mas todos os professores de todas as áreas deveriam receber essa formação porque o público que nós lidamos, que nós atuamos, o nosso público-alvo que são os nossos alunos e alunas eles são, em sua grande maioria, jovens que vêm da periferia, que são de um grupo social que tem uma certa vulnerabilidade social e nós temos muitos alunos negros e negras e na grande maioria das vezes os profissionais não estão preparados para trabalhar com essa temática, porque não têm a formação mínima, por isso que eu acho que é muito difícil, eu ia dizer que é compreensível, mas eu não sei se eu tô certa de que é compreensível, por isso que a gente não vê muitos profissionais antirracistas, porque há pouca formação e muitos colegas também, não querem atuar né? Não querem assumir essa responsabilidade de ser um profissional antirracista ou mesmo acham que não compete a eles, por exemplo **é muito comum a gente ver as pessoas da área de exatas, acharem que essa é uma temática que não é de responsabilidade deles, é de responsabilidade da professora de história, é de responsabilidade, do professor de sociologia e assim por diante.** (Docente Aya – Entrevista Semiestruturada)

O (a) participante Duafe também relata a importância de sua formação inicial estar intimamente relacionada à temática, em contrapartida outras graduações não abordarem a discussão::

Eu acho muito importante a oferta dessas formações porque nesses

espaços você tende a escutar, a ouvir outras pessoas e eu acho que a minha formação acadêmica traz isso no seu bojo curricular, que é a sociologia, que é ciências sociais, mas por exemplo em outras graduações que não trazem esse bojo, né? Não é aprimorada a discussão, principalmente para formação de professores em si. Eu não sei... pelo menos eu acredito que talvez hoje como eu já faz, muitos anos que eu me graduei, muito mesmo, eu não sei se hoje os currículos estão sendo alinhados dentro dessa perspectiva nos cursos de licenciatura essa percepção essa questão dessa formação, mas eu acho realmente importantes sim, essas formações e como essas instituições têm proporcionado isso. Eu espero que isso só se amplie, né? esse debate, como pesquisas como a sua, e a pesquisa ela tem exatamente o objetivo de tentar fomentar aí novas políticas, né ou novas ações a partir dos estudos acadêmicos. (Docente Duafe – Entrevista Semiestruturada)

O (a) participante Aban destaca a importância da formação continuada para a criação da consciência antirracista:

Eu acho que nós precisamos estar continuamente em formação sim, porque isso muda o nosso comportamento, muda a maneira como a gente enxerga determinadas situações que talvez a gente nem iria perceber, muda a maneira como a gente educa as outras pessoas porque somos educadores e para conseguirmos colocar essa função de educador na prática, **a gente precisa realmente tá formado para isso, se a gente tiver não tiver formado para isso, talvez só o básico sirva para que a gente não saia por aí cometendo atos inadequados, mas não é o suficiente para formar pessoas e ter consciência antirracista.** (Docente Aban – Entrevista Semiestruturada)

Corroborando os relatos tanto dos (as) docentes como dos (as) estudantes, a professora Nilma Lino Gomes (2005) afirma que ainda é comum encontrarmos muitos educadores que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. “É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira” (Gomes, 2005, p. 146).

A autora ainda destaca que esse tipo de afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. “Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (Gomes, 2005, p. 146).

4.2.3 Conhecendo práticas educativas neabinas

A fim de conhecer as ações desenvolvidas, tantos pelos núcleos de forma coletiva, como pelos membros e membras de forma individual, foram realizadas algumas

perguntas aos membros (as) servidores/docentes, tais como: Como você compreende e avalia as práticas educativas antirracistas realizadas no seu campus tanto no âmbito coletivo como no individual? Suas narrativas trazem a realização de ações de pesquisa, de ensino e de extensão, uma característica própria da EPT nos IFs. O (a) participante Duafe destaca a parceria entre o NEABI e outras instituições de ensino da esfera municipal, por exemplo:

Hoje eu coordeno o NEABI, já faz três anos que eu venho coordenando, mas ele existe há 10, uma média de 10 anos, e todo mundo sabe que a educação antirracista, as práticas antirracistas, elas visam combater o racismo e promover a equidade racial, então algumas práticas a gente precisa, na minha opinião, a minha visão e é o que a gente tenta promover enquanto NEABI é promover essa educação antirracista de diversos eixos, né? Por exemplo, nós promovemos **oficinas de formação para professores**, ano passado a gente promoveu para os professores da Secretaria de Educação do Município, aqui da (cidade) também nós promovemos **eventos**, durante a pandemia, ainda houve a Semana da Consciência Negra online. (Docente Duafe – Entrevista Semiestruturada)

O (a) participante Aban também relata sobre a importância das ações de extensão realizadas pelo NEABI:

Sabe, logo que eu entrei no NEABI, **teve uma prática de extensão entre uma escola, se eu não estiver enganada, Municipal que levou uma turminha para uma conversa com o NEABI** e nessa conversa, né? onde eu fiquei mais como espectadora, pois tinha acabado de entrar, tava ainda me situando, foram professoras, docentes mais experientes na área no grupo, tiveram uma conversa muito importante com essa turminha de alunos, muito importante mesmo e eles participaram, eles colocaram a experiência deles e foi muito legal de ouvir, sabe e **muito bom de ver que eles estavam entendendo a importância daquela fala e que eles estavam compreendendo o quanto era importante sair dali com aquele conhecimento e reproduzir lá fora, pela fala deles a gente sentia isso. Então eu vejo o NEABI com um local de formação de pessoas que querem lutar que querem colocar o antirracismo em prática.** (Docente Aban – Entrevista Semiestruturada)

O (a) participante Sankofa também a relevância da atuação do NEABI e do próprio movimento negro do maranhão:

O NEABI, é bem atuante aqui no campus. Desde quando a gente começou... de 2018 para cá, a gente sempre faz atividades, tem **o movimento negro no Maranhão, ele é um movimento forte, na minha concepção**, então tem sim, atividades e formações aqui e individualmente também como eu falei, eu sempre procuro estar estudando e pesquisando mais sobre isso. Então eu reputo né? Que aqui nosso campo sim é um campus atuante nessa área, entretanto, eu tenho algumas críticas eu acho que falta essa parte orçamentária. (Docente Sankofa – Entrevista Semiestruturada)

As práticas relatadas pelos (as) docentes demonstram como essas iniciativas contribuem para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Há, nos relatos, uma gama diversa de atividades mencionadas, que abrangem desde a capacitação de docentes e discentes, projetos de pesquisa e de extensão, especialmente eventos alusivos a datas simbólicas para o movimento negro e indígena. Além disso, é destacado o planejamento de atividades, inseridas ou não nos currículos, que buscam fortalecer o senso de pertencimento e identidade dos alunos na instituição, enriquecendo sua experiência escolar. Todas essas ações têm como objetivo promover uma educação étnico-racial que combata o racismo estrutural e valorize a identidade racial dos alunos. Mesmo que por vezes, as ações do núcleo não sejam realizadas de forma permanente como destaca o (a) participante Akofena:

Eu penso que dentro da minha instituição, dentro do campus XXX, nenhum aluno vai passar pelo ensino EBTT sem ter a compreensão mínima de que existe racismo. E que esse é um processo sistemático de desumanização e de subalternização de determinado grupo sobre o outro, então eu penso que a gente faz... **não faz, talvez, de forma mais permanente e mais transversal como a própria lei determina, mas que a gente faz na medida do possível práticas educativas antirracistas nesse sentido como a gente tem trabalhos de pesquisa e de extensão.** A gente tem algumas datas em que todo mundo dá um enfoque maior à temática, que é o mês do 20 de novembro, a gente também tem discutido muito sobre as relações internacionais contra preconceito discriminação. Além disso eu coloco no meu currículo a discussão todo o programa de unidade didática, eu tento ver isso, os nossos cursos superiores de licenciatura, hoje é uma determinação também do MEC, até porque a gente tem uma disciplina que é Educação Inclusiva, então eles têm visto isso, os alunos de graduação tem que ter essas disciplinas de 60 horas e eu penso assim não está aquilo que eu poderia dizer que é excelente, mas que, de algum modo, a minha instituição tem colaborado para as práticas educativas antirracistas. (Docente Akofena – Entrevista Semiestruturada)

O espectro dos (as) estudantes, durante a realização do grupo focal, trouxe relatos interessantes sob suas perspectivas em relação a como essas ações acontecem em suas instituições. A discussão referente ao tópico levantado: Como você avalia as ações, as práticas realizadas pelo NEABI e seus membros? Com o objetivo de ampliar por mais de um ângulo a compreensão das práticas educativas realizadas.

Aqui no IFMA é bastante é bastante receptivo, porque o pessoal, eles mesmos lançam ideia.. ano passado, a gente mesmo ia atrás da professora XXX, dando sugestão de ideias, se a gente poderia fazer isso e isso não só no evento do Dia da Consciência Negra, que poderia fazer é um desfile, a gente já tinha falado essa ideia para a professora e a gente colocou em

prática com a professora para fazer o desfile e tal, **eu vejo que as pessoas, pelo menos aqui na instituição, são bastante receptivas.** (Estudante Bese Saka – Grupo Focal)

Eu vejo que aqui em (Cidade), no IFMA é bem ativo, por exemplo eu tenho afinidade com dança e ano passado, no dia da consciência negra, no evento que teve aqui na instituição, eu preparei uma dança junto com os meus amigos com uma música que remetia a esse assunto, a gente fez uma apresentação e então apoiaram falaram: *Ah, vocês têm esse momento e podem apresentar então aqui na escola, sempre teve toda essa recepção e esse estímulo não só da gente participar mas também de sugerir coisas nesses eventos.* (Estudante Eban – Grupo Focal)

Ao analisarmos o depoimento dos (as) estudantes em relação às ações do NEABI, esteve evidente que em suas avaliações, acreditam que há um estímulo, por parte dos docentes à participação em atividades diversas, inclusive com diálogo e voz ativa dos estudantes na definição das atividades a serem produzidas. Ao mesmo tempo, houve também críticas à característica de obrigatoriedade na participação das atividades e em seu caráter pontual como podemos observar no depoimento do estudante Nsaa:

Tanto aqui, quanto fora em outras escolas e outros locais essa temática tanto do indígena quanto do 20 de Novembro, **são temáticas que são vistas como coisas obrigatórias, né?** São obrigações que a gente tem que fazer e normalmente obrigação é associada a algo chato e algo que você não tem vontade de fazer né? Ah é até uma pegada que eu fico falando de vez em quando para o pessoal: **a gente tem que trabalhar mais essas questões, ao longo do ano, porque senão vai parecer que algo tão preso ao mundo local, a uma única data que fica cansativo.** E aí a gente, eu pelo menos, ao longo do meu período de ano aqui dentro da instituição, tanto da minha turma quanto nas outras turmas eu fico analisando, eu analiso e a percepção que eu tenho é não é algo tão receptivo pela parte dos alunos quanto pela parte dos próprios professores porque tem vários professores que analisam a data como uma obrigação, né? Como algo que nem deveria estar dentro do currículo. Então não é algo tão perfeito não. não é algo tão receptivo. (Estudante Nsaa – Grupo Focal)

A partir do depoimento dos (as) estudantes, fica, deveras, evidente a preocupação desses membros do núcleo em sugerir que as atividades realizadas pelo NEABI sejam mais atrativas para os (as) demais estudantes, que sejam atividades em que os educandos sejam protagonistas. Avaliamos essa contribuição em forma de crítica em relação, por exemplo, ao formato de atividade palestra, bastante citado. A preocupação desses estudantes com uma escola que pratique efetivamente o antirracismo, que contribua para a realização de uma educação das relações étnico-raciais contempladora de todos os alunos da instituição, faz-se bastante positiva, uma vez que demonstra, por conseguinte, o nível de envolvimento e comprometimento que estes estudantes têm com a causa.

Tem várias propostas, várias temáticas que ele traz principalmente a questão de artista. Só que a não é a temática, é a forma como é abordado que eu acho que ainda não é muito eficiente. **Se fosse trabalhar de alguma outra forma seria mais eficiente que a questão das palestras que são trazidas, né? Por mais que sejam pessoas que têm um grau de instrução para falar sobre aquilo lá, de alto nível, essa forma não é muito interessante para a questão de percepção do ensino médio, porque os alunos só veem como uma obrigação e não como algo atrativo para ser trabalhado.** (Estudante Epa– Grupo Focal)

Como Freire (2009) nos afirma, o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também é conhecedor. Dessa forma, os (as) estudantes seguem inquietos com suas reflexões sobre as práticas educativas realizadas pelo NEABI:

Concordo com o que o xxxxx falou e pra complementar, eh.. **eu diria que realmente precisam é ter práticas que envolvam mais os alunos, que eles falem, que eles se sintam mais abertos para participar** porque muitas vezes os alunos vão querer falar, vão querer falar só que vão ter medo, sempre a gente tem medo de ser julgado pelas pessoas que estão ao nosso redor. **E eu acho que a mentalidade de muitos alunos ainda está imatura para se aprofundar, se interessar pelo assunto e eu acho que também que agora, com a entrada dos alunos vai melhorar um pouco, por conta que a gente é como somos alunos, e há essa troca do NEABI com a gente,** a gente vai falar assim: Ah, essa prática aqui não é tão é atrativa para alunos como a gente porque eu acho melhor ir por esse outro viés e tal. Trocando ideias vai se chegar num consenso sobre qual melhor atividade realizar para tratar sobre os assuntos. (Estudante Akobem – Grupo Focal).

O (a) participante Mpatapo destaca a impotência da integração entre o núcleo e os (as) estudantes::

Sim, pode melhorar, com certeza sempre. Eh... falta, às vezes, mais um incentivo do núcleo, né? mais participação, assim, mais ativa no mundinho dos alunos para que eles possam estar mais ligados a essas questões raciais. **Então pode melhorar sim, mas tá caminhando para ser inserido mais na rotina dos alunos. Eh, ainda mais agora como, no ano passado que entrou a quantidade, certa de variedade de alunos, já foi um avanço porque os alunos a gente pode dar nossas opiniões, ele sabem, eles estão na pele de alunos e sabem o que gostam ou não gostam, então isso já ajuda bastante.** (Estudante Mpatapo– Grupo Focal)

O(a) estudante reconhece a importância das ações do núcleo na instituição à medida que também o critica, esse fato enriquece as discussões e tem o potencial de auxiliar no direcionamento de novas ações antirracistas mais efetivas a partir da escuta dos(as) discentes. Esses processos formadores e políticos, principalmente os vivenciados pela juventude negra com consciência racial, poderão ajudar a sociedade

brasileira na luta contra o racismo.

Gomes (2021) reflete sobre a expectativa e esperança é que esses sujeitos, aqui os(as) estudantes participantes do NEABI, e as mudanças por eles/elas produzidas contribuam na construção e na formação de outras crianças, adolescentes e jovens negros mais orgulhosos da sua raça e das suas diferenças. Resultando em um processo de formação que vai para além da escola.

4.2.4 O NEABI inserido na instituição

É fato que com a institucionalização dos NEABIs nas instituições de ensino, o núcleo vem a configurar-se como uma importante ferramenta de fomento e fiscalização do cumprimento das ações afirmativas, como já dito anteriormente em nosso referencial teórico. O núcleo atua no desenvolvimento de ações que promovem a diversidade, o combate às desigualdades sociais, não somente dentro dos muros da escola, mas também ultrapassando estes, especialmente quando com ações de extensão para a comunidade.

De acordo com Gomes (2021), a descolonização das mentes solicita-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas. Consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro e na desconstrução da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública.

Nesse aspecto, advém essa categoria, que visa compreender como o NEABI tem funcionado e atuado no contexto do IFMA

4.2.4.1 Educação antirracista um dever de todos?

Nesta categoria, retomamos algumas reflexões elencadas nas outras categorias, como a noção de que a escola é microespaço social e, portanto, tende a reproduzir estruturas racistas advindas da sociedade no seu macro aspecto. Dessa forma, emergiram, nessa subcategoria, os desafios enfrentados por aqueles que se propõem ao fazer educativo antirracista, assim como, igualmente estão presentes, em sociedade.

Os professores desempenham um papel crucial na transformação dos ambientes educacionais. Por meio de suas práticas, eles podem compreender melhor

as necessidades e relações entre os alunos e desafiar normas sociais e raciais. No entanto, muitos professores sentem-se desconfortáveis em lidar com o racismo nos ambientes educacionais (Arneback; Jamte, 2021).

Como já apontado na categoria anterior, os relatos reforçam que, mesmo em uma instituição que busca uma formação humana integral, há profissionais que resistem à aplicação das Leis n.º10.639/2003 e n.º11.645/08 e de ações afirmativas como um todo. Quando solicitados a falarem sobre os desafios que percebem em relação à efetivação de uma educação antirracista, os (as) estudantes, em sua maioria, relatam a postura de professores como um desses desafios:

Acho que o desafio são os próprios professores, porque, por exemplo, está tendo uma palestra no auditório e por isso que não libera, 'porque a minha matéria é mais importante'. Eu tenho que dar essa matéria e não dá importância para outros assuntos, **porque a instituição do IFMA ela pega essa parte de criar um cidadão que saiba o que é a sociedade e às vezes esses professores esquecem disso e que também é importante eh, abraçar esse momento de palestras, de eventos todo tipo de evento que envolva essas questões indígenas e raciais no geral**, e os professores são também um desafio, além da mentalidade dos alunos que é muita mente fechado que não liga para essas coisas. (Estudante Mpatapo – Grupo Focal)

O (a) estudante Nsaa reafirma a falta que sente de enxergar o trabalho com a temática antirracista em disciplinas:

De uma forma dentro da sala de aula, acho que ainda tem muito que melhorar porque quase não é associado, né? **São poucos os professores, são contados nos dedos os professores que associam a temática**, não só a temática antirracista, mas todas as temáticas com as disciplinas dele, com a área dele. São muito poucas, então dentro da sala de aula a forma como é abordado ainda é muito raso. Digamos assim. Fora da sala de aula a gente já tem o NEABI que trabalha mais, só que, pensando no ponto de vista do aluno, falando na perspectiva do aluno, a forma como é trabalhado não é tão atraente, porque na maioria das vezes a forma como é trabalhado é com as palestras e os alunos se sentam na obrigação de ir, se sentem obrigados a ir para lá assistir essa palestra. A grande maioria até foge, né? Então acho que deveriam ser melhoradas essas formas de abordar. (Estudante Nsaa – Grupo Focal)

O (a) participante Epa chama atenção para a postura de alguns profissionais que precisam estar mais atentos a educação antirracista::

Creio que tanto dentro como fora da sala, precisa ser melhorado até mesmo quando é utilizado termos em sala de aula, porque muitos professores se corrigem, só que muitos não corrigem, chamam ainda índio chamam ainda ou tantos outros termos pejorativos. **Eles ainda não se corrigem, tem professor que quando fala, diz algo assim, fala: “não ou desculpa, não é isso não, não é escravo é escravizado, não é índio é indígena”, eu acho que ainda precisa ser muito melhorado.** (Estudante Epa – Grupo Focal)

Para a educadora Nilma Lino Gomes (2011), o racismo funciona como fator de seletividade na escola e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ele se impõe. “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. E preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (Gomes, 2011). Além disso, entre os docentes, há relatos de inúmeros desafios para a efetivação de uma educação antirracista, questões relacionadas à gestão, ao orçamento destinado aos núcleos, às famílias dos estudantes, estão entre os desafios citados, como revela o relato do (da) docente Aya:

Ah, os desafios é o tempo todo né? Os alunos, em geral, têm muita resistência para trabalhar essas temáticas, a gente pensa que não, mas existe muita resistência dos alunos, primeiro porque... eu nunca fiz uma pesquisa sobre isso, mas e sei que existem várias **pesquisas que já apontam que com o crescimento dos movimentos pentecostais e neopentecostais no Brasil, no Maranhão e com o aumento do número de comunidades evangélicas, esse preconceito aumentou. Então as pessoas de fato acham que racismo é mimimi, as pessoas acham que religiosidade de matriz africana é coisa do demônio** e você tem muita dificuldade de dialogar sobre esses temas um espaço em que você não deveria ter dificuldades que a escola que é o espaço do aprendizado do conhecimento, né? (Docente Aya – Entrevista Semiestruturada)

Outro aspecto levantado pelos (as) docentes diz respeito a obstáculos no âmbito da gestão e do funcionamento do núcleo em alguns câmpus, explicitando, nesse contexto, o racismo institucional que ainda se faz presente mesmo em instituições que têm em seus princípios ofertar uma educação humana integral. Como destacam os relatos dos docentes Sankofa, Aya e Aban:

A gente não tem orçamento. A gente tem um evento para ir agora em (outro campus) e não tem orçamento. **Além disso, a gente nunca conseguiu uma sala do NEABI aqui** que é uma coisa que a gente já pede há vários anos, no outro Campus, de onde eu vim, tinha uma sala do NEABI e aqui a gente nunca conseguiu, então eu observo algumas resistências. (Docente Sankofa – Entrevista Semiestruturada)

E eu acho que os desafios eles existem o tempo todo,[...] não é toda gestão escolar que é aberta, que abre espaço para discutirmos as temáticas em alguns espaços a gente encontra muita resistência aqui em XXXX, nunca encontrei a resistência para trabalhar sobre isso, mas lá em XXXX, **lá nesse campus tinha muito mais dificuldade, tanto que eu soube recentemente que o NEABI de lá tá desativado porque existe uma resistência ao NEABI no próprio campus, assim como por exemplo tem campus que tem resistência ao NEABI, porque o NEABI também é um núcleo que trabalha as questões de gênero, né? E como as pessoas são muito**

preconceituosas são homofóbicas, são transfóbicas né? Existe uma resistência. Tem um caso lá em XXXX (outro campus) que um dia, no dia da visibilidade lgbtqia+, eles colocaram uma bandeira colorida na porta do campus e uma aluna super conservadora, evangélica filmou mandou para um blog da cidade e eles reproduziram que o IFMA Campus XXXX defende a ideologia de gênero, né? e isso ganhou as redes, mas teve repercussão, os pais foram na escola questionar e aqui no evento que nós fizemos no auditório, coordenado pela professora XXXX, também teve resistência, na segunda-feira os pais procuraram alguns dos coordenadores de curso perguntando porque que os filhos foram obrigados a participar de uma atividade que não tem a ver com a escola, né? Que são os desafios que a gente compra assim como as pessoas dizem que não tem racismo, né que enfim... (Docente Aya – Entrevista Semiestruturada)

De acordo com Santos (2014) A análise de resultados de pesquisas sobre a percepção dos professores em relação ao racismo nas escolas revela um padrão recorrente: ao serem questionados sobre a presença do preconceito racial, muitos negam sua existência ou o consideram um problema externo, do outro, alegando que em sua própria escola não há manifestações racistas. O(a) docente Aban, em seu relato confirma as diversas resistências presentes no contexto da educação antirracista.

Sim, tem resistências, né? A gente tem resistências estruturais, a gente tem resistências orçamentárias, porque não temos orçamento para isso, às vezes né? A gente tem resistência também dos próprios alunos. Inclusive a gente estava falando hoje sobre isso, né o racismo religioso, que teve práticas de racismo religioso aqui na escola com os alunos e chegou para a gente, servidores também, alguns professores estavam falando, deram esse depoimento que alguns servidores têm essa resistência, principalmente nessa questão, né? Então assim. **Tem sim uma resistência muito grande em relação a essa temática que é um trabalho de formiguinha, né? Essa conscientização sobre o que é mesmo racismo, porque muitas pessoas dizem que é besteira que é Ah, para que levar isso a sério.** (Docente Aban – Entrevista Semiestruturada)

Assim, com a operacionalização do racismo estrutural e do racismo institucional, os relatos dos docentes apontam também, nas relações que permeiam o ambiente escolar, a possível prodominância de estudantes brancos no campo da pesquisa nos IFs que persistem em adotar modelos de ensino que perpetuam o racismo. Assim coaduna o (a) participante Aya:

Eu acho que se a gente fizesse um mapeamento de projetos de pesquisa, né? Se a gente tentasse fazer, né perguntando qual a cor, qual o grupo étnico aqui, **ainda existe uma prevalência de alunos brancos, né? Porque em geral também os alunos negros, eles já entram na escola com o rendimento mais baixo por conta da condição social e não são eles que são escolhidos, por exemplo para serem bolsistas de pesquisa, né?** E a gente vê que a escola, como Bourdieu fala: “a escola é esse espaço também de reprodução da desigualdade” é um dos espaços, no âmbito social, que mais ajuda no processo de reprodução da desigualdade ainda é escola que deveria ser esse espaço de superação pra desigualdades, mas não é. É um

espaço de reprodução das desigualdades. (Docente Aya- Entrevista Semiestruturada)

Segundo Petronilha Silva (2011), a dificuldade de implantar a educação das relações étnico-raciais “deve-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos” (Silva, 2011, p. 29).

Portanto, essa subcategoria evidenciou a importância de ações conjuntas da comunidade escolar para o enfrentamento ao racismo. Urgem mudanças atitudinais em que haja o envolvimento e compromisso de todos os membros do espaço escolar para o engajamento escola, família e comunidade no antirracismo para que, assim, se vislumbre as transformações sociais objetivadas.

4.2.5 NEABI como espaço estratégico de promoção da educação das relações étnico-raciais

A presença dos NEABIs na instituição visa assegurar o cumprimento efetivo das leis relacionadas à temática racial, fato que fica evidente a partir dos relatos dos entrevistados na pesquisa. Essa característica é geradora de tensões dentro da instituição. Isso ocorre porque a implementação dessas ações afirmativas, especialmente na esfera racial, inclusão de novas perspectivas tanto comportamentais, curriculares, institucionais não acontecem de forma totalmente orgânica. Diante de embates para a superação de um *status quo* que, historicamente, exclui tanto na esfera escolar quanto social como um todo, os núcleos assumem um papel fundamental na promoção da igualdade racial e na luta contra o racismo.

Nesse sentido, essa categoria tem o objetivo de pontuar, a partir da fala dos membros dos NEABIs, que, apesar dos desafios enfrentados já relatados, o núcleo está presente nas instituições como uma importante ferramenta para o combate ao racismo e para a promoção da educação das relações étnico-raciais no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como um importante e estratégico espaço de diversidade. Assim, a categoria, desvela respostas para o problema desta pesquisa que passa por entender **como o NEABI e seus membros contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT?**

Quando questionados sobre experiências anteriores, tanto profissionais, para os docentes, como educacionais, para os estudantes, os relatos evidenciaram positivas diferenças em relação à presença dos NEABIs no Instituto Federal do Maranhão em comparação a outras instituições de ensino pelas quais os entrevistados já experienciaram em suas trajetórias.

Na percepção do (a) docente Akoma, a natureza da EPT, com bases de formação humana integral, somada à presença do NEABI nos Institutos Federais faz com que se trabalhe a temática racial de forma mais consistente e isso revela-se um diferencial em relação a outras experiências em outras instituições de ensino, como ressalta:

Para mim sim, existe. Por que, querendo ou não, aqui, a gente como uma instituição, O IFMA, né? **Um instituto federal, como é uma uma instituição que oferece essa educação integrada, ominilateral, então eu acho que aqui a gente tem sim, essa preocupação maior não podemos comparar com as outras escolas.** As outras escolas... como eu disse hoje já tá até mudando e tem algumas escolas já também trabalhando bastante essas questões, eles também têm formações, a gente sabe disso, pois eu saí há algum tempo do Estado, eles também devem ter as formações, mas eu entendo que aqui a gente já tem isso mais forte. digamos assim. **Eu acho que é aqui a nossa modalidade de Ensino Integrado que tá tentando trazer esse todo para o aluno, essa ominilaterariedade, que já tem essa preocupação maior. Então, eu acho que tem diferença sim, da gente compreender a temática racial aqui para a gente, eu acho que a temática racial ainda é melhor discutida do que nas outras instituições que não são de EPT.** (Docente Akoma – Entrevista Semiestruturada)

Observamos que, a partir dos relatos dos (as) docentes membros do NEABI, ficou evidente a percepção das contribuições que o núcleo desempenha na dinâmica escolar e a forma como se integra à vida dos estudantes e faz com que se reconheçam por meio de ações que valorizem sua história e cultura, inclusive contribuindo para sua autoidentificação. Isso desempenha um papel fundamental na manutenção do aluno na instituição, uma vez que ele se sente pertencente àquele ambiente. Segundo Matos e França (2021), práticas antirracistas são essenciais para uma educação mais democrática. Elas defendem que o combate ao racismo deve envolver toda a comunidade escolar, fortalecendo a consciência negra e compartilhando o conhecimento sobre as contribuições da população negra. Como revelam as narrativas dos (as) docentes Akoma e Sankofa:

Ah sem dúvida, eu acho que nossos alunos, os alunos que participaram das

atividades do NEABI... acho que a gente planta uma sementinha ali na na cabecinha deles, na vida deles. E eles se tornam nossos parceiros nessa luta antirracista. **É porque eles passam a ser alunos que vão desenvolver atividades em diversas áreas, mas sempre pensando com esse olhar cauteloso, com esse olhar diferenciado, acerca dessas temáticas.** (Docente Akoma – Entrevista Semiestruturada)

Com certeza, as atividades que nós fazemos, que eu faço e também o NEABI como um todo e o Instituto Federal, são atividades que contribuem bastante, como eu falei, principalmente para a formação porque muitas pessoas dizem que não existe racismo no Brasil. E aí quando a gente começa a estudar a temática e observar que acontecem essas histórias, a gente começa a identificar, e inclusive, combater. **Eu acho que a nossa principal atuação é nessa forma de formação mesmo, né de trazer informações sobre essas práticas e também de superar.** Agora mesmo como eu falei, eu tô fazendo um trabalho com alunos sobre o racismo algorítmico que é uma nova forma de racismo. Tem alguns autores que trabalham, sobre ele que é o racismo que acontece nas redes sociais, nesses espaços e é por quê? Porque existe um algoritmo ali, né? Existe uma pessoa por trás do algoritmo. Quando eles vão criar, né? E essa pessoa também carrega com ele toda essa discriminação esse preconceito o que acaba refletindo nessas plataformas digitais, né? Então, por exemplo, que o livro traz, quando você digita no **Google**, Mulher bonita, ela não vai aparecer provavelmente a mulher negra, vai aparecer só mulheres brancas, então isso acaba perpetuando preconceito e o racismo. Então tá sendo bem legal a gente ainda tá no início do projeto, né? Mas assim até para os alunos eles ficam... 'professora realmente, né?' Então eles conseguem identificar depois que a gente faz essas discussões para a sala de aula e para um ambiente escolar. (Docente Sankofa – Entrevista Semiestruturada)

Em algum momento da trajetória escolar de vocês, vocês participaram de atividades sobre temáticas e questões raciais? Esse foi o questionamento inicial desse tópico no grupo focal, com o objetivo de fazer com que os (as) estudantes relembassem, em suas trajetórias anteriores e durante suas passagens pelo IFMA, atividades relacionadas às questões raciais das quais já haviam participado. Os relatos dos (as) estudantes corroboram essa visão dos docentes sobre as contribuições do núcleo na vida dos estudantes, como narra o estudante Akoben:

É perceptível, pelo menos para mim, é perceptível por conta que **nas antigas instituições que a gente estudava, que a gente passou por elas, eu não lembro, não me recordo sobre o 20 de novembro, mas sobre o abril indígena era tratado pejorativamente, a gente veio do ensino fundamental e jardim com aquela ideia que indígena era só botar cocar na cabeça e se pintar, pintar o rosto**, mas aqui no meu primeiro ano eu lembro que quando eu cheguei eu disse assim, 'cara, que massa! Quando foi a apresentação do NEABI... Aí teve uma apresentação que eu assisti e eu disse assim: 'cara que massa, se eu tivesse aprendido isso antes, tinha sido muito legal', porque aqui eu cheguei e disse: 'eu realmente achei bonito e foi uma das coisas que mais me motivou, porque eu queria estar dentro daquilo ali. (Estudante Akoben – Grupo Focal)

Outro aspecto que se evidencia a partir falas dos (as) estudantes é que, em suas experiências anteriores, eles não reconhecem momentos em que houve, por parte de suas escolas, no ensino fundamental menor e maior, a tratativa sobre práticas de ERER, ou quando houve eram práticas não aprofundadas. Como também pontua o (a) estudante Eban:

Comparar com antes é bem diferente, na escola que eu estudava não tinha nada praticamente, **eu estudei a vida inteira na escola particular, na verdade até o sexto ano e nunca teve um evento que falasse sobre questões raciais nenhuma vez, não tenho nenhuma lembrança** e aqui no IFMA, desde o primeiro ano que eu tô aqui tem sempre esses pequenos eventos, esses professores também que são mais aprofundados, igual o XXXX disse, no próprio NEABI. (Estudante Eban – Grupo Focal)

Ao analisarmos os valiosos relatos dos (as) estudantes, durante o grupo focal, observamos que há entre esses estudantes membros do NEABI, o entendimento mais aprofundado sobre a proposta de educação que a instituição, em que eles estão inseridos, pratica e fica evidente o letramento racial consistente que eles possuem, isso se faz bastante revelador sobre suas trajetórias, aliadas também ao sentimento de pertencimento ao NEABI inclusive nos momentos em que percebem o diferencial da instituição em relação à prática do antirracismo, contudo também fazem críticas ao próprio núcleo, como o (a) estudante Epa o faz em seu relato:

A diferença que eu vejo aqui do IFMA para outra instituição, é que tem um aprofundamento, né? **Mas a lógica por trás é a mesma porque isso é trabalhado em um determinado período, ao longo do ano é falado por professores específicos em matérias específicas, mas é algo que é de momento, de período específico, a única coisa que a gente tem são esses professores que por conta do núcleo específico estão mais aprofundados na temática. Então a gente tem um aprofundamento, mas a lógica do período é uma coisa quase que igual, até porque se pensa a questão de que os alunos se sentem sempre obrigados, pensam que é uma obrigação.** (Estudante Epa – Grupo Focal)

Ainda sobre a perspectiva de compreender como o NEABI e seus membros contribuem para as práticas educativas antirracistas, indagamos aos entrevistados acerca de suas atuações profissionais antes e após o ingresso no núcleo e observamos que dentre os relatos, há um entendimento por parte dos docentes que as atividades desenvolvidas no âmbito da coletividade são de muita relevância para o amadurecimento desses profissionais em relação à ERER e sua aplicação. Como apontam os depoimentos dos (as) docentes a seguir:

Acho que parece que depois que a gente entra no NEABI a gente aumenta a nossa responsabilidade, não só como profissional, né? Mas eu acho que a gente começa a entender que faz parte de uma missão assim. **Tá relacionada diretamente à sua atuação profissional, não tem como você ser professor de história do NEABI sem entender que isso é meio como uma missão né? Por isso que eu acho que isso também tem uma relação direta com a nossa militância. Acho que não dá para ser do NEABI e não ser militante.** (Docente Aya – Entrevista semiestruturada)

Na percepção do docente Sankofa, o NEABI é muito importante para as práticas antirracistas, entretanto carece de maior demanda de incentivos orçamentários para o cumprimento das demandas de atividades desempenhadas pelos seus membros:

Sim, né? O NEABI é um núcleo muito importante nessas práticas antirracistas, ele contribuiu bastante fazendo esses eventos também. Suas formações que a gente faz com os alunos, então ele contribui bastante agora em relação ao âmbito do Instituto Federal, eu acho que faltam mais incentivos, como eu já falei anteriormente, né? **Incentivo orçamentário, científico, estrutural, a gente tem problemas por exemplo nas bancas de heteroidentificação, que é uma banca muito importante, mas o valor que nós recebemos é muito baixo, às vezes não compensa o trabalho, o custo-benefício do nosso trabalho para estar ali contribuindo para essa política antirracista. Então eu sinto que precisa mais uma valorização do núcleo e valorização das atividades.** (Docente Sankofa – Entrevista semiestruturada)

Sem dúvida, o NEABI foi muito importante também na minha atuação profissional, desde quando eu ingressei, 8 anos atrás, eu aprendi muito sobre o movimento negro, sobre povos indígenas, sobre essas práticas antirracistas. Nós estamos a todo momento tanto aqui, quanto no outro Campus que eu trabalhava, fazendo atividades, fazendo eventos, fazendo formação, fazendo discussão. Então foi sim, determinante na minha formação como profissional hoje. (Docente Akofena – Entrevista semiestruturada)

Assim, os NEABIs figuram um papel fundamental, no aspecto de amparo à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/08 visto que atua “nas instituições de ensino para o fortalecimento de uma educação antirracista, contribuindo para que essa discussão seja incorporada nas políticas institucionais”. (Custódio, Oliveira, 2021, p.2) Para o (a) docente Duafe, o seu ingresso no NEABI possibilitou uma mudança em sua prática docente, através do questionamento das estruturas sociais postas e da aplicação dessas práticas antirracistas em sua atuação profissional.

O NEABI me deu muita possibilidade de tentar de estar colocando em perspectiva, por exemplo a minha prática docente, né? **Você tem ali uma uma dinâmica de ações ligadas ao NEABI que isso vai... isso culmina**

diretamente na tua prática docente. Então isso é muito bom, então o NEABI me deu assim um suporte teórico, metodológico, didático de trabalhar nessa questão, né? Por exemplo, atualmente eu estou fazendo até um curso online sobre letramento racial e eu acho eu acho interessante essa perspectiva porque o letramento racial é esse conjunto de práticas que visam conscientizar pessoas sobre as relações raciais na sociedade, então assim um letramento racial, você vai promover e contribuir para a construção de uma de uma sociedade mais igualitária, **porque principalmente dentro do campo da docência, ele vai me dar um suporte de reconhecer quem tem privilégios na construção histórica de um país, né? e entender, questionar a dinâmica das injustiças sociais e raciais, né? Acho que dá uma formação extremamente poderosa do ponto de vista de você fazer frente e atuar com práticas no campo da sua docência ali no âmbito da educação antirracista.** (Docente Duafe – Entrevista semiestruturada)

Pelo exposto e em consonância com nosso referencial teórico, os dados das entrevistas apontam a contribuição do NEABI para a realização efetiva das práticas antirracistas no ambiente escolar. Sendo a influência do núcleo revelada não somente na perspectiva do estudante mas também na atuação profissional dos docentes que ingressam no NEABI.

Podemos, também, depreender, a partir dos relatos, que as práticas educativas realizadas no âmbito coletivo do núcleo reverberam na atuação individual daquele professor membro, implicando em atitudes que fomentam o antirracismo e a prática da ERER, ações essas que se aproximam de um fazer pedagógico emancipatório e dialógico de acordo com Paulo Freire, voltado para uma reflexão crítica da realidade e sendo “a prática é um método pedagógico que procura dar ao homem, a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se descobrindo, manifestando e configurando”. (Freire, 2002, p. 53)

Diante das narrativas advindas das entrevistas tanto com servidores (as) como estudantes membros e membras do NEABI IFMA, pudemos também elencar as práticas educativas mais relatadas por esses participantes. Esteve evidente que o NEABI é um espaço dentro da instituição que fomenta iniciativas que visam derrubar preconceitos e barreiras originados por uma educação colonial que historicamente depreciou a memória e a história dos povos colonizados. E como ações mais implementadas estão: projetos de pesquisa, projetos de ensino e projetos de extensão, esses se desdobrando em práticas como: Formação docente e discente para toda a comunidade escolar da região em que estão inseridos, eventos alusivos a marcos importantes das populações negras e indígenas, rodas de conversas, além de ações individuais, no cotidiano em sala de aula, como leitura de textos, estudo de literatura e outras atividades voltadas para a aplicação da lei 10.639/2003.

Ao desafiar o paradigma tradicional, os NEABIs promovem uma educação que celebra a diversidade cultural, reconhecendo a importância de todas as identidades dentro da comunidade escolar. Essa abordagem busca promover a equidade, a justiça social e a construção de uma consciência crítica, contribuindo para a formação de cidadãos engajados, reflexivos e capazes de questionar e transformar as desigualdades sociais. Dessa forma, os NEABIs desempenham um papel fundamental na construção de uma educação que valoriza a igualdade, o respeito e o reconhecimento de todas as trajetórias e experiências, superando estereótipos e valorizando a pluralidade de narrativas históricas e culturais.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à categoria de mestrado profissional de ensino, prevê, em seus critérios de integralização, a elaboração, aplicação e avaliação de um produto educacional. Os produtos educacionais podem ser desenvolvidos a partir de uma ampla variedade de formatos, a saber: atividades de extensão; as mídias educacionais; criação de aplicativos; propostas de ensino; protótipos educacionais; materiais textuais e materiais alternativos (Leite, 2018).

Considerando as categorias de produtos educacionais estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o ensino, o produto resultante desta pesquisa classifica-se como material textual. Trata-se de um Guia informativo sobre práticas antirracistas, cujo formato permite a apresentação mais objetiva e leve e ilustrada de informações relacionadas ao tema da pesquisa.

O Produto Educacional constitui-se, então, um instrumento que busca responder os anseios e desafios apresentados em todo o percurso metodológico da pesquisa, conhecidas as contribuições *neabinas* para as práticas educativas antirracistas ele também foi elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual e necessita ser aplicado em um contexto real (Rizzatti, 2020).

Ademais a tessitura do produto educacional se faz “[...] vinculada ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável é utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender” (Batalha, 2019, p. 8-9).

Para atender as exigências acima elencadas, elaboramos o guia: Práticas Educativas Antirracistas: guia a partir de ações do NEABI para a atuação na EPT, em formato de *E-book*, visando atender ao disposto na Lei n. 10.639/2003. A intenção foi criar uma forma de facilitar o acesso aos dados sobre o tema, pois estes estão disponibilizados em vários repositórios ou sites específicos das próprias instituições, além de dar evidência ao formato de ações e práticas executados pelo NEABI/IFMA e que se revelam exitosas no processo de uma educação antirracista.

O guia intitulado: Práticas Educativas Antirracistas: guia a partir de ações do NEABI para a atuação na EPT foi idealizado a partir das seguintes observâncias:

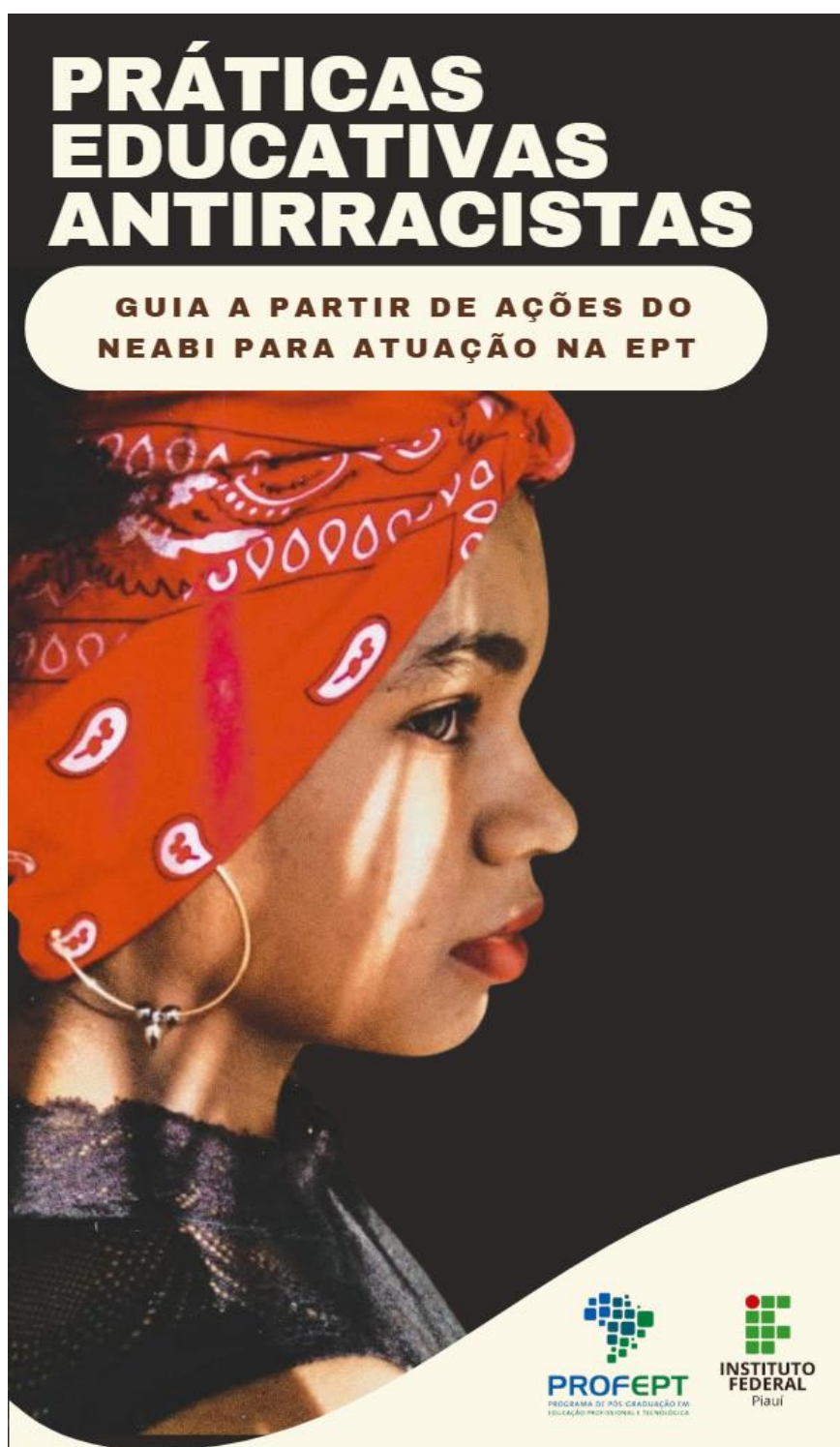
resposta ao problema de pesquisa que versava sobre como os NEABIs e seus membros e membras contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT? Alinhado também aos objetivos da pesquisa proposta que era compreender como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT. E por fim, em conformidade com os resultados e discussões dos dados gerados na pesquisa.

Com base nas informações fornecidas pelos/as participantes das entrevistas, referendado pela pesquisa bibliográfica, constituiu-se esse produto educacional que apresenta propostas para que se ampliem práticas educativas antirracistas para uma educação das relações étnico-raciais, além da inclusão das temáticas referendadas pelo arcabouço legal sobre estudos étnico-raciais no país e, de forma específica, no âmbito dos NEABIs no IFMA.

A Lei 10.639/03 possibilitou o surgimento de diversas práticas pedagógicas ao longo dos anos, voltadas para a revisão dos processos de aprendizagem a partir das relações étnico-raciais. Como resultado, tem-se avançado na construção de um currículo e de uma educação antirracista. Para que essas práticas sejam efetivas, é essencial que estejam alinhadas à transformação social, incorporando uma abordagem pedagógica que combata o racismo e fortaleça a identidade negra dos(as) estudantes. Dessa forma, a população negra deve ser o eixo central dessas ações educativas.

O guia em formato digital, propõe-se como um acervo dinâmico e sucinto com o potencial de auxiliar o público-alvo quais sejam: educadores(as), a estudantes e todas as pessoas que atuam na EPT, e que buscam por letramento racial. O material foi elaborado com a finalidade de subsidiar as práticas educativas diversas, ao considerar a realidade vivenciada no contexto do IFMA, e com a finalidade de sugerir instrumentos, metodologias e indicações de materiais para o fortalecimento de ações coletivas e individuais em busca de uma educação antirracista. Apresentamos, a seguir, a capa e o sumário do produto educacional.

Figura 7 – Capa do Produto Educacional.



Fonte: Elaborado por Eliana de Sousa Lima e Susana Kelly Gomes Oliveira (2025).

Figura 8 – Sumário do Produto Educacional.



SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1 - RACISMO: PRECISAMOS FALAR!	9
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS AFIRMATIVAS RACIAIS: HISTÓRIAS DE LUTA	14
CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS DA EPT E ANTIRRACISMO	17
CAPÍTULO 4 - NEABI IFMA: ANTIRRACISMO NA PRÁTICA	20
CAPÍTULO 5 - ANTIRRACISMO: UM DEVER DE TODOS!	25
BREVES CONSIDERAÇÕES	42
AUTORES	43
REFERÊNCIAS	44



Fonte: Elaborado por Eliana de Sousa Lima e Susana Kelly Gomes Oliveira (2025).

O PE referendado pelos dados da pesquisa, pretende contribuir com o desenvolvimento e com a ampliação de práticas educativas em suas dimensões sociais e pedagógicas que, efetivamente, contemplem uma educação antirracista

abrangendo o que está previsto na Lei 10.639. Com conteúdos e informações relacionados à temática Afro-brasileira e também trazendo percepções e cosmovisões que podem auxiliar na construção de abordagens mais reflexivas e críticas para a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, e que potencialmente, reverberem em outros ambientes sociais.

5.1 Aplicação e Avaliação do Produto Educacional

Findada a etapa de elaboração do produto educacional, o material foi apresentado para apreciação da comunidade escolar. Por se tratar de um material informativo, respaldado nas inquietações dos sujeitos da pesquisa foram convidados os membros do NEABI do IFMA para emitirem suas opiniões. O material foi disponibilizado para os avaliadores por e-mail, acompanhado de um texto explicativo, orientando a forma como deveriam realizar a análise e avaliação do guia.

Os convidados a avaliar o produto são membros do NEABI, docentes, técnicos administrativos e estudantes que atuam em diferentes áreas, porém fazem parte do núcleo nos três câmpus que figuraram como lócus da pesquisa.

Após realizarem a análise do produto, a avaliação deveria ser realizada por meio de um questionário avaliativo (Apêndice D), disponibilizado pelo *Google* Formulários, composto por 10 perguntas sendo 09 de múltipla escolha e uma dissertativa, as questões foram agrupadas nas seguintes seções: Organização e estética do material; Nível de compreensão do conteúdo apresentado; Clareza das informações; objetivo do Produto Educacional; deixe aqui seu parecer sobre o Guia. Na última, foi disponibilizado um espaço para que os respondentes pudessem sugerir eventuais melhorias, conforme suas percepções acerca do guia.

Concluídas a análise e a avaliação do guia pelos participantes da pesquisa, seguiu-se a análise dos dados coletados no questionário avaliativo, obtivemos 10 respostas conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Respostas objetivas na avaliação do Guia.

Pergunta	Atende	Atende parcialmente	Não atende
1 - A organização estética do guia (cores, formas, figuras e outros elementos) é coerente com o texto escrito?	100%	0%	0%
2 - A sequência das informações, no guia, contribuiu para a compreensão do seu conteúdo?	100%	0%	0%
3 - O texto do guia é atrativo e estimula o leitor a prosseguir?	100%	0%	0%
4 - O material apresenta fácil compreensão, mesmo para aqueles que têm pouco contato com o tema?	80%	20%	0%
5 - O guia mostra claramente as fontes das informações apresentadas?	100%	0%	0%
6 - O guia demonstra clareza na apresentação das informações e conceitos apresentados?	90%	10%	0%
7 - Na sua percepção, o guia pode auxiliar no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas a uma educação antirracista na perspectiva da formação humana integral dos estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica?	100%	0%	0%
8 - O guia consegue atender ao objetivo de contribuir com o desenvolvimento e com a ampliação de práticas educativas que contemplem a educação antirracista abrangendo o que está previsto na Lei 10.639/03?	100%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Finalizamos o questionário com a seguinte solicitação aos participantes: “Deixe aqui o seu parecer sobre o Guia. Sua opinião é muito importante para qualificar este material”. Todos os respondentes deixaram avaliações ou sugestões. A maior parte dos comentários foram positivos à produção, em dois comentários houve sugestões de adequações e melhorias que foram acatados prontamente para a versão final do produto. Abaixo temos o quadro com os comentários:

Quadro 8 – Respostas dissertativas na avaliação do guia

Avaliador(a)	Resposta
A1	“Achei o guia excelente e contribuirá muito para a compreensão da temática”.
A2	“O produto educacional apresenta-se como um material inovador e essencial para a promoção de uma educação antirracista no contexto da EPT. Sua estrutura didática é cuidadosamente elaborada para envolver o leitor, indo além da simples organização textual e incorporando um design visual dinâmico, com cores e simbologias que conferem identidade e acessibilidade ao conteúdo. Os conceitos apresentados são aprofundados de maneira clara e objetiva, possibilitando uma leitura fluida e reflexiva. A presença de hyperlinks para filmes, páginas e outros materiais complementares amplia as possibilidades pedagógicas, tornando o guia um recurso interativo e interdisciplinar. Essa característica fortalece o aprendizado, permitindo ao leitor explorar múltiplas referências e conectar teoria e prática de forma lúdica e didática. A formatação do material também se destaca como um ponto positivo, garantindo acessibilidade e despertando o interesse tanto de educadores experientes quanto de iniciantes na temática. A forma como as propostas estão organizadas estimula não apenas a curiosidade, mas também a integralização dos conceitos, incentivando a aplicação prática das ações sugeridas no cotidiano escolar. Diante do exposto, considero o material de extrema relevância para a formação docente e para a implementação de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade e a equidade racial no ambiente escolar. A proposta não apenas cumpre sua função educativa, mas também se estabelece como um instrumento transformador dentro da perspectiva da educação antirracista. No mais, parabênzo e agradeço aos idealizadores por essa belíssima produção, que certamente contribuirá significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, crítico e comprometido com a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas”.
A3	“A estrutura do material é bem organizada, o que ajuda na compreensão dos temas abordados. Além disso, nos faz refletir sobre todas as vezes em que sofremos racismo disfarçado de piadas, ou quando não conseguimos identificar imediatamente comentários racistas que nos silenciaram”.
A4	“O material é ótimo, e a linguagem de fácil entendimento possibilitando o entendimento até de quem tem pouco ou nenhum contato com o tema”.
A5	“Intuitivo, lúdico e com uma linguagem visual encantadora”.
A6	“Material bastante convidativo”.
A7	“O guia é montado discursivamente em sua estrutura para ser um espaço didático de discussão antirracista, para inserir pessoas no tema e promover debate”.
A8	“Na seção Propostas Didáticas para Abordagem da Educação Antirracista na Disciplina Educação Física o o termo Educação está abreviado. Por se tratar de um documento eu sugiro substituir "Ed." por "Educação". No mais, o documento é um instrumento riquíssimo em informações. Parabéns”.
A9	“O material está muito bem elaborado, gostoso de ler, as ilustrações deram um charme ao produto e as legendas com o significado das imagens estão ótimas , as indicações didáticas , estão claras e atualizadas”.
A10	“As duas questões em que respondi, atende parcialmente, eu me referi ao conceito de racismo estrutural e constitucional que pra mim não ficou claro, não entendi só lendo o conceito colocado. se pudesse ter um exemplo acho que facilitaria a visualização do conceito. E gostei das sugestões de como outras disciplinas poderiam tratar esse tema tão necessário. Parabéns pelo Guia!”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As sugestões deixadas pelos avaliadores, com o intuito de qualificar o guia, foram no sentido de adequar um termo em relação à disciplina de educação física na seção propostas didáticas (A8), e em relação à melhor exemplificação de conceitos

de racismo estrutural e institucional, em que o avaliador A10, sugere o acréscimo de exemplos. As sugestões foram apreciadas e atendidas de forma a qualificar o guia.

Após processo de aplicação e avaliação, a validação do guia acontecerá pela banca de defesa da dissertação e do Produto Educacional deste Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na EPT. Visando compreender quais as contribuições do núcleo para o fomento e fortalecimento de uma educação antirracista no contexto da EPT.

A partir dessa investigação, realizada entre educação profissional e tecnológica, relações étnico-raciais, sociedade e antirracismo, NEABIs e práticas educativas antirracistas, geram-se reflexões que destacam a importância dos NEABIs para a ruptura da herança colonizadora que estrutura a sociedade brasileira, incluindo seus sistemas de ensino, que ainda impõem um silenciamento de alguns saberes e sujeitos de conhecimento.

Pela busca de nossa pesquisa bibliográfica, houve uma melhor compreensão de como a educação formal no país, e mais especificamente a EPT, foi e ainda é marcada por um viés excludente em relação a populações marginalizadas historicamente como a população negra. Nesse contexto, perceber como o movimento negro brasileiro e seus intelectuais, com resistência e organização, desde os tempos coloniais, conseguiram articular e promover, frente ao poder governamental, decretos, leis, políticas, a institucionalização dos NEABs, NEABIs e correlatos, além de políticas públicas para reparação do processo que escravizou o povo negro, ainda exíguos, mas que são resultado dessas frutíferas lutas sociais.

A partir da análise da estrutura e funcionamento do NEABI no IFMA, pela pesquisa documental, pudemos compreender de que forma o núcleo abrange as instituições de ensino e como conseguem, de forma institucional, pulverizar todo um arcabouço de ações para a aplicação da Lei 10.639/2003 e para a realização da educação para as relações étnico-raciais no estado do Maranhão.

Os Institutos Federais, que buscam a formação humana integral do seu público discente, devem obrigatoriamente contemplar a formação para as relações étnico-raciais. Considerando que essa formação é fundamental para uma educação inclusiva e igualitária, os NEABIs assumem um papel-chave nesse processo, promovendo ações e reflexões que visam combater o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial dentro dessas instituições.

A composição dos NEABIs é diversa, composta por professores, alunos, técnicos-administrativos de educação (TAEs) e membros da comunidade externa. Na maioria dos núcleos, os integrantes são predominantemente professores e alunos. Suas ações compreendem encontros periódicos, promoção de eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Os membros entrevistados nos forneceram importantes informações sobre as diversas práticas e ações realizadas pelo núcleo, nos ofertando espectros diferentes de análise. Como entrevistamos docentes e discentes, pudemos compreender a forte conexão entre o NEABI e a formação dos discentes, contribuindo para que esses sejam propagadores do antirracismo na comunidade em que estão inseridos.

Ainda que os núcleos também enfrentem desafios institucionais de várias ordens, como questões de baixo fomento orçamentário, pouco engajamento de servidores que não atuam no núcleo e, em alguns casos, até falta de espaço físico dentro da instituição, é perceptível que, por meio de sua atuação, os NEABIs buscam influenciar e promover mudanças nas políticas e diretrizes da instituição, garantindo que a perspectiva étnico-racial seja devidamente considerada e integrada em todos os aspectos acadêmicos e administrativos.

As práticas educativas desenvolvidas pelos núcleos têm o potencial de sensibilizar, conscientizar e estimular a reflexão sobre questões étnico-raciais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e valorizando a diversidade. Dessa forma, é evidente o impacto positivo que as ações dos NEABIs têm na formação tanto dos servidores como dos estudantes, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e ampliando seu conhecimento letramento sobre a temática racial, além de promover a valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Ademais, tais resultados da pesquisa contribuíram para o desenvolvimento do produto educacional, um guia sobre práticas educativas antirracistas, que foi delineado a partir das discussões e relatos apresentados nas entrevistas. O material tem como objetivo ser uma introdução a conteúdos e práticas a serem desenvolvidas por todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, além de potencialmente motivar, inspirar e encorajar o desenvolvimento da educação antirracista dentro das possibilidades da instituição.

Da forma como a pesquisa foi conduzida, outras contribuições surgiram durante o seu desenvolvimento, como proporcionar estudantes membros do NEABI

uma oportunidade narrar acerca de suas experiências e participação no processo de construção do guia.

Como recomendações ou sugestões para trabalho futuros, aponta-se a necessidade de investigar a possível relação entre a formação pedagógica do professor e o engajamento no trabalho com temática das relações étnico-raciais e, por conseguinte, temáticas relacionadas à inclusão e diversidade. Esse foi um aspecto levantado durante as entrevistas tanto por parte dos docentes como dos estudantes, configurando uma percepção bastante apontada nas entrevistas.

Com isso, espera-se que este estudo promova a reflexão e a discussão sobre as perspectivas de que as instituições escolares e suas comunidades dispõem para a implementação da educação antirracista, visando uma educação inclusiva, na qual toda a comunidade escolar seja envolvida e beneficiada. Ao mesmo tempo, busca-se o desenvolvimento de ações, estratégias e práticas que aprimorem a formação profissional, humana e cidadã, além de contribuir para a construção de uma escola que celebra a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Fabio Sampaio de; SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina. Práticas Antirracistas Na Formação Docente: Rupturas Epistemológicas E Produção De Subjetividades Em Discursos Acadêmicos Discentes. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, p. 277-295, 2022.

ALVES, Marta Mariano. **Negros (as) e a luta por reconhecimento na universidade: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS. 2017. 165 f.** 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)-Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARNEBACK, Emma. Becoming an anti-racist teacher: countering racism in education. *Teachers And Teaching*, [S.L.], v. 28, n. 3, p. 357-368, 3 abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2022.2062725>.

ARNEBACK, Emma.; JÄMTE, Jan. How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. **Race Ethnicity And Education**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 192-211, 1 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. A luta contra o racismo ea questão da identidade negra no Brasil. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 1, p. 163-191, 2018. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.055>.

Babour, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins e IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2014, vol. 23, n. 42, pp. 107-117. ISSN 0104-7043. <https://doi.org/10.2014/jul.dezv23n42009>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 03/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. jan. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 02 novembro de 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014**. Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Poder Executivo, Brasília, DF. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Poder Executivo, Brasília, DF. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 20 nov. 2023.

COSTA, Bruno S. **Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/14952/1/2013_BrunoSilvaCosta.pdf Acesso em: 10 Dezembro 2024.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Salvador: Artegraf, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CIAVATTA, Maria **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. **Educar em Revista**, v. 36, e75337, 2020.

CRUSOÉ, Nilma Margarida De Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, educação e sociedade**, n. 31, p. 46-63, 2014.

CUSTÓDIO, Márcia Moreira; OLIVEIRA, Talita Lucas Belizário de. Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do NEABI na implementação da temática étnico-racial no currículo. **Revista Ciranda**, v. 5, n. 3, p. 217-231, 2021.

DUARTE, Kay Amparo Santos et al. Importância da Metodologia Ativa na formação do enfermeiro: Implicações no processo ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 36, e2022, 2019.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES, Florestan, 1920. **Significado do protesto negro** / Florestan Fernandes. — São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33.

FERNANDES, Otair. O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs. **(SYN)THESIS**, v. 7, n. 2, p.191-204, 2014.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros (neabs) institucionalizados dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 29, p.35-51, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e258226, 2021.

GOMES, Nilma Nilo. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Nilo (Org.). **Prática Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Nilo. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. In: **Política & Sociedade**, v. IO, n. 18, p. 133-154, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Governo Federal. **Cidades**, **2023**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/0>. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Resolução nº 08 de 20 de janeiro de 2010**, institui o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). São Luís, 2011.

JESUS, Michael Dias de. **Práticas pedagógicas antirracistas: vida e obra de Carolina Maria de Jesus como conteúdo curricular na aplicação da lei 10.639/03**. UNIFESP, Guarulhos/SP 2023.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação CIAIQ2018**, Vancouver, n 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/issue/view/24>. Acesso em: 19 jan. 2025

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afrobrasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78243>.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254366, 2021.

MINAYO; Maria Cecília de Souza. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista pesquisa qualitativa, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MINAYO; Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade**. Revista Ciência e Saúde Coletiva, v.17, n.03, 2012.

MINAYO; Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Paula Reis de; BERTHOLDO, Géssica Braga Brum; BRASILEIRO, Beatriz Gonçalves. Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica: uma experiência na disciplina de Bases Conceituais do ProfEPT. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 8, p. 462-476, 2018.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, v. 2, p.1-27, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 75, p. 162-183, 2020.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

RATTS, Alex. Corpos Negros Educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, v. 1, p. 28-39, 2011.

RESSEL, Lúcia Beatriz. *et al.*. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779–786, out. 2008.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

RIBEIRO, Débora; MELO, Alessandro de. (2019). Construção do conhecimento e eurocentrismo nas Universidades: apontamentos para uma pluriversidade. **Revista Educação em Questão**, 57(51), 1-24, <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15551>

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da; SILVA, Andressa Queiroz da; MARTINS, Wálisson Clister Lima. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas como

Promotor de Igualdade Racial na UFAC. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, n. 2, p. 616-632, 2020.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; CARDOSO, Ivanilda Amado; SILVA, Andreia Rosalina. Ações afirmativas e formação de professores: diálogos e perspectivas a partir do NEAB/UFSCar. **Roteiro**, v. 44, n. 2. p. 1-24, 2019.

SANTOS, Carina Feitosa dos. **Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores**. 2014. 135 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, Iraneide Nascimento dos *et al.* **Relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa**, 2023 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4651>. Acesso em 15. dez. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171p

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SANSONE, Lívio. Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. *Afro-Ásia*, n. 27, p. 249-269, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Joselina da. (Org.). **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA et al. (Org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**, vol. 4, n. 1, p. 52-66, jan. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto NS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: Contribuições para a Prática Educativa Antirracista na Educação Profissional e Tecnológica”** que está sendo desenvolvida pela mestrandia Susana Kelly Gomes Oliveira, Matrícula 20231PROFEPT0022, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão do Professor Doutor Clayton Robson Moreira da Silva, docente do programa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis deste estudo:

☐ Mestranda: Susana Kelly Gomes Oliveira, Telefone (86) 988188204, e-mail: susana.oliveira@ifma.edu.br.

☐ Supervisor: Clayton Robson Moreira da Silva, Telefone (88) 996291560, e-mail: clayton.silva@ifpi.edu.br.

Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa –colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas. Endereço do Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário

Uninovafapi CEP/UNINOVAFAPI – Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123, Uruguai, Teresina, PI. Telefone: (86) 2106-0738, E-mail: cep@uninovafapi.edu.br.

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as ações de promoção de igualdade racial realizadas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo deste estudo é compreender como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Com o intuito de atingir o objetivo proposto, serão realizadas entrevistas gravadas em local, data e horário escolhidos conjuntamente com os participantes, priorizando as opções do entrevistado. Haverá a necessidade de obtenção de registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, nesse caso solicitamos a concessão do uso de sua voz, conforme descrito abaixo:

() Permito a divulgação da minha /voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas de modo a minimizar os riscos, a fim de não provocar danos morais, financeiros ou físicos aos participantes. No entanto, por se tratar de uma investigação sobre práticas educativas antirracistas, os questionamentos poderão causar desconforto emocional, tendo em vista que poderão despertar vivências pessoais. Sobre isso, esclarecemos a não obrigatoriedade em responder as perguntas e a possibilidade de desistência a qualquer momento, caso o participante sinta-se desconfortável.

Sobre os riscos de o participante compreender equivocadamente as perguntas, buscou-se utilizar palavras do cotidiano a fim de garantir o melhor entendimento da pergunta. Sobre o risco de ansiedade e cansaço a entrevista poderá ser suspensa e retomada em outro momento, a fim de garantir a integridade física e intelectual do participante. O participante poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa, sem que isto o leve a qualquer penalidade.

Conforme previsto nas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não haverá qualquer tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo e não haverá custos para os participantes. Para os participantes deste

estudo, acredita-se que o principal benefício será o Produto Educacional, visto que a proposta é que as respostas obtidas dos entrevistados produzam dados para a elaboração do material juntamente com os dados obtidos por meio de outras fontes. Suas narrativas constituirão a materialização acerca das práticas educativas no âmbito do NEABI. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros, revistas científicas, etc., porém será garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos participantes. Os resultados deste estudo serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Considerando, que li e estou ciente das informações acima citadas, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, concordando que os dados aqui obtidos serão utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Eu, _____,
inscrito(a) sob o RG _____ CPF _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: Contribuições Para a Prática Educativa Antirracista na Educação Profissional e Tecnológica”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Destaco que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo.

_____, MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Pesquisador Assistente
Clayton Robson Moreira da Silva
CPF 044.684.233-82

Pesquisadora Responsável
Susana Kelly Gomes Oliveira
CPF 002.744.583-65

Apêndice B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Servidores)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM SERVIDORES MEMBROS DO NEABI

Título da pesquisa: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: Contribuições para a Prática Educativa Antirracista na Educação Profissional e Tecnológica

Orientações: Prezado(a) servidor(a), responda as perguntas abaixo considerando suas práticas didático-pedagógicas e seus conhecimentos prévios sobre o tema.

BLOCO I (Caracterização)

- 1 - Qual seu cargo/função na instituição?
- 2 - Como você se declara em relação à sua raça/cor/etnia (autodeclaração racial)?
- 3 - Quanto tempo de atuação na instituição você tem? E no NEABI?
- 4 – Função dentro do NEABI? Qual?
- 6 – Quanto tempo atuando na educação?

BLOCO II (Vivências relacionadas ao contexto das relações étnico-raciais.)

- 1 - Qual sua percepção sobre o racismo no ambiente escolar e na sociedade?
- 2 - No IFMA e/ou em outras instituições em que você atuou, houve alguma experiência em relação ao racismo/antirracismo que possa relatar?
- 3 - Durante sua trajetória profissional, você participou de cursos ou formações sobre as temáticas relacionada às questões raciais?
- 4 - Em caso afirmativo, como ocorreram essas atividades? A instituição ofertou e/ou você buscou e modo particular?
- 5 – Pode falar um pouco de como você percebe esse tipo de formação e oferta ou não oferta dela para seu trabalho?

BLOCO III (Práticas Educativas Antirracistas)

- 1 - Como você compreende e avalia as práticas educativas antirracistas realizadas no seu campus tanto no âmbito coletivo como no individual?
- 2 - Que ações de sua prática docente contribuem o enfrentamento ao racismo?
- 3 - Como foi ao incluir práticas de educação antirracista, em sua atuação, você encontrou desafios? Pode falar sobre isso.
- 4- Como você percebe os estudantes e o ambiente escolar em relação às políticas afirmativas, às leis como a 10.639/2003 e à criação do NEABI?
- 5 - Qual sua percepção do currículo escolar diante dessa temática?
- 6– Em relação à educação profissional e tecnológica, como você percebe alguma diferença entre essa modalidade de ensino integrado e as outras modalidades, no contexto da temática racial? Quais?

BLOCO IV (Atividades realizadas no âmbito do NEABI)

- 1- O que motivou seu ingresso no NEABI?
- 2 - Antes de seu ingresso no NEABI, você abordava as temáticas pertinentes ao núcleo em sua atividade/ aulas?
- 3 - Na sua percepção, o NEABI contribui efetivamente para a realização de práticas antirracistas e de que forma?

4 - Como você avalia sua atuação profissional a partir do seu ingresso no NEABI?
(Mudou em algum aspecto).

Apêndice C - Roteiro Para Grupo Focal com Estudantes

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
(IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)
ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES MEMBROS DO NEABI**

**Título da pesquisa: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas:
Contribuições para a Prática Educativa Antirracista na Educação
Profissional e Tecnológica**

BLOCO I (Caracterização)

1. Qual seu curso/período/modulo/série na instituição?
2. Qual sua idade?
3. Como você se declara em relação à sua raça/cor/etnia (autodeclaração racial)?
- 4- Quanto tempo estudando na instituição vocês têm? E no NEABI?

BLOCO II (Vivências relacionadas ao contexto das relações étnico-raciais.)

- 1 - Qual sua percepção sobre o racismo no ambiente escolar e na sociedade?
- 2 - No IFMA e/ou em outras instituições em que você estudou, houve alguma experiência em relação ao racismo/antirracismo que possa relatar?
- 3 - Durante sua trajetória escolar, vocês participaram de atividades sobre as temáticas relacionada às questões raciais?

BLOCO III – (Práticas Educativas Antirracistas)

- 1 - Como vocês avaliam as práticas educativas antirracistas realizadas no seu campus?
- 2 – Vocês percebem ações, no ambiente escolar, que contribuem o enfrentamento ao racismo? Se sim, como elas ocorrem?
- 3 - Como foi ao vivenciarem práticas de educação antirracista, em sua instituição, vocês perceberam desafios? Podem falar sobre isso.
- 4 - Como vocês percebem os demais estudantes, servidores e o ambiente escolar em relação à atuação do NEABI?
- 5 - Qual sua percepção dos conteúdos estudados em sala de aula diante dessa temática?
- 6– Em relação ao IFMA, vocês percebem alguma diferença entre as ações promovidas pelo NEABI e por seus membros em relação às outras instituições em que vocês estudaram, no contexto da temática racial? Quais?

BLOCO IV– (Atividades realizadas no âmbito do NEABI)

- 1- O que motivou seu ingresso no NEABI?

- 2 - Antes de seu ingresso no NEABI, como vocês percebiam as temáticas pertinentes ao núcleo em sua vida?
- 3 - Na sua percepção, o NEABI contribui efetivamente para a realização de práticas antirracistas em caso afirmativo, de que forma?
- 4 - Como você avalia sua formação como estudante a partir do seu ingresso no NEABI? (Mudou em algum aspecto?).

BLOCO VI – (Sobre preconceito e racismo)

1. Para vocês existe preconceito e discriminação étnico/racial na sua sala de aula? Como se mostra?
2. Vocês percebem que são trabalhadas as questões de preconceito e discriminação étnico/racial na sala de aula? Como?
3. Quais os conteúdos e as atividades desenvolvidas no trato as questões sobre preconceito e discriminação étnico/racial você pode relatar que já estudou em alguma disciplina?

Apêndice D - Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Prezado (a),

Este questionário é um instrumento para avaliação do Produto Educacional (PE) intitulado: **Práticas Educativas Antirracistas: Guia a Partir de Ações do NEABI para Atuação Na EPT.**

Este Produto Educacional está associado à dissertação: **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas: Contribuições para a Prática Educativa Antirracista na Educação Profissional e Tecnológica.** A pesquisa desenvolvida pela mestrandia Susana Kelly Gomes Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão do Professor Doutor Clayton Robson Moreira da Silva, docente do programa.

Na pesquisa buscamos compreender como os NEABIs contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de produzirmos subsídios teóricos e metodológicos para o enfrentamento ao racismo estrutural e para a promoção de uma educação antirracista.

A seguir você poderá avaliar esse guia. O objetivo da avaliação é identificar e corrigir eventuais inconsistências, de modo a tornar o guia ainda mais adequado ao seu público-alvo: servidores (Docentes e Técnicos Administrativos) atuantes na Educação Profissional e Tecnológica, além de estudantes e demais pessoas da comunidade escolar interessadas pelo tema. O questionário está organizado por sessões que têm a finalidade de facilitar e tornar mais didática a análise e avaliação. Para tornar nosso trabalho ainda mais eficaz, é essencial que você responda às questões de forma sincera e imparcial, e ainda aceite o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contido no formulário de modo a fundamentar o caráter científico da nossa pesquisa.

O preenchimento deste formulário leva aproximadamente 10 minutos.

Antecipadamente, agradecemos a sua contribuição.

Identificação do(a) participante:

Faixa etária*

- ☐ 18 a 25
- ☐ 26 a 35
- ☐ 36 a 45
- ☐ 46 a 55
- ☐ 56 a 65
- ☐ mais de 65
- ☐ Prefiro não informar

Gênero*

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não informar

☐ Outro: _____

Autodeclaração étnico-racial*

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Branca
- ☐ Prefiro não informar

Outro: _____

Nível de escolaridade *

- ☐ Ensino médio
- ☐ Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Outro: _____

Vínculo IFMA*

- ☐ Docente
- ☐ Técnico Administrativo
- ☐ Estudante

Outro: _____

Área de atuação/formação*

- ☐ Linguagens
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências da Natureza
- ☐ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- ☐ Áreas Técnicas

☐ Outro: _____

Organização e estética do material:

1 - A organização estética do guia (cores, formas, figuras e outros elementos) é coerente com o texto escrito? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

2 - A sequência das informações, no guia, contribuiu para a compreensão do seu conteúdo? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

3 - O texto do guia é atrativo e estimula o leitor a prosseguir? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

Nível de compreensão do conteúdo apresentado:

4 - O material apresenta fácil compreensão, mesmo para aqueles que têm pouco contato com o tema? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

Clareza das informações:

5 - O guia mostra claramente as fontes das informações apresentadas? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

6 - O guia demonstra clareza na apresentação das informações e conceitos apresentados? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

Objetivo do Produto Educacional

7 - Na sua percepção, o guia pode auxiliar no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas a uma educação antirracista na perspectiva da formação humana integral dos estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica? *

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

8 - O guia consegue atender ao objetivo de contribuir com o desenvolvimento e com a ampliação de práticas educativas que contemplem a educação antirracista abrangendo o que está previsto na Lei 10.639/03? ☐ Atende integralmente

- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

Deixe aqui seu parecer sobre o Guia.

9 - Sua opinião é muito importante para qualificar este Produto Educacional. (comentários, críticas e sugestões) *

Apêndice E - Produto Educacional

