



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

DAIANE APARECIDA MESQUITA MARCIANO

**REPENSANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o
des(encontro) entre o dito e o feito para uma Educação Libertadora Antirracista**

OURO BRANCO – MG
2025

DAIANE APARECIDA MESQUITA MARCIANO

**REPENSANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o
des(encontro) entre o dito e o feito para uma Educação Libertadora Antirracista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco, do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^ª Dra. Marie Luce Tavares

Linha de Pesquisa: Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na EPT.

OURO BRANCO – MG
2025

M319r

Marciano, Daiane Aparecida Mesquita.

Repensando o currículo do Ensino Médio Integrado: o des(encontro) entre o dito e o feito para uma educação libertadora antirracista [manuscrito]. / Daiane Aparecida Mesquita Marciano. - 2025.

1 recurso *on-line* (171 f.: il., color): pdf.

Orientadora: Marie Luce Tavares.

Dissertação (mestrado) Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025

Referências: f. 161-171.

Exigência do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Currículo. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Educação antirracista. I. Tavares, Marie Luce. II. Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU 371.214.1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 26 (vinte e seis) de março 2025, com início às 14h30 (quatorze horas e trinta minutos), presencialmente na Reitoria, com transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **DAIANE APARECIDA MESQUITA MARCIANO** n o **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitulase "**REPENSANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O DES(ENCONTRO) ENTRE O DITO E O FEITO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA ANTIRRACISTA**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, Cartilha: "A mudança começa em mim: cartilha de introdução ao Letramento Racial" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Marie Luce Tavares (IFMG -Orientadora)
Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares (ProfEPT IFTO)
Profa. Dra. Gláucia Xavier (ProfEPT IFMG)
Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva (CEFET-MG)
Profa. Dra. Juliana Ventura de Souza Fernandes (IFMG - Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência dos membros Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares e Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva, e presencialmente da Profa. Dra. Gláucia Xavier, e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pela orientadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 26 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Professora**, em 28/03/2025, às 11:47, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2238054** e o código CRC **C13EBCBC**.

23712.000770/2024-15

2238054v1

DEDICATÓRIA

A Deus, por me entregar ao ventre de uma mulher chamada Clarice, responsável por caminhar comigo desde o chão do deserto, fortalecendo-me e guiando-me em um caminho de retidão, regado de amor e proteção,

dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Carlos e Clarice, e às minhas irmãs, Daniele e Tatiane, por serem minhas âncoras, por estarem comigo em cada etapa desta jornada, partilhando não só os caminhos tranquilos, mas também os percalços e as dúvidas.

Ao meu noivo, Sanderson, por compreender minha ausência, que, muitas vezes, foi necessária para que eu pudesse me dedicar aos estudos; pelo acolhimento em meio a uma rotina que me exigia tanto.

À minha professora e orientadora, Marie Luce Tavares, por compartilhar seus saberes de forma tão generosa e humana, por enxergar minhas potencialidades mesmo quando elas pareciam frágeis, e por me acolher com empatia nos momentos em que a insegurança me visitou.

Ao professor e mestre, Antônio Marcos Murta, por ter me acolhido além dos limites da sala de aula, pelo incentivo constante e valioso ao longo desta trajetória, e por me lembrar da importância de seguir em frente, mesmo quando o caminho parecia incerto.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Ouro Branco, por ser o chão firme da minha (trans)formação, onde plantei sonhos e encontrei forças e oportunidades para transformá-los em conquistas sólidas.

À Agência de Fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa, que tornou possível o desenvolvimento deste estudo e o fortalecimento do meu compromisso com a ciência e com a educação,

agradeço.

“Resistir é ocupar o antes não-lugar imposto,
Enegrecer terrenos é um ato de luta,
Um cântico que ecoa legado e força.
Para aqueles a quem foi destinado o padecer,
Restou transformar o sofrer em viver,
E do viver, ser... porque nós somos”.

(Daiane Aparecida Mesquita Marciano, 2025)

RESUMO

Esta investigação, em seu cerne, analisa se há uma construção de um currículo antirracista no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) do Ensino Médio Integrado de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Nesse cenário, é importante considerar que a Lei 10.639/2003, alterada para a nova Lei 11.645/2008, é um marco político tido como referência dentro do Movimento Negro contemporâneo, embora ainda não suficiente, para o avanço de uma educação antirracista nos currículos escolares. Tem-se, como um dos pressupostos, que os currículos escolares brasileiros – sobretudo os PPCs direcionados aos estudantes do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais – estão distantes de um currículo antirracista. Ao discutirmos o tema da educação antirracista, almejamos a construção de um currículo escolar que seja mais abrangente em relação às questões étnico-raciais, em especial em consonância com a Lei 11.645/2008. Nesse contexto, este estudo possibilita, através de uma abordagem qualitativa, por meio da Análise de Conteúdo, uma análise nos currículos, além de entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores de curso da instituição, promovendo, desse modo, uma contribuição significativa à formulação de um currículo de natureza antirracista, especificamente direcionado ao âmbito do Ensino Médio Integrado, o qual, em sua interação com a esfera da Educação Profissional e Tecnológica, seja capaz de fortalecer uma abordagem educacional voltada à omnilateralidade e formação integral para os discentes. Com base nesse contexto, uma das empreitadas desta pesquisa consistiu no desenvolvimento da Cartilha “A mudança começa em mim: Cartilha de introdução ao Letramento Racial”, um produto educacional que se destina a servir como um recurso de auxílio para professores, educadores e demais profissionais da área educacional. Assim, o produto educacional propõe-se a atender à exigência da CAPES, alojando-se ao macroprojeto de “Organização do Currículo Integrado na EPT”, incluído à linha de pesquisa “Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na EPT”. Em virtude de sua natureza pedagógica, a cartilha trouxe estratégias antirracistas, delineadas com o propósito de auxiliar os docentes no que tange à elaboração dos conteúdos em sala de aula, alinhando o ensino a um substrato teórico para a abordagem das questões étnico-raciais. Por fim, esta pesquisa trouxe, como resultado, relatos de coordenadores e de docentes que apontam para uma ausência de formação continuada que lhes permitisse – até mesmo – um trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula, o que podemos encarar, de repente, como um silenciamento da própria instituição com esse trabalho, já que é importante que a instituição, sempre, posicione-se sobre o assunto e fortaleça políticas e projetos que envolvam os discentes e toda a comunidade acadêmica em temas raciais – não somente o racismo, mas a valorização da comunidade negra, a história, a cultura e as visões identitárias – inclusive núcleos como o NEABI – que ocorre e existe na instituição. O caminho, portanto, é muito longo, e envolve diferentes atores: desde a direção, como um fator institucional, até os próprios alunos, os quais, muitas vezes, se veem apagados no próprio currículo. Dessa forma, a instituição – alunos, professores, direção, comunidade externa e os próprios pesquisadores – devem se unir na promoção de uma educação antirracista, para que o dito e o feito possam andar juntos.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Antirracista.

ABSTRACT

This research fundamentally examines whether an anti-racist curriculum is being developed within the Pedagogical Project of the Courses (PPCs) of the Integrated High School at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Minas Gerais. In this context, it is essential to consider that Law 10.639/2003, later amended by Law 11.645/2008, serves as a political milestone and a reference within the contemporary Black Movement. However, it remains insufficient for advancing an anti-racist education within school curricula. One of the underlying assumptions is that Brazilian school curricula - particularly the PPCs designed for students in Integrated High Schools at Federal Institutes - are far from being anti-racist curricula. By discussing the theme of anti-racist education, this study aspires to construct a school curriculum that is more inclusive of ethnic-racial issues, particularly in alignment with Law 11.645/2008. In this context, through a qualitative approach using Content Analysis, the study examines the curricula and includes semi-structured interviews with faculty members and course coordinators. This approach provides a significant contribution to the formulation of an anti-racist curriculum specifically tailored to Integrated High School education. Moreover, by intersecting the sphere of Professional and Technological Education, such a curriculum should foster an educational approach oriented towards comprehensive learning and holistic student development. As part of this research, one initiative involved the development of the booklet "Change Begins with Me: An Introduction to Racial Literacy," an educational resource designed to support teachers, educators, and other professionals in the field of education. This educational product aims to meet the CAPES requirement and is part of the broader project "Organization of the Integrated Curriculum in Professional and Technological Education (EPT)," within the research line "Organization and Memory of Pedagogical Spaces in EPT." Due to its pedagogical nature, the e-book presents anti-racist strategies designed to assist teachers in structuring classroom content while aligning teaching practices with a theoretical foundation for addressing ethnic-racial issues. Finally, this research highlights reports from coordinators and faculty members pointing to a lack of continuous training that would enable them to work with ethnic-racial relations in the classroom. This absence could be interpreted as institutional silence on this matter. Given the importance of institutions taking a stand and strengthening policies and projects that engage students and the entire academic community in discussions on racial themes - not only racism but also the appreciation of Black communities, their history, culture, and identity perspectives - initiatives such as NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) are crucial within educational institutions. The journey ahead remains long and involves multiple stakeholders: from institutional leadership to students, who often feel invisible within the curriculum. Therefore, the institution - including students, teachers, administration, external community members, and researchers - must unite to promote anti-racist education, ensuring that words and actions go hand in hand.

Keywords: Curriculum. Integrated High School. Professional and Technological Education. Anti-Racist Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEPGRES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade
MEC	Ministério da Educação e Cultura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ADM	Administração (referente ao curso técnico)
INFO	Informática (referente ao curso técnico)
METAL	Metalurgia (referente ao curso técnico)
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MNU	Movimento Negro Unificado
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino do IFMG
TAE	Técnico-Administrativo em Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caráter social do processo de seleção de conteúdos curriculares	42
Quadro 2 – Exemplos ilustrativos da Codificação dos Trechos Comuns e Exclusivos dos PPCs	45
Quadro 3 - Exemplos ilustrativos da codificação dos trechos comuns e exclusivos dos PPC 's	47
Quadro 4 - Trechos exclusivos identificados nos PPC 's	48
Quadro 5 – Trechos da categoria "Possibilidades de Práticas Antirracistas"	49
Quadro 6 - Trechos da categoria "O dito e o não dito nas narrativas da Colonização e da escravização no Brasil"	53
Quadro 7 – Trechos da categoria “População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista”	55
Quadro 8 – Trechos da categoria "Aspectos Culturais: Diversidade Étnico-racial em Perspectiva"	57
Quadro 9 – Trechos de interesse da Categoria 1: “Identidade racial: o desafio de tornar-se negro”	59
Quadro 10 - Trechos de interesse da categoria C2: “Capacitação docente na instituição: ausência de formação contínua sobre questões étnico-raciais”	64
Quadro 11 - Trechos de interesse da Categoria C3: “Desafios na integração de questões étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso”	78
Quadro 12 - Trechos de interesse da Categoria C4 “Desconhecimento e omissão da aplicação de leis antirracistas”	88
Quadro 13 - Trechos de interesse da Categoria C5: “Vivências e percepções: reflexão sobre racismo estrutural e desigualdades”	100
Quadro 14 – Trechos de interesse da Categoria C6: Desafios da aplicação da educação antirracista em disciplinas técnicas	114
Quadro 15 – Apontamentos sobre o Projeto de Lei “Escola Sem Partido”	117
Quadro 16 - Trechos de interesse da Categoria C7: “Ausência de conhecimento, formação e informação: as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”	124
Quadro 17 – Categoria C8 – A temática étnico-racial e as práticas antirracistas nos cursos de EMI	132
Quadro 18 – Objetivos da Cartilha	149

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	19
2.1 Objetivo Geral	19
2.2 Objetivos Específicos	19
3 JUSTIFICATIVA	19
4 REFERENCIAL TEÓRICO	23
4.1 O Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica – EPT	23
4.2 Educação Antirracista	30
4.2.1 O não dito da Colonização do Brasil: a urgência da narrativa indígena.....	36
4.3 Teorias curriculares Críticas e Pós-Críticas	39
5 METODOLOGIA	43
5.1 Caracterização do tipo da pesquisa	43
5.2 Demonstração dos instrumentos de pesquisa	44
5.2.1 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa	44
5.3 Metodologia para a análise de dados	45
6 O QUE ENCONTRAMOS NOS CURRÍCULOS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA OU APAGAMENTO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008?	47
7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APLICABILIDADE NA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E DA PAUTA ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES E OS DOCENTES DOS CURSOS DE EMI	58
8 PRODUTO EDUCACIONAL	143
8.1 Avaliação da Cartilha e aplicação do questionário	151
9 CONSIDERAÇÕES	157
REFERÊNCIAS	161

1 INTRODUÇÃO

Ao trilharmos os caminhos da vida, é evidente que não seguimos as mesmas trajetórias. Para a maioria dos brasileiros, a ascensão representa uma luta intensa e, frequentemente, estagnada. Apesar dos esforços, a força da desigualdade que os impede de progredir é significativamente maior do que os passos que os conduzem a uma posição de poder, mediante as consequências intrínsecas entre capitalismo e racismo.

A conclusão do Ensino Médio, para mim, foi um dos primeiros desafios que enfrentei, especialmente porque, à época, eu conciliava uma rotina de estudos e trabalho, sendo esta a triste realidade socioeconômica e educacional do Brasil, “em que a maior parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade” (Moura, 2013, p. 705). Logo mais tarde, os demais desafios a serem enfrentados seriam o ingresso e a permanência no Ensino Superior, os quais, inicialmente, eram vistos como uma utopia. Aliás, o negro, constantemente, se vê em uma ilha cercada pela branquitude, e que, vez ou outra, consegue caminhar por ela. Nessa ilha, não parece haver, ao menos, uma possibilidade concreta de realização de sonhos negros, já que estamos sempre “cercado de racistas por todos os lados” (Schwarcz, 2001, p. 76).

Certamente, a linha de chegada continua se afastando à medida que mais negros e indivíduos previamente excluídos ingressam em espaços de poder e de produção de conhecimento – como as Instituições de Ensino Superior. Em uma sociedade meritocrática e capitalista, cujo racismo ainda está enraizado em sua força mais nefasta, não basta – não mais –, possuir *apenas* um diploma universitário; espera-se igualmente que os estudantes negros se sobressaiam no cenário do conhecimento científico predominantemente branco nas instituições e, subsequente a isso, que avancem para programas de pós-graduação.

Contudo, é comum que, em diversos aspectos, esse acesso nos seja negado. De maneira evidente e constante, toda vez que um indivíduo negro tem a chance de progredir na competição a sociedade redefine o ponto de chegada. Assim, na visão social – e científica – racista brasileira, já que os cursos superiores estão sendo marcados pela presença negra, que esta presença não se manifeste, também, nos cursos de pós-graduação.

Desde os tempos da escravidão, o corpo negro tem sido associado ao trabalho físico pesado. Essa herança de opressão racial torna-se evidente quando esses corpos se envolvem nas esferas científicas e intelectuais e, mesmo assim, essa interação é frequentemente recebida com desconfiança. Como defende hooks (1995), na maioria das vezes, – quase sempre – essa intelectualidade negra é encarada como *suspeita*, sempre colocada à prova, como se houvesse

uma lacuna intransponível entre a pessoa negra e o conhecimento intelectual. Esse cenário é fortemente perceptível no enredo do filme *Estrelas além do tempo* (2016), o qual retrata a história de mulheres negras cientistas que enfrentam constantemente a necessidade de provar sua capacidade intelectual para se manterem em cargos majoritariamente ocupados por homens brancos.

Aqui, ressalto que o ocorre com todos os estudantes negros ao ingressarem nos cursos de Ensino Superior e pós-graduação, assim também ocorre(u) comigo: enfrentei um percurso repleto de desafios – desde a admissão até a permanência – nesses ambientes que nos foram e nos continuam sendo negados. Ao considerarmos a predominância de uma perspectiva branca na produção científica e a escassa representatividade dos negros nesses cursos, torna-se evidente a desvalorização e a negação do direito à Educação, aspectos que são intencionalmente retirados da população negra. Segundo um balanço de 2019 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pretos e pardos constituíam apenas 29% dos alunos inseridos nos cursos de pós-graduação (Brasil, 2019).

Indubitavelmente, há um silenciamento em relação à desigualdade de acesso entre brancos e negros nos programas de mestrado e doutorado no Brasil. Esse silenciamento se reflete até mesmo na escassez de pesquisas voltadas para questões étnico-raciais nos cursos de Mestrado. Talvez, ao olhar inicialmente como uma pesquisadora negra, *beneficiada* pelas políticas de cotas raciais¹, eu tenha nutrido uma expectativa ingênua e utópica de que, a partir desses espaços acadêmicos predominantemente brancos, haveria uma diversidade de pesquisas étnico-raciais. Inclusive, é importante citar que se trata “de uma tarefa a ser realizada cotidianamente por brancos antirracistas, que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão” (Cardoso, 2010, p. 66). Assim, continuamos no mesmo cenário, cujos personagens negros são os responsáveis por dar voz à causa antirracista, por meio da resistência, ao mesmo passo em que lutam para não sucumbir. Tais percepções promoveram-me uma extrema – porém necessária – inquietação e motivação de pesquisa.

Ser a primeira negra da família a concluir o Ensino Superior e a iniciar um curso de Mestrado desperta em mim duas percepções profundas: em primeiro lugar, sinto-me constantemente vulnerável às vozes de opressão, incluindo aquelas que tentam nos

¹ Em cumprimento da Portaria 13/2016 da CAPES, que estabelece reserva de vagas nos programas de Pós-Graduação de no mínimo 30% para pessoas negras.

autossabotar em nosso próprio subconsciente. Em contrapartida, a segunda percepção me proporciona uma autoafirmação de resistência e de motivação, recusando-me a sucumbir e, em vez disso, buscar enegrecer esses espaços com minha presença, sendo que “enegrecer os espaços acadêmicos é uma importante estratégia antirracista” (Carine, 2023, p. 59).

Tais percepções são acarretadas pelos gritos estridentes das vozes racistas e coloniais que persistem em afirmar que o negro não tem capacidade para ingressar e se destacar na academia e em outros espaços de produção de conhecimento. Essas vozes contribuem significativamente para a sensação de estarmos "fora do lugar" ou de sempre nos considerarmos “pioneiros” (Figueiredo *et al.*, 2009, p. 229).

Freire (2018, p. 69) define a "autodesvalia" como um traço inerente aos oprimidos, que se manifesta por intermédio da influência exercida pelos opressores. O pesquisador infere que os oprimidos, ao serem repetidamente confrontados com mensagens de sua suposta incapacidade e ignorância, internalizam tais concepções e passam a acreditar em sua própria falta de competência. Assim, “os oprimidos de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber [...] terminam por convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem deve escutar” (p. 69).

É a partir de um cenário marcado pela desigualdade e pelo preconceito, no que tange às questões raciais, que, ao pensarmos a educação antirracista, Freire (1985) nos lembra que uma educação libertadora só é possível e concreta quando vista e reconhecida como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (p. 125). Além disso, é preciso considerar experiências, culturas e formas de conhecimento dos alunos, promovendo a inclusão e a diversidade e, nesse processo, fortalecendo o engajamento em relação à luta por igualdade de direitos na pauta racial.

Pensando nessa perspectiva, é imprescindível apontarmos que a escola necessita, urgentemente, de se apresentar como um espaço de resistência, por meio de estratégias voltadas para a superação do racismo. Inclusive, a educação antirracista não deve ser vista como interesse apenas aos alunos negros, mas também, aos alunos brancos “pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (Munanga, 2005, p. 16). Esse movimento é, portanto, crucial, principalmente ao considerarmos que “diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas” (Candau, 2012, p. 236).

O racismo educacional é fortemente evidente nas diferenças nítidas de tratamento entre alunos brancos e não brancos, mas não somente, uma vez que acontece em todas as fases do ensino escolar, desde o Ensino Infantil até às universidades, sem desconsiderar a quantidade ínfima de professores e gestores negros e indígenas ocupando cargos de poder. Essa prática não só está em evidência, como é visível desde a maneira com a qual as crianças são ensinadas a chamar um lápis cor-de-rosa claro como sendo “cor da pele”, passando, obviamente, pela maneira eurocêntrica na qual aprendemos e reproduzimos a história do nosso país.

A Lei 10.639/2003 tornou-se um marco na luta antirracista, ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Mais tarde, abarcando juntamente o estudo da História e Cultura Indígena, a Lei foi alterada para 11.645/2008 (Brasil, 2008). Esse marco possui uma grande importância em permitir a abordagem histórica e cultural no ensino. Todavia, há um longo caminho a ser percorrido para que sua aplicação, em salas de aula, seja, de fato, efetivada.

Embora saibamos que o currículo não se limita, pois, a um determinado documento agrupando conteúdos engessados, é evidente que, quando recorreremos à etimologia deste léxico – currículo –, que vem do latim *curriculum* – cujo significado se apresenta como “pista de corrida”, indagamos sobre qual percurso está relacionado à estrutura do currículo?; quem e quais são os envolvidos nessa corrida? e, principalmente, para onde esse percurso curricular nos levará? Questiona-se, também, que, “se consciência é memória e futuro”, quando e onde estão as memórias africana e indígena, “parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar?” (Nascimento, 2016, p. 61).

hooks (2021) acentua que apenas teorizar sobre educação antirracista não leva à prática consciente de um comportamento, por parte do sujeito, que enfraqueça a dominação, mas esse processo ocorre na medida em que, “quando tomamos a teoria, as explicações, e as aplicamos concretamente à vida cotidiana, às experiências, ampliamos e aprofundamos a prática da transformação antirracista” (p. 59).

Cada instituição de ensino possui autonomia para compor e estruturar seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), desde que estas estejam em conformidade com as legislações brasileiras que regem o Ensino Médio Integrado (EMI). Levando em consideração essas palavras, a partir da temática da educação antirracista, a questão de estudo desta pesquisa se apresenta com a seguinte pergunta: de que forma um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais tem proposto ações antirracistas ao construir

os PPCs para os cursos do EMI?

Iremos ao encontro de uma educação antirracista nos cursos de EMI, visibilizada e aplicada por meio do PPC, é pensar a educação para além dos interesses do capital e, inclusive, em prol de uma formação integral. De acordo com Ciavatta (2005, p. 85), a escola precisa “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

Cabe ressaltar, aqui, principalmente, a importância do debate sobre o proletariado e seu papel histórico, como uma frutífera reflexão sobre a necessária compreensão da relação entre raça e classe, bem como o contexto do uso do racismo adotado pela classe dominante para aprofundar a exploração e a opressão da classe trabalhadora negra. Dessa forma, ainda no Ensino Médio, especialmente no EMI, os estudantes precisam atingir a clareza de que o racismo possui solidificação intrínseca a outros elementos da estrutura social, tais como, política, economia, direito e demais âmbitos. Com isso, os estudantes atravessam a educação integral e omnilateral conscientes de que “sob o capitalismo é possível fazer algumas transformações” por meio de ações e criticidade, partindo “da ordem existente para fomentar uma democratização profunda de todas as esferas de vida” (Fernandes, 2016, p. 11).

Parafraseando hooks (2013) dentro dos espaços acadêmicos, não encontraremos um “paraíso”, algo belo em sua forma de fazer e de pensar a educação considerando a multidiversidade dos sujeitos e situações desafiadoras. Porém, trata-se de “um espaço de aprendizado”, apesar das limitações presentes na sala de aula e no seio docente como um todo. A capacidade de trabalhar em prol da “liberdade”, desafiando a nós mesmos e aos que estão próximos a nós, é uma das oportunidades que temos, enquanto educadores, de “manter nossas mentes e corações abertos” para enfrentar a realidade e, juntos, coletivamente, elaborar estratégias para superar obstáculos, ultrapassar limites e desatar os nós cotidianos. Esse é o verdadeiro propósito da educação como uma *prática da liberdade*.

Movidos pela busca de uma prática de liberdade que seja inclusiva, antirracista e integral, desenvolvemos a presente pesquisa, que se insere no macroprojeto intitulado *Organização do Currículo Integrado na EPT*, vinculado à linha de pesquisa *Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na EPT*.

Nas subseções seguintes, serão elencados os objetivos geral e específicos desta investigação, bem como as justificativas que confirmam e explicam as motivações desta pesquisa. Por fim, têm-se os pressupostos que antecedem a pesquisa, os quais podem ser,

posteriormente, confirmados ou refutados.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Nesta pesquisa, propõe-se investigar a construção de um currículo antirracista a partir dos possíveis diálogos entre a educação para as Relações Étnico-Raciais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração, Informática e Metalurgia no Ensino Médio Integrado de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais.

2.2 Objetivos Específicos

Para o estudo proposto, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- a. identificar os desafios e possibilidades da construção de uma educação antirracista nos Projetos Pedagógicos (PPCs) a partir de entrevistas com os coordenadores e docentes dos cursos do Ensino Médio Integrado;
- b. investigar a implementação das Leis 10639/03 e 11.645/08 nos cursos do Ensino Médio Integrado, as quais determinam a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares;
- c. mapear ações de práticas antirracistas atreladas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- d. desenvolver e aplicar um produto educacional no formato de uma cartilha, o qual sintetiza os principais tópicos introdutórios ao Letramento Racial, delineados com o propósito de oferecer aos docentes uma base teórica crítica para a compreensão das questões étnico-raciais.

3 JUSTIFICATIVA

Sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão, notamos que “esse fato histórico, aparentemente longínquo, deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira” (Nunes, 2006, p. 90). Dentre essas marcas, há evidências de uma sociedade caracterizada por forte desigualdade racial, cujos negros – ainda – sofrem discriminação, exclusão social, bem

como acesso limitado à educação e a oportunidades econômicas, sendo (e estando) mais suscetíveis à violência e à pobreza.

Embora, no Brasil, a população negra se constitua como a maior parcela da população – que corresponde a 56,1% - segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2019)², esse grupo continua com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. Na mesma pesquisa, é possível constatar que “as diferenças estão relacionadas à maior concentração da população preta e parda na base da estrutura de rendimento”, ou seja, a maior porcentagem do grupo racial mencionado, encontra-se entre os pobres e não entre os ricos (Brasil, 2019).

Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia, somada ao mito da democracia racial, “avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal” (Almeida, 2019, p. 63).

Ao realizarmos um balanço histórico educacional, a Lei 10.639/2003, alterada em 2008 para a nova Lei 11.645/2008, tornou-se um marco político tido como referência dentro do Movimento Negro contemporâneo, mesmo não sendo suficiente para o avanço de uma educação antirracista nos currículos escolares brasileiros. No entanto, “pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que [...] ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma” (Gomes, 2013, p. 22).

Fazer emergir, nos cursos de Ensino Médio Integrado, uma educação antirracista, visibilizada e aplicada por meio dos currículos escolares, especialmente nos Projetos Pedagógicos, é pensar a educação para além dos interesses do capital e em prol de uma formação integral e omnilateral. Entretanto, “devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade” (Munanga, 2005, p. 18). Nesse viés, é evidente que esta investigação se fundamenta por escancarar e refletir sobre a necessidade imediata de discussão dos caminhos percorridos por toda a comunidade escolar, especialmente quanto à construção de um currículo que abarque possibilidades e práticas

² Ressalta-se que, “devido às restrições impostas pela baixa representação das populações indígena e amarela no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais, e uma vez que a maior parte das informações ora apresentadas provêm da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, realizada pelo IBGE, as análises estão concentradas em apontar as desigualdades entre as pessoas de cor ou raça branca e as pretas ou pardas” (Brasil, 2019).

antirracistas nos cursos de EMI.

Outrossim, é essencial ressaltar o interesse de investigação sobre a temática, fortemente alinhada, para além da pesquisa, à minha trajetória de vida e às minhas estratégias para garantir uma educação antirracista. Assumindo um lugar de fala como educadora negra, na posição de pesquisadora, “me formo, me informo e informo, tentando conscientizar aqueles que estão próximos a mim [...],mas principalmente como alguém que acredita que o papel na luta antirracista começa por si” (Dias, 2022, p. 13). Enquanto estudante, abarcando às diversas situações de racismo presenciadas e sofridas durante a minha trajetória de vida, aproximei-me dos estudos étnico-raciais ainda na graduação – embora de forma bastante superficial.

Ribeiro (2019) defende e sintetiza a ideia de *lugar de fala*. Para a pesquisadora, o primeiro passo seria compreender que todos os indivíduos ocupam *lugares de fala*, os quais propiciam o debate e reflexão crítica sobre diversos temas sociais. Entretanto, essa criticidade só é possível quando, fundamentalmente, os indivíduos pertencentes a grupos sociais privilegiados são capazes de perceber a hierarquia que emana daquele lugar, e como esse lugar afeta diretamente a composição local dos grupos subjacentes.

Devido ao pouco aprofundamento teórico e epistemológico sobre as relações étnico-raciais abordadas durante a graduação, especialmente ao notar a sucinta visibilidade de autores negros nos conteúdos, minha inquietação tornou-se ainda mais evidente. Era explícito que os professores, brancos, em sua maioria, possuíam dificuldades em desarticular a sua *práxis*, muitas vezes ancorada às obras eurocentristas e/ou escritas de grandes homens brancos³. Em detrimento a essa lacuna em minha formação, associar a educação antirracista à atuação como Educadora Social, inicialmente, foi um trabalho desafiador. Diversas dúvidas surgi(r)am em relação às formas de abordagem das relações étnico-raciais. “Infelizmente, os cursos iniciais de professores (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei 10.639/2003” (Carine, 2023, p. 54).

Compreendermos que, de certa forma, o racismo está se reproduzindo e se mantendo, inclusive dentro das instituições de Ensino Superior. Não basta que os docentes se apresentem como *não racistas*, especialmente enquanto prevalece a carência de ações antirracistas em

³ bell hooks (2013), em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, pontua que não há uma educação que seja politicamente neutra. Assim, hooks evidencia que um professor ao abordar apenas obras escritas por “grandes homens brancos” está assumindo uma decisão política.

suas práticas em sala de aula – como Angela Davis nos lembra que, mais que não ser racista, é preciso ser antirracista.

Em um dos meus primeiros planos de aulas pautados na educação antirracista, abordei a questão do lápis *cor de pele*. Ao solicitar que os alunos, majoritariamente negros, apresentassem o lápis o qual eles consideravam como o *cor de pele*, todos, sem exceção, levantaram o lápis cor-de-rosa claro. Naquele momento, surpreendi-me ao presenciar o branqueamento tão fixado na percepção e na vivência daquelas crianças.

Após um longo e exaustivo debate com a turma, as próprias crianças, de maneira espontânea, foram abordando assuntos sobre a diversidade racial, a qual traz consigo uma riqueza estética pela infinidade de características físicas, como diferentes tons de pele, tipos de cabelo, formatos de olhos, entre outros atributos. Vale ressaltar que valorizar a beleza da diversidade racial significa não apenas reconhecer a estética e as culturas de cada grupo, mas também combater o racismo e a discriminação frequentemente dirigida contra as pessoas com base na raça. Entretanto, a partir disso, é possível perceber que “só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira” (Theodoro, 2005, p. 97).

Logo, as justificativas pontuadas acima dar-nos-ão direcionamento para a reflexão e para o aprofundamento nas próximas subseções, estando ancoradas na lente teórica desta pesquisa, abrangendo, desse modo, conceitos como os quais traremos para discussão e para a compreensão crítico-social mediante à educação antirracista.

Vale destacar que o principal pressuposto desta pesquisa reside na compreensão de que os currículos escolares brasileiros — sobretudo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) direcionados aos estudantes do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais — encontram-se distantes de uma proposta curricular antirracista, tanto em sua concepção quanto em sua aplicação prática nas salas de aula. De acordo com Candau (2020), para que se possa enfrentar o desafio de desconstruir a perspectiva homogeneizadora e padronizadora enraizada na escola, é imprescindível questionar a concepção dos currículos, bem como a colonialidade que permeia as culturas escolares.

Entretanto, mesmo com esse pressuposto, ações por uma educação antirracista ainda podem ser notórias no cenário da pesquisa, principalmente ao analisarmos os projetos de extensão e grupos de estudos, especialmente o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES), que aborda a temática por meio de diálogos e práticas

com a comunidade escolar, aspecto que não descarta o principal pressuposto, mas faz emergir um olhar mais crítico para o que se propõe com esta investigação.

Consideramos que uma educação antirracista necessita da compreensão dos fundamentos que explicam os processos críticos e sociais que permeiam a sociedade, e que, nesse processo, possibilite a ampliação de um olhar indagador, bem como a construção de novos conhecimentos por parte dos educandos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, em que se discute a lente teórica deste estudo, alguns subtemas, pertinentes à pesquisa, foram elencados, como “O Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional Tecnológica (EPT)”, “Educação Antirracista” e “Teorias curriculares críticas e pós-críticas”. O referencial teórico é “o momento em que o autor apresenta as pesquisas anteriores sobre o tema. [...] É a busca da cientificidade da pesquisa, embasando-a em fatos e dados verídicos e/ou já comprovados cientificamente, por meio do diálogo teórico” (Brasileiro, 2016, p. 73).

4.1 O Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica – EPT

Na história do Brasil, os povos indígenas foram os primeiros a serem submetidos à escravidão. Na montagem dos engenhos de açúcar no país, por exemplo, a força de trabalho empregada foi predominantemente composta por nativos indígenas. Somente mais tarde, começou a ocorrer a escravização dos africanos, os quais foram capturados e deportados de seu continente de origem, passando a ser traficados para o Brasil. Esse triste período da história revela a exploração e a violência que afligiram diferentes grupos étnicos ao longo do tempo colonial brasileiro. Algumas narrativas historicamente enviesadas minimizam a importância contínua das lutas e adversidades enfrentadas pelas comunidades escravizadas, impedindo um entendimento completo da história e suas implicações nos tempos modernos.

Nesse cenário, vale pontuar que a colonização do Brasil teve origem em terras escravizadas. Logo, as comunidades primitivas foram brutalmente exterminadas e, para deleite da classe dominante branca, europeizada e senhorial, foi regulamentada a exploração da mão de obra escrava. O capitalismo, por sua vez, em sua forma modernizada de tratar e manter o cerne dessa exploração, permanece “totalmente intrigado com os interesses das elites e marcado pela produção de excluídos” (Santos, 2002, p. 121).

A chegada de Portugal ao Brasil trouxe consigo uma missão ambígua de interesses.

Por um lado, havia o objetivo de transmitir a fé cristã aos povos nativos, buscando converter os indígenas ao catolicismo. Por outro, a exploração comercial era uma motivação evidente, principalmente por meio do comércio do pau-brasil, prática que, posteriormente, estender-se-ia para a cana-de-açúcar.

Nesse contexto, os indígenas foram utilizados para realizar todo o trabalho braçal relacionado à extração e transporte das madeiras de pau-brasil aos portugueses. Em *troca* desse serviço, os nativos recebiam utensílios e bens de uso cotidiano trazidos pelos portugueses. Pero Vaz de Caminha, em sua Carta de Descobrimento do Brasil em 1500, esboçava o real interesse português: “até agora, não podemos saber se há ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente” (Caminha, 1963, p. 12).

Toda essa exploração comercial, junto à catequização dos nativos, foi parte do início do processo de colonização do Brasil e do apagamento cultural indígena. Contudo, para compreendermos a dimensão desse apagamento cultural, o qual reforça estereótipos e marginaliza outras culturas, dois conceitos precisam ser colocados em diálogo: o eurocentrismo e o etnocentrismo.

O etnocentrismo consiste em “privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’” (Carvalho, 1997, p. 181). Logo, esse termo “passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do grupo do ‘eu’” (Rocha, 1988, p. 9). Enquanto isso, o eurocentrismo baseia-se em uma forma específica de etnocentrismo, surgindo tipicamente de uma perspectiva moldada pela história colonial europeia, em que o continente europeu é visto como o epicentro da civilização, e outras culturas são frequentemente consideradas inferiores ou *selvagens*. No período colonial, dominado por uma perspectiva eurocentrada, os povos originários e, posteriormente, os africanos, trazidos para cá como escravizados, tiveram suas histórias apagadas na tentativa de submetê-los a uma “concepção de organização social completamente estranha a eles” (Veiga, 2022, p. 3).

Quijano (2005) menciona que essa conexão entre o etnocentrismo colonial e a classificação racial ajuda a entender por que os europeus se sentiam não apenas superiores a todos os outros povos do mundo, mas também consideravam essa superioridade como algo natural. Enquanto isso, os povos colonizados eram tratados como raças inferiores. É por meio desse viés que um indivíduo racista se ancora, já que “a raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, que ele considera naturalmente inferiores ao

grupo a qual ele pertence” (Munanga, 2004, p. 8). Os povos colonizados, por sua vez, eram raças inferiores, uma vez que, “desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças” (Munanga, 2004, p. 5).

Veiga (2022) discorre sobre a abordagem histórica utilizada pela escola. Segundo a pesquisadora, é evidente que, na historiografia da educação, a escrita eurocêntrica tem sido pouco questionada, pois a interpretação dos eventos históricos é realizada por meio da lente e da perspectiva europeia, apresentando uma narrativa como se fosse a única história válida. Esse viés histórico teve sérias consequências para a nossa realidade, especialmente devido à criação de um imaginário temporal repleto de lacunas e omissões, impactando, desse modo, o currículo escolar.

Sob esse viés, é essencial que a comunidade escolar compreenda que “as estruturas das relações raciais não se têm modificado desde os tempos coloniais até os dias presentes. Ontem eram os africanos escravizados. Hoje são os negros discriminados” (Nascimento, 2016, p. 130). Outrossim, que abarque o entendimento epistemológico do conceito de *raça* – central no processo de compreensão da colonialidade do ser, do saber e do poder, enraizada em um sistema mundial capitalista que utiliza a diferença como um mecanismo de dominação. E a partir daí, é necessário que aconteça a problematização entre passado e presente dos negros, em compreensão histórica, especialmente sob o ponto de vista político, surgindo, nessa medida, como “um debate importante na luta contra o racismo e por reparações históricas” (Damasceno, 2022, p. 270).

Nessa lógica, compreender que um currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretenda explicar/compreender” (Ramos, 2012, p. 115) parece ser essencial para fomentarmos as considerações e reflexões sobre a importância de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que abranja as possibilidades de uma educação antirracista aos alunos do Ensino Médio Integrado. Essa medida torna-se ainda mais forte ao trazermos à baila, epistemologicamente, o conceito de *integrar*, ideia que é reforçada por Frigotto e Ciavatta (2012) ao mencionarem que “a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (p. 265).

Nota-se, a partir dessas definições, que, ao mencionarmos a ideia de integrado, no Ensino Médio, não o ancoramos num conceito de integrar relacionado, meramente, ao *período integral* – como uma oferta de um curso técnico cuja formação geral ocorra de forma integrada à formação profissional, na mesma instituição de ensino –, mas sim relacionada à

sua prática pedagógica, fundamentada numa formação politécnica e omnilateral, promovendo, nessa lógica, uma educação abrangente ao sentido ontológico do trabalho.

Ainda sobre a finalidade do Ensino Médio entre os sujeitos e o próprio fortalecimento do conhecimento, Ramos (2008, p. 5) evidencia que “é preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Mediante ao fundamento na formação humana, o pesquisador complementa que o trabalho deve

[...] se integrar ao currículo com este sentido, de modo a se possibilitar compreender que o avanço das forças produtivas como ciência e tecnologia é produto de necessidades sociais e históricas, objeto da luta de classes. [...] Trata-se de um desafio permanente para que os estudantes aprendam a realidade como produção da existência humana (Ramos, 2019, p. 51).

Ademais, pensar na luta antirracista implica compreensão dos impactos capitalistas – remontando desde os tempos da escravidão, em que a sociedade foi submetida à divisão entre senhores e escravos. Assim, “ao reduzir o ser humano à condição de escravo, alguém fora do processo de produção o reduzia à condição de coisa e usurpava completamente o controle sobre o seu trabalho” (Damasceno, 2022, p. 24).

Notavelmente, os negros foram – e continuam sendo – condenados a ocupar as margens da sociedade. Isso os expuseram à extinção moral e cultural, com consequências econômicas e demográficas. Dessa forma, fica claro que a abolição não acabou com o genocídio em si, mas o agravou, o qual foi escancarado e mantido por um sistema capitalista no qual *a carne mais barata do mercado é a carne negra*⁴. Com isso, o capitalismo continua segregando os indivíduos em seus *lugares de origem*, em que o negro deixa a vida na senzala para, hoje, enfrentar a dura realidade nas favelas e nas periferias.

Como anteriormente citado, mesmo que pretos e pardos sejam a maior parcela da população brasileira, esse grupo continua com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. Logo, ainda que, de forma subestimada, a classe trabalhadora seja composta, em sua maioria, pelos negros, a maior porcentagem de pretos e pardos encontram-se entre os pobres – e não entre os ricos.

Florestan Fernandes (2016), no prefácio da obra *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* de Abdias Nascimento, ressalta que, desde a escravidão, nos primórdios do período colonial até os dias atuais, a população negra sofre um genocídio

⁴ Metáfora utilizada na canção *A carne* (2002), interpretada por Elza Soares, na qual a artista faz uma crítica quanto ao racismo estrutural, mantido pelo sistema capitalista mesmo após o fim da escravização.

institucionalizado, sistemático, ainda que silencioso. Como exposto pelo IBGE (Brasil, 2019), "o recorte em categorias de rendimento, segundo o tipo de ocupação, revelou que, tanto na ocupação formal, como na informal, as pessoas pretas ou pardas receberam menos do que as de cor ou raça branca".

Buscar por uma escola unitária, que vise superar a dualidade da formação entre trabalho manual e intelectual, é também, trazer à memória toda história da luta de classes e a desigualdade racial fortemente mantidas pelo capitalismo. De acordo com Ramos (2008), a partir da compreensão histórica dessa dualidade educacional, percebemos a permanência de uma educação que ainda está dividida em dois tipos: uma destinada aos que usam da força de trabalho para produzir a riqueza da sociedade, e outra que servem a líderes, às elites, aos grupos e segmentos que norteiam e direcionam a sociedade. Segundo Marx (1961),

é exatamente o elemento característico do modo de produção capitalista separar os diversos trabalhos, e, conseqüentemente, os trabalhos intelectuais e manuais – ou seja, os trabalhos nos quais prevalece um ou outro aspecto – e de reparti-los entre diversas pessoas (p. 611).

Ao longo da história, os negros têm sido, frequentemente, direcionados a ocupar posições nas quais são explorados para gerar mais-valia em benefício dos chamados "grandes homens negros". Essa tendência perdura desde os tempos da escravização até os dias atuais. Nesse cenário, o que se observa é que "a falsa oposição entre a luta antirracista e a luta anticapitalista promove o enfraquecimento teórico em sua medida epistemológica e política, bloqueando a convergência de seus potenciais de mobilização" (Devulsky, 2021, p. 17). Com base nisso, o que almejamos alcançar por meio dessa reflexão sobre capitalismo, racismo e formação humana integral é a ideia de caminharmos rumo a uma educação antirracista mediante a uma educação libertadora.

Ao discutir sobre os entornos de uma educação libertadora, Freire (2013), inicialmente, pontua que a violência dos opressores também desumaniza os próprios opressores, criando uma falsa sensação de superioridade. Isso leva a um conflito contra os oprimidos, os quais foram rebaixados a uma condição de inferioridade pelos opressores. Esse conflito é impulsionado pelo desejo dos oprimidos de alcançar liberdade e justiça, e de recuperar sua humanidade perdida. No entanto, para Freire (2013), essa luta só faz sentido se os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, não aspirarem a se tornar opressores por idealismo e nem a se transformarem de fato em *opressores dos opressores*. Em vez disso, devem se tornar restauradores da humanidade de ambos os lados. A grande missão humanista

e histórica dos oprimidos, então, é libertar a si mesmos e também aos opressores.

Freire (2013) ressalta, ainda, que essa pedagogia humanista e libertadora pode ser entendida em dois momentos distintos. No primeiro momento, as pessoas que sofrem com a opressão começam a entender e a revelar as injustiças e limitações que enfrentam. Ao mesmo tempo, elas se engajam ativamente na prática de transformar essa realidade opressiva. No segundo momento, após conseguirem mudar essa realidade de opressão, a pedagogia se transforma. Ela deixa de ser uma ferramenta apenas para os oprimidos e passa a ser uma abordagem educacional para todos, focada no processo contínuo de libertação e desenvolvimento humano. Segundo o pesquisador, a “solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (Freire, 2013, p. 35).

Logo, a *práxis* é entendida como a união inseparável entre teoria crítica e ação transformadora. Assim, ao mesmo tempo em que adota uma abordagem epistemológica, a *práxis* ocupa também um sistema ontológico e político, buscando, nesse viés, compreender e interpretar a realidade com a intenção de aplicá-la, considerando que aprimorar a compreensão da realidade também resulta na sua transformação. Dessa forma, conhecer e transformar são processos mutuamente interdependentes. Com base nessas palavras, segundo Marx (1991, p. 12), “[...] é na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento”.

Desse modo, por meio da *práxis*, a população negra sempre foi levada a ocupar um espaço significativo de resistência. Como exemplo dessa resistência, ainda no período da colonização, destaca-se o fortalecimento das comunidades quilombolas. Munanga (1996) identifica o quilombo como uma instituição transcultural, resultante das contribuições de diversas culturas desde sua fundação até as atuais comunidades quilombolas no Brasil. Segundo o pesquisador, embora o quilombo tenha incorporado elementos culturais de outras comunidades em suas dinâmicas sociais, não perdeu sua própria identidade cultural, contrastando com a prática colonial de manter "identidades fechadas, geradas por barricadas culturais que excluem o outro" (Munanga, 1996, p. 63).

Essa perspectiva também é defendida por Moura (2021), evidenciando que as unidades quilombolas se tornaram um exemplo de democracia racial, já que abrigava também os indivíduos marginalizados pela sociedade escravista - brancos ou não. Assim, o pesquisador descreve o quilombo como "a unidade básica de resistência do escravo" (Moura, 2021, p. 25), resultante de um contexto de luta e resistência, em que os escravos manifestavam-se de forma

abrangente contra o sistema escravista e as condições de vida precárias a que eram submetidos, resultando na "revolta do negro escravo" (p. 25). Com base nisso, tal ação era percebida como um ultraje pelas autoridades coloniais, o que intensificou a perseguição aos negros. No entanto, tais medidas repressivas e atos de tortura não foram suficientes para impedir que os negros continuassem a fugir e estabelecer novos quilombos.

Atualmente, os quilombos deixa(ra)m de ser apenas um símbolo de luta histórica e passa(ra)m a ser reconhecidos como um ato de reparação e reivindicação por direitos que foram sistematicamente negados ao longo do tempo. O currículo da Educação Escolar Quilombola, definido para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, “garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas” (Brasil, 2012, p. 13).

A resistência manifestou-se também por meio dos povos indígenas, que, desde o período do "descobrimento", têm lutado por suas terras e pelo direito de praticar suas culturas e crenças. Não devemos romantizar o contexto da *resistência*, mas reconhecer a firmeza dos povos indígenas em não se submeterem nem se calarem diante da autoridade dos colonizadores. Nesse sentido, considerando essa abordagem, “os povos indígenas, cada qual à sua maneira e estratégia, empreenderam uma resistência qualificada, de modo que ‘novas sociedades e novos tipos de sociedade’, surgiram nesse contexto de conquista colonial” (Amado, 2019, p. 704).

Portanto, para que os indígenas tivessem seus direitos e culturas reconhecidos, foi necessário engajar-se em lutas e resistências, mesmo quando se encontravam em desvantagem. O objetivo dos colonizadores sempre foi a eliminação da identidade do outro para facilitar sua dominação. Aos indígenas e negros, tentaram - e ainda tentam - expropriar suas terras, onde cultivaram suas crenças, vivências e descendências. Com isso, a luta pela demarcação das terras, especialmente em terras indígenas, ainda precisa ser sustentada pela resistência e pela luta desses povos, que agora enfrentam novos protagonistas: em vez de lutarem contra os colonizadores portugueses, encaram o Estado brasileiro.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconhece o direito ancestral dos povos indígenas a seus territórios tradicionais. Entretanto, Tupimambá (2020, p. 70) ressalta que, embora a Constituição de 1988 tenha representado um avanço significativo ao não mais considerar os povos indígenas como uma cultura em extinção, ela ainda apresenta lacunas.

Sob essa perspectiva, os artigos 231 e 232, especialmente, que tratam dos direitos indígenas, não fornecem garantias suficientemente fortes e definitivas para a demarcação de seus territórios tradicionais e para a autonomia desses povos. Em outras palavras, enquanto a Constituição reconheceu a importância e a continuidade das culturas indígenas, ela falhou em implementar medidas concretas e eficazes para assegurar a proteção plena e a autodeterminação dos territórios indígenas.

Assim, embora esses direitos estejam previstos na Lei, não houve o cumprimento de forma efetiva, resultado dessa omissão por parte do Estado, o que acarreta mais ataques aos povos indígenas. Recentemente⁵, as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá sofreram ataques em terras demarcadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Os ataques foram perpetrados por agricultores do estado de Mato Grosso do Sul. Em nota, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania evidenciou que continua em negociações com o Ministério da Justiça e Segurança Pública para melhorar o uso da Força Nacional de Segurança Pública “no controle de conflitos, proteção e defesa da vida de pessoas atingidas e respeito aos direitos humanos dos povos indígenas”.

Mota (2015) destaca que, apesar da demarcação das terras, ainda persiste um considerável temor entre as comunidades indígenas devido à violência associada às práticas colonialistas de controle e dominação, bem como às dificuldades de preservação das tradições no contexto de reservas indígena. Ela argumenta que a violência contra as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá decorre da perpetuação de “uma suposta ‘superioridade branca’ frente a ‘inferioridade indígena’, afirmada constantemente através de relações políticas, econômicas, culturais e simbólico-afetivas, principalmente, nas disputas por territórios em Mato Grosso do Sul. Mas, diante disso, há resistências! (p. 29)”. Observa-se, desse modo, que negros e indígenas continuam a assumir posições de resistência. Se antes lutavam pela libertação da escravidão, hoje lutam para que seus direitos – conquistados por meio de movimentos e resistências – sejam respeitados. Ademais, nota-se como o capitalismo continua a impactar a vida e a história desses povos.

4.2 Educação Antirracista

Ribeiro (2019) enfatiza que o compromisso com o antirracismo transcende as fronteiras individuais, manifestando-se como uma imperativa batalha coletiva, dada a sua

⁵ Segundo informado pelo Ministério dos Povos Indígenas, os ataques às comunidades Guarani Kaiowá ocorreram no dia 3 de agosto de 2024, em território delimitado pela FUNAI em 2011 (Brasil, 2022).

urgência que permeia as diversas esferas sociais. Ao explorar o potencial contributivo de cada indivíduo para a promoção de uma educação antirracista, a pesquisadora sublinha a primordialidade do *autoquestionamento* como medida inaugural para obstar a perpetuação dos privilégios de alguns e a opressão dos outros. Neste contexto, o ato de autoquestionar-se configura-se como uma reflexão profunda sobre a própria posição e como um questionamento crítico dos pressupostos que se apresentam como *naturais*.

Carine (2023) argumenta que a eficácia da educação antirracista enfrenta maiores desafios quando os indivíduos brancos abstêm-se de reconhecer sua própria racialização, resultando em uma falta de compreensão tanto do fenômeno do racismo quanto das implicações do engajamento no antirracismo. A pesquisadora ilustra este ponto ao evidenciar que a concepção de uma abordagem antirracista na esfera educacional, muitas vezes, se limita à discussão de questões relacionadas a pessoas indígenas ou negra. Entretanto, não há uma educação antirracista ao simplesmente falar sobre os grupos étnicos historicamente marginalizados. Tal limitação revela uma negligência por parte desses profissionais em considerar a importância de explorar outros temas como a branquitude e a construção social racista e patriarcal que favorece a sua própria condição privilegiada.

A educação antirracista engloba, nessa medida, a implementação de estratégias e de práticas que demandam uma *práxis* consciente e reflexiva, orientada para a oposição ativa às expressões de racismo em variados cenários, abrangendo tanto o âmbito educacional quanto o profissional e social. Nesta perspectiva, o antirracismo não deve ser exclusivamente conduzido por autores que experienciam diretamente a marginalização racial, como indivíduos negros e indígenas, mas deve ser concebido como uma questão que concerne a toda a sociedade.

Dessa forma, considerando tratar-se de uma questão de caráter coletivo, incumbe-se a conscientização mediante ao exercício do *autoquestionamento*, o qual engloba a reflexão sobre o impacto do racismo em nossas vivências cotidianas. Ao ponderar sobre como o racismo não nos afeta diretamente, surge a necessidade de indagar sobre qual maneira tal circunstância nos confere privilégios na estrutura social. A luta antirracista, portanto, deve desempenhar um papel de conscientização em relação à branquitude, destacando as repercussões do racismo estrutural na sociedade, decorrentes do privilégio branco.

Para Araújo (2015, p. 465), “o racismo se configura como uma forma dos grupos dominantes manterem privilégios historicamente adquiridos em detrimento dos direitos dos grupos estigmatizados, oprimidos e marginalizados na sociedade brasileira desde a formação

do país”. Assim, o racismo pode ser conceituado como

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 32).

Porém, mesmo sabendo que o termo *raça*, no sentido biológico, tenha sido extinto, sua conceituação persiste nas formas culturais e norteia o cotidiano da sociedade e as relações raciais, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencentes a uma mesma categoria social. Posto isso, evidencia-se que “o problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” (Munanga, 2022, p. 121).

Assim, originado da ideia de mudar as classificações em biologia e zoologia, utilizadas durante o século XVII – cujo conceito foi utilizado erroneamente ao analisar e comparar a diversidade humana e classificá-la – academicamente, pensamos no termo *raça* para criticar as categorias sociais de dominação e exclusão.

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos (Munanga, 2022, p. 121).

O Movimento Negro Unificado (MNU), ao utilizar o termo *raça*, não o faz com base na crença em raças superiores e inferiores, mas “usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo” (Gomes, 2005, p. 45).

O MNU é uma organização pioneira na luta pelos direitos do Povo Negro no Brasil. Foi fundado em 1978 e lançado publicamente em pleno regime militar. Esse evento se tornou um importante marco histórico na luta contra a discriminação racial no país.

Sader (1988) evidenciou que, na década de 70, a sociedade assistia à “eclodida novidade” de grupos populares diversos que surgiram na esfera pública, reivindicando seus direitos. Assim, “eles foram vistos então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestaram, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas.” (Sader, 1988, p. 27). Ao mencionar a importância do MNU, Gomes (2005) reforça que, desde a sua fundação, a expectativa do MNU é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, especialmente para os grupos sociais e étnico-raciais discriminados.

Entretanto, mesmo após anos de lutas intensas do MNU em prol dos direitos da população negra e do combate ao racismo, ainda há uma longa jornada para que conquistas sejam atingidas, especialmente em âmbitos educacionais, em detrimento da ideologia racial e do ideário do branqueamento, muito intrínseco, ainda, na sociedade – e que está inserido, muitas vezes, nos discursos e nas práticas dos próprios indivíduos negros alienados em seu processo de identidade.

A grande questão para essa dificuldade que os movimentos negros encontram e terão de encontrar, talvez por muito tempo, não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está sim, nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (Munanga, 2022, p. 16).

Para Lago (1996, p. 18) a questão da identidade refere-se a “um ser que, no convívio com outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos”.

Nesse cenário, Munanga (1994, p. 177) defende que a identidade é presente em todas as sociedades humanas. Através do seu sistema de valores, cada grupo humano sempre escolheu aspectos significativos da sua cultura para se definir em contraste com os demais. O pesquisador afirma, ainda, que a autodefinição e a identidade atribuída, juntas, funcionam como “defesa da unidade do grupo, a proteção de território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos” (Munanga, 1994, p. 177).

Desenvolver uma “identidade negra positiva”, em uma sociedade que, ao longo da história, ensina aos negros desde a infância que a aceitação está condicionada à negação de suas raízes, é um desafio enfrentado por esse grupo racial (Gomes, 2005 p. 43). É necessário ressaltar que tomar consciência e perceber-se enquanto identidade negra não são tarefas simples. Afinal, “ser negro no Brasil não é bom, não é nada bom mesmo” (Carine, 2023, p. 36).

Com base nisso, segundo Gomes (2005, p. 44), a escola assume uma responsabilidade social e educativa significativa ao compreender a complexidade dessa identidade e respeitá-la, assim como as outras identidades que os sujeitos constroem ao longo do processo educacional. Trata-se de uma abordagem positiva e inclusiva que busca lidar de maneira respeitosa e enriquecedora com a diversidade de identidades presentes no ambiente escolar.

Quando analisamos a questão do racismo no âmbito escolar, a luta por uma educação antirracista só se torna plena quando relacionada à realidade dos educandos, fazendo-os questionar o mundo que lhes cerca – permitindo a verdadeira práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos” (Freire, 2013, p. 42).

De fato, a Lei 10.639/2003 [...] “vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico” (Gomes, 2008, p. 96). Sem a atuação dos indivíduos por trás do Movimento Negro, os quais sempre lutaram pela inserção de uma educação antirracista efetiva, “muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído” (Gomes, 2017, p. 19).

É por acreditar e lutar para que a escola, sobretudo a pública, exerça um papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade, que a prática de uma educação antirracista precisa ser aplicada, pois “a luta antirracista, insurgente fora dos espaços institucionais de ensino, mas conectados a estes, requer a compreensão de duas dimensões fundamentais: a força do mito da democracia racial e a colonialidade do ser” (Oliveira, 2020, p. 21).

Cabe ressaltar que o sociólogo Gilberto Freyre “tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial” (Gomes, 2005, p. 58). Mesmo não mencionando diretamente esse termo em sua obra *Casa-Grande e Senzala* (Freyre, 1933), o autor argumenta sobre uma “convivência harmônica” entre senhores e escravos, ao defender que a mistura racial e cultural, especialmente entre brancos, negros e indígenas, deu origem a uma sociedade singular no Brasil, que supostamente se caracteriza por uma harmonia e integração entre os diversos grupos étnicos. Freyre (1933) defende, ainda, que a sociedade brasileira foi capaz de estabelecer relações raciais “mais harmoniosas” em comparação com outras sociedades. Além disso, o pesquisador destaca a existência de uma *doçura* nas relações entre senhores e escravos domésticos que talvez fosse maior do que em qualquer outra parte das Américas.

Por outro lado, é amplamente reconhecido que existe um grande mito em torno da noção de democracia racial, que afirma erroneamente que o racismo não existe no Brasil e que as relações raciais são pacíficas, promovendo a ideia de que “não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2005, p. 18).

Assim, esse mito “atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais” (Gomes, 2005, p. 57). Como nos lembra Nascimento (2016, p. 52), “os menos enganados pelos vários mitos tecidos em torno à escravidão no Brasil foram os africanos, que conheciam na própria pele as influências ‘mitigadoras’ da Igreja Católica e as ‘benevolências’ do português”.

Silva (2016) também discute sobre a questão do mito da democracia racial ao pontuar que esse mito é utilizado, sobretudo, para a divisão da sociedade por meio da classificação racial baseada na cor da pele, cujo branco é considerado sinônimo de superioridade, ideia que se estende aos espaços acadêmicos, gerados pelo embranquecimento, como um processo social e histórico em que grupos étnicos ou raciais não brancos são incentivados ou pressionados a adotar características culturais, comportamentais ou físicas associadas à população branca, a fim de se assimilarem e se aproximarem do ideal de "branquitude" estabelecido pela sociedade dominante.

Nesse viés, o termo branquitude não se ancora na ideia de uma “singularidade individual”. Trata-se de uma categoria social que se refere a lugares onde vantagens simbólicas, subjetivas e materiais podem ser conquistadas por brancos em uma sociedade onde o racismo é estrutural, como o Brasil (Carine, 2023).

Ao adentrar às instituições e às universidades, por exemplo, percebe-se um mundo majoritariamente branco. Como estratégia de sobrevivência, estudantes negros abraçam essas imposições brancas e passam a negar suas origens e suas identidades. Vale lembrar que as barreiras a serem transpostas por jovens negros e indígenas se iniciam antes mesmo de adentrarem nesses espaços acadêmicos, devido às grandes assimetrias em “chegar” e “permanecer” nesses sistemas educacionais brasileiros desde os tempos escravistas. Como é lembrado por Ribeiro (2004), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (p. 8).

Objetivamente, há uma lógica corporal branca dominante nesses espaços educacionais

– fenômeno fortemente ligado à colonialidade, à supremacia branca e à hierarquia racial. Essa colonialidade do ser, presente no cerne do mito da democracia racial, não se limita aos aspectos políticos e econômicos, mas também afeta a subjetividade, a identidade e as relações sociais das pessoas. Introduce hierarquias e formas de classificação baseadas em raça, gênero, classe social e outras categorias sociais que fundamentam a manutenção e exploração do poder. Exemplo dessa supremacia branca, é evidenciada, inclusive, na área da filosofia destinada ao estudo dos processos de produção de conhecimento. O epistemicídio impactou diretamente as culturas indígenas dos povos originários e dos africanos na diáspora – que, quando não exterminados, eram estereotipados ou folclorizados. Assim, o termo se refere à destruição sistemática do conhecimento produzido e mantido por esses grupos étnicos. Ao discutir sobre essa desvalorização e o apagamento cultural, bem como as contribuições indígenas e africanas, Carneiro (2005) evidencia que o epistemicídio é

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (p. 97).

Esse epistemicídio pode ser visto em campos tão diversos quanto a academia, em que teorias e conhecimentos produzidos por esses grupos são muitas vezes marginalizados ou considerados menos legítimos. A escola, por sua vez, precisa pensar a associação de práticas antirracistas ao compor seus currículos escolares, haja vista que o currículo determina o que é abordado e organiza o tempo escolar ao mencionar o nível e o tipo de exigência para as séries sucessivas. Assim, de certa forma, o currículo se torna o regulador dos indivíduos (Sacristan, 2013, p. 18).

Por pensar o currículo nessa perspectiva, as teorias curriculares críticas e pós-críticas serão elucidadas na próxima e última subseção. Essas teorias baseiam-se na ideia de que o currículo não é neutro, mas sim um reflexo das relações de poder e das ideologias dominantes na sociedade. Sendo assim, o currículo não deve ser apenas um conjunto de conhecimentos e habilidades impostas aos alunos, como apresentadas nas teorias tradicionais, mas sim, como um veículo de conscientização, libertação e mudança.

4.2.1 O não dito da Colonização do Brasil: a urgência da narrativa indígena

A representação dos povos indígenas, desde o período do chamado descobrimento, é

claramente simplificada e estereotipada. Essa construção é perpetuada pela historiografia tradicional, que frequentemente negligencia a diversidade dessas culturas, e pelos livros didáticos, que reproduzem visões limitadas e imprecisas, alimentando preconceitos e disseminando informações pouco precisas sobre esse período da história brasileira. Essa narrativa é contada sem a presença de vozes indígenas, ecoando apenas os sons e as vozes colonizadoras. A história da colonização se assemelha, portanto, a uma orquestra composta por poucas entonações, em que se propaga um grito homogeneizador e único, ornamentado para sustentar o ato de reduzir indivíduos a *coisa alguma*.

A linha tênue entre perpetuar esses gritos colonizadores e narrar a colonização a partir de uma história única torna-se frágil e difícil de se transpor. Por muito tempo, essa foi a única história que nos foi permitida conhecer na escola, a única validada pelos livros didáticos. No entanto, questionar o mundo com a finalidade de modificá-lo é, sobretudo, questionar as narrativas em torno dos eventos históricos, para que possamos contribuir com nosso presente e acumular possibilidades de reconstrução futuras baseadas na criticidade, na ação e na reparação histórica.

Os colonizadores europeus, que acreditavam ter chegado à Índia quando chegaram às Américas, primeiro usaram o termo *índios* para nomear os povos que ali habitavam, ou seja, o nome deriva de um erro histórico e geográfico. Mesmo após modificarem o nome da nova terra descoberta, os colonizadores não fizeram questão de modificar também o termo atribuído àquela população. Santos (2015) reforça que, ao atribuir o termo *índios*, os colonos o fizeram com intencionalidade, ao se referirem a todos os povos indígenas de forma generalizada, de modo que se pudesse dismantelar suas identidades culturais e individuais. Esse processo tinha como objetivo desumanizar e reduzir esses povos a uma categoria simplificada, impedindo o reconhecimento de sua rica diversidade e identidade própria. O pesquisador exemplifica essa ação como um adestramento, “pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome” (Santos, 2015, p. 27).

Ao designar a data de 22 de abril de 1500 como o *descobrimento* do Brasil, perpetua-se a crença de que antes desse evento não existiam povos dignos de consideração, não havia elementos significativos a serem reconhecidos como emancipatórios e tampouco existiam manifestações culturais. Embora não haja informações precisas, Neves (1995) afirma que, à época do chamado *descobrimento*, havia mais de cinquenta e três milhões de pessoas nativas do continente, com mais de cinco milhões e seiscentos mil residindo na bacia amazônica. No entanto, independentemente dos números precisos, o contato direto e indireto com os

européus e com as doenças que eles causaram provocaram a morte de dezenas de milhares de pessoas. Contudo, há pouca pesquisa focalizada em arqueologia e bioantropologia, o qual impossibilita uma compreensão equitativa das mudanças causadas pela colonização. Neves (1995) destaca que, no que diz respeito à tradição oral e à mitologia indígenas, o desafio reside na identificação ou no alinhamento cronológico dos eventos relatados, por estarem construídos dentro de concepções temporais variáveis.

Nota-se, aqui, que um dos objetivos principais dos colonizadores pautou-se em fazer com que, mesmo que aos poucos, as culturas indígenas fossem aniquiladas. Em contrapartida, a ação da sociedade civil que se consolidou no início dos anos 1980 é claramente responsável por muitos dos aspectos educacionais, políticos e sociais da sociedade brasileira contemporânea envoltos na temática indígena. Ao enfatizar a diversidade cultural e linguística, o Movimento Indígena influenciou as políticas governamentais, levando ao reconhecimento dos diferentes povos indígenas como portadores de experiências coletivas únicas.

Tukano (2016) relata que, em 1980, lideranças indígenas, incluindo a participação de seu pai, Álvaro Tukano, desempenharam um papel crucial ao levar o Estado Brasileiro ao Tribunal Bertrand Russell. Esse julgamento visava responsabilizar o Estado pelos crimes cometidos contra os direitos humanos dos povos indígenas, incluindo o genocídio cultural perpetrado pelas missões religiosas em território brasileiro. Como era de se esperar, essa ação de resistência e denúncia resultou em perseguição àquela comunidade indígena. Assim como o MNU, o Movimento Indígena se fortaleceu à medida que congregou os esforços coletivos das populações indígenas para defender e promover seus direitos, culturas, territórios e autodeterminação.

Para Baniwa (2007), cada aldeia, povo ou território indígena estabeleceu e desenvolveu seu próprio movimento de luta em defesa de seus direitos, resultando em uma multiplicidade de movimentos indígenas. No entanto, as lideranças indígenas brasileiras enfatizam a existência de um movimento indígena unificado, que visa coordenar as ações e estratégias dos diversos povos indígenas para lutar conjuntamente em níveis local, regional, nacional e internacional por direitos e interesses comuns, diferenciando-se dos demais segmentos e interesses nacionais e regionais. É importante distinguir entre os movimentos indígenas e as organizações indígenas presentes no país, pois, enquanto os movimentos representam esforços coletivos de resistência e reivindicação, as organizações puderam atuar em diversos aspectos da vida indígena, incluindo política, cultura e desenvolvimento social.

Kayapó (2023) sustenta a mesma perspectiva ao afirmar que o protagonismo dos povos indígenas revela que a história hegemônica tentou silenciá-los, mas que, na verdade, esses povos são incansáveis em suas ações. Eles formam confederações, desenvolvem conhecimentos, tecnologias e estratégias de produção, além de administrarem estilos de vida específicos, que nem sempre são positivamente avaliados pela sociedade circundante, mas que os tornam agentes de resistência.

4.3 Teorias curriculares Críticas e Pós-Críticas

Ao fazermos emergir a noção de *currículo*, é essencial o considerarmos como um conceito que não é construído com imparcialidade, mas social e culturalmente definido, com um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. Sob esse viés, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 1999, p. 15). É devido a essa compreensão que a relação do currículo com uma cultura negada e silenciada, como a do negro, ainda inspira muitos estudos sobre o tratamento das questões raciais e diversidade étnico-raciais na perspectiva da descolonização curricular.

Embora a longa jornada de luta contra o racismo remonte aos tempos da escravização, realizaremos um recorte das conquistas recentes da educação antirracista relacionadas às teorias curriculares críticas e pós-críticas. Para isso, basear-nos-emos em acontecimentos a partir de 1970, quando a sociedade brasileira estava repleta de movimentos sociais por meio de lutas pela redemocratização do país. Nessa representação, “a luta social aparece sob a forma de pequenos movimentos que, num dado momento, convergem fazendo emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública” (Sader, 1988, p. 29).

É preciso ressaltar que todas essas lutas sociais foram frutos, principalmente, dos movimentos de atores e protagonistas negros. Esse período foi marcado pela atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), o qual reivindicava e defendia uma

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p. 114).

Foi também a partir da década de 70 que estudiosos da educação e do âmbito pedagógico, como Paulo Freire, criticaram a abordagem curricular e passaram a desenvolver análises de cunho sociológico cada vez mais forte, almejando mostrar como as formas de organização do conhecimento escolar tanto favorecem quanto acentuam o silenciamento e exclusão da classe e grupos subordinados. Dessa forma, “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.15).

Contudo, é necessário entendermos que a discussão sobre um currículo antirracista não deve ser feita para se criar “uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro” (hooks, 2017, p. 49), mas para promover um diálogo e envolvimento crítico, promovendo uma educação democrática, relacionada à práxis escolar e à participação cidadã. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 1999, p. 15).

Por compreender o currículo relacionado à questão de poder, ao dar ênfase e privilegiar um determinado tipo de conhecimento, as teorias críticas e pós-críticas do currículo se diferem das teorias tradicionais, como nos lembra Silva (1999), em que é

precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (p. 16).

É essencial pontuarmos que cada uma das teorias curriculares (críticas e pós-críticas) oferece uma lente analítica diferente para compreender as questões de poder e desigualdade na educação e sugere abordagens para a reforma curricular. Entretanto, enfatiza-se que essas teorias não são mutuamente exclusivas e podem se sobrepor e complementar em suas análises e propostas.

Candau (2020), ao abordar o contexto das relações étnico-raciais atreladas aos currículos, infere que,

para uma educação intercultural crítica e decolonial, que assume a perspectiva antirracista, incorporar a questão da branquitude nos processos educativos, procurando favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização é uma exigência importantíssima (p. 684).

Logo, “é preciso superar nossa tradição educacional que identifica o conhecimento

somente como conteúdo expresso nos livros e programas de ensino, como algo pronto e acabado que só poucos podem produzir” (Almeida, 2019, p. 2). Segundo essas palavras, é imprescindível adotarmos o real significado de currículo em nossas discussões cotidianas, pois “quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está [...] envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (Silva, 1999, p. 15).

Nota-se que, nesse viés, há a necessidade de pensarmos o currículo a partir de questionamentos voltados ao apontamento do que adotamos como conteúdo e do que é deixado de lado nos currículos – e se esses conteúdos que regulam os aspectos estruturadores possuem o mesmo valor para todos. A partir disso, promover uma crítica que valorize a subjetividade do sujeito e reconheça que as identidades dos estudantes tem um papel fundamental na construção do currículo.

Sabemos que, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram estabelecidas, visando garantir a implementação dessa lei e orientar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, descolonizar os currículos é ainda um desafio para a educação escolar brasileira (Gomes, 2012, p. 102).

Destacando a urgência de a abordagem antirracista ser inserida nos currículos e somar à Lei 10.639/2003, foi aprovado, recentemente, na Comissão de Direitos Humanos (CDH), o Projeto de Lei 288/2022⁶, o qual busca a inclusão do combate ao racismo no currículo escolar, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.384/96) (Brasil, 1996), para incluir o racismo como tema transversal nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, juntamente ao estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No entanto, para que haja uma real mudança curricular, é essencial que professores e educadores não neguem a importância das questões de poder e dominação intrínseco em estruturas curriculares, mas que busquem expansão do debate e exploração de novas formas de pensar o currículo além das estruturas tradicionais. Esse processo deve ocorrer, principalmente, por meio de uma abordagem descentralizada, incentivando o diálogo, a

⁶ O PL 288/2022 foi aprovado no dia 14 de junho de 2023. O texto segue agora para análise na Comissão de Educação (CE) (Brasil, 2022).

reflexão crítica e a multiplicidade de vozes. Para isso, há de se pensar que, com vistas a criarmos possibilidades de aprendizagem nos currículos, “[...] é necessário desaprender e ‘desfazer-nos’ de todo um sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola” (Paraiso, 2016, p. 206).

De acordo com Sacristan e Gómez (1998), aquilo que é ensinado, proposto e imposto, a ser aprendido de acordo com os currículos, reflete os valores e propósitos que a instituição escolar dissemina dentro de um contexto histórico e social. Portanto, o processo de seleção dos conteúdos curriculares constitui-se como uma decisão política, o qual exerce influência direta ou indireta sobre o âmbito social. Nesse viés, o Quadro 1, a seguir, estabelece o caráter de seleção dos conteúdos curriculares.

Quadro 1 – Caráter social do processo de seleção de conteúdos curriculares

<p>Volátil relatividade histórica-social: A sociedade, sob uma perspectiva histórica relativa, utilizando os recursos que possui, escolheu um tipo de conhecimento considerado merecedor de ser ensinado nas instituições educacionais, inclusive à medida que os valores sociais evoluíram e novas demandas surgiram na economia e na cultura e outros âmbitos sociais. Nesse processo, minimizou-se a relevância de outras informações e introduziram-se novos elementos, que foram considerados “relevantes”. Esse processo levou a uma valorização específica de determinados conteúdos em detrimento de outros.</p>
<p>Desigualdade na seleção de conteúdos curriculares: O currículo exerce não somente a função de estabelecer os conteúdos a serem ministrados, mas também desempenha o papel de distribuí-los de maneira iníqua na esfera social. O conhecimento selecionado nos currículos escolares é percebido de maneira muito variada pelos alunos, dependendo de suas origens sociais e pelas perspectivas de sua permanência no sistema educativo. Isso claramente envolve uma dimensão política.</p>
<p>“Poucas mãos” na construção curricular: Os procedimentos de deliberação na elaboração e atualização dos currículos não se encontram acessíveis de maneira equânime a todos os intervenientes nem a todos os membros da sociedade. O processo de determinação dos conteúdos evidencia que os currículos constituem seleções feitas por aqueles apontados com capacidade para tal, no contexto particular entre as dinâmicas sociais. Dessa forma, uma quantidade mínima de indivíduos é responsável por elaborar o currículo que será usado por toda a comunidade escolar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sacristan e Gómez (1998).

Acerca da distribuição e da escolha dos componentes curriculares, Santomé (1998, p. 122) expõe que a abordagem integrada ao currículo resultará na possibilidade de formular e abordar questionamentos ou problemática “conflituosa”, que não podem tradicionalmente ser circunscritos aos “limites de uma única disciplina”. O pesquisador ilustra esse ponto ao tomar como exemplo a abordagem das temáticas do racismo e da discriminação, consideradas paradigmáticas dentre tais tópicos interdisciplinares. Nesse sentido, não se trata somente de atribuir a responsabilidade da abordagem antirracista a uma disciplina isolada, mas sim de empreender um esforço colaborativo e interdisciplinar.

Em suma, a questão central que demanda atenção reside na lacuna existente na inclusão das etnias minoritárias e desprivilegiadas na seleção do currículo. O desafio predominante consiste em orientar a atenção da instituição escolar para as problemáticas étnico-raciais, haja vista que “a instituição escolar também é o lugar no qual a carência de experiências e expressões sobre educação antirracista e programas plurilinguísticos é notada de maneira mais visível” (Santomé, 1998, p. 137).

Com o objetivo de avançar na discussão desta pesquisa, as subseções subsequentes explorarão as etapas do estudo, bem como a metodologia utilizada para sua execução e desenvolvimento da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Para Fonseca (2002), a metodologia consiste no estudo dos caminhos a serem percorridos numa pesquisa, a fim de se realizar um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Portanto, as técnicas e métodos a serem empregadas nesta investigação, selecionados de acordo com a proposição do problema, serão abordados nas próximas subseções.

5.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Quanto ao tipo, a pesquisa é aplicada quando “o pesquisador apresenta uma proposta, coloca-a em prática e observa as reações e resultados do fenômeno” (Brasileiro, 2016, p. 45). Enquanto isso, esta investigação assume uma abordagem de cunho qualitativo, a qual se caracteriza como uma interpretação dos fenômenos e da atribuição dos significados no decorrer do estudo, não se detendo a, apenas, técnicas estatísticas (Brasileiro, 2016).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho exploratório, adotamos as técnicas bibliográfica e documental, utilizando-se, como base, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio Integrado (EMI) de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

Como instrumento de coleta de dados, foram usadas entrevistas semiestruturadas, as quais torna(ra)m a entrevista menos padronizada, pois o entrevistado teve autonomia e liberdade para responder às perguntas formuladas, sem que o pesquisador propusesse respostas prévias ou interviesse nas falas dos participantes (Nunes; Nascimento; Luz, 2016). As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração máxima de uma hora, com gravação de voz. Salienta-se, ainda, que a pesquisa ocorreu após o consentimento de todos os participantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE II).

5.2 Demonstração dos instrumentos de pesquisa

É importante citar que “o uso adequado de um instrumento metodológico requer que o pesquisador tome cuidados e ações diversas ao longo das diferentes etapas de uma pesquisa” (Leitão, 2021, p. 9). Nesta subseção, são delineados os instrumentos de investigação que foram empregados para efetuar a coleta e a análise dos dados.

5.2.1 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

A seleção e a escolha dos instrumentos de pesquisa estão intimamente ligadas aos aspectos de abrangência e profundidade do problema de pesquisa em questão. No contexto deste estudo, a opção recai sobre a utilização de entrevistas semiestruturadas como meio de coleta de dados, enquanto a análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo. A saber, utilizou-se a análise documental dos PCCs dos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Em síntese, “a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 1977, p. 46). As principais diferenças entre as duas análises pode ser melhor compreendida a partir do Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Exemplos ilustrativos da Codificação dos Trechos Comuns e Exclusivos dos PPCs

ANÁLISE DOCUMENTAL	ANÁLISE DE CONTEÚDO
Trabalha com documentos.	Trabalha com mensagens (comunicação).
Faz-se, principalmente, por classificação-indexação.	A análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas dessa análise.
Tem como objetivo a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.	Tem como objetivo, a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bardin (1977).

Com base no quadro acima, “por meio de entrevistas, o pesquisador obtém um material mais minucioso, na medida em que pode interferir no processo de reflexão, solicitando esclarecimentos, exemplos e aprofundamentos” (Leitão, 2021, p. 7). Assim, por meio de de entrevistas semiestruturadas com os participantes, compilamos informações precisas sobre a abordagem das relações étnico- raciais em um *Campus* do IFMG, partindo da análise dos PPCs, considerando a relação entre o dito e o feito, que podem – ou não – corroborar o fomento de uma educação antirracista. Ou seja, a utilização da entrevista permite “ocuparmo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (Paraíso, 2012, p. 25).

De acordo com Leitão (2021), somente por meio da verbalização do processo de reflexão sobre a problemática é que o pesquisador pode ter acesso à perspectiva dos próprios participantes. Nessas condições, é necessário um instrumento que possibilite a externalização desse processo, como é o caso das entrevistas.

Munidos das transcrições provenientes das entrevistas com os participantes, enfrentamos a tarefa de estruturar esses elementos com o propósito de conduzir a análise dos dados.

5.3 Metodologia para a análise de dados

Conforme apontado por Bardin (1977), a Análise de Conteúdo delinea distintas etapas analíticas: a fase de pré-análise, de exploração do material e o tratamento dos resultados. Ao

definir essa análise, Bardin (1977) acentua que a técnica se trata de

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 37).

Nesta pesquisa, na etapa de pré-análise, as entrevistas, transcritas na íntegra, foram tidas como *corpus* documental. Nesse sentido, as falas dos entrevistados foram submetidas a uma leitura flutuante, isto é, uma leitura abrangente que possibilitou uma compreensão geral do conteúdo presente no documento de interesse anteriormente citado. Após isso, foram formuladas hipóteses e objetivos a partir da leitura inicial dos dados, que atuaram como base para a elaboração de indicadores que facilitaram a interpretação das transcrições.

Na etapa de exploração, desenvolveu-se a atividade de codificação dos dados, com o propósito de se gerarem categorias de análise. Vale a pena mencionar que essas, por sua vez, foram criadas a partir não somente da leitura flutuante anteriormente, mas também a partir do referencial teórico adotado no presente estudo. Assim sendo, as falas dos entrevistados foram fragmentadas em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), as quais foram agrupadas com base em categorias comuns.

Na etapa de tratamento dos resultados, as categorias passaram pela análise da pesquisadora, utilizando-se inferências e interpretação. Dessa maneira, foi possível articular os dados aos conceitos e de teorias do referencial teórico usado neste estudo, com objetivo de captar o conteúdo das comunicações.

Dessa forma, a Análise de conteúdo “fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, desejando distanciar-se da sua leitura aderente, para saber mais sobre esse texto” (Bardin, 1977, p. 133). Ao examinarmos as informações e mensagens coletadas, o processo de interpretação e inferência passou pela consideração do objeto de pesquisa, englobando, desse modo, a análise das dimensões antirracistas presentes nos PPCs dos cursos técnicos oferecidos pelo IFMG. Com isso, voltamos, aqui, nosso olhar para compreender qual seria o conhecimento dos entrevistados (coordenadores de cursos e docentes) em relação à temática étnico-racial e à educação antirracista.

Inclusive, as informações coletadas e o tratamento dos dados servem como base para nortearmos o produto educacional, haja vista que este deve atender às lacunas identificadas na pesquisa, levando em conta a sua aplicabilidade real. Cabe salientar que o produto educacional não contém informações dadas exatamente pelos participantes, apenas a

interpretação dessas.

6 O QUE ENCONTRAMOS NOS CURRÍCULOS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA OU APAGAMENTO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008?

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa da análise documental do Projeto Pedagógico (PPC) dos cursos técnicos integrados em Administração, Informática e Metalurgia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais, buscando diálogos da abordagem adotada na teoria com a educação para as relações étnico-raciais. Com o intuito de facilitar as interpretações subsequentes foram estabelecidas categorias específicas, a saber: (C1) Possibilidades de Práticas Antirracistas; (C2) O dito e o não dito nas narrativas da Colonização e da escravidão no Brasil; (C3) População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista; e (C4) Aspectos Culturais: diversidade étnico-racial em perspectiva.

Para a codificação dos excertos (trechos comuns a todos os documentos), utilizamos a sigla do documento analisado (PPC), seguida pela abreviação da categoria (C1, C2, C3, C4), junto ao número do trecho de interesse (T). Os trechos referentes às ementas são evidenciados de acordo com a sigla da disciplina relacionada. Quando selecionamos trechos exclusivos a um dos PPCs, acrescentamos a sigla do curso técnico integrado, a saber: Administração (ADM), Informática (INFO) ou Metalurgia (METAL), junto à abreviação (P), a qual corresponde ao número da página em que foram extraídos. Os trechos extraídos da mesma página conterão a abreviação (MP) e a ordem que aparecem na lauda. Exemplos ilustrativos dessa codificação estão expostos no Quadro 3, a seguir, com vistas a fornecer uma melhor compreensão.

Quadro 3 – Exemplos ilustrativos da codificação dos trechos comuns e exclusivos dos PPC 's

EXEMPLO DA CODIFICAÇÃO DOS TRECHOS COMUNS	
CRITÉRIO	CÓDIGO
Trechos comuns a todos os PPC's	(PPC.C1.T1)
Trechos comuns a todos os PPC's retirados das Ementas	(PPC.C2.T1.HIST)
EXEMPLO DA CODIFICAÇÃO DOS TRECHOS EXCLUSIVOS	
Trechos exclusivos	(PPC.INFO.P29)
Trechos exclusivos retirados da mesma página	(PPC.INFO.P29.MP1)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Antes de serem agrupados nas categorias, trouxemos destaque para os excertos exclusivos, os quais podem ser melhor observados no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Trechos exclusivos identificados nos PPC 's

TRECHOS EXCLUSIVOS
<p>“Os temas relativos à educação étnico-racial previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana, instituídas pelas Resoluções nº1 de 17 de junho de 2004 e Resolução nº2 de 15 de junho de 2012 respectivamente, serão tratados transversalmente nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e quando possível em outras disciplinas do curso incluindo disciplinas da área técnica [...]” (PPC.INFO.P29.MP1).</p>
<p>“Estes temas também poderão ser tratados em projetos de extensão e pesquisa que visam interdisciplinaridade” (PPC.INFO.P29.MP2).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da análise do Quadro 4, observa-se que há apenas dois trechos exclusivos em toda a análise, o que indica que, apesar da oferta de cursos técnicos com especificidades e formações distintas, a Instituição utiliza de forma uniforme ou similar as informações contidas nos Projetos Pedagógicos. Esse aspecto faz com que haja, nos documentos, uma padronização das informações referentes às questões étnico-raciais. Cabe ressaltar que, a partir da regra da pertinência preconizada por Bardin (2016), selecionamos e direcionamos nossa análise apenas aos trechos associados à temática da pesquisa.

Conforme a Resolução nº 46, de 17 de dezembro de 2018, que regulamenta o Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMG, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve ser elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC) e com as demais legislações pertinentes aos cursos. Portanto, a elaboração do documento deve obedecer às leis 10.639/03 e 11.645/08, considerando que se tratam de legislações educacionais que impactam diretamente o currículo. Embora os documentos tenham sido criados em 2016 (no Curso Técnico Integrado em Administração) e em 2017 (nos Cursos Técnicos Integrados de Informática e de Metalurgia), a mesma resolução determina que as alterações dos PPCs devem obedecer às

regras estabelecidas nas normativas institucionais vigentes. A Instrução Normativa nº 2, de 11 de abril de 2018, ao estabelecer normas para a elaboração e atualização de PPCs de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMG, também determina que:

Art. 3º O Projeto Pedagógico de Curso – PPC – é um instrumento fundamental para nortear e definir a organização das práticas pedagógicas propostas para o curso, com vistas a garantir a qualidade do processo formativo, devendo ser construído de forma coletiva, democrática e em conformidade com as finalidades e normas institucionais e com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Para a discussão, é importante evidenciarmos as categorias da análise com o agrupamento de todos os trechos os quais mencionam sobre o tratamento das questões étnico-raciais nos documentos analisados. A categoria *Possibilidades de Práticas Antirracistas* agrupou os trechos que tratam sobre a abordagem da temática de forma transversal em disciplinas específicas do curso.

Quadro 5 – Trechos da categoria "Possibilidades de Práticas Antirracistas"

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS
“O processo educacional no IFMG é orientado pelos pilares de sua Missão institucional que consiste em ‘Educar, qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade’ (PPC.C1.T1).
“Os temas relativos à educação étnico-racial previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana, instituídas pelas Resoluções nº1 de 17 de junho de 2004 e Resolução nº2 de 15 de junho de 2012 respectivamente, serão tratados transversalmente nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e quando possível em outras disciplinas do curso incluindo disciplinas da área técnica [...]” (PPC.INFO.P29.MP1).
“Estes temas também poderão ser tratados em projetos de extensão e pesquisa que visam interdisciplinaridade” (PPC.INFO.P29.MP2).
“Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo” (PPC.C1.T2).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observa-se que, em termos pedagógicos, o IFMG busca proporcionar uma educação que transcenda os interesses exclusivamente voltados para o mercado de trabalho. Essa

abordagem é evidenciada por meio de de um trecho extraído dos PPCs em que se explicita que “o processo educacional no IFMG é orientado pelos pilares de sua Missão Institucional, que consiste em “educar, qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade” (PPC.C1.T1). Considerando esse viés de uma educação crítica, torna-se imperativo priorizar a abordagem da temática antirracista. Obviamente, esse processo educacional crítico implica analisar a interação com as demandas e os desafios reconhecidos e/ou em curso na sociedade, visando à superação e à intervenção para enfrentá-los, como é o caso das questões étnico-raciais.

Por conseguinte, surge a necessidade de incluir, de forma obrigatória, no currículo escolar, o ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. No entanto, é fundamental iniciarmos a discussão em torno da seguinte indagação: em que medida o documento curricular do curso em análise sustenta (ou não) a promoção da formação crítica dos estudantes por meio da abordagem das questões étnico-raciais?

O documento deixa evidente que a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" será tratada de forma transversal. De acordo com Nicolescu (1999), os temas transversais envolvem conceitos que operam entre as disciplinas, abarcando múltiplos domínios de conhecimento e transcendendo qualquer área disciplinar específica, com o objetivo primordial de compreensão da realidade. No entanto, o PPC indica que "os temas relacionados à educação étnico-racial [...] serão abordados de forma transversal nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e, quando possível, em outras disciplinas do curso, incluindo disciplinas da área técnica [...]" (PPC.INFO.P29.MP1), sendo possível observar, nesse trecho, uma restrição (equivocada) das disciplinas designadas para a abordagem transversal da temática, enquanto nas demais disciplinas essa abordagem ocorrerá apenas "quando viável". No entanto, em nenhum momento o documento especifica em que circunstâncias as disciplinas que não têm a responsabilidade atribuída para aplicar a temática étnico-racial realizarão tal empreendimento. Santomé (2011) afirma que os conteúdos antirracistas devem ser incorporados em todas as disciplinas, evitando serem tratados apenas como assuntos esporádicos ou reservados a dias especiais, e também não devem ser limitados a disciplinas específicas.

A transversalidade das temáticas étnico-raciais no curso analisado é reforçada ainda no seguinte trecho: “os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo” (PPC.C1.T2). De acordo com Gavídia (1998, p. 54), pode-se entender que “a

transversalidade consiste em uma colocação séria, integradora, não-repetitiva, contextualizadora da problemática que as pessoas, como indivíduos e como grupos, possuem no momento”. Nesse viés, a transversalidade deve destacar a relevância de uma educação de cunho crítico e emancipatório, que incorpore os conhecimentos e vivências dos discentes, como uma experiência vivencial dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Vale pontuar que os temas transversais deverão ser incorporados de forma integrada e serem designados para a parte diversificada do currículo, cabendo à Instituição a formalização de sua integração às disciplinas, a exemplo das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Compreende-se que a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", tanto como um componente curricular quanto como um conhecimento transversal, contribui para a construção e a evolução do debate acadêmico sobre as temáticas étnico-raciais. Entretanto, segundo Gomes (2012), a inserção da temática antirracista nos currículos somente poderá ser concebida como um dos elementos constituintes no movimento de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, desde que não sejam equivocadamente percebidos como meros acréscimos de conteúdos escolares ou como simples disciplinas adicionais. Na verdade, refere-se a uma transformação profunda, abrangendo aspectos estruturais, conceituais, epistemológicos e políticos. Identificamos, ainda, que não se faz referência à metodologia específica com a qual a temática será tratada de maneira transversal, nem é fornecida uma definição sobre a viabilidade e os critérios para a inclusão dessas temáticas nas demais disciplinas.

No trecho “estes temas também poderão ser tratados em projetos de extensão e pesquisa que visam interdisciplinaridade” (PPC.INFO.P29.MP2), observa-se uma indicação para a incorporação da temática étnico-racial nos projetos de extensão e pesquisa. Embora o documento forneça algumas informações sobre os projetos de extensão e pesquisa vigentes na instituição, bem como um breve resumo das práticas desenvolvidas, este não explicita a abordagem da história e cultura afro-brasileira nesses projetos. Não se descarta, portanto, a possibilidade de que tal abordagem esteja presente nas práticas e projetos da instituição; contudo, essa informação não está claramente especificada nos documentos analisados. Ademais, cabe questionar a utilização do termo “poderão” no referido trecho. Ao mencionar a abordagem da temática étnico-racial como uma *possibilidade* e não como uma *obrigatoriedade*, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, abre-se a possibilidade de que a temática não seja incluída em nenhum dos projetos de pesquisa e

extensão, devido à ausência de uma especificação clara sobre sua inclusão nas práticas extensionistas.

Freire (1996) argumenta que a educação é uma forma de intervenção no mundo, afirmando que aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar. O pesquisador defende, desse modo, a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, vinculando-o às questões e problemáticas sociais. Logo, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. É por meio de da pesquisa que se constata a realidade e se cria a possibilidade de uma intervenção crítica e social. Dessa forma, o ato de educar atinge sua plenitude, quando oportuniza e promove mudanças significativas, justas e críticas na sociedade.

Machado (2013) sustenta o mesmo ponto de vista, ao destacar que a relação entre a instituição de ensino e a sociedade deve ser vista como uma *via de mão dupla*, assegurando benefícios mútuos e possibilitando a produção de conhecimento crítico e comprometido com a realidade. As práticas de extensão, portanto, têm a responsabilidade de contribuir socialmente por meio de um conhecimento produzido por meio de do diálogo, e que promova a valorização e integração dos saberes comunitários com o conhecimento científico, com o objetivo de promover a transformação social.

Segundo Borges (2010, p. 75), assumir responsabilidades dentro de uma instituição de ensino implica compromisso não apenas com o ambiente sociocultural da escola, mas também com a comunidade a que ela pertence. O objetivo é formar cidadãos engajados e democráticos, capazes de compreender e contribuir para as dinâmicas sociais e étnico-raciais presentes na sociedade. A pesquisadora destaca que esse compromisso deve ser guiado por três princípios fundamentais: o da “consciência política e histórica da diversidade” (Borges, 2010, p. 75), que reconhece a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história brasileira; o do “fortalecimento de identidades e direitos” (p. 75), promovendo a valorização das identidades e combatendo a negação de histórias e violações de direitos; e o das “ações educativas de combate ao racismo e discriminações” (p. 75), que incentiva a construção de um debate crítico mediante às relações étnico-raciais, pautando-se na resolução de conflitos. Esses princípios não apenas orientam as práticas educativas, mas também visam criar um ambiente escolar que promova a igualdade, a justiça social e o respeito à diversidade étnico-racial, os quais necessitam da “participação do MNU e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na

elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (Borges, 2010, p. 75).

Na categoria *O dito e o não dito nas narrativas da Colonização e da escravização no Brasil*, foram selecionados trechos presentes no ementário da disciplina de História, o qual fornece uma apresentação concisa e objetiva dos conteúdos que serão abordados ao longo do curso. Nesse aspecto, torna-se pertinente a construção de uma digressão para a justificativa do título atribuído à categoria, a fim de se promover uma discussão envolta ao conceito de *narrativa*. Verifica-se que, para a abordagem dessa categoria, considera-se essa uma proposta adequada, já que são claramente evidenciadas duas correntes presentes no ato da narrativa: o fictício e o fato; o dito e o não dito. Ou seja, ao mesmo tempo em que se processa a informação, a narrativa implica a “forma de demonstrar e interpretar [as] relações [do ser humano] com o mundo e com as pessoas que o cercam como também de ser compreendido e interpretado (Mungiolli, 2002, p. 49). Vejamos, a seguir, um dos trechos da categoria (cf. Quadro 6).

Quadro 6 – Trechos da categoria "O dito e o não dito nas narrativas da Colonização e da escravização no Brasil"

O DITO E O NÃO DITO NAS NARRATIVAS DA COLONIZAÇÃO E DA ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL
“Sociedades indígenas na América (incas, maias e astecas); Colonização do Brasil no século XVI” (PPC.C2.T1.HIST).
“Colonização do Brasil, Escravidão negra e indígena” (PPC.C2.T2.HIST).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao observar a narrativa e a Colonização Brasileira, é fundamental ressaltar que existe uma correlação entre o lugar de fala daquele que narra esse período da história, o meio de suporte didático do qual utiliza e, sobretudo, a abordagem narrativa adotada: se é feita a partir da perspectiva do colonizado ou do colonizador. Nota-se que, nos trechos evidenciados, essas nuances não são discerníveis. Contudo, é crucial destacar que, para efetivamente fomentar uma educação antirracista, a disciplina de História deve incorporar outras narrativas para além daquelas centradas no ponto de vista do colonizador.

De acordo com Paraíso (2023), em uma perspectiva teórica, a narrativa presente no currículo é vista como um dos mecanismos que perpetuam os processos colonizadores e os padrões racistas e etnocêntricos presentes na sociedade. Combater essa tendência requer evitar

que os currículos ignorem ou suprimam os conhecimentos, as lutas e os estilos de vida dos colonizados, como têm ocorrido ao longo do tempo. Algumas narrativas, historicamente enviesadas, minimizam a importância contínua das lutas e adversidades enfrentadas pelas comunidades escravizadas, impedindo um entendimento completo da história e suas implicações nos tempos modernos.

Veiga (2022) destaca que, devido à forte influência da abordagem eurocêntrica na historiografia da educação, a perspectiva histórica europeia continua a ser considerada como a única história válida. Essa lacuna tem sido utilizada, inclusive, para explicar e moldar a sociedade brasileira desde os tempos da colonização, em que indígenas e africanos escravizados, além de terem suas histórias anuladas, foram submetidos a uma concepção de organização social completamente diferente daquela na qual possuíam.

A inclusão obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena desempenha um papel fundamental na superação desse silenciamento histórico presente na trajetória do Brasil desde o período colonial. No entanto, a efetividade dessa medida legal depende da desvinculação da prática docente de uma perspectiva eurocêntrica. Isso implica a necessidade de uma formação crítica que capacite os professores a lidar com os desafios de uma educação antirracista em sala de aula e, com isso, promover um ensino fundamentado nas questões étnico-raciais. Ao elaborar as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ministério da Educação argumenta que “o processo de formação de professores/as deve estar direcionado para todos(as) os(as) profissionais da educação, garantindo-se que aqueles/as vinculados(as) às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo” (Brasil, 2006, p. 24).

Na categoria *População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista*, foram destacados trechos (exibidos no quadro abaixo) dos ementários das disciplinas de Geografia e Sociologia, os quais apontam a abordagem em relação ao tratamento dispensado aos indígenas, negros e outras minorias na sociedade brasileira, tanto no presente quanto ao longo da história. Esse processo acarreta examinar questões como discriminação, disparidades no acesso a direitos e oportunidades, políticas públicas direcionadas a esses grupos e os impactos históricos que influenciaram suas circunstâncias atuais.

Quadro 7 – Trechos da categoria “População Brasileira: desigualdade e os desafios de uma educação antirracista”

POPULAÇÃO BRASILEIRA: DESIGUALDADE E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
“Diversidade cultural e Étnica; A globalização da pobreza: desigualdades e novas migrações; Características da População Brasileira” (PPC.C3.T1.GEO)
“Refletir sobre a situação dos indígenas, negros e outras minorias na sociedade brasileira atual e ao longo da história” (PPC.C3.T2.GEO)
“Etnia, Gênero e Violência e Classificações Sociais.” (PPC.C3.T3.SOC)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Desde o período colonial até os dias atuais, os preconceitos e discriminações, direcionados às minorias na sociedade brasileira, foram aperfeiçoados e amplificados, principalmente pela contínua crença no mito da democracia racial, processo que representa um obstáculo significativo para a implementação de uma educação antirracista. Nos trechos da categoria, infere-se que apenas duas disciplinas discutem reflexivamente sobre essas disparidades.

Conforme apontado por Gomes (2019), durante um longo período, os negros enfrentaram as consequências persistentes da colonização e da escravização, mesmo após a abolição formal da escravatura. Esses efeitos adquiriram novas formas com os processos de regulação capitalista e a globalização neoliberal; logo, apesar de formalmente libertos, os negros foram deixados à própria sorte, sem suporte adequado para sua integração plena na sociedade.

Em apoio a essa argumentação, Fernandes (2013) destaca que, ao contrário dos negros, os brancos nunca foram ameaçados pela abolição da escravatura – pelo contrário, eles se reorganizaram socialmente. Em um período marcado por intensa competição social, os negros enfrentaram opções deploráveis: a primeira era retornar às suas regiões de origem, mergulhando em uma economia natural de subsistência; a segunda, permanecer como trabalhadores rurais; a terceira, concentrar-se nas grandes cidades, aglomerando-se em favelas; e a quarta, buscar refúgio em cidades pequenas, onde poderiam evitar a competição com os brancos.

Segundo o informativo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (Brasil, 2019), as populações negras e indígenas apresentam maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social. Os dados indicam que em comparação com a população branca, os negros:

- são substancialmente mais representados na população desocupada e subutilizada, que inclui desocupados e subocupados;
- apresentam a maior taxa de subutilização da força de trabalho, independentemente do nível de instrução, embora essa diferença seja menor entre aqueles com ensino superior completo;
- têm a maior taxa de informalidade no mercado de trabalho;
- possuem menor rendimento médio mensal e maior desigualdade salarial;
- ocupam menor proporção em cargos gerenciais;
- têm maior proporção de indivíduos com rendimento abaixo das linhas de pobreza;
- residem em grande número em aglomerados subnormais;
- têm menos acesso ao saneamento básico;
- sofrem altas taxas de homicídios e violência.

Em um país no qual as desigualdades sociais e econômicas são evidentes diariamente, não há espaço – ou não deveria haver – para a perpetuação do mito da democracia racial, uma vez que ele “paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia” (Ribeiro, 2019, p. 7). Para além disso, conforme observado por Almeida (2019), o sistema capitalista modifica suas estratégias de perpetuação do racismo, substituindo práticas como a segregação legalizada por uma postura de indiferença em relação à igualdade racial, camuflada sob a roupagem da democracia e do mito da democracia racial.

Carneiro (2023) argumenta que o mito da democracia racial é um discurso que influencia as dinâmicas das relações raciais, manifestando o desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma imagem favorável do país. Essa representação contrasta com um "complexo de inferioridade" internalizado e respaldado por argumentos científicos. Esse processo, portanto, consiste em uma tentativa de criar uma imagem idealizada do país, mascarando ou negando as desigualdades raciais existentes.

Com base nisso, a indagação retórica que emerge é a seguinte: se apenas duas disciplinas se dedicam a expor as disparidades enfrentadas por negros e indígenas, em que medida os PPCs, em análise, se situam? Estariam eles contribuindo para o fortalecimento e perpetuação do mito da democracia racial?

Na categoria *Aspectos Culturais: Diversidade Étnico-racial em Perspectiva*, foram agrupados trechos da abordagem sobre as diferenças e semelhanças culturais, relacionadas também à raça. Os trechos estão expostos no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Trechos da categoria "Aspectos Culturais: Diversidade Étnico-racial em Perspectiva"

ASPECTOS CULTURAIS: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM PERSPECTIVA
“Capoeira: aspectos históricos e culturais.” (PPC.C4.T1.EF)
“Apropriar-se do conhecimento das ciências sociais de modo que esta ofereça suporte para relativizar as diferenças e semelhanças culturais, inclusive com relação às relações de gênero, sexualidade e raça, dentro do contexto da ideologia e da indústria cultural.”(PPC.C4.T1.SOC)
“Respeitar a cultura específica dos discentes, referente a seu pertencimento social, étnico- racial, de gênero, etário, religioso e de origem (urbano ou rural)” (PPC.C4.T1)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Paraíso (2023) afirma que a cultura consiste em um campo de luta no qual diferentes grupos e interesses se confrontam e se afirmam. Nesse contexto, a relação entre cultura e currículo é estreita, pois o currículo é moldado pelas dinâmicas culturais dominantes e reflete as ideologias e valores predominantes na sociedade. Desse modo, “afinal o currículo não apenas transmite e reproduz a cultura produzida em outros espaços; ele é parte integrante do processo de criação de sentidos e significados e, portanto, de produção cultural” (Paraíso, 2023, p. 63). Seguindo a mesma linha teórica, Apple (2002) ressalta que a educação e a cultura estão interligadas à política, pois o currículo não é neutro, mas sim influenciado por tradições seletivas e tensionado por conflitos políticos e econômicos.

Nos currículos educacionais, assim como na estrutura social, tem-se observado a marginalização da população negra e indígena desde os tempos da escravização, relegando-as a uma posição de invisibilidade. Suas culturas frequentemente não recebem o destaque devido nos currículos, como se suas comunidades não tivessem contribuições a serem integradas ao ambiente escolar.

Observa-se que os trechos da categoria, da maneira como estão dispostos, revelam a importância da diversidade cultural no contexto educacional, em destaque para o excerto retirado do conjunto de princípios pedagógicos definidos pela instituição, o qual é descrito no

documento como “respeitar a cultura específica dos discentes” (PPC.C4.T1). Inclusive, na ementa do curso de Sociologia, é viabilizada a oportunidade de abordar as dinâmicas de poder presentes nas interações culturais, conforme evidenciado no trecho: "Apropriar-se do conhecimento das ciências sociais de modo que esta ofereça suporte para relativizar as diferenças e semelhanças culturais, inclusive com relação às relações de gênero, sexualidade e raça, dentro do contexto da ideologia e da indústria cultural" (PPC.C4.T1.SOC). Entretanto, é necessário enfatizar que existem ainda conhecimentos e produções culturais que não estão adequadamente representados no currículo escolar. Esse aspecto é evidente principalmente ao notarmos que apenas no ementário da disciplina de Educação Física é mencionada, explicitamente, a abordagem cultural afro-brasileira, a qual está exposta na passagem “Capoeira: aspectos históricos e culturais” (PPC.C4.T1.EF).

Portanto, surge uma indagação: qual é o motivo pelo qual determinadas culturas são incorporadas ao currículo enquanto outras são excluídas? Onde estão as culturas indígenas e as culturas afrobrasileiras e africanas no currículo escolar?

Candau (2008) afirma que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Assim, há uma relação intrínseca entre a cultura e a escola, o que implica que o currículo também faz parte dessa interdependência. Dessa forma, as interações culturais não são simplesmente harmoniosas; pelo contrário, são moldadas pela história e, conseqüentemente, influenciadas por dinâmicas de poder. Essas dinâmicas frequentemente resultam em relações hierárquicas, em que determinados grupos são discriminados, sujeitos a preconceitos e excluídos do currículo. A pesquisadora conceitua essa invisibilidade como um “daltonismo cultural”, fortemente integrado à realidade escolar, em que esse fenômeno “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula” (Candau, 2008, p. 27).

7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APLICABILIDADE NA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E DA PAUTA ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES E OS DOCENTES DOS CURSOS DE EMI

Esta seção evidencia a análise e a reflexão acerca dos relatos obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e com os docentes dos cursos técnicos de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

Utilizando a Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2016), a partir dos fragmentos das entrevistas com os participantes, foram criadas sete categorias comuns, intituladas: “Identidade racial: o desafio de tornar-se negro” (C1); “Capacitação docente na instituição: ausência de formação contínua sobre questões étnico-raciais” (C2); “Desafios na integração de questões étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso” (C3); “Desconhecimento e omissão da aplicação de leis antirracistas” (C4); “Vivências e percepções: reflexão sobre racismo estrutural e desigualdades” (C5); “Desafios da aplicação da educação antirracista em disciplinas técnicas” (C6); e “Ausência de conhecimento, formação e informação: as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” (C7). Na análise das entrevistas com os docentes, criou-se uma categoria específica, intitulada “A temática étnico-racial e as práticas antirracistas nos cursos de EMI” (C8).

Para a identificação dos participantes, adotou-se um sistema de codificação que atribui o nome do cargo ocupado pelo servidor (COORDENADOR ou DOCENTE). Para distinguir os coordenadores dos cursos, acrescentou-se uma letra entre aspas, seguindo a ordem alfabética. No caso dos docentes, utilizou-se a sigla referente à disciplina em que lecionam. Além disso, nos casos em que há mais de um docente atuando na mesma disciplina, foi adotada a diferenciação por meio de números romanos, identificando-os como DOCENTE I e DOCENTE II. Assim, para os trechos relevantes, a codificação inclui a identificação do participante, acompanhada do número do trecho (T) e da categoria correspondente.

A categoria C1, intitulada “Identidade racial: o desafio de tornar-se negro”, destaca as percepções dos participantes sobre sua própria identidade racial, especialmente a ambiguidade relacionada à classificação como “pardo” e a forma como isso impacta suas vivências de racismo. O Quadro 9, a seguir, traz os trechos utilizados para análise da categoria.

Quadro 9 – Trechos de interesse da Categoria 1: “Identidade racial: o desafio de tornar-se negro”

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA 1: “IDENTIDADE RACIAL: O DESAFIO DE TORNAR-SE NEGRO”
COORDENADORES
"Eu acho que eu sou pardo, eu acho que é isso, não sei, amarelo também, né? Mas eu acho que eu sou pardo mesmo." (COORDENADOR "A".T1.C1)

"Me identifico como pardo." (COORDENADOR "B".T4.C1)
"[...] mas a gente que é pardo, a gente sofre também de racismo. Mas não se compara com o negro." (COORDENADOR "A".T2.C1)
DOCENTES
"Minha identidade racial eu entendo como branca." (DOCENTE.EF.T3.C1)
"Eu me considero parda, com uma característica mais específica indígena, uma série de características mais fortes indígenas." (DOCENTE.GEO.T4.C1)
"Eu sou pardo." (DOCENTE II.SOC.FILO.T5.C1)
"Eu sou branco." (DOCENTE.HIST.T6.C1)
"Eu me identifico como pardo." (DOCENTE I.SOC.FILO.T7.C1)
"Sou parda." (DOCENTE.LP.T8.C1)
"As pessoas têm dificuldade de reconhecer a sua própria cor e, acima de tudo, de reconhecer a cor a qual ela é enxergada na sociedade. Então, isso é algo que não está só com os nossos estudantes. Isso é uma questão da sociedade brasileira, inclusive dos nossos professores." (DOCENTE.GEO.T9.C1)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos trechos destacados, observa-se que a maioria dos participantes se identifica como pardos. Porém, tanto os coordenadores quanto os docentes demonstram algumas incertezas ao definir suas identidades raciais. A repetição de expressões como "acho que sou" (COORDENADOR "A".T1.C1) e "me identifico como" (DOCENTE I.SOC.FILO.T7.C1) reflete a fluidez e subjetividade que caracterizam o processo de autodeclaração no Brasil, especialmente em um contexto marcado pela mestiçagem e pelo colorismo. Enquanto isso, os outros participantes reafirmam, com segurança, sua autodeclaração como pardo, como indicado nos trechos. Essa clareza pode refletir um maior entendimento ou aceitação da própria identidade racial, sugerindo que, para alguns indivíduos, a identidade racial é uma questão resolvida, enquanto para outros ainda há incertezas e conflitos internos.

Os participantes reconhecem que a dificuldade de autodeclaração racial não é individual, mas coletiva e estrutural. Esse ponto é evidenciado na fala da DOCENTE.GEO.T9.C1, que afirma que a dificuldade em reconhecer a própria cor é uma característica da sociedade brasileira, inclusive dos professores. Esse entendimento é corroborado pelas ambiguidades nas declarações de identidade racial nos dois grupos.

No Brasil, a racialização frequentemente ocorre de maneira subjetiva, com fronteiras pouco definidas entre as categorias raciais. Esse cenário se alinha à ideia de que muitos brasileiros não se veem claramente inseridos em uma única identidade racial. O racismo estrutural também contribui para que as pessoas hesitem em se identificar como pertencentes a grupos minoritários ou discriminados. Assim, a categoria de pardo, por estar situada em uma posição intermediária, é muitas vezes marcada por essa ambiguidade, o que gera incertezas em relação à autoidentificação.

O relato do Coordenador "A" ilustra essa incerteza ao tentar definir sua própria identidade racial. O trecho "eu acho que eu sou pardo, eu acho que é isso, não sei, amarelo também, né? Mas eu acho que eu sou pardo mesmo" (COORDENADOR "A".T1.C1) evidencia não apenas a ambiguidade racial presente, mas também a complexidade envolvida na categorização racial. A referência à possibilidade de ser "amarelo" e, em seguida, o retorno à identidade parda reforça a ideia de que a identificação racial é um processo complexo, influenciado por diferentes contextos e percepções pessoais. Para Kabengele (1999, p.15), "essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negro o ditado 'a união faz a força' ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos".

Conforme argumenta Devulsky (2017, p. 86), "a própria nomenclatura do pardo parece insuficiente e anacrônica para, de um lado, marcar o pertencimento necessário à negritude e, de outro, distingui-lo das outras racializações que integram o campo do não branco". Dessa forma, a identidade racial das pessoas mestiças, além de ser ambígua, contribui para que esses indivíduos sejam constantemente submetidos a pressões que os incentivam a "escolher um campo". Tal ambiguidade provoca pressões sociais, uma vez que a sociedade tende a exigir que as pessoas mestiças se identifiquem com um grupo racial específico. Inclusive, tais pressões podem ser externas (vindas da sociedade ou de outros grupos) ou internas (derivadas de expectativas familiares ou pessoais), levando essas pessoas a se alinhar com uma identidade racial mais definida e, com isso, resultando em dilemas de pertencimento e

dificuldades em se identificar exclusivamente com um grupo racial, especialmente em uma sociedade em que a categorização racial ainda é significativa.

Devulsky (2017) também destaca que o pardo se insere em uma estrutura racial que associa à sua identidade negra os estigmas negativos vinculados à africanidade desde o período da escravidão. No entanto, sua condição de mestiço, por não ser considerada "pura", lhe confere certas vantagens em contextos específicos. O trecho "[...] mas a gente que é pardo, a gente sofre também de racismo. Mas não se compara com o negro" (COORDENADOR "A".T2.C1) reforça essa perspectiva, evidenciando as diferenças na experiência racial entre pardos e pretos.

No contexto da classificação de negros, o IBGE considera a soma das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. Assim, o termo *negros* é empregado tanto em políticas públicas quanto em análises demográficas, como uma categoria agregada que abrange pretos e pardos. Observa-se, contudo, que, embora o participante reflita sobre sua experiência de discriminação enquanto pardo, ele não se identifica como negro, por possuir um tom de pele mais claro. Mesmo reconhecendo que sofre racismo, a fala do participante reforça que a experiência de racismo e discriminação não é tão intensa ou violenta quanto a enfrentada por pessoas de pele retinta. Esse aspecto aponta para uma hierarquia racial percebida no Brasil, cujos indivíduos retintos tendem a sofrer formas mais severas de racismo.

A hierarquia de cores no Brasil, conceituada de colorismo, é amplamente documentada, com gradações entre branco, pardo e preto, em que o pardo ocupa uma posição intermediária em termos de discriminação. O racismo sofrido por pardos é real, mas muitas vezes menos explícito ou violento. Essa menção também sugere uma internalização da noção de que o preto sofre mais racismo, reforçando a ideia de uma escala de cores racial que define diferentes graus de opressão.

Segundo Silva (2017), o colorismo é uma forma de discriminação que não se restringe à raça, mas abrange as diferentes tonalidades de pele. Indivíduos com pele mais escura são mais segregados e afetados, o que reforça uma hierarquia social baseada na cor da pele. Essa inferioridade, atribuída às pessoas negras, foi construída e consolidada ao longo dos séculos, perpetuada por teorias racistas. Embora essas teorias já tenham sido refutadas, suas consequências ainda persistem, uma vez que a sociedade continua impregnada por esses estigmas.

Silva (2017) também defende que o colorismo atua como um mecanismo de exclusão seletiva, em que pessoas negras com traços físicos mais próximos ao padrão europeu são

toleradas ou aceitas em espaços sociais dominados por brancos. No entanto, essa aceitação é limitada, e esses indivíduos não alcançam o mesmo nível de status e privilégio concedido à branquitude. Nesse sentido, "o colorismo funciona como um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos" (Silva, 2017, p. 13).

A partir do depoimento do Coordenador "A", observa-se que, mesmo que ele reconheça ser alvo de racismo, este destaca que os impactos desse preconceito não são equivalentes aos enfrentados por uma pessoa que se identifica como "negra". Conseqüentemente, ao mencionar que "não se compara com o negro" (T2.C1), percebe-se que, apesar de se autodeclarar pardo, o participante não se identifica plenamente como pertencente ao grupo racial negro.

Souza (2011) fornece-nos uma reflexão profunda sobre o impacto do racismo na construção da identidade negra e o processo de alienação que ela gera. Inclusive, Souza (2011, p. 19) afirma que, historicamente, o negro buscou se aproximar do ideal branco como meio de ascender socialmente, o que implicava abandonar sua identidade negra. Essa dinâmica é marcada pela "violência racista", que age fundamentalmente para destruir a identidade do sujeito negro, criando uma pressão para que ele rejeite sua negritude.

A relação entre corpo e identidade é central nesse processo, como observado por Souza (2011). Para ela, o sujeito negro, ao rejeitar sua cor, acaba repudiando também o próprio corpo, o que evidencia o impacto psicológico do racismo. A identidade de um indivíduo está fortemente vinculada à forma como ele se relaciona com o próprio corpo, e a dissociação dessa percepção ocorre na tentativa de escapar da identidade negra. Logo, essa rejeição cria um "ponto cego" no pensamento, uma barreira psíquica que tenta apagar os traços da negritude (Souza, 2011, p. 36).

A descoberta de ser negro vai além do reconhecimento superficial, sendo uma condição que se constrói com o tempo (Souza, 2011, p. 41). Logo, "ser negro é tornar-se negro" (Souza, 2011, p. 110), um processo que envolve tanto a aceitação da própria identidade quanto a luta contra a pressão para se adequar ao padrão branco. Esse processo de "tornar-se negro" é, portanto, um esforço contínuo e difícil, especialmente quando confrontado com o desejo impossível de atender às expectativas de branquitude impostas pela sociedade.

Reforçando o pensamento de Souza (2011), Gomes (2003, p. 171) afirma que, assim como ocorre com outras formas de identidade, a identidade negra se desenvolve gradualmente, sendo moldada por diversas influências e experiências ao longo da vida. Esse processo geralmente tem início nas primeiras interações pessoais, especialmente no ambiente familiar, em que o indivíduo começa a construir sua percepção de mundo. Com o tempo, essas vivências se expandem para outros contextos. Portanto, a identidade negra não é apenas um aspecto individual, mas “uma construção social, histórica, cultural e plural”. Ela é formada tanto pela maneira como os negros se enxergam quanto pela forma como são percebidos pelos outros. Contudo, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171).

A Categoria 2 (C2) “Capacitação docente na instituição: ausência de formação contínua sobre questões étnico-raciais”, revela uma lacuna significativa no treinamento contínuo dos servidores da Instituição, em relação às temáticas étnico-raciais. Os trechos selecionados enfatizam a ausência de uma abordagem sistemática e aprofundada sobre o tema. A seguir, apresentamos o Quadro 10, com os principais fragmentos e a análise dos pontos levantados.

Quadro 10 – Trechos de interesse da categoria C2: “Capacitação docente na instituição: ausência de formação contínua sobre questões étnico-raciais”

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA C2: “CAPACITAÇÃO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO: AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS”
COORDENADORES
"Eu acho que a escola peca um pouco nessa parte de formação dos professores, que a gente não tem essa formação." (COORDENADOR "A".T1.C2)
"Então eu acho que a escola falta nessa parte de formação." (COORDENADOR "A".T2.C2)
"Já tem 5 anos que eu estou aqui [...] Pelo menos nessa época que eu estou aqui até agora, a gente não tem esse tipo de formações." (COORDENADOR "A".T3.C2)
"Então é mais informativo, ou às vezes uma palestra, mas eu acho que até palestra eu não tenho visto. Não tem muita iniciativa nesse sentido (questão étnico-racial) [...] Há pequenos eventos, assim, esporádicos, mas nada com uma formação. É muito pouco."

(COORDENADOR "A".T4.C2)
"Às vezes, o próprio professor, que, por exemplo, já tinha um mestrado aqui, por que não ter um momento para esse professor trazer [...] tudo mais que estão estudando aqui e explicar isso para a gente? Então, não tem essas iniciativas." (COORDENADOR "A".T8.C2)
"[...] isso aí deveria ser uma iniciativa da Direção? Deveria. Mas poderia ser também dos outros professores convocar. Mas é muito fraco, muito fraco." (COORDENADOR "A".T9.C2)
"[...] fica muito aquele negócio, cada um faz o seu. E o juntar não tem muito. Às vezes pode ter entre uma área ou outra, talvez entre três ou quatro professores, mas não tem globalmente, entre todos." (COORDENADOR "A".T10.C2)
"Eu acho muito importante (educação antirracista no Ensino Médio Integrado) [...] Assim, não sei o branco. Não sei se ele sofre de racismo ou não. Aí não dá pra eu dizer." (COORDENADOR "A".T12.C2)
"A formação da Instituição eu não conheço [...] Eu não me recordo de ter visto nada a respeito. O que a gente tem são algumas conversas, mas esporádico, não tem nada sistemático. Eu me recordo agora do momento." (COORDENADOR "B".T13.C2)
"Quando vem a legislação que dita a questão das ações afirmativas, que o pessoal chama de cota. Na época, teve um movimento de professores que achavam que o nível dos alunos ia despencar aqui dentro." (COORDENADOR "B".T14.C2)
DOCENTES
"Eu não me lembro de ver algo elaborado de forma institucionalizada, a partir dos que estão à frente da instituição, mas de alguns professores que trabalham com a temática, eu já vi eles se organizarem e fazerem alguma coisa em determinadas épocas do ano, e também no decorrer do ano." (DOCENTE.EF T15.C2)
"Eu dizer que eu não tive acesso a nada relacionado a esse tema, não é verdade, mas eu acredito que foi mais por uma procura minha. Por exemplo, eu acabo lendo alguma coisa ou outra, tendo acesso a um trabalho ou outro que aborda essa questão. Mas vindo da Instituição, como módulo de capacitação, curso de capacitação, com tempo adequado, com carga horária adequada, enfim, algo mais elaborado, nesse sentido, não temos." (DOCENTE.EF. T16.C2)
"Mas, ao mesmo tempo, eu estava falando exatamente isso, com um pouco de incerteza, inclusive, dessa questão da obrigatoriedade de ter esses temas trabalhados, exatamente porque não é algo tão visível. Eu fico imaginando as pessoas que estão mais distantes, vamos dizer, academicamente, desses temas, até por conta de formação e tudo mais, esses talvez ainda, é menos, é mais invisível ainda." (DOCENTE.EF.T17.C2)

“Necessita de mais engajamento. Necessita de ações com maior periodicidade, eu diria. Talvez o que acontece é muito no sentido comemorativo ou no sentido de datas, como consciência negra, dia dos povos indígenas. Eu não acredito que seja uma ação, uma prática cotidiana.” (DOCENTE.EF.T18.C2)

“Então, nesses últimos dois anos, eu não sei se houve alguma capacitação, formação específica desse tema. Então, eu não me lembro de ter havido aqui algum tipo de formação específica que tenha tocado especificamente no tema ético-racial.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T19.C2)

“Na minha formação acadêmica, profissional e pessoal, já passei por várias experiências e instruções de sentido, seja por causa da minha primeira formação, que é a de Filosofia.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T20.C2)

“Não temos ainda, o domínio das linguagens e das competências necessárias para que nós não possamos fazer uma linguagem racista, uma linguagem preconceituosa e eurocentrista.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T21.C2)

“Só se a gente buscar por conta própria, pois não há essa iniciativa por parte da Instituição.” (DOCENTE.LP.T22.C2)

“A minha formação acadêmica, infelizmente, foi muito precária nesse sentido.” (DOCENTE.HIST.T23.C2)

“Eu me lembro de ter tido contato com ela porque eu trabalhei numa instituição de formação de professores e fui em busca desse conhecimento, procurei me inteirar daquela legislação.” (DOCENTE.HIST.T24.C2)

“Não existe. Até o momento não existiu. E isso pra mim é um problema. Pra mim é um problema a não oferta de capacitação para esse trabalho. Eu posso dizer que a minha capacitação, ela tem se dado muito mais pelo meu próprio interesse de buscar outras informações, de fazer leituras, fazer cursos, cursos de curta duração, cursos virtuais, e buscar mesmo por minha própria conta esse tipo de formação.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T25.C2)

“Nós precisamos de formação. Não basta dizer: ‘ah, você é doutor em Filofia, então você sabe.’ Não, a gente não sabe. Não sabemos porque não tivemos essa formação na universidade, não tivemos essa formação, essa capacitação no decorrer da vida. Então, assim, é algo que a gente precisa buscar, sim.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T26.C2)

“Capacitação em si não, mas a gente já teve várias oportunidades de diálogo, de debates e de criação de eventos e participação de atividades de extensão também, com esse caráter abstencionista, onde havia debates sobre a temática étnico-racial.” (DOCENTE.GEO.T27.C2)

“Dentro da academia, as atividades direcionadas para a questão étnico-racial eram sempre

algo a se escolher fazer ou não, não algo dentro da obrigatoriedade dos debates centrais daquilo que a minha formação trouxe. E, sobre o ponto de vista pessoal, é algo que faz parte da minha experiência de vida desde sempre.” (DOCENTE.GEO.T28.C2)

Fonte: Arquivos da autora (2025).

Pelos fragmentos da categoria, nota-se que os participantes expressam claramente a percepção de que a Instituição falha ao não proporcionar formação adequada sobre questões étnico-raciais aos seus servidores. A repetição da ideia de "falta de formação" reflete uma preocupação recorrente e reforça a noção de que o Instituto, possivelmente, tem negligenciado essa parte essencial da capacitação docente.

A formação continuada é fundamental para a implementação de uma educação antirracista eficaz. Portanto, a ausência de treinamentos regulares ou estruturados impede que os servidores adquiram as ferramentas necessárias para discutir e combater o racismo no ambiente educacional. Essa ausência também limita a capacidade de os docentes desenvolverem práticas pedagógicas que valorizam a diversidade racial e cultural dos alunos em sala de aula.

Os docentes expressam unanimemente a falta de ações estruturadas e contínuas da instituição para tratar questões étnico-raciais. O uso de expressões como "não me lembro" (DOCENTE.EF T15.C2) e "não existe" (DOCENTE II.SOC.FIL.T25.C2) reforça a percepção de negligência por parte da instituição. Tal ausência de capacitação sistemática compromete a preparação dos docentes para lidar com temas raciais de maneira consistente e pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2024) evidenciam a necessidade de uma formação adequada e contínua dos professores para abordar as questões étnico-raciais de forma eficiente no ambiente escolar. As diretrizes ressaltam que os professores devem ser devidamente preparados para lidar com as tensões geradas pelo racismo e discriminação nas escolas. Isso envolve capacitar os docentes para mediar e reeducar as relações entre diferentes grupos étnico-raciais de maneira sensível e construtiva. Assim, a formação docente deve incluir a compreensão profunda das questões históricas, culturais e sociais que envolvem o racismo no Brasil. Nessa lógica, torna-se, nesse processo, “fundamental que os professores [...] recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas” (Brasil, 2024, p. 17).

Ademais, a formação de professores não deve ser restrita ao conhecimento acadêmico tradicional, mas também deve capacitá-los para criar estratégias pedagógicas eficazes que ajudem a promover a reeducação das relações étnico-raciais. Isso inclui o desenvolvimento de materiais e métodos de ensino que abordem a diversidade de maneira inclusiva e transformadora. As diretrizes apontam, ainda, que não é possível improvisar em questões tão complexas. Os professores devem receber uma formação contínua que os ajude a superar a mentalidade racista e discriminadora herdada historicamente. Ou seja, "para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais" (Brasil, 2024, p. 15). Desse modo, a reestruturação das relações sociais e étnico-raciais deve ser uma prioridade no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

É relevante destacar que a Lei 11.892/2008, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – e por criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –, trata da formação continuada em diversos de seus dispositivos, especialmente no que concerne ao papel dos Institutos Federais na oferta de cursos de formação inicial e continuada para docentes e profissionais da educação. A formação continuada é abordada de maneira explícita no art. 7º da referida lei, ao definir que um dos objetivos dos Institutos Federais é “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008).

Nessa lógica, o Coordenador "B" afirma: “a formação da Instituição eu não conheço [...] Eu não me recordo de ter visto nada a respeito. [...] Eu me recordo agora do momento" (COORDENADOR "B".T13.C2). Observa-se, aqui, um distanciamento da Instituição em relação às orientações das Diretrizes Curriculares quanto à formação docente. Essa mesma percepção é reforçada pelo depoimento do Coordenador "A", que menciona, em sua experiência de cinco anos na instituição, a ausência de formações voltadas para a educação das relações étnico-raciais, conforme expressado no trecho: "já tem 5 anos que eu estou aqui [...]. Pelo menos nessa época que eu estou aqui até agora, a gente não tem esse tipo de formações" (COORDENADOR "A".T3.C2).

Esses trechos revelam que, ao longo dos anos, não houve uma capacitação contínua na instituição sobre a questão étnico-racial. Quando ocorrem eventos ou palestras, são esporádicos e não fazem parte de uma política institucional ampla e consistente. Dessa forma,

a falta de continuidade nas formações impede que o conhecimento sobre questões raciais se aprofunde ou se enraíze no cotidiano escolar. Cabe reiterar que "todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas professores/as" (Carine, 2023, p. 54).

Eventos esporádicos também são relatados: "o que a gente tem são algumas conversas, mas esporádico, não tem nada sistemático" (COORDENADOR "B".T13.C2); "necessita de mais engajamento. Necessita de ações com maior periodicidade [...] Talvez o que acontece é muito no sentido comemorativo ou no sentido de datas [...]" (DOCENTE.EF.T18.C2) e "capacitação em si não, mas a gente já teve várias oportunidades de diálogo, de debates e de criação de eventos e participação de atividades de extensão também [...]" (DOCENTE.GEO.T27.C2). Embora possam sensibilizar para o tema, tais abordagens não são suficientes para provocar mudanças significativas na prática pedagógica. A ausência de um plano de formação contínua revela que o tema ainda é tratado de maneira marginal ou secundária dentro das prioridades institucionais.

Silva (2011) pontua a necessidade de uma abordagem contínua e integrada das temáticas antirracistas no contexto escolar. O pesquisador argumenta que esses conteúdos não podem ser tratados de forma esporádica ou marginal, restritos a eventos especiais, como dias comemorativos ou atividades isoladas. Em vez disso, devem estar presentes de maneira constante e transversal em todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Para além disso, Silva (2011) também destaca que, quando a temática é discutida apenas em ocasiões específicas, ela pode ser percebida como um tópico secundário ou menos relevante para a educação cotidiana. Ao ser tratada apenas em eventos pontuais, como semanas temáticas ou datas comemorativas, perde-se a oportunidade de promover uma reflexão contínua e profunda sobre as injustiças e desigualdades presentes na sociedade.

Além da falta de formação continuada, os participantes relatam a falta de engajamento dos docentes e também da Direção do Instituto, sobre a educação para as relações étnico-raciais. Destacamos, aqui, dois trechos:

- "às vezes, o próprio professor, que, por exemplo, já tinha um mestrado aqui, por que não ter um momento para esse professor trazer [...] tudo mais que estão estudando aqui e explicar isso para a gente? Então, não tem essas iniciativas." (COORDENADOR "A".T8.C2);

- “[...] isso aí deveria ser uma iniciativa da Direção? Deveria. Mas poderia ser também dos outros professores convocar. Mas é muito fraco, muito fraco.” (COORDENADOR "A".T9.C2).

Tais menções evidenciam uma crítica tanto à direção da instituição quanto aos próprios docentes, que não promovem iniciativas para discutir ou tratar de forma mais estruturada as questões étnico-raciais. Há uma percepção de que, embora existam professores com conhecimento sobre o tema, não há esforços para compartilhar esse conhecimento com a equipe docente de forma mais ampla.

A capacitação em questões étnico-raciais não deve ser vista apenas como responsabilidade da administração, mas como uma tarefa compartilhada por toda a comunidade acadêmica. Sendo assim, a ausência de uma cultura de colaboração entre os professores e a falta de liderança por parte da direção contribuem para a manutenção da inércia; assim, iniciativas individuais são importantes, mas, sem o suporte institucional, elas permanecem fragmentadas e ineficazes.

Ainda acerca das formações, os docentes apontam que a formação inicial, em suas respectivas graduações e pós-graduações, foi insuficiente para prepará-los para lidar com questões étnico-raciais. Nessa lógica, a ausência de obrigatoriedade na abordagem desses temas durante a formação acadêmica reflete uma falha estrutural, tanto no âmbito da educação superior quanto na formação continuada oferecida pela instituição. Dessa forma, os participantes destacam que a falta de uma política de formação os levam a dependerem de suas próprias iniciativas para se capacitarem. Esse cenário demonstra como a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências para tratar questões étnico-raciais é deslocada da instituição para o indivíduo e reflete a negligência institucional em assumir um papel ativo na promoção de práticas antirracistas, como apontado nos trechos em destaque:

- "eu dizer que eu não tive acesso a nada relacionado a esse tema, não é verdade, mas eu acredito que foi mais por uma procura minha." (DOCENTE.EF. T16.C2);
- "só se a gente buscar por conta própria, pois não há essa iniciativa por parte da Instituição." (DOCENTE.LP.T22.C2);
- "[...] a minha capacitação, ela tem se dado muito mais pelo meu próprio interesse de buscar outras informações, de fazer leituras, fazer cursos [...]" (DOCENTE II.SOC.FIL.T25.C2).

O Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana (Brasil, 2004), estabelece que os sistemas de ensino, dentro de suas atribuições, devem supervisionar a implementação dessas diretrizes. Esse processo envolve a promoção e orientação da formação de professores, capacitando-os para abordar de maneira adequada a temática étnico-racial. Nesse contexto, o Plano de Ação para a inserção das diretrizes adota como princípio central a formação de professores com o objetivo de sensibilizá-los e capacitá-los para desenvolver estratégias pedagógicas que abordem as discriminações racial, de gênero e homofobia de forma eficaz.

Um dos professores faz a seguinte declaração sobre o campo das questões étnico-raciais: “Precisamos de formação” (DOCENTE II.SOC.FIL.T26.C2). Nota-se que o docente engloba toda a equipe, indicando que essa deficiência não é pessoal, mas sim um problema coletivo. Em seguida, o fragmento “ah, você é doutor em Filosofia, então sabe” expressa uma sátira sobre a presunção errônea de que a educação acadêmica tradicional habilita os professores a tratar de assuntos complexos e específicos, como o racismo e a diversidade, fazendo uma crítica à noção de que um título acadêmico de alto nível, como o doutorado, implica necessariamente o conhecimento de tópicos como questões étnico-raciais. O entrevistado destaca, ainda, a falha sistêmica na formação acadêmica, que muitas vezes não contempla disciplinas ou abordagens voltadas para a educação antirracista.

Um dos aspectos fundamentais da formação para as relações étnico-raciais parte da necessidade de garantir que o enfoque dessa temática não seja restrito às disciplinas das ciências humanas, mas que abarque também os docentes das áreas de ciências exatas e da natureza, como também contemple todos os cursos de Ensino Superior, especialmente as licenciaturas. Sob esse viés, busca-se uma abordagem educativa integrada, a qual perpassa todas as áreas do conhecimento, promovendo uma cultura escolar inclusiva e comprometida com a diversidade e a igualdade. Tal processo reforça a importância de uma educação que seja não apenas interdisciplinar, mas também transversal em seus esforços de combater as diversas formas de discriminação e exclusão dentro e fora das salas de aula.

Quando o docente não é devidamente preparado — tanto na formação inicial quanto na continuada — no que concerne à educação para as relações étnico-raciais, este pode, sem intenção, adotar práticas pedagógicas que se contrapõem à agenda antirracista. A falta de capacitação específica impede que o professor desenvolva a habilidade de identificar, refletir criticamente e dismantelar atitudes e estruturas racistas. Um dos participantes, em suas discussões, se queixa de que não há o domínio das linguagens e das competências necessárias

para que os professores deixem de assumir uma linguagem racista, preconceituosa e eurocentrista (DOCENTE I.SOC.FIL.T21.C2).

Isso quer dizer que, sem uma formação sólida, o educador pode, de maneira inconsciente, perpetuar estereótipos, negligenciar as contribuições históricas e culturais de grupos raciais marginalizados e, conseqüentemente, reforçar o racismo estrutural. Essa abordagem compromete a implementação de políticas eficazes de equidade racial e dificulta a concretização de legislações que visam a equiparação e o combate ao racismo, como evidenciamos nos seguintes trechos:

- “eu acho muito importante (educação antirracista no Ensino Médio Integrado) [...] Assim, não sei o branco. Não sei se ele sofre de racismo ou não. Aí não dá pra eu dizer.” (COORDENADOR "A".T12.C2);
- "quando vem a legislação que dita a questão das ações afirmativas, que o pessoal chama de cota. Na época, teve um movimento de professores que achavam que o nível dos alunos ia despencar aqui dentro." (COORDENADOR "B".T14.C2).

A fala do participante COORDENADOR "A" revela uma compreensão limitada sobre as dinâmicas do racismo e as implicações da branquitude e dos privilégios sociais associados. Embora o participante reconheça a relevância da educação antirracista, ele demonstra incerteza quanto à experiência do "racismo" por pessoas brancas, sugerindo, portanto, uma confusão conceitual acerca do fenômeno do racismo estrutural e das suas particularidades. A ideia de *racismo reverso*, implicitamente mencionada, baseia-se na crença de que pessoas brancas poderiam sofrer racismo de maneira similar às pessoas negras e outros grupos racializados. No entanto, o racismo, do ponto de vista sociológico e histórico, não se refere apenas a preconceitos individuais, mas a um sistema de poder que opera a partir de relações desiguais de poder, em que os grupos racializados são historicamente marginalizados e desprovidos de privilégios sociais, econômicos e políticos.

Assim, o racismo contra pessoas brancas – ou "racismo reverso" – é um equívoco conceitual. O racismo é uma estrutura de dominação que beneficia pessoas brancas e marginaliza pessoas não brancas. Aqui, é importante destacar que um indivíduo branco jamais sofrerá de racismo racial no sentido estrutural e histórico, uma vez que esse preconceito envolve a manutenção de privilégios sociais e o controle de recursos e poder, que historicamente os favorecem. Martins (2022) afirma que indivíduos pertencentes a grupos raciais minoritários podem ter atitudes preconceituosas ou discriminar, porém não possuem o

poder de criar ou manter desvantagens sociais significativas para os grupos majoritários, seja de forma direta ou indireta.

O comentário do participante também evidencia – e aponta – a ausência de uma compreensão sobre a branquitude — isto é, o reconhecimento de que ser branco traz privilégios em uma sociedade na qual o racismo estrutural coloca os brancos em uma posição de vantagem em relação aos demais grupos raciais. A educação antirracista, nesse contexto, deve não só abordar as desigualdades enfrentadas por grupos racializados, mas também incentivar a reflexão crítica sobre os privilégios associados à branquitude, para que esses mecanismos de exclusão e privilégio possam ser devidamente desconstruídos.

Gomes (2008, p. 73) propõe uma reflexão crítica sobre o "ser branco no Brasil", destacando que esse grupo, muitas vezes, não reflete sobre sua própria condição racial e, ao mesmo tempo, contribui para que muitos indivíduos — inclusive negros — não reconheçam as nuances em torno do branqueamento. Nesse contexto, a população branca continua a se beneficiar, tanto direta quanto simbolicamente, de uma hierarquia racial construída e mantida desde o período escravocrata.

Gomes (2008) sugere que a temática do branqueamento, historicamente vinculada à valorização da população branca e à exclusão da população negra, deveria ser discutida de forma mais ampla, tanto nos processos de formação inicial e continuada de professores quanto no espaço da sala de aula. O propósito é, portanto, expandir o debate racial, abordando não apenas as consequências da escravidão para os negros, mas também os benefícios usufruídos pelos brancos nesse contexto. Somente a partir dessa formação e reflexão sobre o branqueamento será possível questionar: "Qual foi o legado da escravidão para os brancos? Qual é a herança simbólica que os brancos carregam da escravidão? Como seus antepassados são percebidos? Qual é a dimensão étnico-racial dessa ancestralidade?"

A partir do relato do Coordenador "B", tem-se o preconceito de alguns professores em relação às cotas raciais, refletindo uma resistência inicial à implementação de políticas de ações afirmativas. Esse tipo de atitude é comum em ambientes que ainda não compreendem plenamente a importância das cotas como mecanismo de reparação histórica.

Martins (2022) pontua, ainda, que a ideia de *racismo reverso* surge como uma estratégia utilizada por indivíduos brancos para invalidar políticas de promoção da igualdade racial, alegando que essas ações seriam uma forma de discriminação contra eles. No entanto, essa narrativa ignora o fato de que o racismo está vinculado a estruturas históricas e sociais de poder que favorecem os brancos e, portanto, minorias raciais não têm a capacidade de impor

desvantagens significativas a grupos majoritários. O uso do termo "reverso" pressupõe, de forma equivocada, que existe uma forma "correta" de racismo, desconsiderando que o racismo estrutural afeta exclusivamente as minorias.

Segundo Carine (2023) as cotas compõem uma ferramenta crucial para a promoção da equidade social, atuando para reduzir as desigualdades enfrentadas por aqueles que têm trajetórias muito mais desafiadoras, quando comparadas àqueles que já possuem uma base sólida de apoio e subsistência. Assim, "é sobre encurtar o caminho de quem precisa percorrer duas, três vezes mais o percurso de quem tem todas as condições de subsistências garantidas" (Carine, 2023, p. 98).

Além disso, Carine (2023) argumenta que as cotas são vistas como políticas de reparação histórica, criadas para corrigir injustiças passadas que resultaram em profundas desigualdades. Elas não devem ser interpretadas como um ato de benevolência, caridade e *esmola*, mas sim como uma ação necessária para lidar com os efeitos duradouros de discriminações e exclusões sistêmicas. Especialmente no que se refere à implementação das cotas raciais, Carine (2023, p. 94) ressalta a importância dessa conquista dos movimentos negros no Brasil, após décadas de mobilização. No início dos anos 2000, esses movimentos conseguiram assegurar a criação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas negras em espaços de educação e trabalho, marcando uma importante vitória no combate às desigualdades raciais históricas no país.

Ao declarar que um grupo de docentes considerava que "[...] o nível dos alunos ia despencar aqui dentro" (COORDENADOR "B".T14.C2), um dos entrevistados expõe uma questão relevante a ser analisada: a percepção de que pessoas negras não seriam qualificadas para ocupar espaços acadêmicos e de produção de conhecimento. O uso do termo "nível" para qualificar os alunos nesse trecho apresenta uma visão preconceituosa de que a capacidade intelectual ou o desempenho acadêmico dos estudantes estaria relacionado a critérios subjetivos, como sua origem racial ou social. Nesse contexto, o termo "nível" é empregado para reforçar a ideia equivocada de que a presença de alunos negros no ambiente acadêmico resultaria em uma suposta queda de qualidade ou de excelência, evidenciando um estereótipo racista que associa a competência acadêmica à branquitude.

A partir da fala do participante, trazemos à baila uma reflexão sobre o conceito de *darwinismo social* – teoria sociológica e política desenvolvida no final do século XIX – a qual postulava que, assim como na natureza, as sociedades humanas e os indivíduos estariam sujeitos à "seleção dos mais aptos", sugerindo que certos grupos ou indivíduos seriam

naturalmente superiores a outros. Conforme aponta Bolsanello (1996), diferentes áreas do conhecimento buscaram medir a inteligência de grupos raciais por meio de testes, estabelecendo uma hierarquização das raças com base em características físicas externas. Sob uma perspectiva eugenista e racista, esses intelectuais associaram o processo de branqueamento à miscigenação no Brasil, vinculando-o à noção de democracia social, na qual o clareamento da pele era valorizado. Nesse cenário, a cor da pele passou a definir uma hierarquia racial, onde as pessoas brancas eram consideradas superiores a todos os outros grupos.

Santos e Silva (2018, p. 254) defendem que, “fundado o sistema escravista, o problema agora não era mais a escravidão como instituição retrógrada, mas os negros e seus descendentes, classificados como raças inferiores”. As pesquisadoras evidenciam que a posição social desfavorecida, ocupada pelos negros e seus descendentes, não era atribuída exclusivamente ao preconceito ou à herança do passado escravista. Pelo contrário, ela reflete problemas estruturais mais amplos da sociedade brasileira, como a falta de acesso a oportunidades, educação e recursos econômicos. Essas condições estruturais dificultaram a ascensão social e perpetuaram as desigualdades raciais, mesmo após a abolição da escravidão. Assim, os negros continuaram marginalizados, não por fatores individuais, mas por barreiras sociais e políticas que reforçavam essas desigualdades.

Embora as teorias do branqueamento, do eugenismo e do darwinismo social tenham sido amplamente refutadas, seus efeitos continuam a se manifestar de forma sutil nas estruturas sociais contemporâneas. Essas ideologias pseudocientíficas, as quais promoviam a superioridade racial e a hierarquização dos grupos humanos, deixaram um legado profundo que ainda influencia as desigualdades raciais e as percepções de inferioridade e superioridade entre as raças. Nesse cenário, negros e indígenas, em particular, continuam a ser vistos como pertencentes a "raças inferiores"; o mais preocupante é que essa visão ainda é sustentada e propagada em ambientes educacionais, como a declaração do Coordenador "B".

A análise desta categoria revela que, quanto mais um educador se afasta das questões étnico-raciais, seja devido à ausência de formação inicial e continuada – ocasionada pela omissão da instituição – seja pela falta de interesse do próprio profissional, mais se reforçam ideologias racistas. Essa postura acaba por comprometer os avanços conquistados pelos movimentos negros, sobretudo no âmbito educacional. Desse modo, a ausência de letramento racial não apenas afeta a percepção social desses educadores, mas também contribui para um retrocesso na promoção da educação voltada para as relações étnico-raciais no Brasil. Assim,

todos acabam sendo afetados negativamente por essa realidade, mas os estudantes negros são os mais impactados. Inclusive, além de enfrentarem obstáculos para acessar e se manter no ambiente escolar, eles também precisam lidar com o desafio e sobreviver em um espaço hostil, semelhante a uma *ilha*, onde estão constantemente cercados por manifestações de racismo (Schwarcz, 2001).

Ao mencionar que "[...] o nível dos alunos ia despencar [...]" (COORDENADOR "B".T14.C2) por meio da implementação da Lei de Cotas, evidenciamos o que Patto (2022) revelou a partir de um de seus estudos, o qual concluiu que a escola frequentemente culpa os alunos pobres (considerando a intensa parcela de negros ocupando a classe social da pobreza) pelo fracasso escolar, baseando-se em suposições preconceituosas e estereotipadas. Por exemplo, acredita-se que esses estudantes são *despreparados* para a escola por virem de ambientes considerados culturalmente *deficientes*. Esse preconceito é alimentado pela visão de que as dificuldades enfrentadas por esses alunos derivam de suas condições de vida e da falta de *capital cultural* necessário para se adequar ao padrão educacional da escola, que está, na verdade, voltado para a classe média.

Além disso, os métodos e conteúdos pedagógicos são desenvolvidos para um "aluno ideal", os quais correspondem às expectativas da classe média, ignorando a realidade daqueles oriundos das classes populares. Essa discrepância condena esses alunos ao fracasso, haja vista que o sistema educacional não considera suas necessidades e experiências particulares, funcionando como um mecanismo de seleção e exclusão social. Logo, é visível que "a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal." (Patto, 2022, p. 217).

A legislação brasileira que regula as cotas raciais é a Lei n.º 12.711/2012, comumente referida como Lei de Cotas, que dispõe sobre a reserva de vagas em Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico de Nível Médio. Essa lei estabelece que uma porcentagem dessas vagas deve ser destinada a estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, determinando que uma parte dessas vagas seja reservada para alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, de acordo com a proporção demográfica de cada estado (Brasil, 2012). Essa política visa a ampliar, ainda, o acesso para alunos que estudaram integralmente em escolas públicas e que possuem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

De acordo com o depoimento do participante Coordenador "B", constata-se que os docentes atribuíram, de forma antecipada, a responsabilidade por um possível fracasso escolar

aos alunos cotistas, sem levar em consideração a necessidade de adequar o sistema educacional às particularidades desses estudantes ou implementar medidas que assegurem sua permanência. Ademais, esses mesmos professores presumiam que os discentes cotistas não seriam capazes de alcançar um bom desempenho acadêmico, o que, segundo eles, resultaria na diminuição do "nível" da Instituição.

Patto (2022) questiona se os equívocos de interpretação dos professores em relação aos alunos podem, em parte, ser decorrentes da exposição a textos e materiais formativos que, em vez de suprirem as deficiências em sua formação ou esclarecê-los, acabam por aumentar sua confusão. Tais materiais, muitas vezes, reforçam preconceitos já existentes, em vez de promover uma compreensão mais aprofundada das realidades vivenciadas pelos estudantes. A falta de *sensibilidade* dos docentes, portanto, pode ser intensificada pela aparente validação científica de preconceitos de classe, por meio de estudos e teorias que parecem justificar visões estereotipadas sobre os alunos provenientes das classes populares.

Vale ressaltar, aqui, que Patto (2022) sugere que essa insensibilidade pode ser agravada por fatores intrínsecos ao ambiente escolar, como as práticas e processos educacionais vigentes, que acabam por reforçar atitudes preconceituosas e dificultar o desenvolvimento de uma visão crítica e empática por parte dos educadores. Assim, a pesquisadora conduz uma reflexão sobre como a formação docente e as dinâmicas escolares podem, ao invés de combater, reforçar comportamentos, percepções preconceituosas e racistas, em vez de desafiá-los e transformá-los.

Nesse cenário, cabe reiterar que, “ao contrário do que muita gente afirmava quando as políticas de cotas começaram a ser implementadas, o desempenho positivo de alunos cotistas trouxe grandes avanços para o saber do país” (Ribeiro, 2019, p. 17). Uma pesquisa realizada pelo Censo da Educação Superior 2023, divulgada pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), reforça essa constatação. O estudo mostrou que os estudantes beneficiados pelas políticas de cotas apresentam um desempenho acadêmico superior, o que se reflete em uma maior taxa de conclusão dos cursos. De acordo com os dados, 51% dos alunos cotistas da rede federal concluíram seus cursos no último ano, em comparação com 41% dos alunos que não são cotistas (Brasil, 2024). Tais dados, certamente, contribuem para refutar as previsões de que os alunos cotistas seriam responsáveis por “baixar o nível” da instituição, como apontado pelo Coordenador “B”.

A Categoria C3, intitulada *Desafios na integração de questões étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso*, apresenta os obstáculos estruturais e práticos na inclusão de temáticas étnico-raciais nos PPCs, os quais são documentos fundamentais para a organização curricular e pedagógica dos cursos. Essa categoria aborda, de maneira específica, as dificuldades enfrentadas para incorporar tais questões de maneira efetiva no planejamento educacional, impactando diretamente na formação dos alunos e na promoção de uma educação antirracista. A seguir, são apresentados os trechos de destaque referentes a essa categoria.

Quadro 11 – Trechos de interesse da Categoria C3: “Desafios na integração de questões étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso”

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA C3: “DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO”
COORDENADORES
"Eu tentei fazer uma atualização desses documentos (PPCs). Muito difícil." (COORDENADOR "A".T1.C3)
"Eu tentei fazer algumas alterações, né? Principalmente em questões de carga horário, né? Porque é muito pesado para estudante. Não tem necessidade deles ficarem aqui o dia inteiro estudando, fazendo essas aulas." (COORDENADOR "A".T2.C3)
"Quando a gente vai elaborar, fazer modificações nesses PPCs, ou elaborar [...] nem sempre o foco é o aluno. É o que deveria ser. Então, o foco não é pensar no bem-estar do aluno." (COORDENADOR "A".T4.C3)
"Então, não tem esse foco (a inclusão do aluno no PPC) [...] mas se eu fizer isso, vai dar um trabalho enorme [...] Vai dar mais trabalho. Então, é muito mais simples [...] dou meu conteúdo, aplico uma prova e pronto. Eu corrijo e acabou." (COORDENADOR "A".T5.C3)
"Eu acho que ele (PPC) é democrático, sim. Mas, nem todo mundo está disposto a ajudar e contribuir. E esse é o principal problema que eu vejo aqui." (COORDENADOR "A".T6.C3)
"Já é difícil a gente conseguir (construir o PPC). Não existe uma desculpa para isso. Mas já é difícil a gente conseguir elaborar o documento que está lá. E uma outra questão importante que é a seguinte: esses documentos, eles são elaborados pelos professores. Só que os professores, às vezes, não recebem formação para fazer isso." (COORDENADOR "A".T8.C3)
"Por exemplo, eu vou pegar aqui um... quando eu trabalhei lá no Paraná. Lá, eles precisavam abrir um novo curso. E aí, o que eles fizeram? Eles foram lá e pegaram um outro curso, um PPC de um outro curso, fizeram uma cópia, um Ctrl-C, Ctrl-V, e foram editando aquele curso

para a realidade deles." (COORDENADOR "A".T10.C3)
"Às vezes, esses documentos são elaborados também de forma muito rápida." (COORDENADOR "A".T9.C3)
"A gente tem esse foco (inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e o estudo da História e Cultura Indígena), quando ele é dado, é dado nas disciplinas, filosofia, sociologia, história, se eu não me engano, geografia também, mas eu não sei dizer até que ponto." (COORDENADOR "B".T15.C3)
"A gente tem limitações de tempo, de quantidade de aulas. Então, a gente tenta colocar aquilo que está sendo solicitado mesmo. Então, por exemplo, essa temática (questão étnico-racial), se eu não me engano, ela começou a ser colocada mais forte, mais claramente [...] mas eu falo assim, começou a chegar para nós, professores, que elas existem, que tem que ser atendida, depois que a gente fez os primeiros PPCs." (COORDENADOR "B".T20.C3)
DOCENTES
"Eu não me lembro, talvez, dessa organização vir de cima, no sentido de que vamos fazer porque é uma necessidade e é uma obrigação nossa. O que me lembro é que foi uma iniciativa docente de alguns professores e poucos, bem poucos professores." (DOCENTE.EF.T21.C3)
"Eu não estava presente na construção desses documentos (PPPCs)." (DOCENTE.EF.T22.C3)
"A elaboração é feita pelo grupo do colegiado. E por dentro desse colegiado se discutem até possíveis mudanças dos PPCs. Eu nunca discuti, nunca fui do colegiado, então eu nunca estive a par dessas discussões [...] Para ser bem honesto, eu nem li os PPCs dos cursos." (DOCENTE.EF.T23.C3)
"O que eu observo é que, por exemplo, na Educação Física, que é a minha disciplina, é claro que as coisas não são engessadas, sempre a gente tem a questão, a gente trabalha por dentro dos conteúdos da cultura corporal essas temáticas, em todas as séries. Agora, como isso aparece no PPC, eu não sei te dizer." (DOCENTE.EF.T24.C3)
"Os professores participam, geralmente, na sugestão de bibliografias, algum tipo de análise de emendas, embora esse trabalho seja extremamente profundo. Para ser sincero, eu nunca trabalhei diretamente na elaboração de um projeto pedagógico de curso." (DOCENTE I.SOC.FIL.T25.C3)
"Eu percebo que a elaboração acontece mais no âmbito da gestão, mais dos coordenadores e alguns membros da comunidade acadêmica que fazem parte daquilo que nós chamamos de gestão educacional pedagógica." (DOCENTE I.SOC.FIL.T26.C3)
"A gente participou da construção das ementas, dos estudos [...] o coordenador vai lá e faz. A

<p>área de Língua Portuguesa, a área de linguagens complementa dentro das ementas das suas disciplinas.” (DOCENTE.LP.T27.C3)</p>
<p>“Eu não sei como é que ocorre essa elaboração.” (DOCENTE.HIST.T28.C3)</p>
<p>“Mas eu sei que esses PPCs que eles são muito genéricos e ninguém mexe. Por isso que, às vezes, aparece como figura retórica. Nele tem algo que a gente tem que praticar mas como o documento não fala como iremos realizar essa prática. O PPC geralmente menciona, mas não dá vida.” (DOCENTE.HIST.T29.C3)</p>
<p>“Eu posso dizer que eu participei de alguns momentos para a construção de PPCs. Eu participei exclusivamente de alguns momentos pontuais que me foram solicitados a elaboração de emendas das minhas disciplinas, única e exclusivamente.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T30.C3)</p>
<p>“Eu entendo que a Instituição, ela tem sido omissa, porque o PPC não deixa explícito a temática étnico-racial e nem as formas de combate ao racismo, ela também tem sido omissa porque ela não pratica as ações antirracistas o ano inteiro.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T31.C3)</p>
<p>“Eu não participei de nenhuma elaboração desses documentos.” (DOCENTE.GEO.T32.C3)</p>
<p>“Eu acho que tem algumas coisas na sociedade que só mudam a partir das leis. Então, quanto mais explícito isso for dentro do PPC, melhor, até para que as pessoas entendam que é fundamental que isso seja trabalhado, porque a lei, ela tem um peso considerável. Então, muita gente vai repensar a sua prática, acredito, se conseguir compreender que essa lei é uma obrigatoriedade dentro da lógica educacional.” (DOCENTE.GEO.T33.C3)</p>
<p>“A partir do momento que isso fica explícito no PPC, as pessoas são obrigadas a parar para pensar sobre isso.” (DOCENTE.GEO.T34.C3)</p>
<p>“Enquanto isso ficar pouco conhecido, pouco conversado, nada vai ser mudado, nada vai ser resolvido. Então, quanto mais discussões, práticas, momentos de debate, mais a gente consegue avançar nesse sentido.” (DOCENTE.GEO.T35.C3)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas apresentadas no início do quadro evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos docentes na busca por modificar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). No trecho "eu tentei fazer uma atualização desses documentos. Muito difícil" (COORDENADOR "A".T1.C3), observa-se o desafio estrutural e burocrático relacionado à atualização desses documentos.

Quando questionado sobre as mudanças que gostaria de ter implementado, o participante menciona que tentou “fazer algumas alterações [...] questões de carga horária [...]

porque é muito pesado para o estudante" (COORDENADOR "A".T2.C3). Esses trechos revelam as dificuldades práticas e burocráticas em modificar os PPCs, mesmo em aspectos técnicos, como a carga horária. Tais menções revelam que a complexidade burocrática do sistema educacional impede a introdução de modificações, incluindo a incorporação de questões étnico-raciais, que demandariam ajustes ainda mais profundos e complexos, já que, na categoria anterior, evidenciamos a falta de preparo e de formação continuada dos docentes quanto à temática étnico-racial.

Outros trechos sugerem que o processo de criação ou atualização dos PPCs não está centrado no aluno. Em vez disso, o foco tende a ser em cumprir obrigações formais, sem considerar o impacto no bem-estar e no aprendizado do estudante. Inclusive, a resistência à mudança está atrelada ao fato de que modificar os PPCs requer esforço adicional dos professores, o que desincentiva a incorporação de novas temáticas, como as questões étnico-raciais.

- "Quando a gente vai elaborar, fazer modificações nesses PPCs, ou elaborar [...] nem sempre o foco é o aluno. É o que deveria ser. Então, o foco não é pensar no bem-estar do aluno." (COORDENADOR "A".T4.C3);
- "Então, não tem esse foco (a inclusão do aluno no PPC) [...] mas se eu fizer isso, vai dar um trabalho enorme [...] Vai dar mais trabalho. Então, é muito mais simples [...] dou meu conteúdo, aplico uma prova e pronto. Eu corrijo e acabou." (COORDENADOR "A".T5.C3).

Os trechos em destaque, apresentados acima, sugerem que o processo de criação ou atualização dos PPCs não está centrado no aluno. Em vez disso, o foco tende a ser em cumprir obrigações formais, sem considerar o impacto no bem-estar e no aprendizado do estudante. Ademais, a resistência à mudança está atrelada ao fato de que modificar os PPCs requer esforço adicional dos professores, o que desincentiva a incorporação de novas temáticas, como as questões étnico-raciais.

Assim, a fala "então, não tem esse foco (a inclusão do aluno no PPC) [...] mas se eu fizer isso, vai dar um trabalho enorme [...] Vai dar mais trabalho. Então, é muito mais simples [...] dou meu conteúdo, aplico uma prova e pronto. Eu corrijo e acabou" (COORDENADOR "A".T5.C3) revela uma postura de resistência e preferência pela simplificação nas práticas pedagógicas, evidenciando a falta de compromisso com uma educação adaptada às necessidades dos alunos. O docente admite que o foco dos PPCs não está nos estudantes, e

que modificar essa abordagem para tornar o currículo mais inclusivo seria uma tarefa trabalhosa e complexa, o que ele prefere evitar.

Ao destacar que simplesmente "dá o conteúdo, aplica uma prova e corrige", o professor indica uma preferência por métodos tradicionais e automatizados de ensino, evitando atividades pedagógicas que demandem maior envolvimento crítico, reflexão e ajuste às realidades diversas dos alunos. Essa atitude representa uma barreira à implementação de práticas mais inovadoras e inclusivas, como a educação antirracista e a adaptação de conteúdos ao contexto dos estudantes. Essa postura pode estar ligada a fatores como falta de formação adequada ou a própria estrutura educacional que não incentiva a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas.

Essa abordagem também aponta para um desprezo pela inovação pedagógica que visa abordar questões mais profundas, como as relacionadas às temáticas étnico-raciais, que exigiriam um engajamento maior tanto no preparo das aulas quanto na forma de avaliação. Assim, a resistência em adotar essas mudanças pode, então, reforçar a perpetuação de um ensino superficial que ignora a diversidade e as necessidades de uma formação mais inclusiva e crítica.

Silva (2011, p. 156) defende que a educação, em muitos casos, ainda é organizada de maneira mecanizada e repetitiva, com pouca flexibilidade e espaço para o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos. Essa estrutura prioriza a eficiência e a conclusão de tarefas e realização de avaliações, tratando o aprendizado como um processo industrial, no qual o objetivo é alcançar um resultado quantitativo, em vez de fomentar o interesse genuíno pelo conhecimento. Logo, ao final desse processo similar ao *fordismo*, “a única coisa que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito”.

No documento *Indagações sobre Currículo* (Brasil, 2007), editado pelo Ministério da Educação (MEC), discute-se sobre a maneira pela qual os currículos, nas instituições públicas brasileiras, são elaborados, trazendo várias questões relacionadas à falta de consideração pelas especificidades dos educandos. A partir da obra, podemos destacar:

- que os currículos partem de uma visão homogênea dos alunos e os reproduzem conforme protótipos estabelecidos pelo sistema escolar;
- que o currículo está estruturado a partir de alunos considerados como “modelos ideais” e ignora as desigualdades;

- que o currículo, possivelmente, seja excludente, por priorizar aqueles alunos que são vistos como mais habilidosos e classificando os demais como deficientes ou incapazes;
- que as escolas contribuem e reproduzem desigualdades sociais por meio dos currículos.

Segundo Arroyo (2007), os currículos tradicionais são frequentemente elaborados a partir de um ponto de vista homogêneo, o qual desconsidera as diversidades sociais, culturais e econômicas dos alunos. Nessa perspectiva, a determinação curricular do que deve ser aprendido e ensinado “têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problemas de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem sucedidos. Estes alunos passam a ser catalogados como os 'normais' ou os desejados e o resto como anormais” (Arroyo, 2007, p. 29).

Arroyo (2007) também argumenta que os educandos são frequentemente vistos como desiguais em relação ao conhecimento, sendo classificados como mais ou menos capazes, sem que o sistema curricular se ajuste às suas necessidades, pois “o ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos” (p. 22). Essa estrutura acaba por reforçar desigualdades já existentes, especialmente em contextos em que os alunos de classes populares são estigmatizados antes mesmo de ingressarem no sistema escolar. O currículo e as práticas pedagógicas, muitas vezes, contribuem para a construção de *protótipos* de alunos desejáveis, o que exclui aqueles que não se encaixam nesses moldes e aumenta a dificuldade de alunos historicamente marginalizados, como os negros e indígenas, especialmente aqueles oriundos das camadas populares.

Ainda segundo Arroyo (2007), é essencial repensar o currículo e seu impacto sobre os estudantes para torná-lo mais inclusivo e sensível às diferentes realidades e vivências dos alunos. Esse movimento em direção à inclusão precisa considerar as especificidades sociais, culturais e econômicas, reconhecendo os alunos como sujeitos de direitos, especialmente o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Tal visão implica desconstruir “as imagens sociais” que a escola projeta sobre esses estudantes antes mesmo deles adentrarem nas instituições, “dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais” (Arroyo, 2007, p. 32)

Chama-nos a atenção o seguinte relato: "[...] Não existe uma desculpa para isso. Mas já é difícil a gente conseguir elaborar o documento que está lá. E uma outra questão importante que é a seguinte: esses documentos, eles são elaborados pelos professores. Só que os professores, às vezes, não recebem formação para fazer isso" (COORDENADOR "A".T8.C3). Essa discussão aponta para os desafios significativos envolvidos na elaboração dos documentos e evidencia duas questões centrais: a complexidade do processo e a falta de formação específica dos docentes para essa tarefa.

O participante admite a dificuldade na construção do PPC, sugerindo que a criação desses documentos exige não apenas conhecimento curricular, mas também um entendimento profundo das demandas específicas dos cursos e das realidades dos alunos. A declaração "não existe uma desculpa para isso", certamente, indica uma conscientização de que, apesar das dificuldades, a elaboração de um PPC adequado e inclusivo é uma necessidade inegável. No entanto, ao mesmo tempo em que o sujeito da pesquisa se mostra consciente da urgência de uma atualização curricular, nota-se que ele contribui para essa inércia, ao mencionar que "então, é muito mais simples [...] dou meu conteúdo, aplico uma prova e pronto. Eu corrijo e acabou" (COORDENADOR "A".T5.C3).

Além de apontar as faltas de formação e de interesse dos docentes na atualização dos PPCs, a fala do referido sujeito evidencia que, em algumas ocasiões, esses documentos são criados ou adaptados de forma apressada. "[...] Eles foram lá e pegaram um outro curso, um PPC de um outro curso, fizeram uma cópia, um Ctrl-C, Ctrl-V, e foram editando aquele curso para a realidade deles" (COORDENADOR "A".T10.C3). Considerando essas palavras, torna-se mais claro que essa cópia de PPCs de outros cursos ou contextos demonstra uma falta de personalização no processo de elaboração curricular, o que compromete a inclusão de temas como as questões étnico-raciais ou de outras temáticas que requerem um enfoque contextualizado.

Embora o coordenador tenha descrito a criação e a atualização dos PPCs como um processo complexo e "muito difícil", ao mencionar também que "às vezes, esses documentos são elaborados também de forma muito rápida" (COORDENADOR "A".T9.C3), ele reforça algumas observações já levantadas nesta investigação. A análise dos PPCs da Instituição revelou que os documentos apresentam uma uniformidade de linguagem e estrutura, sendo praticamente idênticos, mesmo quando voltados para cursos técnicos de naturezas distintas. Esse fato demonstra uma ausência de aprofundamento nas especificidades dos educandos, bem como a falta de inclusão e abordagem de temáticas étnico-raciais nesses currículos.

Para o Coordenador "B", mesmo quando há a intenção de abordar questões étnico-raciais, há limitações de tempo e de carga horária, o que impede uma abordagem mais completa. Ademais, a percepção de que esses temas começaram a ser discutidos mais recentemente indica que há um processo de mudança, mas que ele é lento e ainda não consolidado. "A gente tem limitações de tempo, de quantidade de aulas. Então, a gente tenta colocar aquilo que está sendo solicitado mesmo. Então, por exemplo, essa temática (questão étnico-racial), se eu não me engano, ela começou a ser colocada mais forte, mais claramente [...] começou a chegar para nós, professores, que elas existem [...] depois que a gente fez os primeiros PPCs" (COORDENADOR "B".T20.C3).

A declaração do entrevistado Coordenador "B" evidencia as barreiras estruturais e temporais na incorporação de temas étnico-raciais nos PPCs da instituição, desenvolvidos entre 2016 e 2017. A menção de que tais questões "começaram a ser colocadas mais forte" após a elaboração dos PPCs mostra que a abordagem da temática étnico-racial ainda é recente – e que a implementação da Lei 10.639, sancionada em 2003, tem avançado de forma lenta e parcial.

Sabemos que a Lei 10.639 tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, porém o relato do participante aponta que, embora tenha se passado mais de uma década desde sua promulgação, a introdução efetiva dessas temáticas nos currículos institucionais ainda enfrenta desafios práticos. Entre eles, o sujeito destaca a "limitação de tempo" e "quantidade de aulas", indicando que a carga horária e a organização curricular são obstáculos para uma abordagem mais profunda.

Essa fala também revela uma percepção entre os professores de que a conscientização sobre a importância dessas temáticas é relativamente nova, o que indica um processo de implementação que não está consolidado. Esse cenário reflete uma discrepância entre as diretrizes legais e a prática educativa, onde as questões étnico-raciais acabam sendo tratadas de forma pontual ou superficial, devido às limitações estruturais e à falta de uma estratégia curricular que promova uma educação antirracista e inclusiva.

Ao ser questionado sobre a aplicação e inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e o estudo da História e Cultura Indígena nas práticas pedagógicas em sala de aula, o Coordenador "B" indica que a instituição "[...] tem esse foco, quando ele é dado nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, se eu não me engano, Geografia também, mas eu não sei dizer até que ponto" (COORDENADOR "B".T15.C3).

O trecho indica que, quando a temática afro-brasileira e indígena é abordada, entretanto, essa abordagem tende a ser restrita às disciplinas de ciências humanas, como Filosofia, Sociologia e História. Outrossim, o participante demonstra incerteza quanto à profundidade e à amplitude com que esses temas são trabalhados. A fim de que uma educação antirracista seja eficaz, é necessário que essas questões sejam integradas de forma interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento, com um tratamento mais aprofundado. Aqui, ressalta-se que os docentes entrevistados não possuem clareza sobre a aplicação da temática antirracista nas práticas pedagógicas, tampouco conseguem informar se essas práticas são, de fato, implementadas ou de que maneira são desenvolvidas.

Os docentes, inclusive, relatam uma participação limitada ou inexistente na construção dos PPCs, sugerindo que o processo é restrito a determinados grupos, como coordenadores ou membros específicos da gestão. A falta de acesso ou envolvimento impede uma apropriação do conteúdo pelos docentes, o que compromete a implementação efetiva dos objetivos pedagógicos. A exclusão dos professores também reflete uma desconexão entre a elaboração dos PPCs e a prática cotidiana em sala de aula. Os PPCs são percebidos como documentos genéricos e pouco práticos. A crítica à superficialidade dos documentos ressalta a ausência de diretrizes claras para implementar ações específicas, como práticas antirracistas. A falta de aplicabilidade é descrita como uma *figura retórica*, indicando que os PPCs muitas vezes não se traduzem em ações concretas no contexto educacional:

- “para ser sincero, eu nunca trabalhei diretamente na elaboração de um projeto pedagógico de curso.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T25.C3);
- “mas eu sei que esses PPCs são muito genéricos e ninguém mexe. [...] O PPC geralmente menciona, mas não dá vida.” (DOCENTE.HIST.T29.C3);
- “a instituição, ela tem sido omissa, porque o PPC não deixa explícito a temática étnico-racial e nem as formas de combate ao racismo.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T31.C3).

Os professores destacam a importância de tornar as questões étnico-raciais mais evidentes e detalhadas nos PPCs, alegando que essa prática pode estimular alterações práticas e reflexões sobre a educação, demonstrando, aqui, que a clareza no PPC é percebida como um meio de vincular legalmente a instituição e os docentes à promoção de uma educação antirracista. A existência de orientações precisas nos documentos pode converter os PPCs em instrumentos eficientes para formação e prática pedagógica, conforme aponta uma das

participantes: “A partir do momento que isso fica explícito no PPC, as pessoas são obrigadas a parar para pensar sobre isso.” (DOCENTE.GEO.T34.C3).

Os docentes apontam alguns pontos críticos relacionados à elaboração e implementação dos PPCs no contexto das questões étnico-raciais, sendo eles:

1. a construção dos documentos não leva em consideração a participação docente, já que o processo parece estar centralizado na gestão. Essa falta de envolvimento dos professores dificulta não apenas a compreensão do documento, mas também a sua aplicação prática e interdisciplinar no contexto de sala de aula, já que a contribuição docente se restringe ao desenvolvimento de suas ementas da disciplina na qual leciona;
2. os PPCs são frequentemente criticados por serem genéricos e pouco detalhados, o que dificulta sua aplicação prática e o uso como ferramenta de orientação pedagógica. Nesse contexto, a inclusão explícita das temáticas étnico-raciais nos documentos é vista como algo que não é tido como prioridade da Instituição, já que não há o detalhamento e ênfase acerca da temática;
3. apesar das críticas, os docentes reconhecem que os PPCs têm um grande potencial para promover mudanças estruturais. Quando alinhados a legislações e práticas educacionais claras e bem definidas, esses documentos podem se tornar poderosos instrumentos de transformação no ambiente educacional.

A Categoria 4 (C4) *Desconhecimento e omissão da aplicação de leis antirracistas* apresenta, em seu cerne, uma preocupação central em relação à implementação e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que torna(ra)m obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Os trechos analisados refletem o desconhecimento, a falta de ação institucional e as barreiras encontradas para efetivar essas leis no contexto educacional da Instituição. No Quadro 12, a seguir, elencamos os principais pontos levantados pelos entrevistados.

Quadro 12 – Trechos de interesse da Categoria C4 “Desconhecimento e omissão da aplicação de leis antirracistas”

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA C4 “DESCONHECIMENTO E OMISSÃO DA APLICAÇÃO DE LEIS ANTIRRACISTAS”
COORDENADORES
<p>“Não sei informar isso (sobre a aplicabilidade das leis que incluem no currículo oficial da rede a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira o estudo da história e cultura indígena)” (COORDENADOR "A".T1.C4)</p>
<p>“Não sei, assim, porque a gente teria que avaliar no PPC se tem e teria que avaliar se os professores, eles estão aplicando. Porque é difícil, tem lá o PPC, aí tem a ementa da disciplina. Aí na emenda pode ter esse conteúdo. Mas e se o professor, ele tá aplicando ou não?” (COORDENADOR "A".T2.C4)</p>
<p>“Talvez eu tenha visto algum tipo de projeto afro-brasileiro e até indígena. Alguma coisa assim, algum evento, alguma coisa específica. Mas não me recordo. Então não dá pra confirmar.” (COORDENADOR "A".T3.C4)</p>
<p>“Não, não tenho conhecimento da lei, não [...] Eu imaginava que sim, que poderia ter essas temáticas, né? Que seriam obrigatórias de ter no currículo. Mas se tem no nosso currículo, eu não sei dizer. Teria que verificar.” (COORDENADOR "A".T4.C4)</p>
<p>“E eu imagino que isso já deveria ser alguma coisa obrigatória. É isso que eu estou imaginando. Agora, eu não tenho conhecimento dessas leis, não.” (COORDENADOR "A".T5.C4)</p>
<p>“Não, não tem ações desse tipo, não. Não do meu conhecimento.” (COORDENADOR "A".T6.C4)</p>
<p>“Eu acho que a gente não tem muitas ações aqui, né? Eu acho que a gente não tem muitas ações.” (COORDENADOR "A".T7.C4)</p>
<p>“Talvez não tenha ações institucionais da direção e tudo mais aqui. Mas, vamos lá, tem um professor lá, vou pegar o professor de português [...] Com certeza, traz muitas temáticas assim, que são de atualidades, para produções de texto e tudo mais. Então, existem muitas dessas discussões na sala de aula. Então, eu vejo mais nesse sentido. Então, eu imagino que seja mais nesse sentido as ações que a gente teria aqui no Instituto.” (COORDENADOR "A".T9.C4)</p>
<p>“Eu acho que sim. A gente tem (práticas antirracistas). Principalmente no ensino. Acho que falta mais, né? Eu acho que mudar os PPCs pode ajudar isso. [...] Falta mais engajamento.” (COORDENADOR "A".T10.C4)</p>
<p>“De ações antirracistas? Eu imagino que o resultado seria mudar o pensamento das pessoas, o comportamento dos estudantes, como ele enxerga próximo a empatia, talvez. Eu acho que o</p>

<p>principal problema do estudante é essa questão de, tipo, ele presenciar isso e viver isso [...]. Proporcionar esse ambiente que possa mudar esse comportamento e esse pensamento racista.” (COORDENADOR "A".T11.C4)</p>
<p>“Eu sei que dentro do que eles (estudantes do Ensino Médio Integrado) estudam, o que a gente tem é dentro da parte de filosofia, de história, o restante do curso eu desconheço.” (COORDENADOR "B".T12.C4)</p>
<p>“Não. [...] Isso é péssimo para guardar. [...] Realmente, eu não lembro de ter lido sobre as leis (sobre as leis 10.639 e 11645).” (COORDENADOR "B".T13.C4)</p>
<p>“Eu não tenho muita clareza com relação a isso. O que eu entendo é o seguinte, existem ações dentro do IF pela própria natureza dele, que é de ser inclusivo. Não estou dizendo que é perfeito, que é bem feito, nada disso. Eu estou dizendo que já tem um viés de tentar ser assim.” (COORDENADOR "B".T14.C4)</p>
<p>“Mas tem um monte de barreira [...] Uma coisa que é muito importante que eu estou entendendo é o seguinte, se não houver vontade política para as coisas acontecerem, nada acontece.” (COORDENADOR "B".T15.C4)</p>
<p>“Tem alguns projetos de extensão que trazem a cultura africana dentro do IF.” (COORDENADOR "B".T16.C4)</p>
<p>“Então, tem alguns professores que trabalham com essa temática, tem outros que já acham que é bagunça, que é baderna. Então, tem essa questão. Apesar que, às vezes, a bagunça não é nem por causa que o pessoal não concorda com aquilo [...] Às vezes, o horário que está sendo feito é um horário que interfere em alguma atividade, alguma coisa assim.” (COORDENADOR "B".T17.C4)</p>
<p>“É um trabalho que tem que ser feito e eu entendo que muito dele tem que partir de cima para baixo. Mas ele tem que vir de baixo para cima também. Se a direção não abraça, as coisas não acontecem.” (COORDENADOR "B".T18.C4)</p>
<p>“Mas é muito mais fácil quando você tem uma sistematização, uma coisa institucional funciona muito melhor do que quando você tem apenas algumas iniciativas isoladas, que muitas vezes não tem apoio.” (COORDENADOR "B".T19.C4)</p>
<p>“Então a gente precisaria igualar todo mundo de fato, porque quando eu trato todo mundo de igual para igual [...] não adianta eu só vir com uma fala antirracista, eu tenho que ter uma ação.” (COORDENADOR "B".T21.C4)</p>
<p>“Eu acho que assim, só o fato de começar a falar (sobre o racismo) já é uma coisa, porque isso vai incomodar as pessoas, já começa a discussão e já começa a funcionar. Se tiver vontade política [...] quando eu falo vontade política é de quem está dirigindo a instituição.” (COORDENADOR "B".T22.C4)</p>

DOCENTES
<p>“Sei que elas existem, mas não tenho a leitura na íntegra da lei. Assim, pode ser uma questão minha também, que sou ruim com leis.” (DOCENTE.EF.T24.C4)</p>
<p>“Não é algo que a instituição dê conta de tornar isso uma prática cotidiana, a visibilidade que merece e tal. Ainda é algo em construção, é melhor do que há anos atrás, mas ainda em construção. Eu me vejo muito nisso, eu me vejo dentro desse processo de construção.” (DOCENTE.EF.T25.C4)</p>
<p>“Não acho que eu tenho pleno domínio disso, pleno domínio do que dizem essas leis, de como fazê-las ser aplicadas na realidade, no cotidiano escolar.” (DOCENTE.EF.T26.C4)</p>
<p>“Sei que tem de trabalhar as temáticas, mas não sei com profundidade [...] Não sentei para estudar essas leis e não foi ofertado nenhuma formação também nesse sentido.” (DOCENTE.LP.T28.C4)</p>
<p>“Mesmo tendo duas leis que respaldam isso, não é aplicado pela instituição. Mesmo a legislação, ela não foi capaz ainda, infelizmente, de superar esse estado de coisa.” (DOCENTE.HIST.T29.C4)</p>
<p>“Inclusive, eu fiz uma solicitação para que a instituição convoque uma reunião para esse ano ainda, ou no mais tarde, no início do próximo, para que a gente discuta essas alterações na BNCC que foi aprovada. Até o momento nós não fizemos nenhuma discussão sobre isso. Porque a gente precisa pensar como efetivar o que a lei de cotas estabelece e o que a lei que exige o trabalho da cultura africana, da cultura afro-brasileira na nossa instituição. Como é que nós vamos fazer isso? Como é que nós vamos continuar trabalhando do mesmo modo que a gente trabalha? Então, assim, eu coloquei várias questões dessas do conselho de classe. Mas ainda não tive retorno da instituição.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T30.C4)</p>
<p>“Eu acho que há uma necessidade de sensibilização dessas pessoas que estão à frente [...] E não dá para dizer, por consequência, que o corpo docente e técnico administrativo dessa instituição não conhece essa legislação. Então, eles sabem dessa legislação. Então, não se trata de consciência, de conscientização. Trata-se de falta de sensibilização ou de sensibilidade para lidar com essa legislação. E aí, não basta também inserir a legislação no PPC, é necessário transformar a legislação de modo que ela seja praticada cotidianamente. E não apenas pelos professores da área de Humanas, mas por todas as áreas, áreas técnicas.” (DOCENTE II. SOC.FIL.T31.C4)</p>
<p>“Eu não sei nenhum número de nenhuma lei. Então, eu não sei do que se trata.” (DOCENTE.GEO.T32.C4)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os trechos acima refletem o desconhecimento dos participantes e, possivelmente, da Instituição, especialmente sobre a aplicação das leis que regulamentam a inclusão de temas étnico-raciais no currículo escolar. A incerteza quanto à obrigatoriedade dessas temáticas no PPC e a ausência de clareza sobre sua implementação apontam para uma falha institucional em disseminar informações e realizar formações sobre as legislações em vigor. Como notamos nos fragmentos da entrevista, quando questionados acerca do conhecimento das legislações antirracistas, ambos os participantes declararam não possuir um entendimento das referidas leis, tampouco com sua aplicabilidade no contexto institucional.

Vejamos estes trechos: "não. [...] Isso é péssimo para guardar. [...] Realmente, eu não lembro de ter lido sobre as leis" (COORDENADOR "B".T13.C4) e "Eu não sei nenhum número de nenhuma lei. Então, eu não sei do que se trata" (DOCENTE.GEO.T32.C4). Aqui, os participantes admitem desconhecimento das referidas leis, aspecto que evidencia que a legislação antirracista não está sendo adequadamente discutida ou promovida no ambiente educacional. A expressão "péssimo para guardar" revela que, mesmo que as legislações tenham sido mencionadas, elas não foram suficientemente enfatizadas ou trabalhadas de forma a se tornarem conhecimento consolidado para os docentes. Esse fato comprova mais do que uma mera falta de memória; reflete a falta de relevância atribuída ao conteúdo das leis antirracistas no contexto institucional.

Tais cenários, vistos pelas falas dos entrevistados, podem estar associados à visão de que as formações e debates pedagógicos em torno dessas temáticas não tenham sido suficientemente impactantes para promover uma internalização efetiva do conteúdo por parte dos professores. Além disso, tem-se uma falha sistêmica na maneira como as questões de inclusão e diversidade racial são tratadas nas instituições educacionais. Logo, o fato de os participantes não *guardarem* informações essenciais sobre legislações fundamentais para a construção de uma educação antirracista contribui para a superficialidade com que essas questões são abordadas.

Nessa lógica, esses problemas podem derivar tanto da falta de prioridade atribuída às temáticas étnico-raciais nas formações docentes quanto de uma estrutura curricular que marginaliza essas questões, demonstrando, por um lado, que a legislação antirracista não é objeto de discussões regulares ou de formação continuada dentro da instituição, e, por outro, que existe um desconhecimento persistente enviesado numa educação que negligencia, de maneira contínua, a inclusão dessas temáticas no cotidiano escolar. Essa análise revela,

portanto, uma falha que não é apenas de caráter individual, mas também institucional e sistêmica.

O mesmo ocorre na fala de outros participantes, ao citarem “não sei informar isso” (COORDENADOR "A".T1.C4) e “sei que elas existem, mas não tenho a leitura na íntegra da lei” (DOCENTE.EF.T24.C4). Tais argumentos apontam para uma falta de certeza ou informação sobre o tema, o que reforça a ideia de que a legislação antirracista não é uma prioridade ou foco nos debates pedagógicos e nas práticas cotidianas da instituição. Inclusive, é preciso inferir que essa resposta reflete a desconexão entre a exigência legal e a prática institucional, inexistindo, possivelmente, uma formação ou discussão sobre essas leis no contexto do entrevistado.

Ao dizer que “não tenho conhecimento da lei [...] Eu imaginava que sim, que poderia ter essas temáticas, né? Que seriam obrigatórias de ter no currículo. Mas se tem no nosso currículo, eu não sei dizer. Teria que verificar” (COORDENADOR "A".T4.C4), o participante destaca um reconhecimento parcial de que essas temáticas deveriam ser incluídas no currículo, mas o participante admite não saber se de fato elas estão presentes. Esse trecho fortalece uma expectativa de que o currículo contemple as questões étnico-raciais, mas gera uma incerteza quanto à implementação efetiva dessas políticas, tornando-se evidente a falta de clareza e de acompanhamento do cumprimento das exigências legais.

Gomes (2012, p. 105) ressalta que “o ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única [...]”. Portanto, trazer à discussão, na escola, sobre a temática étnico-racial deve ser um processo participativo. A Lei 10.639/03, se compreendida não apenas como uma exigência de incluir mais disciplinas ou conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, mas como uma oportunidade de mudar a forma de pensar e estruturar o currículo, pode ajudar a quebrar o silêncio sobre questões raciais, permitindo expor e confrontar práticas pedagógicas que perpetuam discriminação, na qual “poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”.

Nos trechos “talvez eu tenha visto algum tipo de projeto afro-brasileiro e até indígena. Alguma coisa assim, algum evento, alguma coisa específica. Mas não me recordo. Então não dá pra confirmar” (COORDENADOR "A".T3.C4) e “não tem ações desse tipo [...] não do meu conhecimento” (COORDENADOR "A".T6.C4), são manifestadas incertezas quanto à existência de atividades ou projetos voltados para as questões étnico-raciais. A utilização da palavra “talvez” e da expressão “não do meu conhecimento”, junto à dificuldade em recordar-se das práticas antirracistas nos conduzem a duas possíveis análises: a primeira é a de que,

mesmo que tais eventos ou projetos tenham ocorrido, eles não foram suficientemente evidenciados ou integrados de maneira significativa na prática pedagógica da instituição, sugerindo que essas ações, quando realizadas, tendem a ser pontuais e esporádicas, o que impede que gerem um impacto duradouro na formação de alunos e professores.

Para além disso, a segunda análise nos leva a questionar se a falta de memória a respeito dessas ações não decorre de uma abordagem das questões étnico-raciais como algo de pouca relevância para as práticas pedagógicas. Isso significa que, quando essas práticas são implementadas dentro da instituição, elas podem ser tratadas com indiferença e distanciamento pelos docentes que não se envolvem com a temática e/ou, possivelmente, não desejam estar envolvidos.

Outro participante evidencia que “[...] é muito mais fácil quando você tem uma sistematização, uma coisa institucional funciona muito melhor do que quando você tem apenas algumas iniciativas isoladas, que muitas vezes não tem apoio” (COORDENADOR "B".T19.C4). Aqui, destacamos um ponto crucial: a necessidade de que as ações antirracistas sejam sistematizadas e institucionalizadas. Segundo o entrevistado, quando essas ações ocorrem de forma isolada, dependentes da iniciativa individual de alguns professores, elas não conseguem gerar um impacto duradouro. Com base nisso, essas ações devem partir, principalmente, da direção da instituição, pois “se a direção não abraça, as coisas não acontecem” (COORDENADOR "B".T18.C4).

O trecho “mas é muito mais fácil quando você tem uma sistematização, uma coisa institucional funciona muito melhor do que quando você tem apenas algumas iniciativas isoladas, que muitas vezes não têm apoio” (COORDENADOR "B".T19.C4) apresenta um ponto crucial: a necessidade de que as ações antirracistas sejam sistematizadas e institucionalizadas para que possam funcionar de maneira eficaz. Quando essas ações ocorrem de forma isolada, dependentes da iniciativa individual de alguns professores, elas não conseguem gerar um impacto duradouro e transformador.

Essa menção também aponta para o fato de que, sem o suporte adequado da administração e das lideranças institucionais, os professores que se engajam em práticas antirracistas ficam desamparados. O uso da expressão "não têm apoio" reforça a ideia de que, sem um respaldo institucional sólido, essas iniciativas ficam vulneráveis a serem interrompidas ou subvalorizadas. Inclusive, a falta de sistematização pode levar à desvalorização dessas ações por outros docentes que não reconhecem sua importância. Logo, o trecho reforça que a efetividade das ações antirracistas depende de uma sistematização que

as inclua como parte do projeto pedagógico da instituição. Iniciativas isoladas e sem apoio institucional não só limitam o impacto positivo dessas ações, como também fragilizam o trabalho daqueles que buscam promover uma educação antirracista. Assim, para que essas ações tenham impacto real e duradouro, é essencial que sejam incorporadas de forma consistente e apoiadas pela liderança institucional.

Para além dessas questões, o entrevistado ressalta, ainda, que as iniciativas que não são sustentadas por uma política institucional consistente tendem a ser percebidas, muitas vezes, como "bagunça" ou "baderna", conforme mencionado em um outro trecho. Esse olhar, de certa forma, contribui para que os professores continuem distantes da temática étnico-racial evidenciando uma resistência ou desvalorização da importância dessas discussões dentro da instituição. Destacamos o trecho a seguir:

- “então, tem alguns professores que trabalham com essa temática, tem outros que já acham que é bagunça, que é baderna. Então, tem essa questão. Apesar que, às vezes, a bagunça não é nem por causa que o pessoal não concorda com aquilo [...] Às vezes, o horário que está sendo feito é um horário que interfere em alguma atividade, alguma coisa assim” (COORDENADOR "B".T17.C4).

A análise do trecho ilustra uma percepção ambígua sobre o tratamento das questões étnico-raciais no ambiente educacional. O participante destaca que, enquanto alguns professores trabalham com seriedade e dedicação a essas temáticas, outros veem tais abordagens como "bagunça" ou "baderna", evidenciando uma resistência ou desvalorização da importância dessas discussões. Essa atitude de parte do corpo docente aponta para uma postura de desdém em relação ao tema, sugerindo, aqui, um despreparo ou falta de conscientização sobre a relevância das questões étnico-raciais no contexto educacional.

As expressões "bagunça" e "baderna" refletem uma visão preconceituosa de alguns professores, os quais enxergam o trabalho com questões étnico-raciais como algo desorganizado, irrelevante ou fora de lugar no ambiente acadêmico. Essa percepção pode estar associada à ideia de que essas temáticas fogem dos padrões tradicionais de ensino ou não são consideradas parte do currículo "sério", revelando uma barreira cultural e pedagógica significativa, cujas questões raciais, em vez de serem vistas como centrais para a formação cidadã e crítica dos alunos, são interpretadas como secundárias ou distrativas.

A crítica subjacente ao "horário que interfere em alguma atividade" evidencia que as ações antirracistas são percebidas como uma sobrecarga ou uma iniciativa realizada de maneira improvisada, sem o necessário apoio e validação institucional. Elas são tratadas como

secundárias, sendo vistas como algo que "atrapalha" as disciplinas consideradas "tradicionais" no âmbito das práticas pedagógicas e curriculares.

Silva (2011, p. 157) observa que "as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação". Nesse contexto, as práticas étnico-raciais e a educação antirracista são frequentemente tratadas como parte de um "currículo turístico", no qual essas temáticas são abordadas apenas em datas específicas, como o "dia de". Além disso, são tratados "numa única disciplina [...] no restante dos dias do ano letivo essas realidades são silenciadas, quando não atacadas" (Silva, 2011, p. 168).

Ao ser indagado sobre em quais disciplinas as práticas antirracistas ocorrem na instituição, o coordenador afirma que "[...] o que a gente tem é dentro da parte de Filosofia, de História, o restante do curso eu desconheço" (COORDENADOR "B".T12.C4). Esse comentário confirma, mais uma vez, o distanciamento das disciplinas técnicas na aplicação das leis antirracistas. A respeito da organização curricular que tende a priorizar determinadas disciplinas, Arroyo (2007, p. 43) observa que

as ditas ciências humanas, as artes e a literatura têm ocupado um lugar secundário nos currículos [...] Repensar os currículos pode significar priorizar essas ciências, tirá-las do lugar secundarizado e moralizante para um lugar de destaque na compreensão crítica [...] (p. 43).

Dessa forma, a fala do Coordenador "B" reflete a segmentação curricular existente, na qual as disciplinas técnicas não integram discussões essenciais como as relacionadas às questões étnico-raciais, reforçando a hierarquização entre os campos do saber e a marginalização das ciências humanas no espaço educativo.

Um dos docentes reitera que "não basta também inserir a legislação no PPC, é necessário transformar a legislação de modo que ela seja praticada cotidianamente. E não apenas pelos professores da área de Humanas, mas por todas as áreas, áreas técnicas" (DOCENTE II. SOC.FIL.T31.C4). Essa observação destaca que a legislação não pode se limitar a ser um elemento decorativo ou meramente protocolar nos documentos pedagógicos; é essencial que esteja acompanhada de estratégias que viabilizem sua aplicação no contexto da sala de aula. Em outras palavras, não é suficiente que os documentos mencionem as leis apenas por cumprimento formal, mas que as detalhem de maneira prática, transversal e interdisciplinar, abrangendo todas as áreas do conhecimento, e não apenas as disciplinas das Ciências Humanas, como está exposto nos PPCs da Instituição.

Quando questionado sobre as ações antirracistas da instituição, o Coordenador “B” argumenta que “tem alguns Projetos de Extensão que trazem a cultura africana dentro do IF” (COORDENADOR “B”.T16.C4). Porém, o docente não consegue dar exemplos dessas ações. Essa visão aponta para um cenário de conhecimento superficial e falta de envolvimento nas ações antirracistas da instituição. Embora o sujeito da pesquisa reconheça a existência de alguns projetos relacionados à cultura africana, sua incapacidade de fornecer exemplos concretos sugere que essas iniciativas não são amplamente divulgadas, integradas ou valorizadas no ambiente institucional.

Na análise dos PPCs, não foram encontradas citações dos projetos de extensão responsáveis pelas ações antirracistas no Instituto. Sabe-se que a Extensão é um setor essencial do IFMG, responsável por fortalecer a conexão entre a sociedade e a instituição, pois desempenha um papel importante ao promover ações que respondem a demandas sociais, buscando contribuir para a redução de desigualdades e promover transformações sociais na região onde o campus está inserido. Dessa forma, a Extensão é destacada como uma atividade fim, ou seja, uma função central do IFMG, que não deve ser tratada de forma isolada, mas sim integrada ao Ensino e à Pesquisa. Esse modelo propõe uma articulação entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos produzidos na instituição se voltem para a sociedade.

A Resolução nº 38 de 29 de outubro de 2018, que estabelece a Política de Extensão do IFMG, define diversas áreas temáticas, entre elas a linha de extensão intitulada “Grupos sociais vulneráveis”. Essa linha orienta o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão e o respeito à identidade desses grupos, abrangendo desde o planejamento até a implementação e avaliação de práticas que assegurem sua valorização. O documento, em sua base, destaca a promoção, defesa e garantia dos direitos de grupos historicamente marginalizados, além do desenvolvimento de metodologias de intervenção que enfrentem desigualdades e exclusões. Entre os temas contemplados estão gênero, etnia, orientação sexual, diversidade cultural e credos religiosos.

O IFMG, considerando todos os seus projetos, conta com dois grupos ativos na Educação para as Relações Étnico-Raciais, denominados Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES). Esses núcleos foram instituídos com o propósito de promover a valorização e a difusão das culturas afro-brasileira e indígena, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, que determina a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares.

O NEABI/IFMG se dedica ao desenvolvimento de ações pedagógicas, de pesquisa e extensão que visam fortalecer o debate sobre as relações étnico-raciais e promover uma educação inclusiva e antirracista. O núcleo é descrito como propositivo, o que significa que ele tem a responsabilidade de sugerir e planejar ações voltadas à promoção das temáticas étnico-raciais no âmbito institucional. Além disso, o caráter consultivo do NEABI implica que ele atua como um órgão orientador, assessorando a instituição na elaboração e implementação de políticas e práticas pedagógicas que abordem essas questões.

Já o NEPGRES é composto por ações acadêmicas que visam produzir e disseminar conhecimento nas áreas de gênero, raça/etnia e sexualidade, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre essas temáticas. O núcleo é voltado para o desenvolvimento de pesquisas, debates e ações de extensão, com o intuito de enfrentar as desigualdades sociais e as interseccionalidades que afetam diferentes grupos na sociedade.

Embora os participantes reconheçam que o IFMG possui ações inclusivas e antirracistas, ao serem questionados sobre essas ações realizadas na instituição, os participantes não souberam mencionar quais as ações, e, em nenhum momento, citaram os grupos de estudos NEABI e NEPGRES, indicando a ausência de conhecimento sobre as atividades e projetos desenvolvidos por esses núcleos no âmbito do IFMG. Inclusive, há não somente uma falta de envolvimento por parte dos participantes nas iniciativas desses grupos, mas também lacunas na comunicação institucional sobre a relevância e as ações promovidas pelos núcleos.

“Eu não tenho muita clareza com relação a isso, o que eu entendo é o seguinte: existem ações dentro do IF pela própria natureza dele, que é de ser inclusivo. Não estou dizendo que é perfeito, que é bem feito, nada disso. Eu estou dizendo que já tem um viés de tentar ser assim” (COORDENADOR "B".T14.C4). É evidente, aqui, que o uso das expressões “não estou dizendo que é perfeito” e “não é bem feito” sugere que, embora a inclusão seja uma meta institucional, persistem desafios e dificuldades na sua aplicação prática, seja por problemas estruturais ou de gestão.

Nessas menções, o entrevistado defende que, mesmo o simples ato de iniciar a discussão sobre questões étnico-raciais já representa um progresso significativo. Isso se deve ao fato de que essas discussões frequentemente rompem com o silêncio institucional e forçam a comunidade a confrontar suas próprias limitações e preconceitos. A expressão "incomodar as pessoas" indica que o incômodo é visto como um gatilho para a reflexão crítica e o debate necessário para mudanças estruturais.

Entretanto, o participante destaca que, para que essas discussões avancem e se transformem em ações efetivas, é necessária vontade política. O entrevistado esclarece que essa vontade política deve partir da gestão da instituição e ao compromisso das lideranças educacionais em adotar e sustentar práticas inclusivas e antirracistas, indicando que o apoio das lideranças é fundamental para que as iniciativas não fiquem restritas ao discurso, mas sejam convertidas em políticas institucionais concretas. Assim, “[...] não adianta só vir com uma fala antirracista, tem que ter uma ação” (COORDENADOR "B".T21.C4).

Nota-se que os participantes, mesmo que tenham um conhecimento limitado quanto a aplicabilidades de ações antirracistas no IFMG, revelam que a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 enfrenta inúmeros desafios na instituição. Eles apontam um além do desconhecimento sobre as legislações, que a aplicação superficial dos conteúdos afro-brasileiros e indígenas junto a falta de apoio institucional são as principais barreiras para efetivar essas ações de forma coordenada. O ambiente escolar, ainda que propício para discussões informais, carece de uma estrutura sistemática que integre a educação antirracista no currículo e nas práticas pedagógicas. A mudança depende de um maior engajamento da direção e dos professores, além de uma reformulação dos PPCs que contemplem essas temáticas de maneira mais estruturada e obrigatória.

As falas dos docentes apontam para uma série de limitações no contexto institucional e docente, relacionadas tanto ao domínio das legislações quanto à sua implementação prática. Ao citar que “mesmo tendo duas leis que respaldam isso, não é aplicado pela Instituição. Mesmo a legislação, ela não foi capaz ainda, infelizmente, de superar esse estado de coisa” (DOCENTE.HIST.T29.C4), o professor defende um problema mais amplo: a falta da aplicabilidade das leis antirracistas no IFMG. A fala revela também uma crítica à falta de mecanismos institucionais que operacionalizam essas leis, evidenciando que, mesmo com um amparo legal, as mudanças estruturais necessárias ainda não foram devidamente implementadas.

O professor de Sociologia e Filosofia faz o seguinte relato: “inclusive, eu fiz uma solicitação para que a instituição convoque uma reunião para discutir essas alterações [...] A gente precisa pensar como efetivar o que a Lei de Cotas estabelece e o que a Lei que exige o trabalho da cultura africana, da cultura afro-brasileira na nossa Instituição. [...] Mas ainda não tive retorno da instituição.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T30.C4). Esse fragmento demonstra a inércia institucional diante de solicitações formais para discutir e implementar as legislações. O docente expressa preocupação com a ausência de planejamento e articulação para efetivar

leis importantes, como a Lei de Cotas e as que tratam da valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. No entanto, a falta de retorno institucional reforça a percepção de omissão e descompromisso com as pautas antirracistas.

O docente sugere que o problema não é a ausência de consciência sobre a existência das leis, mas a falta de sensibilidade e compromisso para implementá-las de forma concreta. Inclusive, ele enfatiza a necessidade de transversalizar a aplicação das legislações, abrangendo todas as áreas de ensino, inclusive as técnicas, rompendo com a percepção de que essas temáticas são exclusivas das Humanas. Segundo o entrevistado, “é necessário transformar a legislação de modo que ela seja praticada cotidianamente. E não apenas pelos professores da área de Humanas, mas por todas as áreas, áreas técnicas” (DOCENTE II.SOC.FIL.T31.C4).

Durante sua fala no XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), sobre a obrigatoriedade das leis nas instituições de ensino, Zara Figueiredo (2024), a atual Secretária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), afirma que “a gente não sensibiliza Instituição, a gente induz Instituição”. Esse olhar aponta para a ideia de que, em vez de esperar que as instituições sejam sensibilizadas para implementar mudanças — ou seja, que adotem políticas e práticas antirracistas por mera conscientização ou boa vontade —, é necessário adotar medidas propositivas e estratégicas que direcionem essas instituições a agir de forma concreta ao cumprimento legal. Essa *práxis* implica, portanto, o uso de mecanismos estruturados e normativos que complementam as leis, como políticas públicas, diretrizes e incentivos, para garantir que as instituições cumpram suas responsabilidades em relação à execução de exigências educacionais antirracistas.

Na oportunidade, a Secretária do SECADI apresentou o *Diagnóstico Equidade Racial*, por meio do Painel BI – uma plataforma desenvolvida pelo MEC para reunir e apresentar dados de questionários sobre a implementação de políticas de educação para as relações étnico-raciais em secretarias municipais e estaduais de educação no Brasil. A investigação buscou mapear e avaliar como essas políticas estão sendo implementadas no âmbito escolar, no que se refere à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos educacionais, conforme exigido pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

As informações obtidas por meio da pesquisa são essenciais para identificar desafios e lacunas na aplicação das leis relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e outras políticas inclusivas. Com base nos resultados, é possível ajustar e direcionar programas como

a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), entre outras iniciativas educacionais, para que sejam mais inclusivas e alcancem comunidades que historicamente enfrentaram barreiras educacionais. Além disso, os dados ajudam a fornecer subsídios para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a promoção das relações étnico-raciais, assegurando que essas ações sejam planejadas e aplicadas de maneira eficaz.

A Categoria C5, *Vivências e percepções: reflexão sobre racismo estrutural e desigualdades*, aborda as experiências pessoais dos entrevistados com o racismo, suas percepções sobre a discriminação racial ao longo da vida e como essas práticas de racismo estrutural afetam a vida acadêmica e social. A seguir, apresenta-se o Quadro 13, contendo os principais trechos apontados pelos entrevistados:

Quadro 13 – Trechos de interesse da Categoria C5: “Vivências e percepções: reflexão sobre racismo estrutural e desigualdades”

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA C5: “VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES: REFLEXÃO SOBRE RACISMO ESTRUTURAL E DESIGUALDADES”
COORDENADORES
“E o lugar onde eu cresci havia muito racismo e a gente praticava isso. A gente sabe que está falando uma coisa para pejorar a outra pessoa, né? Só que a gente, naquele meio ali, acaba fazendo aquilo. Que a gente acaba rindo e tudo mais. Aquilo acaba se tornando uma coisa muito comum.” (COORDENADOR "A".T1.C5)
“Antes, eu não tinha essa compreensão (sobre o racismo). Agora, como professor, já tenho mais essa compreensão de explicar para o aluno.” (COORDENADOR "A".T2.C5)
“Mas eu mesmo já sofri de racismo [...] a gente perde oportunidades. Às vezes a gente vai falar uma coisa e a pessoa percebe que é você que tá falando. E aí ela já não leva tanto em consideração.” (COORDENADOR "A".T3.C5)
“Eu mesmo já participei de reuniões e, dá pra perceber que a pessoa é racista [...] o olhar da pessoa, o jeito de se comportar e tudo. E aí a pessoa dá mais atenção pra outra do que você e aí você fica se perguntando: ‘poxa, por que é tão importante a fala daquela pessoa?’ Aí você olha, a pessoa tem olhos azuis e o corpo todo branco e o cabelo louro.” (COORDENADOR "A".T4.C5)
“Hoje em dia que eu sou professor, eu não vejo tanto racismo quanto eu via na minha época, quando eu era estudante.” (COORDENADOR "A".T5.C5)
“Também os alunos, eles não são totalmente sinceros. Eles falam: ‘opa, eu não posso falar isso aqui perto dele.’ [...] Não que eles não estejam fazendo. Eu acho que eles estão fazendo, mas não perto da gente. E como eu sou professor, as pessoas me veem de uma forma

<p>diferente. Então, elas evitam falar desses assuntos.” (COORDENADOR "A".T6.C5)</p>
<p>“Será que diminuiu mesmo? Eu acho que não. Eu acho que as pessoas estão evitando de falar isso perto de mim. Até pelo meu posicionamento e do jeito que eu penso.” (COORDENADOR "A".T7.C5)</p>
<p>“Quando eu era estudante, era nítido. Os próprios apelidos que a gente tinha. Por exemplo, tinha um menino que sofreu muito racismo. [...] ele tinha uma pele muito escura mesmo e o cabelo também era bem escuro. Então, existiam muitas práticas de racismo com ele.” (COORDENADOR "A".T8.C5)</p>
<p>“Essas coisas vão minando na cabeça da gente e elas vão se transformando em coisas comuns. E a gente vai praticando também.” (COORDENADOR "A".T9.C5)</p>
<p>“Porque naquela época não existia isso (práticas antirracistas) nas escolas. Hoje em dia ainda tem esses projetos, essas discussões e tudo mais. E eu acho pouco hoje em dia, mas naquela época não tinha nada. As próprias professoras e as irmãs e tudo mais que tinham naquela instituição, eles eram racistas. Não tinha nenhuma irmã negra, não tinha nenhuma irmã parda.” (COORDENADOR "A".T10.C5)</p>
<p>“Quem garante que você não vai sofrer racismo ali? Que alguém não vai dificultar a sua vida ali nesse processo de adentrar na instituição? Não dá pra garantir nada. Então eu acho que mesmo depois da cota, deveria ter leis também dentro da instituição para garantir que aquele processo vai ser democrático. Que vai ser um processo antirracista.” (COORDENADOR "A".T11.C5)</p>
<p>“É o racismo estrutural [...] essa estrutura, né, que é feita de forma direta e indireta também. A gente aprende isso na família, aprende isso no trabalho, e se você... dependendo do ambiente que você tá, se você não toma cuidado, você vai também se estruturar.” (COORDENADOR "A".T12.C5)</p>
<p>“Você tem aluno novo, de várias realidades, pelas ações afirmativas. A gente acaba tendo aluno da Zona Rural, dos bairros periféricos, pela localização da escola e pelo status que a escola dá também. A gente tem alunos das escolas particulares aqui da região. Então, tem uma mistura de alunos aí que entra em choque de vez em quando.” (COORDENADOR "B".T13.C5)</p>
<p>Eu não sei te dizer se existe algum relato, alguma coisa que foi formalizada, por exemplo, de alguma questão de racismo. Porque essas situações, se elas acontecem, a escola vai trabalhar para tentar resolver, sem expor ninguém. Então, acaba que muitas vezes o coordenador fica sabendo até um certo ponto para tentar ajudar, monitorar para não acontecer de novo. Então, enquanto você não é coordenador, você não fica sabendo de nada a menos do que acontece na sua aula. Então, eu não sei te dizer se tem alguma tratativa nesse sentido.” (COORDENADOR "B".T14.C5)</p>
<p>“Teoricamente, é uma função nossa, essa ideia social de inclusão. Então, é uma condição que a gente tem, que eu acho que poderia ser melhor trabalhada. Mas, como eu falei, isso tem que vir de cima para baixo, tem que começar na reitoria, vir descendo até chegar em todo mundo,</p>

<p>porque tem gente fazendo de baixo para cima.” (COORDENADOR "B".T15.C5)</p>
<p>“A gente sabe que o racismo [...] ele já é mais antigo. Então, quem sempre chegava e dominava, acabava sendo racista com quem estava sendo dominado. É questão de poder.” (COORDENADOR "B".T16.C5)</p>
<p>“Como a gente tem aqui, os alunos são muito heterogêneos, tem vários lugares, várias vivências diferentes. Então, muitas vezes, para alguns alunos, é um choque, e eles não sabem lidar com isso. Então, se a escola também não se prepara para isso, a gente fica em uma situação ruim.” (COORDENADOR "B".T17.C5)</p>
<p>“Existem pessoas que têm uma condição difícil, vem da roça, tem que madrugar para chegar aqui, chega em casa muito tarde. Muitos negros e pardos, normalmente os que vêm da zona rural, são negros e pardos.” (COORDENADOR "B".T18.C5)</p>
<p>“Então, imagine o seguinte, um aluno que está acostumado o tempo todo a só ver pessoas brancas perto dele, e ele só vê pessoas mais escuras exercendo funções subalternas, qual é a tendência dele? Então, ele não precisa nem ter uma pessoa incentivando ele a ser racista. Da mesma forma, uma pessoa de um bairro pobre, ela vai ao médico, geralmente o médico não é negro, nem pardo, ela vai ao fórum, o juiz dificilmente vai ser”. (COORDENADOR "B".T21.C5)</p>
<p>“Só de conviver, a pessoa já tem essa noção: ‘isso é para brancos, isso é para negros.’ O aluno quando consegue chegar aqui, sai sabendo que tem chance [...] mas de qualquer forma, esse aluno quando ele sai daqui, se ele buscar, ele tem mais condições do que tinha antes.” (COORDENADOR "B".T22.C5)</p>
<p>“Elas não são divulgadas (situações de racismo).” (COORDENADOR "B".T23.C5)</p>
<p>“Já pegaram uma pessoa branca que estava comigo, imaginando que ela seria eu, porque ela era branca, e que eu seria o subalterno. E no final, era o contrário.” (COORDENADOR "B".T24.C5)</p>
<p>“Porque não é apenas o fato de alguém vir aqui xingar o outro, o que o racismo faz aí fora, com as pessoas, é quando a pessoa precisa sair da escola para trabalhar.” (COORDENADOR "B".T25.C5)</p>
<p>DOCENTES</p>
<p>“O racismo explícito talvez seja a pontinha do iceberg. Essas coisas se dão, aí quando você vai para a instituição mesmo e a sua organização, tudo isso não é tão nítido, mas quando você vai e detalha as coisas, você percebe claramente [...] Não era fácil promover racismo explícito aqui dentro do Campus, era difícil. Hoje, parece que a turma que gosta desse tipo de situação está mais organizada.” (DOCENTE.EF.T26.C5)</p>
<p>“Entre alunos ainda você vê muitas brincadeiras, entre aspas, obviamente, que eles fazem. Pode-se dizer que é um racismo recreativo entre os discentes. E não é pouco, não.” (DOCENTE.EF.T27.C5)</p>
<p>“Há uma tentativa, por parte de alunos brancos, de dizer que alunos negros que não aceitam esse tipo de brincadeira, eles são mimizentos, são frescos, são isso, são aquilo, e aí vai vários</p>

adjetivos aí, adjetivos entre aspas também, e isso acontece, e tem acontecido mais.” (DOCENTE.EF.T28.C5)

“Era uma turma que tinha lá uns dois extremamente racistas. Meninos difíceis de lidar com posições muito, assim, misóginas, preconceituosas, homofóbicas. Foi um trabalho muito difícil que nós tivemos naquele momento.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T29.C5)

“Quando a gente fala sobre direitos fundamentais, uma das partes da matéria é justamente falar que o racismo é afiançado. Esse é um momento interessante porque, pelo menos nas vezes em que eu trabalhei, 90% da turma não sabe nem o que é uma coisa, nem o que é outra.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T30.C5)

“Falando um pouquinho sobre intolerância religiosa, a gente vai percebendo o quanto que as pessoas não sabem, mas o quanto que, às vezes, uma informação simples dentro de sala de aula, um exemplo dado, isso pode ajudar depois a evitar, mesmo que seja no sentido de evitar [...] Se o sujeito não se arrepende por contrição, ele se arrepende pelo medo e o castigo.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T31.C5)

“Já ouvi relato de racismo que aconteceu aqui. Minha reação é uma reação de completa indignação e de busca de estar perto da vítima. Pelo menos escutar. Pelo menos estar ali perto para ouvir um pouco. E orientar legalmente. Como eu tenho essa formação jurídica também, eu nunca deixo de orientar a pessoa.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T32.C5)

“Em alguns momentos, os alunos relatam o racismo na sociedade de forma geral. E eles trazem os relatos. Na sala mesmo, às vezes, eu já vi algumas brincadeiras. Eu falo que isso não é legal, porque às vezes pode parecer que é só uma brincadeira, mas caminha para o bullying e para a questão do racismo.” (DOCENTE.LP.T33.C5)

“Eu nunca presenciei alguém agredindo outra na minha frente. Talvez seja até pela posição que a gente ocupa. Mas, eu não posso deixar de considerar, e aí, é claro, talvez seja uma sensação, as sutilezas do racismo que a gente percebe no cotidiano. Um comentário, a forma como você trata um colega dentro de sala, eventualmente quando você chama a atenção de uma pessoa, ou a forma como as pessoas se comunicam e ocupam o espaço da sala de aula, a forma como as pessoas se relacionam com o pátio.” (DOCENTE.HIST.T34.C5)

“Eu nunca presenciei, mas eu já ouvi relatos de estudantes. Mas os próprios relatos dos estudantes são relatos também velados.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T35.C5)

“Tem que combater o racismo não simplesmente com ações pedagógicas, em alguns momentos, não dá para você simplesmente falar: ‘ah, tadinho, ele não sabia o que estava fazendo’. Não gente, isso não é assim, isso é crime.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T36.C5)

“Já presenciei situações e relatos de racismo na Instituição. Em geral, a gente busca estratégias de diálogo, estratégias de conscientização, dentro desse entendimento de que a educação precisa de conscientização. O tipo de formação que o aluno teve antes de chegar aqui, a gente não sabe. Então, o que a gente precisa entender é a partir daqui.” (DOCENTE.GEO.T37.C5)

“Já vi atos de racismo de estudante para estudante, de estudante para funcionário, para servidor. É mais comum de estudante para estudante.” (DOCENTE.GEO.T38.C5)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os trechos iniciais do quadro refletem a naturalização do racismo no ambiente de crescimento de um dos participantes, descrevendo como o racismo era internalizado desde cedo, sendo praticado de forma inconsciente e até como algo *engraçado* na infância.

O racismo, aqui, aparece como parte da socialização, tornando-se uma prática comum e internalizada, sem a consciência crítica sobre o impacto dessas ações. Sabemos que, a internalização do racismo como algo *normal* na infância reflete o caráter estrutural do racismo, que é perpetuado de geração em geração, em que a socialização em ambientes onde o racismo é comum reforça estereótipos e comportamentos discriminatórios desde cedo. A reflexão desse participante evidencia o desafio de combater o racismo que se enraíza nas interações sociais cotidianas. Assim, destacamos os trechos a seguir:

- “a gente sabe que o racismo [...] ele já é mais antigo. Então, quem sempre chegava e dominava, acabava sendo racista com quem estava sendo dominado. É questão de poder.” (COORDENADOR "B".T16.C5).
- “e o lugar onde eu cresci havia muito racismo e a gente praticava isso. A gente sabe que está falando uma coisa para pejorar a outra pessoa, né? Só que a gente, naquele meio ali, acaba fazendo aquilo. Que a gente acaba rindo e tudo mais. Aquilo acaba se tornando uma coisa muito comum.” (COORDENADOR "A".T1.C5).
- “quando eu era estudante, era nítido. Os próprios apelidos que a gente tinha. Por exemplo, tinha um menino que sofreu muito racismo. [...] ele tinha uma pele muito escura mesmo e o cabelo também era bem escuro. Então, existiam muitas práticas de racismo com ele.” (COORDENADOR "A".T8.C5).
- “essas coisas vão minando na cabeça da gente e elas vão se transformando em coisas comuns. E a gente vai praticando também.” (COORDENADOR "A".T9.C5)

Os trechos indicam como o racismo é aprendido e reproduzido em diversos ambientes sociais, tornando-se parte da prática cotidiana. No trecho “aquilo acaba se tornando uma coisa muito comum” (COORDENADOR "A".T1.C5), o entrevistado sugere que, ao crescer em um ambiente escolar racista, atitudes e piadas discriminatórias passam a ser naturalizadas e toleradas, ilustrando como o racismo estrutural se perpetua culturalmente e influencia o comportamento das pessoas. Inclusive, ao dizer que “essas coisas vão minando na cabeça da

gente e elas vão se transformando em coisas comuns” (COORDENADOR "A".T9.C5), o coordenador revela como a exposição repetida ao racismo leva à internalização dessas práticas, tornando-as naturais e corriqueiras, refletindo a perpetuação do racismo estrutural, em que comportamentos discriminatórios são incorporados e reproduzidos.

Um dos participantes reconhece que o racismo é um fenômeno histórico e estrutural que está intrinsecamente ligado ao poder. Ele sugere que a discriminação racial surge e se perpetua nas relações de dominação, em que um grupo dominante oprime outro. Essa observação é coerente com a ideia de racismo estrutural, que se manifesta nas estruturas sociais, políticas e econômicas, garantindo que determinados grupos mantenham poder e privilégios sobre outros: “[...] quem sempre chegava e dominava, acabava sendo racista com quem estava sendo dominado. É questão de poder.” (COORDENADOR "B".T16.C5).

Os trechos do outro entrevistado evidenciam o relato sobre uma situação vivenciada durante sua adolescência na escola, em que um colega foi vítima de racismo devido à cor de sua pele e à textura de seu cabelo: “existiam muitas práticas de racismo com ele” (COORDENADOR "A".T8.C5). A narrativa demonstra como características físicas associadas à identidade racial são frequentemente usadas como base para discriminação, refletindo a conexão pejorativa entre traços fenotípicos e inferioridade. Segundo afirma Moreira (2019, p. 29), “esses traços, classificados como inferiores, são transmitidos biologicamente, o que os torna imutáveis. Haveria, assim, uma relação entre características fenotípicas e a qualidade moral das pessoas”. A experiência relatada pelo entrevistado também ilustra como a escola, um ambiente que deveria ser inclusivo, pode se tornar um espaço de violência simbólica e exclusão, especialmente para alunos negros.

Ao citar que “a gente sabe que está falando uma coisa para pejar a outra pessoa [...] a gente acaba rindo e tudo mais” o entrevistado aponta que expressões pejorativas ou ofensivas são usadas de forma consciente para diminuir e ofender o outro. No entanto, essa prática é normalizada pelo riso coletivo, o que revela um mecanismo de aceitação social e racismo recreativo, que torna as ofensas uma parte corriqueira do convívio. Evidentemente, a fala reconhece que há uma intenção clara de ferir ou inferiorizar outra pessoa com comentários pejorativos, revelando que essas ofensas não são acidentais, mas deliberadas.

O grupo de docentes também destaca a presença do racismo recreativo no cotidiano escolar do IFMG, caracterizado por brincadeiras entre alunos que perpetuam estereótipos racistas. O trecho “entre alunos ainda você vê muitas brincadeiras [...] Pode-se dizer que é um racismo recreativo entre os discentes” (DOCENTE.EF.T27.C5) apresenta como práticas

discriminatórias são mascaradas. A resposta de alunos brancos, que acusam negros de *mimizentos* por não aceitarem essas brincadeiras (DOCENTE.EF.T28.C5), reflete a resistência à conscientização e reforça a naturalização dessas práticas.

O riso funciona como uma ferramenta de validação social, minimizando a gravidade da discriminação e do racismo, reforçando o racismo estrutural, uma vez que “os estereótipos raciais negativos presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos” (Moreira, 2019, p. 23) Quando as agressões são envolvidas em humor, elas se tornam mais aceitáveis e menos sujeitas à crítica imediata. É assim que o racismo recreativo acontece: em que o humor é utilizado para camuflar atitudes racistas, fazendo com que pareçam inofensivas. Esse processo torna uma cultura discriminatória, pois a partir do relato do participante, mesmo estando consciente da ofensa contra o estudante negro, acaba por participar ativamente da sua reprodução por meio do riso e da convivência.

De acordo com Moreira (2019), o racismo recreativo é uma estratégia insidiosa de opressão que, ao se disfarçar de humor, perpetua desigualdades e marginalizações. Embora aparente ser leve e inofensivo, ele legitima estruturas racistas, mantendo intactas as hierarquias sociais que beneficiam a população branca e excluem sistematicamente grupos minoritários, reforçando assim a teoria de racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade.

Notamos que este mesmo participante – embora com algumas dúvidas – se declare pardo, ao revelar que “a gente vai praticando também” (COORDENADOR "A".T9.C5), nos leva a analisar o impacto da violência simbólica, ao passo em que faz contamina as ações individuais e divide a classe racial em que os próprios oprimidos almejam estar no lugar no opressor. Por conseguinte, o docente acaba por assumir esse falso papel por alguns momentos, propagando a opressão contra a sua própria classe racial.

Relembremos que o participante, mesmo que com algumas incertezas, se autodeclara pardo. Contudo, ao mencionar que “a gente vai praticando também” (COORDENADOR "A".T9.C5), nos sugere uma análise sobre o impacto da violência simbólica, evidenciando como as dinâmicas opressivas não apenas afetam o comportamento individual, mas também dividem a classe racial. Nessa fragmentação, os próprios oprimidos podem desejar ocupar o lugar do opressor, internalizando padrões de discriminação e buscando distanciar-se de suas origens étnico-raciais.

Em consequência desses atos, esses indivíduos, em certos momentos, reproduzem e propagam opressões contra sua própria classe, assumindo um papel ilusório de superioridade. Esse fenômeno reflete a internalização da opressão, um mecanismo pelo qual aqueles que sofrem discriminação passam a replicar atitudes e comportamentos racistas, perpetuando hierarquias sociais que os desfavorecem. Nesse cenário, o relato ilustra como a violência simbólica pode fragmentar identidades e reforçar divisões internas dentro de grupos racializados.

Freire (2013, p. 41) ressalta que a libertação desse inconsciente marcado pelo anseio do oprimido em se tornar opressor perpassa a superação da contradição, o que requer que tanto opressores quanto oprimidos se transformem por meio de uma educação libertadora. Essa emancipação ocorre na prática da conscientização e consciência crítica, ou seja, quando oprimido e opressor reconhecem suas condições e ativamente na luta por sua libertação. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”.

Freire (2013) reitera, ainda, que o desafio central consiste em como os oprimidos, que internalizam a figura do opressor, podem participar de forma genuína na construção de uma pedagogia que os liberte. Por estarem em um estado de dupla identidade, vivendo entre a sua própria essência e uma imitação do opressor, essa participação se torna inautêntica. Logo, “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (Freire, 2013, p. 37).

Em um dos trechos, o participante demonstra uma reflexão crítica e mudança de perspectiva sobre o racismo, comparando sua vivência na adolescência com a fase atual como docente, refletindo que, em seu período como estudante, não possuía uma compreensão clara sobre o racismo. No entanto, agora, como professor, reconhece ter adquirido maior consciência e afirma que “tem mais essa compreensão para explicar aos alunos” (COORDENADOR "A".T2.C5). Sobre o racismo estrutural, o participante complementa que “[...] essa estrutura é feita de forma direta e indireta também. A gente aprende isso na família, aprende isso no trabalho, e dependendo do ambiente que você tá, se você não toma cuidado, você vai também se estruturar.” (COORDENADOR "A".T12.C5)

Em outro trecho, o entrevistado afirma não observar mais o mesmo nível de racismo que vivenciou na sua juventude: “Hoje em dia [...] eu não vejo tanto racismo quanto eu via na minha época” (COORDENADOR "A".T5.C5). Essa percepção pode sugerir que as expressões explícitas de racismo se tornaram menos frequentes. Entretanto, como ele mesmo

reflete posteriormente, essa ausência aparente pode não indicar uma redução real do problema, mas sim uma mudança na forma como o racismo é manifestado.

A fala "será que diminuiu mesmo? Eu acho que não. Eu acho que as pessoas estão evitando de falar isso perto de mim" (COORDENADOR "A".T7.C5) ilustra como o racismo pode se tornar mais discreto e oculto em determinados contextos. Isso sugere que as dinâmicas de discriminação podem ter migrado para espaços mais privados e menos observáveis, em vez de terem sido efetivamente eliminadas. Esse fenômeno reflete a ideia de racismo velado, no qual as práticas discriminatórias persistem de maneira indireta, mas continuam impactando negativamente a vida das pessoas.

Os docentes, por sua vez, enfatizam a prevalência do racismo velado e estrutural presente na Instituição. O trecho "o racismo explícito talvez seja a pontinha do *iceberg*" (DOCENTE.EF.T26.C5) contribui para essa percepção, sugerindo que as expressões visíveis do racismo são apenas uma pequena parte de um problema mais profundo e sistemático. Essa visão é complementada pela observação de que "as sutilezas do racismo [...] um comentário, a forma como você trata um colega" (DOCENTE.HIST.T34.C5) também perpetuam discriminações de forma recorrente.

Já o Coordenador "B" afirma não saber sobre as situações de racismo dentro da instituição, pois "elas não são divulgadas" (COORDENADOR "B".T23.C5). Entretanto, em outros fragmentos da entrevista, o participante, mesmo não informando diretamente sobre os casos explícitos de racismo na instituição, nota que "é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido" (Ribeiro, 2019, p. 15). Assim, segundo o coordenador,

- [...] tem uma mistura de alunos aí que entra em choque de vez em quando." (COORDENADOR "B".T13.C5).
- Então, imagine o seguinte, um aluno que está acostumado o tempo todo a só ver pessoas brancas perto dele, e ele só vê pessoas mais escuras exercendo funções subalternas, qual é a tendência dele? Então, ele não precisa nem ter uma pessoa incentivando ele a ser racista. Da mesma forma, uma pessoa de um bairro pobre, ela vai ao médico, geralmente o médico não é negro, nem pardo, ela vai ao fórum, o juiz dificilmente vai ser". (COORDENADOR "B".T21.C5).
- "Como a gente tem aqui, os alunos são muito heterogêneos, tem vários lugares, várias vivências diferentes. Então, muitas vezes, para alguns alunos, é um choque, e eles não sabem lidar com isso. Então, se a escola também não se prepara para isso, a gente fica

em uma situação ruim.” (COORDENADOR "B".T17.C5).

Um dos trechos que menciona “uma mistura de alunos que entra em choque de vez em quando” (COORDENADOR "B".T13.C5) mostra que a presença de estudantes provenientes de diferentes contextos sociais e raciais na instituição pode gerar tensões nas interações cotidianas. Essas tensões, além de serem reflexo de diferenças culturais e sociais, podem também ser resultado de intolerância e práticas racistas, mesmo que de forma velada ou implícita. A convivência entre alunos de origens diversas exige preparo institucional para garantir um ambiente de respeito e inclusão, evitando que essas divergências se transformem em conflitos que reproduzam hierarquias raciais e exclusão social.

Esses conflitos e situações de racismo entre os alunos também são mencionadas pelos docentes: “já vi atos de racismo de estudante para estudante [...] é mais comum de estudante para estudante” (DOCENTE.GEO.T38.C5). Esses relatos revelam que o racismo ocorre não apenas entre pares, mas também em interações com funcionários e servidores. A docente de Geografia reconhece que muitos alunos chegam à instituição já influenciados por experiências de racismo e discriminação, seja como vítimas ou como perpetuadores dessas práticas. O trecho “o tipo de formação que o aluno teve antes de chegar aqui, a gente não sabe. Então, o que a gente precisa entender é a partir daqui” (DOCENTE.GEO.T37.C5). O mesmo é observado pelo professor de Sociologia e Filosofia: “quando a gente fala sobre direitos fundamentais [...] 90% da turma não sabe nem o que é uma coisa, nem o que é outra” (DOCENTE I.SOC.FIL.T30.C5). No excerto, há um reconhecimento de que muitos alunos chegam à instituição sem compreender conceitos básicos relacionados a direitos humanos e racismo. Esse cenário reforça a necessidade de abordar esses temas de forma mais sistemática e aprofundada nas práticas pedagógicas.

A passagem “como a gente tem aqui, os alunos são muito heterogêneos, tem vários lugares, várias vivências diferentes. Então, muitas vezes, para alguns alunos, é um choque, e eles não sabem lidar com isso. Então, se a escola também não se prepara para isso, a gente fica em uma situação ruim” (COORDENADOR "B".T17.C5), revela um desafio central enfrentado pela instituição educacional: a diversidade entre os alunos e a falta de preparo institucional para lidar com essa pluralidade de vivências.

Além da diversidade cultural, o trecho pode ser interpretado sob a lente das dinâmicas raciais e sociais. A convivência entre alunos de diferentes contextos pode, sem mediação adequada, reproduzir preconceitos e estereótipos, intensificando a segregação interna e

gerando experiências de exclusão. O choque descrito pode indicar que, sem preparo, a escola não consegue romper com as barreiras sociais e raciais preexistentes, tornando-se um espaço em que os conflitos são intensificados, ao invés de resolvidos.

O segundo excerto aponta essa reflexão, tratando sobre a maneira que os alunos internalizam estereótipos raciais a partir de suas vivências cotidianas: "Um aluno que só vê pessoas brancas em posições de prestígio e pessoas negras em funções subalternas [...] não precisa ser incentivado a ser racista" (COORDENADOR "B".T21.C5). Essa fala destaca que a desigualdade racial é reforçada pela experiência cotidiana, na qual pessoas brancas são associadas a poder e prestígio, enquanto pessoas negras são vistas em posições de menor status. Esse processo reflete a noção de racismo implícito, no qual comportamentos discriminatórios são reproduzidos automaticamente sem necessidade de incentivo explícito. A ausência de figuras negras em posições de autoridade ou prestígio alimenta a percepção de que essas posições não pertencem aos grupos marginalizados.

Almeida (2018, p. 51) evidencia que "o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional." O autor exemplifica a influência da mídia e da escola na perpetuação de estereótipos raciais, destacando como ambas as instituições desempenham papéis fundamentais na naturalização do racismo estrutural na sociedade brasileira.

A exposição contínua a esses estereótipos e a ausência de representatividade positiva moldam a percepção e a autoestima dos estudantes, reforçando ciclos de exclusão e preconceito. Ao apresentar modelos brancos como normativos e bem-sucedidos, a escola e a mídia contribuem para a marginalização simbólica de outros grupos, limitando as possibilidades de desenvolvimento de uma identidade negra positiva. Dessa forma,

a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2018, p. 51).

Ribeiro (2019, p. 15) ressalta uma contradição presente na percepção das pessoas em relação ao racismo no Brasil: embora reconheçam que o país é estruturalmente racista, raramente se identificam como racistas. Para a pesquisadora, essa incongruência reflete o fato de que é inevitável assimilar práticas e comportamentos racistas em uma sociedade cuja estrutura é permeada por racismo em seus aspectos culturais, sociais e educacionais. Esse processo ocorre tanto conscientemente quanto de forma inconsciente, reforçando desigualdades e estereótipos.

Ainda segundo Ribeiro (2019), esta enfatiza que o reconhecimento dessa internalização é essencial para a mudança. A superação do racismo demanda um esforço contínuo e crítico para desconstruir padrões prejudiciais presentes no cotidiano. A pesquisadora ilustra esse ponto ao afirmar que, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender quem a fez, destacando que o silêncio opera como cumplicidade da violência racial. Esse exemplo demonstra que agir contra o racismo exige uma postura ativa e vigilante, não apenas a negação de comportamentos explícitos, mas também a confrontação dos atos sutis e cotidianos que perpetuam a discriminação.

Ao serem questionados sobre quais as reações e atitudes que assumem em relação aos episódios de racismo entre os estudantes, os docentes apontam que o diálogo e a orientação se destacam como ferramentas essenciais para enfrentar o racismo dentro da instituição. Um docente relata sua reação de "completa indignação" ao tomar conhecimento de casos de racismo, enfatizando a importância de se colocar ao lado da vítima, escutá-la e oferecer orientação legal: "minha reação é de busca de estar perto da vítima [...] e orientar legalmente" (DOCENTE I.SOC.FIL.T32.C5). Outros professores reforçam a necessidade de abordar situações discriminatórias diretamente em sala de aula, destacando o papel pedagógico nessa conscientização. Um deles relata sua postura ao presenciar brincadeiras que disfarçam atitudes racistas: "eu falo que isso não é legal [...] caminha para o *bullying* e para a questão do racismo" (DOCENTE.LP.T33.C5).

No entanto, alguns docentes vão além da esfera pedagógica e defendem que o racismo deve ser tratado como crime. Em um relato enfático, um professor critica abordagens que tentam minimizar o impacto dessas práticas: "não dá para você simplesmente falar: 'ah, tadinho, ele não sabia o que estava fazendo.' Não gente, isso não é assim, isso é crime" (DOCENTE II.SOC.FIL.T36.C5). Essa posição reflete a urgência de ações mais firmes, que aliem educação à responsabilização legal. A mesma percepção é defendida pelo outro professor de Sociologia e Filosofia, que reforça a necessidade de aplicar o caráter inafiançável e imprescritível do crime de racismo, lembrando que a vítima tem respaldo jurídico para buscar justiça. O entrevistado também destaca o impacto que a responsabilização pode ter, afirmando que "se o sujeito não se arrepende por contrição, ele se arrepende pelo medo e o castigo" (DOCENTE I.SOC.FIL.T31.C5). Esses relatos sublinham a necessidade de uma abordagem multifacetada para o enfrentamento do racismo, combinando conscientização, acolhimento das vítimas e a aplicação rigorosa das leis.

Durante a entrevista, o Coordenador “B” relembrou e ilustrou uma situação de racismo vivenciada por ele: “já pegaram uma pessoa branca que estava comigo, imaginando que ela seria eu, porque ela era branca, e que eu seria o subalterno. E no final, era o contrário” (COORDENADOR "B".T24.C5). O excerto retrata uma situação típica do racismo estrutural, na qual a aparência branca é associada automaticamente a posições de prestígio e liderança, onde espaços de poder e autoridade são culturalmente vinculados à branquitude, como se pessoas negras não fossem capacitadas e/ou dignas de assumí-los. O entrevistado acrescenta que “só de conviver, a pessoa já tem essa noção: ‘isso é para brancos, isso é para negros’[...]” (COORDENADOR "B".T22.C5).

Tem-se, aqui, uma reflexão de que, ao ingressarem no IFMG e terem acesso a uma educação pública e de qualidade, estudantes provenientes de camadas populares, majoritariamente negros, encontram maiores oportunidades de ascensão social do que anteriormente. Essa visão está ancorada na fala do Coordenador “B”: “o aluno, quando consegue chegar aqui, sai sabendo que tem chance [...] mas de qualquer forma, esse aluno, quando ele sai daqui, se ele buscar, ele tem mais condições do que tinha antes” (COORDENADOR "B".T22.C5). De acordo com Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 410), a associação entre o sucesso profissional e a instituição escolar “talvez se deva ao fato de se estar numa escola integral, bem estruturada [...] isso poderia alimentar um sonho de novas possibilidades de estudo e de uma profissionalização mais estruturada”.

No entanto, por outro lado, o participante enfatiza que, mesmo após serem admitidos na instituição, esses estudantes enfrentam obstáculos adicionais relacionados à permanência, uma vez que tais desafios estão ligados ao racismo estrutural, o qual se manifesta de maneiras menos explícitas, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho: “porque não é apenas o fato de alguém vir aqui xingar o outro, o que o racismo faz aí fora, com as pessoas, é quando a pessoa precisa sair da escola para trabalhar” (COORDENADOR "B".T25.C5).

Inclusive, o Coordenador “B” exemplifica as condições adversárias enfrentadas por esses estudantes, muitos deles oriundos da zona rural, que precisam lidar com longas jornadas diárias para estudar: “existem pessoas que têm uma condição difícil, vêm da roça, têm que madrugar para chegar aqui, chegam em casa muito tarde. Muitos negros e pardos, normalmente os que vêm da zona rural, são negros e pardos” (COORDENADOR "B".T18.C5).

Corrochano (2013) explica que, no contexto da constituição do sistema capitalista, com a ampliação do trabalho assalariado e a escolarização da população, surge a necessidade

de uma transição da escola para o mundo do trabalho. Assim, a própria condição juvenil desempenha um papel central nesse processo, já que a juventude é concebida como um período de dedicação aos estudos e preparação para a inserção profissional. A pesquisadora evidencia que, por esse motivo, o jovem demora mais para concluir a formação, mas obtém emprego rapidamente. Além de suprir a necessidade de sobrevivência ou contribuir com a família, o trabalho juvenil permite que parte da renda seja destinada ao consumo pessoal ou até mesmo para custear a continuidade dos estudos.

Carrano (2008) reforça essa perspectiva ao considerar que a trajetória dos jovens na busca por inserção no mercado de trabalho, especialmente daqueles oriundos de famílias mais pobres, é marcada pela incerteza. Esses jovens acabam ocupando as vagas disponíveis, que em sua maioria são precárias e desprovidas de proteção, oferecendo poucas ou nenhuma oportunidade para iniciar ou progredir em uma carreira profissional. Diante desse cenário, Carrano (2008) alerta aos educadores para que estejam atentos à pluralidade de situações e às trajetórias complexas que caracterizam a diversidade de formas de viver a "transição para a vida adulta". Isso implica, por exemplo, que, para jovens das classes populares, as responsabilidades típicas da vida adulta, como a pressão para ingressar no mercado de trabalho, se impõem enquanto ainda estão vivenciando sua juventude.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013) pontuam que, ao ingressarem na escola, as expectativas iniciais desses estudantes começam a se desfazer, surgem dificuldades em acompanhar o curso, e a relação entre o jovem e a escola continua distante. Com isso, muitos alunos deixam de ver razões para continuar frequentando o ambiente escolar. Esse abandono escolar é influenciado por outros fatores, como a incompatibilidade entre os horários das aulas e do trabalho, ou a distância entre a escola e a residência. Ademais, experiências negativas, como o fracasso escolar – que pode envolver tanto dificuldades de aprendizado quanto reprovações em determinadas disciplinas – também contribuem para esse afastamento. Os pesquisadores reforçam que “nesse sentido, a partir de uma compreensão mais aprofundada, talvez se possa tratar os jovens alunos como coartífices do processo educativo e não somente como alunos, figuras passageiras na instituição” (Silva; Pelissari; Steimbach, 2013, p. 415).

Desse modo, a análise da Categoria C5 possibilitou reflexões acerca da diversidade de experiências que evidenciam como o racismo é vivenciado e percebido tanto de maneira explícita quanto implícita. Os relatos indicam que o racismo é aprendido, internalizado e perpetuado ao longo das diversas fases da vida, desde a infância até a idade adulta. Inclusive, a reflexão acerca do racismo estrutural ressalta a interconexão entre desigualdades raciais e

socioeconômicas, que impactam diretamente as oportunidades de indivíduos negros e pardos. Nesse contexto, a educação, especialmente em uma perspectiva antirracista, emerge como um instrumento fundamental para desconstruir esses estigmas e ampliar a compreensão dos estudantes sobre seu papel na sociedade. Entretanto, a efetivação dessa mudança demanda um esforço institucional mais amplo, sistemático e interdisciplinar.

A Categoria C6, *Desafios da aplicação da educação antirracista em disciplinas técnicas*, explora as dificuldades e potencialidades de integrar uma abordagem antirracista em disciplinas tradicionalmente vistas como técnicas e neutras. Esses trechos revelam como os conteúdos técnicos podem estar impregnados de preconceitos e racismo implícito, além das barreiras enfrentadas por professores ao tentarem abordar temas sociais em suas aulas. A seguir, o Quadro 14 contém os excertos obtidos nas entrevistas.

Quadro 14 – Trechos de interesse da Categoria C6: Desafios da aplicação da educação antirracista em disciplinas técnicas

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA C6: DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DISCIPLINAS TÉCNICAS
COORDENADORES
<p>“Você não consegue mais dar uma opinião sua sem você estar pensando: ‘o que vai acontecer? Será que eles vão pegar isso aqui, vai editar e vai fazer outra coisa com isso?’ Hoje em dia a gente está muito exposto. Então, nas minhas disciplinas, que são técnicas, por exemplo [...] não falo mais sobre nada de outros conteúdos. Não falo sobre política. Quando surgem esses assuntos, eu evito de ficar falando. Porque na minha visão, aquela disciplina é sobre um assunto específico. Então, eu vou falar sobre a disciplina.” (COORDENADOR "A".T1.C6)</p>
<p>“Existem muitos termos racistas, né? Principalmente livros que foram feitos nessas disciplinas técnicas. Tem alguns termos que às vezes vão explicar o funcionamento do sistema e aí, do nada, aparece um termo, um componente que é escravo e um outro componente que é mestre [...] O professor não precisa explicar dessa forma [...] Mas o meu livro está escrito dessa forma. Existem coisas desse tipo, assim, que se a gente não se atentar a gente pode estar cometendo esse pecado.” (COORDENADOR "A".T2.C6)</p>
<p>“Porque a gente é muito formado de forma muito técnica. Então, essa parte de pedagogia, esse é um outro problema que eu acho que falta [...] traz um cara que não sabe nada de dar aula e ele tem que se virar ali pra aprender a fazer aquilo. Então, eu acho que falta essa formação.” (COORDENADOR "A".T6.C6)</p>
<p>“Quando vou dar uma aula numa disciplina técnica, eu tenho que entender que nem todo mundo tem a mesma vivência. [...] Tem exemplos que eu dou em sala, que tem aluno que sabe perfeitamente o que eu estou falando. Tem coisas que eu vou falar que não fazem parte</p>

<p>da vida dele. Então, se eu não trouxer exemplos de situações que todo mundo consegue enxergar, fica difícil.” (COORDENADOR "B".T7.C6)</p>
<p>“Então, essa abordagem que eu tô falando na sala de aula com o aluno, primeiro tem que acontecer com a gente [...] Agora, como que eu vou abordar uma prática antirracista com um professor que no fundo, no fundo é racista? Então, primeiro tem que começar a desconstrução ali. Pra depois a gente conseguir aplicar em sala.” (COORDENADOR "B".T8.C6)</p>
<p>DOCENTES</p>
<p>“Escola sem partido está longe de ser ideal. Porque não falar sobre é também falar sobre. Não tomar partido é também tomar partido. Não existe esse lugar da indiferença. Todos nós que estamos vivos e estamos de alguma forma articulados a outras pessoas, seja como for, todos nós desenvolvemos um papel político na sociedade [...] Mesmo que você acredite, não sei por quê, por qual motivo, acredite que você é neutro, você não é neutro, não existe neutralidade.” (DOCENTE.EF.T10.C6)</p>
<p>“Porque as minhas disciplinas, por exemplo, de Filosofia e Sociologia, elas têm apenas uma aula por semana, então são apenas cinquenta minutos. E isso é uma das desvantagens de poder trabalhar temas de tamanha importância sem que eles se percam em uma espécie de superficialidade.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T11.C6)</p>
<p>“Eu percebo as práticas antirracistas na área de humanas. Nas disciplinas técnicas eu não percebo em todos os cursos.” (DOCENTE.LP.T12.C6)</p>
<p>“Nas práticas eu consigo enxergar quando eu falo da disciplina de História. Eu consigo falar por mim. Mas nas outras disciplinas técnicas eu não consigo perceber. Até porque eu não acho que o IFMG pratique uma educação integrada. Então, acaba que é uma imensa instabilidade você olhar para a disciplina daqui e saber o que está acontecendo lá [...] E, no final, acaba reinando o clássico do ensino médio, cada um faz o seu.” (DOCENTE.HIST.T13.C6)</p>
<p>“No momento em que a gente dimensionasse a emancipação das pessoas por meio da consciência, necessariamente a gente teria que perpassar uma educação antirracista. Mas se a gente pratica uma educação parcelada ou uma educação hierarquizada, o que a gente faz são ações pontuais em alguns espaços das práticas escolares que a gente identifica como antirracista. Mas, infelizmente, hoje eu não vejo ela como uma política institucional.” (DOCENTE.HIST.T14.C6)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nos primeiros trechos do quadro, o Coordenador "A" revela seu receio de abordar questões políticas e sociais, como o racismo, em disciplinas técnicas. Ele teme que suas palavras possam ser mal interpretadas ou distorcidas, preferindo se concentrar exclusivamente

no conteúdo técnico. Essa postura aponta para a ideia de que disciplinas técnicas são neutras e que questões sociais não têm lugar nelas.

O receio de tratar de temas sociais e políticos em disciplinas técnicas é um grande obstáculo para a implementação de uma educação antirracista. Muitas vezes, há uma percepção equivocada de que disciplinas como matemática, ciência da computação e engenharia são *neutras* e isentas de questões sociais. No entanto, essa visão limita a capacidade de conectar os conteúdos técnicos à realidade vivida pelos alunos, ignorando que o racismo e as desigualdades também se manifestam nesses campos. A abordagem de questões antirracistas não deve ser vista como uma quebra da neutralidade técnica, mas como uma ampliação da relevância social dos conteúdos.

O participante cita que, devido ao fato de as disciplinas serem técnicas, ele considera não ser oportuno para que outros assuntos possam ser explanados durante as aulas: “[...] não falo mais sobre nada de outros conteúdos. Não falo sobre política. Quando surgem esses assuntos, eu evito de ficar falando. Porque na minha visão, aquela disciplina é sobre um assunto específico. Então, eu vou falar sobre a disciplina” (COORDENADOR "A".T1.C6). Nesse excerto, o coordenador demonstra uma concepção de ensino compartimentalizada, onde cada disciplina deve se restringir apenas ao seu conteúdo específico. Nesse modelo, assuntos sociais, culturais ou políticos são vistos como fora de contexto em disciplinas técnicas, e, por isso, não deveriam ser abordados. Essa perspectiva, possivelmente, reflete uma separação rígida entre ensino técnico e reflexão crítica, o que dificulta a integração de temas mais abrangentes, como a educação antirracista, que exige justamente uma abordagem interdisciplinar.

O participante demonstra, ainda, um sentimento de insegurança quanto à liberdade de expressão, indicando receio de que sua opinião em sala de aula possa ser manipulada ou reinterpretada de forma negativa. Esse temor é reflexo de um contexto onde as informações, especialmente em ambientes digitais e públicos, podem ser reeditadas, tiradas de contexto ou usadas para gerar polêmicas. Esse fenômeno é comum em uma sociedade hiperconectada, onde professores e educadores estão frequentemente expostos a críticas em redes sociais e outros meios.

Para sustentar e entender esse olhar, é importante discutirmos sobre a obra *Escola Sem Partido*, organizada por Frigotto (2017), a qual analisa de maneira crítica esse movimento, identificando-o como uma ameaça ao pluralismo e à liberdade pedagógica. O texto denuncia como esse movimento contribuiu para silenciar professores e criminalizar práticas educativas

que promovam reflexão crítica, cidadania e inclusão, transformando a educação em um processo controlado e normativo.

O Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 7.180/2014) não obteve aprovação no Congresso Nacional. No entanto, uma parte significativa da sociedade, incluindo professores e educadores, manifestou-se em defesa da proposta. Por isso, a análise desse movimento revela questões subjacentes que merecem atenção. A partir da obra de Frigotto (2018), desenvolvida em contribuição de estudiosos e defensores da educação crítica, é possível identificar que o Escola Sem Partido se articula em torno de princípios relacionados ao controle ideológico no ambiente escolar, conforme elencamos a seguir.

Quadro 15 – Apontamentos sobre o Projeto de Lei “Escola Sem Partido”

Viés controlador do Projeto Escola Sem Partido
<p>Crítica à Neutralidade: a educação nunca é neutra, uma vez que envolve a formação de sujeitos sociais. A proposta do Escola Sem Partido, ao pregar uma suposta neutralidade, na verdade esconde a tentativa de impor uma visão ideológica conservadora.</p>
<p>Controle e Censura: o movimento tenta transformar professores em meros transmissores de conteúdos pré-determinados, suprimindo a autonomia docente e o pensamento crítico. A ideia é que professores sejam vigiados e até denunciados por alunos e seus responsáveis, promovendo uma cultura de denunciamento.</p>
<p>Contexto Político: o avanço do movimento Escola Sem Partido se deu por meio do contexto de crise política e econômica no Brasil, em que setores conservadores buscavam recuperar espaço por meio de do controle da narrativa educacional e da moralização da escola.</p>
<p>Implicações para a Educação Democrática: o movimento enfraquece a educação pública ao dificultar discussões sobre temas como desigualdades sociais, gênero e direitos humanos, essenciais para uma educação emancipadora;</p>
<p>Conexão com o Autoritarismo: o movimento pode ser comparado com práticas autoritárias e históricas que promoveram perseguição e censura, mostrando como projetos semelhantes foram</p>

usados para manter a ordem social e suprimir vozes dissonantes em outros contextos históricos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Frigotto (2018).

Frigotto (2017) pontua que o movimento Escola Sem Partido utiliza-se de artefatos para conseguir o maior número de defensores possíveis. Para isso, o movimento faz uso de uma linguagem acessível e próxima ao senso comum, simplificando questões complexas por meio de dicotomias que criam falsas alternativas. Essa estratégia facilita a difusão do movimento por meio de memes — imagens acompanhadas de frases curtas e impactantes. Assim,

contém estratégias discursivas fascistas através de ‘analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor’, tratando-o como ‘um monstro, um parasita [...]’. Instalam um ‘clima de denunciamento’ e ‘um discurso de ódio’ (Frigotto, 2017, p. 9).

O Docente EF, na entrevista, faz uma reflexão crítica sobre o conceito de neutralidade na educação, particularmente no contexto da proposta de "Escola Sem Partido". Para ele, não há "lugar da indiferença", pois todos os indivíduos são influenciados e influenciam o contexto político e social ao seu redor. Portanto, participar de uma sociedade implica desempenhar um papel político, consciente ou não, por meio de escolhas, atitudes ou até mesmo da inação.

Ao afirmar que "não falar sobre é também falar sobre" e "não tomar partido é também tomar partido" (DOCENTE.EF.T10.C6), o participante destaca como o silêncio ou a suposta neutralidade em questões políticas ou sociais não são posições neutras, mas escolhas com implicações e intenções. Quando se opta por não abordar determinados temas, como desigualdades, preconceitos ou injustiças, essa omissão atua como um reforço às estruturas existentes, perpetuando-as. Dessa forma, a ausência de posicionamento explícito é, na prática, um posicionamento implícito que valida o status quo, ou seja, as condições e relações de poder vigentes. Por isso, toda forma de neutralidade se torna ilusória, pois cada escolha, inclusive a de não agir ou falar, carrega uma carga política que impacta a realidade social.

Já o Coordenador “A”, embora afirme evitar a abordagem de temas fora do escopo técnico das disciplinas, revela que o racismo pode se manifestar de forma implícita no vocabulário presente nos materiais didáticos utilizados em aulas técnicas: “existem muitos termos racistas, né? Principalmente livros que foram feitos nessas disciplinas técnicas” (COORDENADOR "A".T2.C6). Essa observação destaca que, mesmo em áreas consideradas “neutras”, como as disciplinas técnicas, elementos linguísticos e terminologias podem

perpetuar estigmas e preconceitos, indicando a necessidade de uma análise crítica do conteúdo pedagógico.

Com base na fala do entrevistado, evidencia-se que a revisão dos materiais didáticos é tão crucial quanto a reflexão crítica do professor em sala de aula sobre essas temáticas. Esse processo é fundamental para evitar a reprodução involuntária de discursos discriminatórios. A interação entre a análise dos conteúdos e a postura pedagógica crítica do docente assegura que a sala de aula não se torne perpetuadora de preconceitos. Surge, então, uma questão relevante: se o professor adota uma postura de neutralidade e evita abordar as expressões racistas presentes nos materiais didáticos, como garantir que os alunos não perpetuarão esses termos em suas práticas profissionais no futuro, muitas vezes sem a consciência do erro? A ausência dessa reflexão crítica pode levar à normalização de termos discriminatórios e, conseqüentemente, à perpetuação de preconceitos no ambiente de trabalho, ainda que de forma não intencional.

Ao exemplificar o uso de termos racistas, como "[...] um componente que é escravo e um outro componente que é mestre" (COORDENADOR "A".T2.C6), o participante ressalta que "o professor não precisa explicar dessa forma". No entanto, o professor não menciona a intenção de promover um diálogo crítico com os alunos sobre a escolha desses termos. A utilização de expressões como "escravo" e "mestre" para descrever processos técnicos, sem uma devida contextualização ou reflexão crítica, perpetua estereótipos históricos e culturais, reforçando narrativas opressivas.

Essa abordagem evidencia como materiais didáticos podem perpetuar formas sutis de racismo, ao naturalizar linguagens que carregam conotações discriminatórias. A neutralidade do professor frente a essas questões contribui para a manutenção dessas práticas, pois, ao se abster de discutir criticamente tais termos, a educação falha em interromper a reprodução desses vocabulários nas futuras práticas profissionais dos estudante, reforçando, com isso, a necessidade de uma postura pedagógica ativa, que envolva a revisão dos materiais e o diálogo reflexivo.

Além do receio em abordar temas específicos em sala de aula, os participantes consideram uma outra barreira a ser enfrentada: a carga horária insuficiente de algumas disciplinas. O Docente I, que ministra as disciplinas de Sociologia e Filosofia, destaca que o tempo disponível – uma aula semanal de cinquenta minutos – é insuficiente para explorar adequadamente os conteúdos. Essa restrição temporal força o tratamento superficial dos temas, comprometendo a profundidade das discussões e a capacidade de desenvolver o

pensamento analítico dos alunos, além de que essa limitação da carga horária pode refletir uma subvalorização das disciplinas de Ciências Humanas dentro da estrutura curricular, favorecendo áreas tradicionalmente consideradas prioritárias, como as ciências exatas e técnicas. O docente destaca que “isso é uma das desvantagens de poder trabalhar temas de tamanha importância sem que eles se percam em uma espécie de superficialidade” (DOCENTE I.SOC.FIL.T11.C6).

Conforme apontam Fávero, Centenaro e Santos (2020), desde 2016, as disciplinas de Filosofia e Sociologia enfrentam tentativas de exclusão dos currículos do Ensino Médio no Brasil. Os pesquisadores destacam que mudanças nas políticas educacionais impactaram de forma negativa o ensino dessas áreas, com especial prejuízo para a Filosofia. A Medida Provisória 746, convertida na Lei 13.415/17, eliminou a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina, substituindo-a por "estudos e práticas". Já em 2018, a BNCC incorporou a Filosofia de forma transversal à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Sociologia (Brasil, 2018). No entanto, o foco em competências e habilidades gerais reduziu o espaço dedicado à Filosofia, enfraquecendo sua relevância no currículo.

Conforme discutido anteriormente, o currículo pode ser compreendido como um instrumento de poder. Nesse sentido, a precarização, exclusão e redução da carga horária de disciplinas humanas, como Sociologia e Filosofia, fortalecem a predominância de áreas técnicas e exatas na formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). Essa configuração curricular promove uma educação voltada para o tecnicismo, preparando futuros trabalhadores para atender às demandas do capitalismo, mas privando-os de uma ferramenta essencial: a capacidade de desenvolver o pensamento crítico.

Em um dos trechos, o Coordenador “A” faz uma crítica a falta de formação pedagógica adequada para professores de disciplinas técnicas, destacando uma lacuna significativa no preparo docente: “porque a gente é muito formado de forma muito técnica. Então, essa parte de pedagogia, esse é um outro problema que eu acho que falta [...] traz um cara que não sabe nada de dar aula e ele tem que se virar ali pra aprender a fazer aquilo. Então, eu acho que falta essa formação” (COORDENADOR "A".T6.C6). As falas sugerem o distanciamento das disciplinas técnicas com as práticas antirracistas na Instituição. A fala da docente de Língua Portuguesa ilustra essa realidade ao destacar a presença de práticas antirracistas nas áreas de humanas, entretanto ela pontua que: “nas disciplinas técnicas não percebo em todos os cursos” (DOCENTE.LP.T12.C6).

O coordenador “A” justifica essa falta de aplicação da temática étnico-racial ao mencionar que muitos profissionais da área técnica são contratados sem uma formação adequada para o ensino, sendo obrigados a aprender por conta própria como dar aula. Tal condição revela uma disparidade entre conhecimento técnico e prática pedagógica. Professores que dominam o conteúdo técnico não necessariamente possuem as habilidades pedagógicas, como a didática, para trabalhar em um contexto que demanda práticas antirracistas. Complementando essa ideia, a docente de Geografia garante que “não são todos que estão capacitados.” (DOCENTE.GEO.T16.C6).

Os participantes, desse modo, reconhecem que as práticas antirracistas estão mais evidentes nas disciplinas de Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia e História, devido à natureza dessas áreas, que tradicionalmente abordam questões éticas, sociais e históricas. No entanto, esse compromisso não é percebido de maneira uniforme em outras áreas, especialmente nas disciplinas técnicas e nas Ciências Exatas. Essa desigualdade evidencia uma fragmentação curricular, em que práticas antirracistas são tratadas como responsabilidade exclusiva de algumas áreas, em vez de serem integradas de forma transversal em todas as disciplinas.

Inclusive, os entrevistados ressaltam a necessidade de capacitação específica para integrar essas práticas ao ensino, reconhecendo que a formação inicial e continuada muitas vezes não prepara os professores para abordar o racismo e suas implicações na educação. A fala de um dos docentes reflete que, mesmo em áreas que já têm um papel central nesse debate, há lacunas significativas que precisam ser preenchidas: “eu vejo muitas entradas, muitas possibilidades, só que a gente precisa ser capacitado para fazer isso. Eu sei que é para a gente pensar nas ciências exatas, mas eu vejo isso também na área de humanas. E eu vejo cada vez mais como que tanto a Filosofia quanto a sociologia precisam também ser capacitada para lidar com uma educação antirracista” (DOCENTE II.SOC.FIL.T15.C6).

Em um outro trecho, o Docente de História faz uma crítica à fragmentação e a falta de integração no modelo educacional dos Institutos Federais de Minas Gerais, enfatizando desafios relacionados à implementação de práticas pedagógicas que conectem disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. O participante argumenta: “eu não acho que o IFMG pratique uma educação integrada. Então, acaba que é uma imensa instabilidade você olhar para a disciplina daqui e saber o que está acontecendo lá [...] E, no final, acaba reinando o clássico do ensino médio, cada um faz o seu” (DOCENTE.HIST.T13.C6).

O docente, em seu discurso, destaca que não observa práticas semelhantes em disciplinas técnicas, o que evidencia uma desconexão entre diferentes áreas do currículo. Essa situação reflete uma tendência das disciplinas técnicas em priorizar habilidades específicas e aplicadas, sem necessariamente abordar temas transversais, como diversidade e inclusão. Além disso, a crítica revela que o modelo educacional do IFMG ainda segue um padrão tradicional e tecnicista, no qual as disciplinas são tratadas como compartimentos estanques, sem diálogo ou articulação entre si. Esse formato contradiz os princípios de uma educação integrada e omnilateral, que busca conectar conhecimentos e práticas para formar estudantes de maneira crítica. A fragmentação desse modelo limita significativamente o potencial formativo da instituição, dificultando a abordagem consistente de temas transversais, como o antirracismo, em todas as áreas. Nesse sentido, a fala reforça a necessidade de políticas institucionais que promovam uma educação integrada, capaz de articular diferentes disciplinas e incentivar a troca de experiências e conhecimentos entre os docentes.

O docente de História observa que as práticas antirracistas, quando presentes, são geralmente limitadas a ações pontuais e isoladas, sem integrar-se a uma abordagem educacional ampla e coordenada. Ele aponta: “O que a gente faz são ações pontuais [...] hoje eu não vejo ela como uma política institucional” (DOCENTE.HIST.T14.C6). Essa ausência de uma política institucional robusta resulta em práticas fragmentadas e frequentemente simbólicas, incapazes de promover mudanças estruturais significativas.

Somado à falta de suporte institucional, essa limitação impede que ações individuais de professores ou iniciativas isoladas alcancem a transformação necessária no ambiente escolar e, por consequência, na sociedade. Esse discurso revela que, para concretizar uma educação emancipadora, é imprescindível superar a fragmentação curricular e a desarticulação das práticas pedagógicas, adotando a perspectiva antirracista como eixo central de formação e política educacional. O participante também afirma: “no momento em que a gente dimensionasse a emancipação das pessoas por meio da consciência, necessariamente a gente teria que perpassar uma educação antirracista” (DOCENTE.HIST.T14.C6). Essa colocação estabelece uma conexão intrínseca entre a emancipação das pessoas e o desenvolvimento de uma consciência crítica, enfatizando que uma educação verdadeiramente emancipadora deve necessariamente incorporar a perspectiva antirracista.

Por sua vez, o Coordenador “B”, destaca a necessidade de uma transformação pessoal prévia por parte dos docentes antes da implementação de práticas antirracistas na sala de aula. Ele afirma que “essa abordagem na sala de aula com o aluno, primeiro tem que acontecer com

a gente [...]. Agora, como que eu vou abordar uma prática antirracista com um professor que, no fundo, no fundo, é racista? Então, primeiro tem que começar a desconstrução ali. Pra depois a gente conseguir aplicar em sala” (COORDENADOR "B".T8.C6). Tal abordagem enfatiza que a efetividade da educação antirracista depende da auto-reflexão e da desconstrução de preconceitos pelos próprios educadores, além de uma formação de professores. O argumento sugere que práticas pedagógicas transformadoras exigem não apenas a adoção de novos métodos de ensino, mas também uma mudança interna no corpo docente.

Carine (2023, p. 56) defende que aprender não é um processo trivial [...] Não é à toa que geralmente as pessoas são fundamentalistas em seus conhecimentos e só querem saber o que já sabem.” A pesquisadora reforça que “aprender dói”, pois o processo de aprendizado envolve desafios tanto psicológicos quanto sociais. Psicologicamente, aprender requer reavaliar e modificar crenças e pensamentos prévios. Socialmente, implica lidar com novas perspectivas que podem romper padrões de comportamento e forçar uma reflexão sobre o próprio lugar na sociedade, por isso parte de um processo transformador que demanda esforço e adaptação contínua.

Por outro lado, Carine (2023) também enfatiza que a mudança e prática docente para a pauta antirracista deve ir além do cumprimento legal da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08. Segundo a pesquisadora, o ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena não deve ocorrer apenas pela obrigatoriedade imposta pela legislação, mas por uma compreensão profunda da necessidade de reparação histórica. “Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age” (p. 58).

A análise da Categoria C6, *Desafios da aplicação da educação antirracista em disciplinas técnicas*, revelou as dificuldades de integrar uma abordagem antirracista no ensino técnico. Os principais desafios incluem a falta de formação pedagógica dos professores, o uso de terminologias racistas em materiais didáticos, e o receio de abordar temas sociais e políticos em disciplinas vistas como "neutras". Portanto, a superação desses desafios requer uma formação docente mais abrangente e contínua, juntamente com uma reavaliação crítica dos materiais didáticos e a adoção de metodologias pedagógicas que promovam uma educação técnica comprometida com a equidade. Desse modo, é fundamental que se considere o papel crítico pedagógico dos professores em sua prática, de forma a garantir que sua atuação esteja alinhada com os princípios de justiça social e combate ao racismo.

A Categoria C7, *Ausência de conhecimento, formação e informação: as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)*, revela uma lacuna profunda no entendimento e na formação de professores em relação aos princípios e propósitos da EPT. A seguir, tem-se uma análise detalhada dos principais trechos fornecidos, que evidenciam essa ausência e seus impactos no cotidiano pedagógico e na experiência dos estudantes.

Quadro 16 – Trechos de interesse da Categoria C7: “Ausência de conhecimento, formação e informação: as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”

TRECHOS DE INTERESSE DA CATEGORIA C7: “AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO: AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)”
COORDENADORES
<p>“Tenho quase dez anos aqui na Instituição e a gente não tem essa formação. A gente entra aqui e vai trabalhar, vai lá para a sua sala e você vai fazer aquilo. Não tem formações, mas deveria.” (COORDENADOR "A".T1.C7)</p>
<p>“Você entende o que é Educação Profissional e Tecnológica? Qual é o seu papel dentro disso? Qual é a lei sobre a educação e a criação dos institutos?” Não teve, nunca teve esses tipos de formações para a gente. Então, eu acho que esse é o principal problema que vejo no instituto, essa falta de planejamento.” (COORDENADOR "A".T2.C7)</p>
<p>“A gente tem uma vida cheia de coisas, a gente tem que colocar prioridades. O que é prioritário? Eu tenho lá minhas disciplinas e tudo mais, eu tenho os eventos do curso e tudo mais. Aí, quando a gente fala sobre EPT, isso não é uma prioridade.” (COORDENADOR "A".T3.C7)</p>
<p>“Essa seria a nossa função, criar um cidadão crítico, um cidadão que consiga compreender o que está acontecendo ao redor dele, que consiga viver em sociedade também [...] não apenas uma pessoa para apertar parafuso. [...] quando fala que é função preparar para o mundo do trabalho, é sim, mas de forma crítica, não é simplesmente uma pessoa que vai simplesmente cumprir ordens sem parar para questionar, porque uma ordem pode estar equivocada, então a pessoa tem que ter esse senso crítico. Mas, se a gente for pensar como é formado hoje o nosso aluno, muitos alunos não saem com esse senso.” (COORDENADOR "B".T4.C7)</p>
<p>“Não tem nada muito claro (sobre a Educação Profissional e Tecnológica).” (COORDENADOR "B".T5.C7)</p>
DOCENTES
<p>“Há mudanças, por exemplo, quando você institui cotas raciais nas universidades, nos institutos, isso promove uma mudança e isso a gente já consegue ver na sociedade. Mas ainda assim, podemos falar de um racismo estrutural. E claro que isso impacta na hora do trabalho, na hora do emprego e na hora da remuneração. Enfim, eu acho que isso não está superado.” (DOCENTE.EF.T6.C7)</p>

“Mas pensando que nós estamos formando de uma forma mais direta pro trabalho, ainda numa fase jovem da vida. Então, a importância desse aluno ter uma formação crítica em relação a isso. Que reconheça os seus direitos, que tenha uma compreensão identitária, que sinta orgulho de ser quem é e de saber exatamente da sua capacidade e das suas possibilidades e não fique à mercê de ideologias.” (DOCENTE.EF.T7.C7)

“Que no final das contas, são ideologias que têm como objetivo explorar ainda mais a mão de obra das pessoas. E aí usam, por exemplo, essa cor da pele pra poder dizer quem pode mais, quem pode menos.” (DOCENTE.EF.T8.C7)

“Aqui, em lugar nenhum, não se pratica uma educação profissional e tecnológica nos IFs. Esse projeto deu errado aqui. Nós não fazemos uma educação integrada. Porque promover uma prática antirracista na EPT, primeiro, pressupõe que a gente faria uma educação integrada, humana e multilateral.” (DOCENTE.HIST.T9.C7)

“Se a gente não faz a EPT, menos ainda uma EPT antirracista.” (DOCENTE.HIST.T10.C7)

“Por causa da Sociologia eu tenho pesquisado e estudado muito mais o mundo do trabalho. Mas não é algo que ou a instituição me chamou a atenção para isso. E eu me tornei também mais interessado porque a ementa da disciplina de sociologia aborda essa temática do mundo do trabalho e essa necessidade de tratar desses temas em sala de aula.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T11.C7)

“Eu acabo percebendo que os meus colegas conhecem pouco dessa base da EPT.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T12.C7)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme apontado nos trechos, os participantes relatam a falta de formação adequada ao ingressarem na instituição. Um dos participantes menciona que, apesar de ter quase uma década de experiência na instituição, nunca recebeu capacitação pedagógica, o que ressalta a ausência de um planejamento estruturado para a formação contínua dos docentes. Essa lacuna formativa reflete na capacidade dos professores de exercerem plenamente suas funções, principalmente no que diz respeito à compreensão das leis e do papel da EPT no desenvolvimento dos alunos.

A primeira citação: “não teve, nunca teve esses tipos de formações para a gente” (COORDENADOR "A".T2.C7) aponta para uma ausência de capacitação específica voltada à EPT para os servidores do IFMG. Esse déficit formativo afeta diretamente a qualidade do ensino e a preparação dos docentes para lidar com os desafios da educação técnica e profissional. A falta de uma formação contínua e direcionada para o contexto da EPT gera um distanciamento entre os professores e os princípios que deveriam orientar essa modalidade de

ensino, como o desenvolvimento crítico dos estudantes na preparação para o mundo do trabalho, especialmente no que diz respeito à aplicação de metodologias críticas e à incorporação de temas transversais, como a educação antirracista, em disciplinas técnicas. A falta de formação voltada para a EPT indica uma lacuna que enfraquece a capacidade dos professores de atuar de forma crítica e reflexiva em suas disciplinas.

Um dos docentes cita: “[...] eu tenho pesquisado e estudado muito mais o mundo do trabalho. Mas não é algo que ou a instituição me chamou a atenção para isso” (DOCENTE II.SOC.FIL.T11.C7). O comentário indica uma lacuna no suporte institucional para fomentar o aprofundamento de temas como o mundo do trabalho e as bases da EPT. Essa ausência reflete uma desconexão entre a gestão educacional e a prática pedagógica, na qual os professores dependem de suas próprias iniciativas para explorar esse e outros temas.

Destacamos também duas falas do docente de História:

- “aqui, em lugar nenhum, não se pratica uma educação profissional e tecnológica nos IFs. Esse projeto deu errado aqui. Nós não fazemos uma educação integrada. Porque promover uma prática antirracista na EPT, primeiro, pressupõe que a gente faria uma educação integrada, humana e multilateral.” (DOCENTE.HIST.T9.C7);
- “se a gente não faz a EPT, menos ainda uma EPT antirracista.” (DOCENTE.HIST.T10.C7).

As falas destacam críticas profundas à implementação da EPT nos Institutos Federais, evidenciando uma desconexão entre os princípios teóricos do modelo educacional integrado e sua aplicação prática. De acordo com o docente, a EPT, idealmente, deveria articular formação técnica, geral e humanista, promovendo uma visão ampla e crítica dos estudantes. No entanto, o que se observa é um fracasso em alcançar esse ideal, já que os Ifs têm adotado um modelo fragmentado que enfraquece a capacidade de oferecer uma educação integrada e transformadora.

Essa fragmentação, além de comprometer o potencial formativo dos estudantes, também impede a promoção de uma EPT antirracista. O participante considera que, para que a abordagem antirracista seja incorporada ao ensino, é necessário, antes de tudo, que exista uma educação integrada, multilateral e humanista. Sem essa base, as práticas pedagógicas tornam-se desarticuladas e incapazes de abordar de forma consistente temas transversais. Como destacado no segundo trecho, “se a gente não faz a EPT, menos ainda uma EPT antirracista”, evidenciando que a ausência de integração no modelo atual inviabiliza avanços significativos em questões sociais e éticas.

Essa mesma percepção é evidenciada na afirmação "não tem nada muito claro" (COORDENADOR "B".T5.C7), que reflete a falta de compreensão e clareza sobre o papel e os objetivos da EPT. Sem uma compreensão sólida dos princípios orientadores da EPT, cujo objetivo é formar cidadãos críticos e capacitados para atuação no mundo do trabalho, as práticas pedagógicas tendem a restringir-se ao ensino técnico, sem a integração de componentes críticos e reflexivos. Como consequência, o que deveria transcender a formação técnica para incluir a preparação dos alunos para analisar e questionar o contexto em que atuarão profissionalmente corre o risco de perpetuar um ensino descontextualizado, distante de uma formação humana integral.

Conforme aponta Frigotto (2024),

a luta pela escola unitária, formação omnilateral e politécnica é parte da mesma luta para a travessia de superar as relações sociais de exploração capitalistas. Travessia que ocorre no terreno das condições historicamente dadas e dentro das correlações de forças na luta de classe. O Ensino Médio Integrado, fruto de uma construção coletiva, se apresenta em nossa condição histórica como a travessia para superar a dualidade estrutural da educação na perspectiva da escola unitária e da formação omnilateral e politécnica. Do mesmo modo, confronta a desconexão do ensinar e do educar, estratégia do capital no bojo de sua crise estrutural para atrofiar a autonomia docente no conteúdo científico e, na mediação deste, a formação política da juventude (p. 14).

Em sua análise, Frigotto (2024) explora a relação entre educação e as lutas sociais, especialmente no contexto da superação das desigualdades e opressões no interior do sistema capitalista. O autor identifica o EMI como um caminho estratégico para a implementação de uma escola unitária, cujo objetivo é superar a dicotomia entre a educação voltada exclusivamente para o trabalho e a formação omnilateral e politécnica, que contempla o desenvolvimento integral dos indivíduos. Esse modelo busca integrar ambos os aspectos, promovendo uma formação crítica e completa. No entanto, Frigotto (2024) também destaca que esse modelo enfrenta resistências, especialmente devido às tentativas do capital de dissociar o ensino do ato de educar, o que enfraquece a atuação docente e limita a formação política e crítica dos estudantes, prejudicando a construção de cidadãos conscientes e participativos.

Nesse cenário, a qualidade da educação recebida pelos alunos está intrinsecamente ligada à formação de seus professores, tanto no que se refere ao conhecimento acadêmico quanto à sua compreensão das dimensões políticas e sociais. A formação docente, portanto, é um fator determinante para definir se a educação ofertada promoverá o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos, capazes de refletir sobre a realidade em que estão inseridos, ou se contribuirá para a alienação, mantendo os estudantes distantes das dinâmicas de poder e

exploração que caracterizam a sociedade. Assim, "a educação para a autonomia ou para a alienação depende do tipo de formação de seus mestres no plano do conhecimento e no âmbito político" (Frigotto, 2024, p. 8).

O docente de Educação Física considera que apenas a partir da conexão entre as bases da EPT e da educação antirracista que o estudante conseguirá analisar criticamente as nuances do capitalismo e o mundo do trabalho. O docente reconhece os avanços proporcionados principalmente pelas políticas afirmativas, como as cotas raciais, que têm promovido maior diversidade em espaços educacionais e no mundo do trabalho. Contudo, ele ressalta que essas iniciativas, embora importantes, não eliminam o racismo estrutural, que continua impactando aspectos cruciais da vida das pessoas negras, como o acesso ao emprego e a remuneração justa: "Há mudanças, por exemplo, quando você institui cotas raciais nas universidades, nos institutos, isso promove uma mudança e isso a gente já consegue ver na sociedade. Mas ainda assim, podemos falar de um racismo estrutural. É claro que isso impacta na hora do trabalho, na hora do emprego e na hora da remuneração. Enfim, eu acho que isso não está superado" (DOCENTE.EF.T6.C7).

Nesse contexto, a educação é apresentada como uma ferramenta central para a transformação social, especialmente no âmbito da EPT, cuja missão envolve a formação de jovens em um momento crucial de suas vidas. Para o docente, essa formação precisa ir além das habilidades técnicas, incorporando uma abordagem crítica que permita aos estudantes compreender as dinâmicas de poder e desigualdade que estruturam a sociedade. Ele pontua a importância do aluno ter uma formação crítica em relação a essas desigualdades incorporadas pelo capitalismo, onde o aluno "reconheça os seus direitos, que tenha uma compreensão identitária, que sinta orgulho de ser quem é e de saber exatamente da sua capacidade e das suas possibilidades e não fique à mercê de ideologias" (DOCENTE.EF.T7.C7).

Inclusive, o docente ressalta que o racismo é frequentemente instrumentalizado como uma ferramenta para perpetuar a exploração da força de trabalho. Ideologias são empregadas para justificar relações desiguais, utilizando a cor da pele como marcador para definir quem possui mais ou menos valor no mercado de trabalho. Essa crítica reforça a urgência de desnaturalizar tais práticas e desconstruir discursos que legitimam a exploração, consolidando o papel da educação como espaço de conscientização e resistência. Ao destacar que essas ideologias têm como objetivo explorar ainda mais a mão de obra das pessoas, o docente aponta para a interseção entre o racismo e o sistema capitalista, cujas desigualdades raciais são mantidas e legitimadas para beneficiar determinados grupos sociais. O uso da cor da pele

como critério para determinar "quem pode mais, quem pode menos" expõe a funcionalidade do racismo como um instrumento de exclusão e subordinação, tanto no âmbito econômico quanto no social.

Para tanto, é necessário que a prática educacional adote uma perspectiva antirracista como eixo estruturante, articulando a formação técnica com uma abordagem crítica e emancipadora. A educação deve não apenas preparar os jovens para o “mercado de trabalho” mas sim capacitá-los a reconhecer e reivindicar seus direitos, garantindo que estejam aptos a atuar de forma consciente em um mundo marcado por desigualdades. Ademais, ao promover o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes, a escola contribui para a construção de cidadãos engajados e confiantes em suas capacidades.

Um dos coordenadores revela que “essa seria a nossa função, criar um cidadão crítico, um cidadão que consiga compreender o que está acontecendo ao redor dele, que consiga viver em sociedade também [...] não apenas uma pessoa para apertar parafuso. [...] quando fala que é função preparar para o mundo do trabalho, é sim, mas de forma crítica, não é simplesmente uma pessoa que vai simplesmente cumprir ordens sem parar para questionar, porque uma ordem pode estar equivocada, então a pessoa tem que ter esse senso crítico” (COORDENADOR "B".T4.C7). Nota-se que o servidor destaca a importância e a função da base conceitual da EPT na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar e refletir sobre suas ações no mundo do trabalho, e não apenas trabalhadores técnicos que cumprem ordens. No entanto, ele também menciona que, na prática, muitos alunos não desenvolvem esse senso crítico: “ se a gente for pensar como é formado hoje o nosso aluno, muitos alunos não saem com esse senso” (COORDENADOR "B".T4.C7).

Esses trechos evidenciam um entendimento claro de que o ensino profissional no EMI não deve se restringir à formação técnica dos estudantes. No entanto, a ausência de uma formação específica que capacite os docentes a articular o ensino técnico com uma formação crítica e a carência de aprofundamento nas bases teóricas da EPT podem comprometer esse objetivo. A crítica ao modelo que apenas *aperta parafusos* revela uma preocupação legítima do participante com a alienação dos estudantes, que são “treinados” para executar tarefas sem a necessária compreensão das questões sociais e éticas que envolvem o mundo do trabalho. Essa alienação contraria os princípios da EPT, que busca justamente o contrário.

Para Kuenzer (2024, p. 13), a formação de professores, no contexto da inclusão, deveria incorporar dimensões que incluem “as relações entre trabalho e educação”; “a finalidade da educação: emancipação humana na perspectiva da inclusão social”; “o processo

educativo em geral e na educação profissional”. Esses elementos são fundamentais para uma prática pedagógica que visa a inclusão e a formação crítica dos alunos, de modo a integrar aspectos sociais, éticos e pedagógicos em um único processo educativo. A inclusão de grupos como alunos indígenas, quilombolas e negros exige o domínio das bases teóricas da ciência da educação e das várias áreas de conhecimento voltadas à educação profissional e tecnológica. Tal abordagem é necessária para que as linguagens e os conteúdos específicos sejam abordados por meio de metodologias apropriadas a cada grupo, considerando suas particularidades e necessidades.

Logo, conforme evidenciado por Kuenzer (2024, p. 12), a falta dessa formação e compreensão acerca dessas dimensões e conscientização educacionais, contribui significativamente, com uma visão pragmática e utilitarista, para a alienação dos estudantes, ao superficializar o conteúdo teórico. Como resultado, há uma carência de pensamento crítico, de mobilização coletiva e da capacidade de elaborar projetos contra-hegemônicos que visem enfrentar as desigualdades e injustiças sociais. Assim, “o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas é decisivo para o processo de emancipação humana e de transformação social... para não dizer de sobrevivência em uma sociedade cada vez mais injusta, violenta e desigual” (Kuenzer, 2024, p. 8).

Acerca da falta da formação docente acerca da EPT, o Coordenador "A" argumenta que "a gente tem uma vida cheia de coisas, a gente tem que colocar prioridades. O que é prioritário? Eu tenho lá minhas disciplinas e tudo mais, eu tenho os eventos do curso e tudo mais. Aí, quando a gente fala sobre EPT, isso não é uma prioridade." (COORDENADOR "A".T3.C7). Esse trecho reflete a percepção de que a EPT não é tratada como prioridade no dia a dia dos professores. Com a sobrecarga de tarefas e responsabilidades, a reflexão sobre os fundamentos da EPT e sua aplicação prática acaba ficando em segundo plano.

Essa falta de priorização no cotidiano docente reflete um problema mais profundo de gestão e planejamento institucional. Se a EPT não é tratada como uma prioridade, os professores não são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas em relação aos objetivos dessa modalidade de ensino. Esse descaso com a formação conceitual e prática dos professores compromete a implementação de um projeto educativo mais coerente e alinhado com as demandas do mundo do trabalho e da sociedade. A questão que se coloca é a seguinte: se o IFMG tem suas bases de criação fundamentadas nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, em que medida esses princípios não se estabelecem como uma prioridade central dentro da instituição e na formação dos docentes?

Em suma, a análise das entrevistas com os coordenadores de cursos do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) aponta lacunas significativas na integração de práticas antirracistas e na inclusão de temáticas étnico-raciais no ambiente educacional. A falta de formação contínua dos docentes, associada a uma ausência de clareza sobre as legislações pertinentes, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, evidencia uma desconexão entre as diretrizes legais e as práticas institucionais.

Os depoimentos revelam que a estrutura institucional não fomenta adequadamente a educação antirracista, delegando essa responsabilidade a iniciativas individuais e, muitas vezes, esporádicas. A ausência de um apoio institucional robusto limita o impacto dessas ações, que acabam sendo vistas por alguns docentes como desnecessárias ou mesmo como *bagunça*. Esse cenário sublinha a necessidade de uma política educacional consolidada que abarque a diversidade racial de maneira sistemática e interdisciplinar. Por fim, observa-se que a falta de personalização nos Projetos Pedagógicos e a resistência à inovação pedagógica refletem uma postura institucional que perpetua currículos pouco inclusivos.

É relevante destacar que um dos coordenadores convidados não atendeu aos convites para participação na pesquisa. Essa ausência restringe o escopo dos dados coletados e aponta para possíveis lacunas de engajamento ou interesse no tema por parte de alguns membros da equipe institucional. Tal fato sugere que, além das questões estruturais e pedagógicas identificadas, pode haver uma carência de mobilização ou de conscientização quanto à importância da educação antirracista e da inclusão de questões étnico-raciais no currículo. A ausência de resposta constitui, de forma indireta, uma barreira adicional ao fortalecimento de práticas educacionais inclusivas, indicando a necessidade de ações que promovam e sensibilizem mais amplamente a equipe acadêmica em torno da pauta antirracista.

A última categoria de análise C8, *A temática étnico-racial e as práticas antirracistas nos cursos de EMI*, apresenta um panorama das ações e percepções dos docentes sobre como a temática étnico-racial e as práticas antirracistas são abordadas nos cursos. A análise dos trechos revela iniciativas significativas, mas também limitações estruturais e a falta de uma integração ampla e institucionalizada, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 17 – Categoria C8 – A temática étnico-racial e as práticas antirracistas nos cursos de EMI

CATEGORIA C8 – A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E AS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NOS CURSOS DE EMI
SOCIOLOGIA E FILOSOFIA
<p>“Existe um espaço dedicado para esses temas nas disciplinas de História, também nas disciplinas de Filosofia e Sociologia do terceiros anos do Ensino Médio, em que esses temas são trabalhados de um modo muito mais aprofundado.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T1.C8)</p>
<p>“Tem muitas participações, sobretudo em eventos da Semana de Consciência ou na Semana Internacional de Ciência e Tecnologia. Então, eu acredito que o Instituto tem várias formas para poder promover isso.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T2.C8)</p>
<p>“Nós temos um trabalho interdisciplinar que ocorre sempre a cada semestre. E, geralmente, nós optamos por temas de cultura afro-brasileira e africana. O último nosso foi de cultura indígena. Foi um trabalho muito interessante.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T3.C8)</p>
<p>“Fizemos um festival indígena, sobre cultura, alimentação, danças, costumes, teorias. Esse caso foi exclusivo da cultura indígena.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T4.C8)</p>
<p>“Nós estamos agora fazendo uma pesquisa sobre Filosofia africana em uma perspectiva de, pelo menos, quando estivermos falando sobre a origem da Filosofia, nós não ficarmos presos àquela formação canônica, que a Filosofia nasceu na Grécia.” (DOCENTE I.SOC.FIL.T5.C8)</p>
<p>“Mas pelo menos eu entendo que até agora a gente tem conseguido realizar eventos que promovem uma educação étnico-racial. Mas são eventos muito pontuais. São eventos que ocorrem, por exemplo, agora. Semana de consciência negra. É mais esporádico. Não é uma coisa que estava lá desde o início do ano e por todos os professores. Não há uma previsão, não há uma programação.” (DOCENTE II.SOC.FIL.T15.C8)</p>
LÍNGUA PORTUGUESA
<p>“Todos os anos ocorre, por exemplo, um projeto. Tem ano que é a Cultura Afro-Brasileira, tem ano que é a Cultura Indígena. E tem turmas que trabalham a Cultura Indígena e outras trabalham a Cultura Afro-Brasileira. E a gente trabalha junto com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.” (DOCENTE.LP.T6.C8)</p>
<p>“Já teve o projeto Abayomi, que foi sobre a questão da cultura africana. Então, eles trouxeram</p>

a história da bonequinha. Teve a questão da cultura indígena, ano passado foi a cultura indígena.” (DOCENTE.LP.T7.C8)

“Então, a gente já trabalhou com o tema da redação de 2016, que foi ‘Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil’. Ao trabalhar questões de redação, a gente trabalha essas temáticas.” (DOCENTE.LP.T8.C8)

“Trabalhamos muito com os livros [...] A gente trabalha um conteúdo teórico, gramatical, mas a partir de textos. A gente trabalhou, por exemplo, o livro ‘o despejo’, de Carolina Maria de Jesus. E assim, dentro dessa obra, trabalhando as questões étnico-raciais e as desigualdades sociais. O terreno é fértil para discutir, mas seria interessante que isso fosse trabalhado em todas as disciplinas, em todos os cursos.” (DOCENTE.LP.T9.C8)

HISTÓRIA

“Nós começamos a construir algumas experiências de produzir um evento cujo objetivo era discutir a formação cultural, social e política das comunidades africanas, afrodescendentes e povos nativos. A gente já tem feito isso há alguns anos.” (DOCENTE.HIST.T10.C8)

“Como o IFMG é construído como uma instituição muito hierarquizada e autoritária, acaba que essas práticas, elas precisam partir da instituição. Por exemplo, quando eu e um outro professor tivemos a ideia de fazer a feira para fazer esse debate das questões étnico-raciais, ela foi entusiasmada por nós individualmente. E eu não me lembro de haver um entusiasmo institucional de dar o suporte para essa atividade.” (DOCENTE.HIST.T11.C8)

“Esse ano eu não consegui fazer a feira de debate e a instituição não procurou saber o que aconteceu, porque não aconteceu, se ela podia fazer alguma coisa para fazer isso voltar a acontecer. Aí acaba ficando dessa forma.” (DOCENTE.HIST.T12.C8)

“Como os livros didáticos que o Campus adota hoje, ele atravessa esses temas, eu tento deles fazer uso direto em minhas aulas [...] Eu tento fazer uso direto dos conteúdos e tento sempre contextualizar, sempre criar uma oportunidade, eu tento abrir o debate, o diálogo com os alunos em relação a essas questões.” (DOCENTE.HIST.T13.C8)

“Eu ainda sinto que falta mesmo nas ciências humanas, a discussão, por exemplo, da cosmovisão e filosofia africana e indígena. Na disciplina de história você consegue abordar isso, mas eu ainda sinto falta das ciências humanas e, de resto, todos os campos do saber se

deem conta disso.” (DOCENTE.HIST.T14.C8)
GEOGRAFIA
“A gente busca uma abordagem mostrando a importância dessas culturas dentro da formação da sociedade brasileira.” (DOCENTE.GEO.T20.C8)
“A gente tenta trabalhar tanto o esforço que foi feito para o apagamento das culturas africanas, afro-brasileiras e africanas. Os esforços de branqueamento, os processos de extermínio, os processos de silenciamento. Então, a gente trata disso explicitamente quando a gente faz uma abordagem de formação étnica no Brasil.” (DOCENTE.GEO.T21.C8)
EDUCAÇÃO FÍSICA
“Desse trabalho com a cultura afro-brasileira, por exemplo, nós trabalhamos diretamente com a capoeira em determinado módulo do segundo ano. Dentro dessa discussão, a gente tenta envolver o máximo possível.” (DOCENTE.EF.T22.C8)
“Não acho visível as práticas antirracistas. De algum modo, eu sempre estive próximo dessa temática, pelos meus estudos, pela minha disciplina, que em vários momentos perpassa essas temáticas.” (DOCENTE.EF.T23.C8)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As disciplinas de Ciências Humanas despontam como espaços privilegiados para o tratamento dessas temáticas, especialmente no que diz respeito à valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena. Um docente observa que “existe um espaço dedicado para esses temas nas disciplinas de História, também nas disciplinas de Filosofia e Sociologia do terceiro ano do Ensino Médio, em que esses temas são trabalhados de um modo muito mais aprofundado” (DOCENTE I.SOC.FIL.T1.C8). Contudo, o entrevistado ressalta que tais discussões são segmentadas e frequentemente limitadas às séries finais, o que impede uma abordagem mais ampla e contínua.

O Docente I relata sobre a realização de eventos temáticos, como a Semana de Consciência Negra e a Semana Internacional de Ciência e Tecnologia – também destacada como uma estratégia eficaz para promover práticas antirracistas. Segundo ele, “tem muitas participações, sobretudo em eventos da Semana de Consciência ou na Semana Internacional de Ciência e Tecnologia. Então, eu acredito que o Instituto tem várias formas para poder promover isso” (DOCENTE I.SOC.FIL.T2.C8). Apesar do impacto positivo dessas

iniciativas, elas são descritas como pontuais e esporádicas, sem uma programação sistemática ou continuidade ao longo do ano. Conforme relatado, “são eventos que ocorrem, por exemplo, agora, na Semana de Consciência Negra. É mais esporádico. Não é uma coisa que estava lá desde o início do ano e por todos os professores” (DOCENTE II.SOC.FIL.T15.C8).

Além dos eventos, os trabalhos interdisciplinares e projetos pedagógicos voltados às culturas marginalizadas são práticas recorrentes. Um exemplo é o festival indígena, que explorou aspectos como “cultura, alimentação, danças, costumes, teorias” (DOCENTE I.SOC.FIL.T4.C8). A realização de um festival com foco exclusivo na cultura indígena sugere uma prática pedagógica que reconhece e celebra a diversidade. Essa abordagem pode contribuir para a inclusão social e o combate a preconceitos, ao dar visibilidade às narrativas e tradições de comunidades historicamente marginalizadas.

Cabe ressaltar que, embora a tratativa das culturas indígenas abordadas por meio de um festival seja uma iniciativa positiva, é importante questionar se esses eventos são, de fato, conduzidos de maneira que evite a exotificação ou simplificação da cultura indígena, garantindo que as práticas sejam autênticas e representem as próprias vozes indígenas. Deve-se considerar, para além disso, o envolvimento direto de indígenas na organização ou na participação do evento, promovendo um protagonismo cultural em vez de uma visão externa.

Jesus (2020, p. 37) destaca a necessidade urgente de desconstruir visões preconceituosas e equivocadas sobre os povos indígenas, que foram amplamente difundidas por intelectuais ao longo dos séculos. Embora a renovação historiográfica tenha avançado, o desafio de transformar essas narrativas ainda persiste. Hoje, estudos acadêmicos recentes têm ajudado a dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, que passam a ser reconhecidos como sujeitos diversos, e não mais como um “índio genérico”, visão simplista tão comum na sociedade.

De acordo com a pesquisadora, essas novas abordagens acadêmicas, aliadas às lutas cotidianas dos povos indígenas e ao apoio de organizações dedicadas às suas questões, têm gerado resultados significativos. Assim, essas mudanças vêm promovendo uma revisão abrangente das maneiras como os povos indígenas são tratados, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Nesse contexto, professores enfrentam o grande desafio de repensar suas práticas pedagógicas, incorporando essas novas perspectivas e preparando-se para construir um ensino mais representativo da diversidade indígena no ambiente escolar.

Apesar do impacto positivo das iniciativas sobre a abordagem da valorização cultural indígena, elas são descritas pelos docentes como pontuais e esporádicas, sem uma

programação sistemática ou continuidade ao longo do ano. Logo, “são eventos que ocorrem, por exemplo, agora, na Semana de Consciência Negra. É mais esporádico. Não é uma coisa que estava lá desde o início do ano e por todos os professores” (DOCENTE II.SOC.FIL.T15.C8).

Com base nessas falas, os docentes enfrentam a barreira da falta de envolvimento institucional, o que limita a consolidação dessas iniciativas. Um docente lamenta que “essas práticas, elas precisam partir da instituição. Por exemplo, quando eu e um outro professor tivemos a ideia de fazer a feira para fazer esse debate das questões étnico-raciais, ela foi entusiasmada por nós individualmente. E eu não me lembro de haver um entusiasmo institucional de dar o suporte para essa atividade” (DOCENTE.HIST.T11.C8). A falta de apoio institucional também se reflete na descontinuidade de projetos, como no caso de uma feira de debates que não foi realizada novamente devido à ausência de interesse ou acompanhamento por parte da gestão (DOCENTE.HIST.T12.C8).

Outro desafio identificado é a concentração dessas práticas nas Ciências Humanas, enquanto os docentes de outras áreas se envolvem apenas de forma indireta, cedendo horários para atividades ou oferecendo apoio pontual. Um docente afirma que “geralmente, apenas os professores de Ciências Humanas se envolvem nas atividades antirracistas. Os outros professores contribuem cedendo para nós os horários” (DOCENTE II.SOC.FIL.T17.C8). Essa realidade reforça a percepção de que a promoção de práticas antirracistas é tratada como responsabilidade exclusiva de um grupo específico de professores, em vez de ser uma prioridade institucional e transversal.

A fala aponta para um problema estrutural na implementação de leis antirracistas no ambiente escolar: o cumprimento dessas normas é frequentemente tratado como uma escolha individual dos professores, em vez de ser uma obrigação institucional coletiva. Isso significa que, em muitas escolas, as ações relacionadas à promoção da educação antirracista dependem do interesse, engajamento e iniciativa pessoal de cada educador, ao invés de serem uma prática obrigatória e integrada ao currículo e às práticas escolares.

Ao mencionar que “a gente trabalha junto” (DOCENTE.LP.T6.C8), a docente de Língua Portuguesa menciona o Festival Indígena como um espaço de articulação entre sua área de atuação (Língua Portuguesa e Literatura) e outros campos do saber. Essa abordagem reflete um esforço em conectar conteúdos linguísticos e literários às questões culturais, históricas e sociais relacionadas aos povos indígenas. A professora também cita a realização

de um projeto intitulado “Abayomi”, o qual abordou a cultura africana por meio da história de uma boneca africana.

Sabemos que os brinquedos e brincadeiras refletem a identidade cultural de uma sociedade, funcionando como um espelho das relações sociais, valores e normas de determinado grupo, em que muitas vezes incorporam elementos que representam papéis de gênero, hierarquias sociais, rituais e histórias compartilhadas por uma comunidade. De acordo com Carvalho (2007, p. 36), esses elementos são “elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria”.

Assim, ao trabalhar sobre a boneca Abayomi, é essencial que o docente faça uma contextualização histórica sobre a sua criação:

[...] que há muito tempo atrás, no período do Brasil Colônia, os povos africanos, escravos vinham nos chamados navios negreiros pela travessia do transatlântico para diversos lugares do mundo, incluindo o Brasil. Durante essa travessia os africanos eram forçados a ficar nos porões das embarcações, submetidos a condições subumanas, agressões físicas, psicológicas e até a morte. As mães africanas na tentativa de acalantar e trazer alegria para seus filhos, pois era um caminho para um futuro muito triste e cruel e as crianças não tinham como e com o que brincar, as mães faziam/confeccionavam as bonecas usando como material suas próprias vestes, rasgavam a barra de suas saias, faziam nós e pequenos cortes como demonstração de amor e afeto para seus filhos e assim davam a eles como a única lembrança que os restaria porque as famílias ficavam em aldeias de povoamento distintas, a boneca tinha de ser bem pequenina para que fosse colocada entre os fios de seus cabelos assim ninguém a levaria embora, a palavra Abayomi é de origem iorubá, costuma ser uma boneca negra pois usa-se como símbolo da cultura africana (Lima; Lima, 2019, p. 2).

No entanto, apresentar a ideia de que a boneca Abayomi foi criada apenas para "acalantar" crianças nos navios negreiros, sem uma análise crítica, pode contribuir para a romantização do sofrimento vivenciado pelas mães escravizadas. Deve-se entender “[...] o lugar das abayomis como símbolo de resistência e ancestralidade da mulher negra na luta contra o racismo e a invisibilidade dele decorrente, a partir de um paradigma afrocêntrico” (Constantino; Halana; Barth, 2022, p. 119). As autoras trazem outra perspectiva, destacando como uma artesã deu visibilidade às bonecas como um ato de fortalecimento ao Movimento Negro.

O termo “abayomi”, de origem ioruba, significa “meu presente” ou “encontro precioso” e tem se tornado um rico instrumento de reflexões sobre questões de gênero, classe e raça. O olhar pertinente sobre elas, enquanto

tradição oral e resistência, foi evidenciado por Lena Martins, artesã maranhense que deu concretude a essa tradição, por meio do universo lúdico [...] Lena Martins criou a arte da boneca no final da década de 1980, momento de efervescência e fortalecimento do movimento negro (Constantino; Halana; Barth, 2022, p. 118).

Um ponto relevante a ser destacado é o papel das Abayomis na atualidade. Uma artesã, ao dar evidência às bonecas, usou-as como instrumento para fortalecer o Movimento Negro. Esse processo ressalta como as Abayomis foram ressignificadas, tornando-se um elemento de resistência cultural e política, representando a força das mulheres negras na luta contra as desigualdades raciais. Essa ressignificação conecta o passado ao presente, demonstrando a continuidade da resistência negra ao longo do tempo. Logo, tratar essa narrativa de criação das bonecas de forma simplista pode ocultar a brutalidade e os traumas desse período histórico, reduzindo sua complexidade a um ato de afeto, sem considerar o contexto de opressão e violência.

A docente de Língua Portuguesa destaca que as temáticas étnico-raciais são abordadas nas disciplinas por meio da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como exemplo, ela menciona o tema da redação do Enem de 2016, utilizado como base para discutir com os estudantes sobre a questão do racismo e da intolerância religiosa.

Racismo religioso pode ser conceituado como a perseguição, demonização e ataques direcionados às religiões de matriz africana e seus praticantes, cujo cerne está relacionado ao pertencimento desses indivíduos a um grupo étnico-racial específico, resultando em uma grave violação à dignidade humana dessa coletividade. Para além de se configurar como uma expressão de racismo, a demonização das religiões de matriz africana e ameríndia também opera como uma forma de controle social que visa aniquilar e silenciar tais práticas espirituais.

Esse processo sustenta e privilegia a hegemonia da fé colonizadora, promovendo o apagamento de histórias, a opressão de corpos e a perpetuação de estruturas de exploração que lucram com a submissão e a marginalização desses grupos. Destacamos que os “ataques as religiões de matriz africana não afetam única e exclusivamente a questão religiosa mas se ligam diretamente aos preconceitos ao negro e tudo que a ele pertence” (Sangenis; Costa, 2021, p. 1525).

Segundo Oliveira (2017), a discriminação contra religiões afro-brasileiras vai além do conceito de intolerância religiosa, pois está intrinsecamente ligada ao que se chama racismo religioso. Esse tipo de discriminação não se limita a um preconceito ou rejeição baseados em

crenças religiosas diferentes; ele está profundamente conectado ao racismo epistêmico, que desvaloriza formas de conhecimento, práticas culturais e espiritualidades que não se alinham ao modelo eurocêntrico dominante.

O mesmo pensamento é reforçado por Flor do Nascimento (2016, p. 15) ao enfatizar que a expressão "intolerância religiosa" é insuficiente para capturar a complexidade das violências enfrentadas pelas comunidades que praticam religiões de matrizes africanas. Ele argumenta que os ataques a esses templos e aos praticantes não se limitam à rejeição de suas crenças religiosas, mas se direcionam a algo muito mais profundo: a tentativa de deslegitimar um modo de vida africano que desafia os padrões eurocêntricos predominantes. Logo, “não se trata de uma intolerância no sentido de uma recusa a tolerar a diferença marcada pela inferioridade ou discordância [...] o que está em jogo é exatamente um desrespeito em relação a uma maneira africana de viver” (Flor do Nascimento, 2016, p. 15).

Dessa forma, o tema da redação do Enem oportuniza um diálogo crítico dos estudantes a partir de temas sociais que permeiam a sociedade. As temáticas “abrem espaço para o fomento de reflexões importantes na sociedade. Em teoria, os participantes do exame deveriam analisar questões sociais relevantes e propor intervenções para solucioná-las” (Botarelli; Santos, 2024, p. 139). Temas como os de 2016 e de 2024, intitulados respectivamente como “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” e “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil” são tidos como “terrenos férteis” para discutir as temáticas étnico-raciais em sala de aula (DOCENTE.LP.T9.C8).

Como suporte teórico para o desenvolvimento do repertório na redação, a participante menciona: “a gente trabalha um conteúdo teórico, gramatical, mas a partir de textos. A gente trabalhou, por exemplo, o livro ‘O Despejo’, de Carolina Maria de Jesus. E assim, dentro dessa obra, trabalhando as questões étnico-raciais e as desigualdades sociais” (DOCENTE.LP.T9.C8).

Magnabosco (2002) define que os diários de Carolina Maria de Jesus são uma forma singular de expressão que desafia as fronteiras tradicionais da literatura. Eles combinam elementos literários e documentais, ao mesmo tempo em que trazem à tona uma visão única sobre a condição feminina e a vida nas periferias. A partir de suas experiências pessoais e de seu ponto de vista como mulher negra e favelada, Carolina constroi uma narrativa que denuncia as desigualdades e as múltiplas dimensões da miséria vivida na favela do Canindé, em São Paulo.

Ao refletirmos sobre a abordagem do livro em sala de aula, é pertinente considerar as indagações levantadas por Nascimento (2020) a respeito das problemáticas associadas à posição subalterna que Carolina Maria de Jesus ocupa em sua obra. O pesquisador questiona:

que tipo de livro poderia escrever uma mulher negra e pobre, ‘favelada’, de pouca escolaridade? Como situar essa escrita: literatura ou apenas documento, de interesse histórico e sociológico? Que questões de representação esse lugar social traz para o texto? (Nascimento, 2020, p. 32).

Essas reflexões permitem que os alunos analisem criticamente o lugar social da autora e sua posição na literatura brasileira, ampliando o entendimento sobre os desafios de representação e reconhecimento enfrentados por escritores marginalizados.

Segundo a participante, “o terreno é fértil para discutir, mas seria interessante que isso fosse trabalhado em todas as disciplinas, em todos os cursos” (DOCENTE.LP.T9.C8). A expressão utilizada pela docente indica que as temáticas abordadas têm grande relevância e capacidade de engajar os estudantes em reflexões críticas. A literatura, por exemplo, oferece um espaço privilegiado para abordar desigualdades sociais, racismo e outras questões estruturais de maneira que conecta o conteúdo teórico às experiências vividas.

Apesar do potencial, a docente ressalta a necessidade de que essas questões sejam trabalhadas de maneira transversal, envolvendo todas as disciplinas e cursos. Atualmente, a prática parece estar restrita a algumas áreas, o que limita o impacto dessas reflexões. A ausência de interdisciplinaridade pode levar à fragmentação do conhecimento, dificultando que os estudantes percebam as conexões entre as desigualdades sociais e diferentes campos do saber.

Assim como a docente de Língua Portuguesa reconhece o "terreno fértil" para essas discussões, o professor de História busca criar oportunidades para contextualizar os temas e promover debates significativos com os estudantes. Ele cita que: “como os livros didáticos que o *Campus* adota hoje, ele atravessa esses temas, eu tento deles fazer uso direto em minhas aulas [...] Eu tento fazer uso direto dos conteúdos e tento sempre contextualizar, sempre criar uma oportunidade, eu tento abrir o debate, o diálogo com os alunos em relação a essas questões” (DOCENTE.HIST.T13.C8).

Esse relato destaca a tentativa de o docente de História aproveitar os conteúdos dos livros didáticos para discutir questões étnico-raciais e sociais em feiras de debates com os estudantes. As experiências relatadas pelo professor refletem iniciativas que buscam discutir a formação cultural, social e política de comunidades africanas, afrodescendentes e povos

indígenas, mas também apontam para a falta de suporte institucional e a necessidade de maior integração dessas temáticas em diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, Fernandes (2005, p. 380) reitera que os livros didáticos, em especial os de História, em grande parte, ainda seguem uma abordagem tradicional e mesmo que o ensino de História nas escolas, tenha avançado teoricamente, ainda reflete uma visão eurocêntrica e monocultural que desconsidera a diversidade da formação brasileira. A narrativa tradicional, por exemplo, enaltece o colonizador português como desbravador e responsável pela ocupação do território. No entanto, ela ignora o genocídio e a destruição cultural que reduziram drasticamente a população indígena.

Além disso, os africanos escravizados são frequentemente retratados de maneira desumanizada, como meras mercadorias, enquanto suas contribuições econômicas e culturais, em atividades como a agricultura, mineração e cafeicultura, são apagadas ou minimizadas. Ao mesmo passo em que a cultura indígena e afro-brasileira costuma ser abordada de forma folclorizada e superficial, enquanto a cultura europeia é exaltada como superior e civilizada.

As práticas de História e Geografia descritas nos trechos apresentam várias semelhanças em relação à abordagem de temáticas étnico-raciais. Essas semelhanças evidenciam desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar as contribuições culturais de populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, ao mesmo tempo em que analisam criticamente os processos históricos e sociais de exclusão e apagamento, conforme apresentado nos trechos abaixo:

- “a gente busca uma abordagem mostrando a importância dessas culturas dentro da formação da sociedade brasileira.” (DOCENTE.GEO.T20.C8);
- “a gente tenta trabalhar tanto o esforço que foi feito para o apagamento das culturas africanas, afro-brasileiras e africanas. Os esforços de branqueamento, os processos de extermínio, os processos de silenciamento. Então, a gente trata disso explicitamente quando a gente faz uma abordagem de formação étnica no Brasil.” (DOCENTE.GEO.T21.C8);
- “nós começamos a construir algumas experiências de produzir um evento cujo objetivo era discutir a formação cultural, social e política das comunidades africanas, afrodescendentes e povos nativos. A gente já tem feito isso há alguns anos.” (DOCENTE.HIST.T10.C8).

No trecho “Esse ano eu não consegui fazer a feira de debate e a instituição não procurou saber o que aconteceu, porque não aconteceu, se ela podia fazer alguma coisa para fazer isso voltar a acontecer. Aí acaba ficando dessa forma” (DOCENTE.HIST.T12.C8), o docente lamenta a ausência de envolvimento por parte da instituição em compreender os motivos que levaram à não realização da feira, bem como a falta de esforços para garantir sua continuidade. Tal aspecto aponta para uma postura passiva da administração escolar, que parece não priorizar atividades voltadas para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Essa inércia institucional pode desmotivar os professores que já estão engajados nessas iniciativas, além de comprometer a relevância e a sustentabilidade de projetos voltados para esses temas.

O docente de Educação Física também reflete uma percepção crítica sobre a ausência de práticas antirracistas visíveis no contexto escolar. Embora relate estar pessoalmente próximo da temática, tanto por sua formação quanto pela natureza de sua disciplina, o servidor aponta que essas práticas não têm o reconhecimento ou a integração necessária para se tornarem efetivas e abrangentes: “Não acho visível as práticas antirracistas. De algum modo, eu sempre estive próximo dessa temática, pelos meus estudos, pela minha disciplina, que em vários momentos perpassa essas temáticas” (DOCENTE.EF.T23.C8).

O professor menciona o uso da capoeira como um elemento central no trabalho com a cultura afro-brasileira: “Desse trabalho com a cultura afro-brasileira, por exemplo, nós trabalhamos diretamente com a capoeira em determinado módulo do segundo ano” (DOCENTE.EF.T22.C8). Essa prática torna-se extremamente significativa, a partir da consciência do educador em evidenciar a capoeira como algo além de uma manifestação cultural e histórica afro-brasileira, mas uma ferramenta potente para abordar temas como resistência, identidade e ancestralidade.

Sabemos que a capoeira surgiu no Brasil com os negros africanos trazidos durante a escravidão, mas enfrentou repressão desde o início, sendo criminalizada em 1890 pelo Código Penal da República. Mesmo após sua descriminalização em 1940, a prática continuou sendo marginalizada e marcada pelo racismo estrutural. Com o tempo, a capoeira foi se expandindo e conquistando maior aceitação. Entretanto, destacamos que o ensino por meio da Educação Física vai além do simples foco na capoeira, conforme evidenciado por Silva e Caetano (2020), pois ele deve atuar

[...] ampliando para as tantas práticas possíveis como jongo, dança de roda e maculelê, para isso, ainda, é necessário um investimento na formação de

professores para a desconstrução de um currículo fechado na Educação Física escolar, incentivando o professor para o desenvolvimento dos diversos conteúdos a serem tratados nas aulas de Educação Física, oferecendo os subsídios necessários para que professores consigam desenvolver uma diversidade de conhecimentos que abarcam esse campo de conhecimento na escola (p. 107).

As pesquisadoras reforçam, ainda, que por meio da capoeira, é possível ampliar as perspectivas na forma como a História é ensinada, dando espaço para diferentes narrativas e promovendo o reconhecimento da cultura afrodescendente. Essa abordagem contribui para valorizar a identidade dos jovens negros, que frequentemente são ignorados ou marginalizados pelas instituições, reforçando sua importância e presença na construção da sociedade (p. 109).

Entretanto, embora haja possibilidades da aplicação das práticas antirracistas de forma interdisciplinar, no trecho "Não acho visível as práticas antirracistas" (DOCENTE.EF.T23.C8), o docente de Educação Física relata a falta de ações antirracistas concretas e perceptíveis no EMI. Essa afirmação sugere que, embora existam algumas iniciativas isoladas relacionadas à temática na Instituição, elas não são suficientemente destacadas e implementadas. Nessa lógica, essas práticas não são tidas como prioridade pela Instituição e pela maioria dos docentes.

Em síntese, a análise realizada com os coordenadores e docentes da instituição evidencia que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2011 ainda estão longe de ser devidamente implementadas no âmbito do Ensino Médio Integrado. Esse cenário decorre tanto da falta de engajamento de alguns educadores quanto do limitado interesse institucional pela temática étnico-racial. Apesar de alguns docentes demonstrarem disposição para promover práticas antirracistas e valorizar a diversidade em suas atividades pedagógicas, a ausência de capacitação e formação específica sobre o tema, aliada à insuficiência de suporte institucional, resulta na fragmentação das poucas iniciativas existentes. Desse modo, as lacunas identificadas pelos participantes, aliadas à ausência da temática étnico-racial nos PPCs, evidenciam não apenas uma desconexão com os fundamentos conceituais e práticos da EPT, mas também uma omissão no cumprimento das diretrizes legais e no desenvolvimento de uma formação crítica para os estudantes.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com o Documento da Área de Ensino (2019) além da dissertação, o estudante de mestrado profissional é requerido a conceber e elaborar de maneira abrangente

um processo ou produto educacional. Este deve ser desenvolvido com o propósito específico de ser implementado em situações reais, como salas de aula convencionais ou em outros ambientes destinados ao ensino. No âmbito dessa tarefa, o estudante tem a liberdade de optar por criar o produto educativo de forma artesanal ou por meio da construção de um protótipo funcional. No cerne da dissertação, um componente essencial é o relato detalhado da execução e aplicação prática do produto educativo que foi concebido.

Ao discutirmos o tema da educação antirracista, almejamos a construção de um currículo escolar que seja mais abrangente em relação às questões étnico-raciais, em especial em consonância com a Lei 11.645/2008. Considerando que “uma cartilha, por definição, tem o objetivo de oferecer os primeiros ensinamentos sobre um determinado assunto” (Botarelli; Santos, 2024, p. 137). Com base nesse contexto, a intenção desenvolveu-se um recurso educacional no formato de uma cartilha de orientação para iniciação de Letramento Racial.

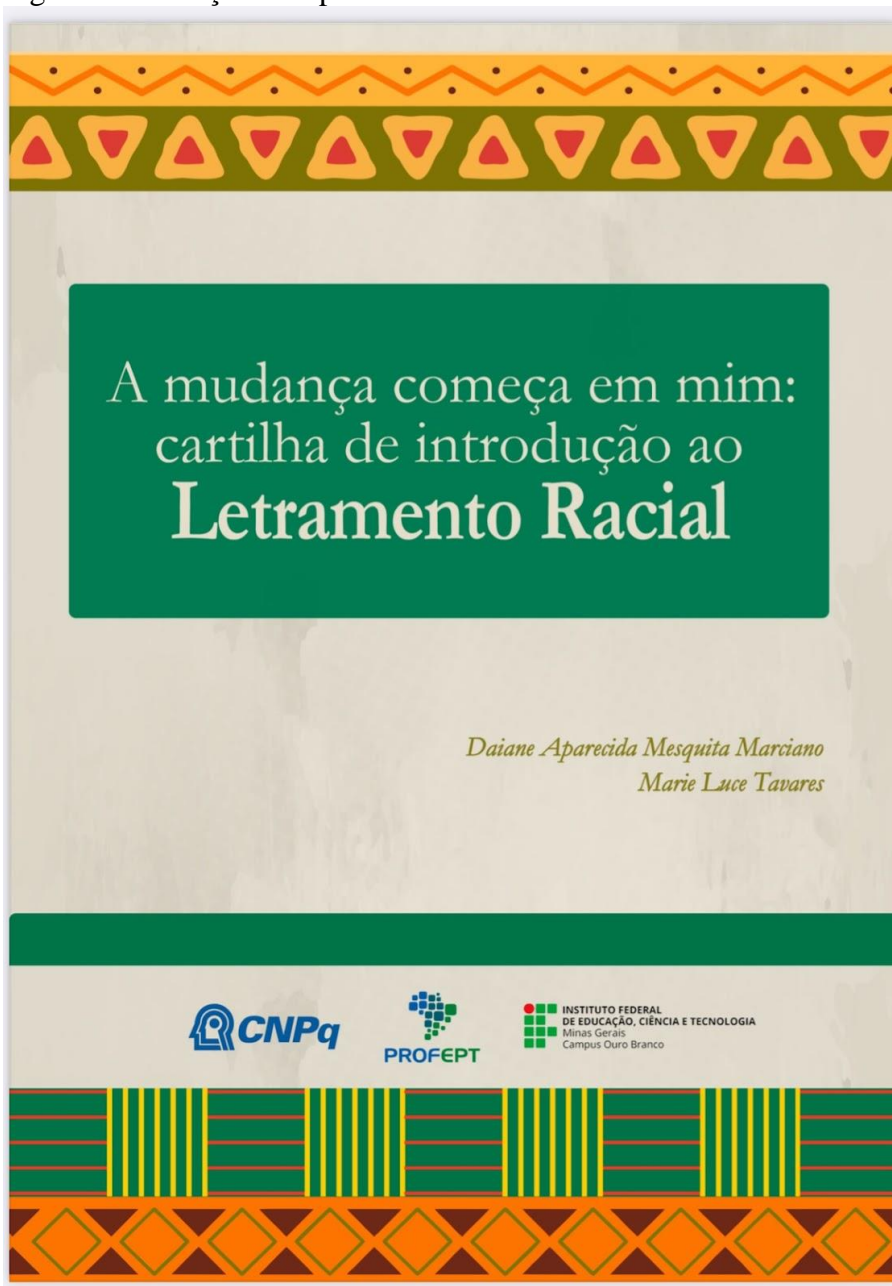
Intitulado como “A mudança começa em mim: cartilha de introdução ao Letramento Racial”⁷, esse produto se destina a servir como um recurso de auxílio para professores, educadores e demais profissionais da área educacional, o qual poderá também ser utilizado em sala de aula com os estudantes. A distribuição do material aos docentes é realizada de forma digital. Entretanto, o produto poderá também ser utilizado em sala de aula como um recurso impresso para os estudantes. Assim, o produto educacional propõe-se a atender à exigência da CAPES, alojando-se ao macroprojeto de “Organização do Currículo Integrado na EPT”, incluído à linha de pesquisa “Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na EPT”.

Como fruto da pesquisa, a cartilha foi concebida a partir da necessidade de refletir sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas práticas educacionais e sobre a inclusão da temática étnico-racial nos currículos do Ensino Médio Integrado. A inquietação central que fundamenta este trabalho emerge da seguinte questão: como pode um professor ou educador abordar as questões étnico-raciais e antirracistas se não possui as noções básicas da pauta antirracista, somada à ausência de uma formação adequada, seja inicial ou continuada, tais temas?

A seguir, vejamos uma das imagens da Cartilha:

⁷ Disponível no Repositório EduCAPES por meio do link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972672>. Disponível no Repositório Institucional do IFMG por meio do link: <https://repositorio.ifmg.edu.br/items/10678589-f83f-4218-a1b7-c89a83848a85>.

Figura 1 – Esboço da Capa da Cartilha



Fonte: autoria própria (2025).

Considerando sua natureza pedagógica, a cartilha sintetiza os principais tópicos introdutórios ao Letramento Racial, delineados com o propósito de oferecer aos docentes uma base teórica crítica para a compreensão das questões étnico-raciais. Cumpre salientar, entretanto, que seu escopo não se configura como um manual prático, mas sim como um suporte teórico complementar, que não substitui a importância de uma formação ampla e crítica por parte dos docentes quanto à temática antirracista. A seguir, observamos um sumário com o que a cartilha contém.

Figura 2 – Sumário da Cartilha

Sumário	
	Autoras 7
	Apresentação 8
	Introdução 10
	Letramento Racial: por quê? E para quem? 12
	Alguns conceitos e debates que precisamos saber 15
	O apagamento das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas dos currículos escolares 39
	O não dito da Colonização do Brasil: a urgência da narrativa indígena 43
	A desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas 47
	De que forma o capitalismo reforça o racismo? Um breve diálogo entre Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 49
	Artefatos legais antirracistas e resistência: as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 64
	Considerações da pesquisadora 70
	Referências 77

Fonte: Arquivos da autora (2025).

Dessa forma, e considerando sua natureza pedagógica, a cartilha sintetiza os principais tópicos introdutórios ao Letramento Racial, delineados com o propósito de oferecer aos docentes uma base teórica crítica para a compreensão das questões étnico-raciais. Cumpre salientar, entretanto, que seu escopo não se configura como um manual prático, mas sim como um suporte teórico complementar, que não substitui a importância de uma formação ampla e crítica por parte dos docentes quanto à temática antirracista.

Sabemos que o racismo está profundamente enraizado em várias esferas sociais, incluindo o ambiente escolar. A presença da colonialidade na seleção dos conteúdos curriculares, aliada ao tratamento superficial das questões étnico-raciais em sala de aula, contribui para a perpetuação e manutenção das desigualdades estruturais e sociais da sociedade. Ainda assim, mesmo vivendo em um país marcado pelo racismo estrutural, resistimos a nos reconhecer como racistas. Qual é a lógica de admitirmos a existência do racismo, mas recusarmos a nos enxergar como parte dele?

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre os caminhos que a escola deve adotar para enfrentar o racismo de maneira eficaz. No entanto, antes de pensarmos em propor

mudanças ao nosso redor e assumirmos o papel de “transformadores” das esferas sociais e institucionais, que tal iniciarmos essa mudança em cada um de nós? Afinal, toda grande transformação começa de dentro para fora, e é por meio da conscientização individual e do compromisso com a autotransformação que a educação antirracista se fortalece.

Segundo Carine (2023), a adoção dessa perspectiva crítica por parte dos professores e educadores assume caráter essencial a fim de enfatizar que a abordagem da cultura africana, afro-brasileira e indígena, no contexto da sala de aula, não deve se restringir meramente ao estrito cumprimento de preceitos legais, mas sim emergir de uma profunda consciência de responsabilidade histórica e reparação.

Assim, delineamos um recurso educacional que desempenha o papel de apoio/suporte com objetivos didáticos, elaborado para ser utilizado na promoção e simplificação dos procedimentos de ensino e aprendizado em variados cenários educacionais, formato que contempla a tipologia “material didático/instrucional”, prevista no Documentos da Área de Ensino (2019):

Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros.

O desenvolvimento da criação da cartilha foi realizado por meio do Método Científico-Tecnológico (MC-T), que se caracteriza “como uma sequência de etapas que levam à materialização de qualquer tecnologia” (Nascimento; Silva, 2020, p. 10).

Conforme abordado por Nascimento e Silva (2020), o MC-T é operacionalizado por meio de um processo estruturado em oito fases distintas. Deste conjunto, quatro estão intrinsecamente relacionadas à compreensão e aplicação dos conhecimentos científicos, enquanto as quatro restantes são direcionadas à concretização desses conhecimentos em um artefato físico específico. As etapas correspondentes compreendem, de maneira sequencial, a formulação das questões de pesquisa, a coleta criteriosa de dados, a organização metódica desses dados e a geração coerente de respostas embasadas.

Segundo Giordani (2024), a cartilha é uma publicação desenvolvida para informar ou orientar de maneira clara e acessível, com um caráter pedagógico ou informativo. Para atingir seus objetivos, é fundamental que as informações apresentadas estejam atualizadas, originais

e respaldadas por fundamentos acadêmico-científicos confiáveis. Além disso, uma cartilha eficaz deve estabelecer uma comunicação direta e envolvente com seu público-alvo, utilizando uma linguagem que facilite a compreensão e a assimilação do conteúdo, garantindo que as informações sejam significativas e possam ser aplicadas na prática.

Para além da imersão ao Letramento Racial, a cartilha pode ser utilizada como material complementar nas aulas do Ensino Médio Integrado, considerando que a linguagem utilizada na sua composição abrange tanto aos docentes quanto ao nível dos estudantes. Seu objetivo primordial reside na instauração de um diálogo crítico sobre conceitos do Letramento Racial.

No âmbito da materialização dos conhecimentos científicos, as etapas envolvem a etapa inicial de prototipagem do artefato físico, seguida pela submissão do protótipo a testes rigorosos, a realização de ajustes iterativos com base nos resultados dos testes e, finalmente, a apresentação formal do produto final, que incorpora os conhecimentos científicos consolidados. Exemplo desse processo pode ser melhor observado na figura abaixo.

Figura 3 – Etapas do MC-T



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Nascimento e Silva (2020, p. 11).

Por se tratar de um material didático, a cartilha traz uma compilação de orientações étnico-raciais e introdução aos conceitos do Letramento Racial, para auxiliar professores e educadores a ampliarem suas percepções acerca da temática antirracista, tendo-a como suporte teórico para trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula. Entretanto, não se

tratará de um manual, mas sim, de um suporte teórico, o qual não substitui o necessário domínio dos docentes e de toda a comunidade escolar sobre a temática antirracista. A seguir, no quadro abaixo, apresentamos uma síntese destacando os principais tópicos abordados na obra.

Quadro 18 – Objetivos da Cartilha

OBJETIVOS DA CARTILHA
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover a reflexão sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; ● Fornecer subsídios teóricos aos educadores para lidar com questões étnico-raciais de forma crítica; ● Estimular a conscientização individual como ponto de partida para mudanças institucionais e sociais.
CONCEITOS CENTRAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Letramento Racial: <ul style="list-style-type: none"> ○ Processo de conscientização e ação crítica sobre questões étnico-raciais; ○ Visa transformar atitudes e práticas cotidianas, com impacto na luta contra o racismo; ○ Reflete sobre o papel de educadores e estudantes em reconhecer e combater preconceitos e discriminações. 2. Consciências Associadas ao Letramento Racial: <ul style="list-style-type: none"> ○ Individual: Reflexão sobre atitudes pessoais e seus impactos no contexto social. ○ Social: Reconhecimento das desigualdades estruturais e busca de mudanças. ○ Histórica: Compreensão das contribuições das populações negras e indígenas e o impacto das narrativas eurocêntricas. 3. Educação Antirracista: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentar que a Educação Antirracista não se limita à inclusão de conteúdos sobre diversidade descontextualizadas em sala de aula, mas busca transformar a estrutura educacional e cultural; ○ Exige ações práticas e reflexivas que promovam a justiça social e a equidade. 4. Racismo Estrutural e Institucional: <ul style="list-style-type: none"> ○ Enfatiza como o racismo está enraizado nas instituições e práticas sociais; ○ Apresentar as diversas faces do racismo estrutural; ○ Aponta a importância de questionar e reestruturar práticas educacionais para combater essas desigualdades; ○ Enfatizar a importância do Movimento Negro Unificado (MNU) em prol da luta dos direitos de pessoas negras e do combate ao racismo nas esferas sociais.
DESAFIOS E PROPOSTAS

- **Desafios apontados:**
 - Ausência de formação inicial e continuada de professores sobre questões raciais.
 - Resistência institucional e social para incorporar práticas antirracistas.
 - Perpetuação de narrativas eurocêntricas nos currículos escolares.
- **Propostas apresentadas:**
 - Incentivar a formação docente com foco em letramento racial.
 - Incorporar temas étnico-raciais de forma transversal nos currículos.
 - Desenvolver eventos e projetos pedagógicos que valorizem as culturas marginalizadas e apagadas dos currículos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A cartilha apresenta uma análise profunda sobre o racismo em suas diferentes formas e os acontecimentos históricos que sustentam as desigualdades étnico-raciais no Brasil. Inicialmente, a obra define três tipos de racismo que afetam as estruturas sociais e as relações interpessoais. O racismo estrutural é entendido como parte integrante das instituições e práticas que perpetuam desigualdades em áreas como educação, saúde e mundo do trabalho. Já o racismo institucional se manifesta nas políticas e práticas de organizações que, mesmo de forma implícita, discriminam grupos raciais, resultando em exclusão e marginalização. Por fim, o racismo individual ou interpessoal refere-se às atitudes preconceituosas e discriminatórias entre indivíduos, frequentemente expressas por meio de insultos, estereótipos e discriminações cotidianas.

Além de mapear essas formas de racismo, a cartilha analisa eventos históricos que moldaram as relações raciais no Brasil. A escravização é destacada como um elemento central da formação econômica e social do país, com milhões de africanos traficados e indígenas submetidos a condições desumanas. O legado da escravização é visível nas desigualdades contemporâneas, perpetuadas pela falta de políticas de reparação após a abolição em 1888. A abolição, embora representasse um marco, não garantiu direitos básicos aos libertos, deixando-os marginalizados sem acesso à terra, trabalho ou educação. Além desse período, abordamos sobre higienismo, darwinismo social, etnocentrismo, eurocentrismo e o branqueamento.

Tratamos do branqueamento evidenciando-a como uma política promovida pelo Estado após a abolição, que incentivou a imigração europeia para "branquear" a população e reduzir a presença de negros e indígenas, desvalorizando suas culturas e contribuindo para o apagamento histórico. Apesar dessas adversidades, a obra reconhece a importância dos movimentos de resistência das populações negras e indígenas, que desde os quilombos na

época colonial até os movimentos sociais atuais têm lutado por reconhecimento, igualdade e justiça social.

Do ponto de vista educacional, a cartilha ressalta a necessidade de incorporar esses conceitos e acontecimentos históricos ao currículo de forma crítica, desconstruindo narrativas eurocêntricas que invisibilizam as contribuições de negros e indígenas para a formação do Brasil. A educação antirracista é apresentada como uma ferramenta essencial para combater o racismo estrutural, começando pelo reconhecimento de sua existência e impacto. Nesse sentido, a obra propõe que a reflexão e a conscientização individual sejam os primeiros passos para uma transformação coletiva, reafirmando que a mudança começa em cada um de nós.

Em suma, a cartilha ressalta que a luta contra o racismo é coletiva e exige esforços contínuos de educadores, gestores e estudantes. O ponto de partida é o reconhecimento das desigualdades históricas e estruturais, seguido por ações que promovam uma educação antirracista e inclusiva. Ao enfatizar que "a mudança começa em mim", a obra reforça a importância do autoconhecimento e do compromisso pessoal como bases para transformar o ambiente escolar e a sociedade.

8.1 Avaliação da Cartilha e aplicação do questionário

Inicialmente, desenvolveu-se, para a avaliação do Produto Educacional, como um dos requisitos da CAPES, uma avaliação do documento, por meio de um questionário semiestruturado a três grupos: docentes do IFMG (9 respostas), membros da Pró-Reitoria de Ensino do IFMG (PROEN) (3 respostas) e aos membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) Central, localizado no prédio da Reitoria do IFMG (2 respostas). Ao todo, considerando todos os grupos, foram recebidos um total de 14 respostas (n=14).

O questionário foi organizado em 16 perguntas, sendo elas objetivas e/ou discursivas. Vale pontuar que uma das perguntas exigia que o avaliador pontuasse, segundo a escala *Likert*, a relevância da Cartilha, inserindo-a em níveis (escalas) de 1 a 3, em que 1 significa que a Cartilha é irrelevante, 2 pouco relevante e 3 muito relevante.

A primeira pergunta do questionário se referia à clareza do conteúdo da Cartilha, em que os participantes deveriam dizer se o conteúdo era ou não claro e acessível para o público-alvo. As opções de resposta versavam entre "sim", "não", "talvez" e "não sei afirmar". Ressalta-se que todos os respondentes disseram que o conteúdo da cartilha estava legível e

compreensível para o público a que se deseja alcançar.

Na mesma lógica, a segunda pergunta versava sobre a ideia de letramento racial e se, na cartilha, esse conceito foi abordado de maneira adequada ao contexto do Ensino Médio Integrado. As alternativas, aqui, perpassavam por termos como “sim”, “não”, “poderia melhorar” e “não sei afirmar”. Novamente, evidencia-se que, para todos os respondentes, a resposta foi que o conteúdo da cartilha apresentava o conceito de letramento racial e, por isso, era adequado ao público do Ensino Médio.

A terceira pergunta, de natureza discursiva, questionava os respondentes sobre como aplica(ra)m ou pretendiam aplicar os conhecimentos adquiridos com a cartilha na prática docente. Aqui, todos os respondentes mostraram, em suas respostas, possibilidades práticas para a aplicação da Cartilha em suas rotinas. No âmbito das respostas dos professores, destaca-se as seguintes respostas:

- “pretendo ser mais coerente com os conceitos, principalmente aqueles que eu não conhecia ou com os quais não sabia lidar muito bem” (Resposta 2).
- “primeira reflexão sobre minhas falas e ações, no dia a dia, e principalmente no ambiente escolar. Junto a isso, proposição de atividades para refletir tais temas dentro da sala de aula” (Resposta 3).
- “aplicar em projeto de cultura Afro Brasileira em 2025 com os estudantes de integrado” (Resposta 7).

Observamos, aqui, como os docentes estão empenhados em aplicar os conceitos tratados na Cartilha em suas *práxis*, porém de modo totalmente pragmático, isto é, utilizando as ideias e articulando-as em suas vivências. É com essas medidas que se propõe, de fato, um currículo mais integrado à realidade do que o professor pratica, estando articulado às suas experiências de mundo – e até mesmo às suas ações, como dito na Resposta 3.

Considerando as seguintes respostas da PROEN e do NEABI, respectivamente, destacam-se, algumas das falas:

- “De imediato, o impacto não será na prática docente, mas nas minhas atividades diárias, como forma de reflexão das práticas executadas” (Resposta 1).
- “Através da leitura e discussões sempre com foco no cotidiano” (Resposta 2).

Notamos, mais uma vez, a preocupação da comunidade acadêmica em articular os

conteúdos trabalhados na Cartilha com suas vivências de mundo, alinhando teoria e prática.

A quarta pergunta, por sua vez, questionava os sujeitos acerca do uso da Cartilha para a discussão, em sala de aula, sobre o letramento racial. Muitos dos respondentes disseram que ainda não usaram a cartilha em suas *práxis*, o que é comum, haja vista o fato de que a cartilha foi produzida e, imediatamente, compartilhada a alguns grupos, o que impossibilita sua aplicação. No entanto, todos os grupos disseram sobre seus benefícios, como é possível identificar em algumas respostas:

- Sim, a cartilha é um material rico na discussão das relações étnico-raciais, principalmente por abordar de forma teoricamente informada, a discriminação, o racismo e os impactos do processo de escravização para as populações negras, quilombolas e indígenas (Resposta 1, NEABI Central).
- Sim. O material poderá oferecer um suporte teórico, a fim de que questões relativas ao letramento racial possam ser tratadas em sala de aula, criticamente, e de que educadores e educandos, coletivamente, possam pensar sobre a transformação da realidade e a construção de um mundo mais democrático e equânime (Resposta 8, Docentes).
- Sim. Embora haja a legislação em vigor, os materiais disponíveis à comunidade são muito esparsos, e tem em mãos uma cartilha como esta pode ser central para abordar temas relevantes e necessários na abordagem sobre o tema posto (Resposta 9, Docentes).
- Não estou em sala de aula, mas considero um material muito rico para a promoção de discussões em sala de aula e em contextos sociais diversos (Resposta 3, PROEN).

Verifica-se, aqui, como a utilização da Cartilha nas dinâmicas docentes parece ser, de fato, uma evolução nos estudos do letramento racial, na medida em que articula a teoria à prática e possibilita, aos alunos, um entendimento maior sobre os conceitos trabalhados no documento, promovendo, de modo didático, uma abordagem mais inclusiva sobre os estudos étnico-raciais.

Acerca dos aspectos estruturais da cartilha, todos os respondentes disseram que a leitura da cartilha amplia os conhecimentos sobre letramento racial, além de garantir mudanças sobre o conhecimento das relações étnico-raciais e, com isso, promove uma

didatização e clareza dos conteúdos adotados no documento, aspectos avaliados positivamente por todos os sujeitos.

Aos respondentes, também lhes foi questionado sobre o tamanho da cartilha, envolvendo seu uso por parte dos docentes na sala de aula. As alternativas eram as seguintes, conforme Figura 4.

Figura 4 – Análise estrutural da Cartilha

A cartilha tem um tamanho adequado (nem muito extensa, nem superficial) para uso pelos docentes em sala de aula? Marque as opções desejadas.

- O tamanho está adequado, pois aborda todos os tópicos do Letramento Racial.
- O tamanho está adequado para utilização em sala de aula.
- O tamanho está inadequado, pois poderia ser mais curto.
- O tamanho está inadequado, pois poderia ser mais longo.
- A cartilha é inadequada, pois aborda os temas de forma superficial.
- A cartilha é adequada tanto para os docentes quanto para os estudantes.
- A cartilha é inadequada para docentes e para estudantes.
- A cartilha é adequada APENAS para os estudantes.
- A cartilha é adequada APENAS para os docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base nas alternativas, as quais não tinham uma única opção de marcação, isto é, o participante poderia marcar mais de uma, a alternativa “o tamanho está adequado, pois aborda todos os tópicos do Letramento Racial” recebeu 5 marcações. Além disso, a alternativa “o tamanho está adequado para utilização em sala de aula” recebeu 7 marcações, enquanto que a opção “o tamanho está inadequado, pois poderia ser mais curto” recebeu 3 marcações e, por fim, a opção “a cartilha é adequada tanto para os docentes quanto para os estudantes” recebeu 7 marcações. Observamos, portanto, que, para grande parte dos respondentes, a cartilha tem um tamanho adequado para a sala de aula, além de ser importante para docentes e alunos. Evidentemente, as demais opções não receberam respostas e, por isso, não foram mencionadas aqui.

Os respondentes também analisaram se o material tem potencial para transformar o

ambiente escolar em um espaço em consonância às leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Desse modo, os docentes, em sua maioria, disseram que o documento é potente, informativo e didático. O mesmo ocorreu nas respostas dos membros do NEABI e da PROEN. Algumas respostas são elencadas, como:

- “o produto educacional tem grande potencial educador no que diz respeito as questões étnico-raciais. Ele traz de forma clara e objetiva conceitos importantes para a área e aponta caminhos para a reflexão e mudança individual e coletiva (Resposta 1, NEABI Central);
- “grande potencial, pois é de fácil leitura e com informações relevantes” (Resposta 1, PROEN).
- “penso que o material é muito rico em vários sentidos, mas especificamente para abordagens em consonância com as mencionadas leis, ele é especialmente relevante, tendo em vista que ainda estamos muito aquém de pelo menos cumpri-las. Sendo assim, trata-se de um ótimo caminho para começarmos (quem ainda não o fez) a ter um olhar mais acurado para a questão” (Resposta 1, Docentes).
- “esse material constitui um presente para nós professores e também para os alunos porque permite que sejam feitas reflexões sobre a necessidade de trabalhar uma educação antirracista no ambiente escolar” (Resposta 5, Docentes).
- “o produto educacional elaborado é, decerto, um material que poderá fornecer conhecimentos para educadores no geral, a fim de que eles possam se engajar na luta antirracista nos espaços de ensino, especialmente, e abordar conteúdos que envolvem pautas raciais/étnicas” (Resposta 7, Docentes).

Nota-se, com as respostas, que os professores, em suas *práxis*, se veem engajados, com o documento, a cumprir com o proposto pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, aspecto que merece, de fato, ser celebrado, uma vez que a cartilha parece surgir como uma *luz* para esses profissionais.

Os respondentes também foram questionados sobre os conteúdos da Cartilha e se, com a leitura, foram observados conceitos que, possivelmente, desconheciam. Muitos dos docentes sequer sabiam dos *tipos de racismo* (resposta 1, docentes) que existiam. Vejamos algumas das respostas.

- “os tipos de racismo. Não conhecia todos em termos conceituais” (Resposta 1, Docentes);
- “sim, racismo epistêmico e esclareceu melhor os demais” (Resposta 3, Docentes).
- “muitos conceitos foram trabalhados, porém achei muito riquíssimo o percurso que a autora dotou no texto, trazendo, inclusive, suas experiências” (Resposta 5, Docentes).
- “eu não havia lido sobre o conceito de higienização. Eu pensava que tudo se tratava de eugenia” (Resposta 1, NEABI Central).

De fato, os conceitos parecem elucidar e, até mesmo, trazer relações com as realidades dos participantes, fazendo-os refletir sobre esse problema – e suas camadas. Inclusive, considerando as demais perguntas, os respondentes, em 100% das respostas, disseram que o conteúdo da cartilha não traz dúvida sequer e que disponibilizariam – e compartilhariam – a cartilha com os demais colegas.

Por fim, considerando a escala *Likert*, todos os respondentes atribuíram nota 3 para a relevância da Cartilha, mencionando que ela é *super relevante* para o público que deseja alcançar.

A última pergunta, de natureza discursiva, versava sobre a justificativa da nota atribuída na relevância da Cartilha. Vejamos algumas das respostas de docentes, de membros da PROEN e do NEABI Central.

- “super relevante pois no Brasil e nas escolas as vozes da população negra é silenciada e sua representatividade na literatura e nos textos escolares, quando aparecem, o fazem de modo estereotipado ou então passam por um processo de "branqueamento"” (Resposta 1, Docentes).
- “trata-se de temática relevante, necessária e atual. Compreender as várias facetas conceituais que circundam nosso trabalho docente em prol de uma educação antirracista é primordial. E o material oferece subsídios para isso, de forma séria, competente e comprometida” (Resposta 2, Docentes).
- “além de ter trazido uma reflexão muito clara e organizada, vejo o material como um aporte central para a comunidade docente e discente, que atualmente não tem à sua disposição um material com tamanha qualidade como o ora apresentado” (Resposta 9, Docentes).

- “super relevante por se tratar de uma temática que necessita de muita discussão, reflexão e conhecimento para a promoção de mudanças sociais, conscientização e respeito às diferenças” (Resposta 3, PROEN).
- “trata-se de um documento inédito na educação, além de contribuir para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (Resposta 2, NEABI Central).

O documento, portanto, na visão dos respondentes, surge como inédito, inovador e didático para o que se propõe na sala de aula, cumprindo não somente o seu papel educacional, mas articulando teoria e prática, o que, na academia, às vezes, é um desafio.

Alguns dos respondentes, também, deram sugestões para o produto educacional, mencionando ideias como “publicações de vídeos”, “links com atividades aplicáveis” e também um texto um pouco mais curto, aspecto que, possivelmente, pode ser adotado pela pesquisadora – até mesmo em pesquisas futuras.

Certamente, com base nas respostas, é visível que o Produto Educacional cumpre com sua empreitada.

9 CONSIDERAÇÕES

Claramente, o racismo está profundamente arraigado nas diversas esferas sociais, inclusive no ambiente escolar. A presença da colonialidade na escolha dos conteúdos curriculares, aliada à abordagem superficial das questões étnico-raciais em sala de aula, desempenha um papel significativo na manutenção do mito da democracia racial, o qual corrobora e deslegitima as desigualdades sociais estruturantes. Diante dessa situação, é crucial que ponderemos sobre as direções que a escola está tomando para efetivamente combater o racismo.

A instituição escolar assume um papel de suma importância no âmbito do processo de transformação da realidade social, configurando-se como um complexo elemento do tecido social. A escola se encontra interligada ao sistema, exercendo influência sobre este último, ao mesmo tempo em que sofre influências do mesmo. Esse dinamismo recíproco reside no fato de que a escola desempenha a função de moldar os indivíduos que, por sua vez, ocuparão posições e desempenharão papéis cruciais na construção e conformação das diversas esferas sociais.

Nesse contexto, este estudo trouxe uma contribuição significativa à formulação de um

currículo de natureza antirracista, especificamente direcionado ao âmbito do Ensino Médio Integrado, o qual, em sua interação com a esfera da Educação Profissional e Tecnológica, seja capaz de fortalecer uma abordagem educacional voltada à omnilateralidade e à formação integral para os discentes.

Adicionalmente, esta empreitada enriquece a capacitação dos docentes no que tange ao desenvolvimento de um planejamento pedagógico preciso e crítico, com foco nas temáticas étnico-raciais e no combate ao racismo, evidenciando que, por meio de projetos curriculares integrados, é possível dialogar e fortalecer o corpo docente a entender como é possível modificar as salas de aula em espaços que refletem sobre a sociedade.

Nessa lógica, a pesquisa encarregou-se de responder à seguinte pergunta-problema: de que forma um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais tem proposto ações antirracistas ao construir os PPCs para os cursos do EMI?

Logo, os primeiros resultados para a pergunta surgiram a partir da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio Integrado de um *Campus* de um Instituto Federal. Os documentos indicaram que os componentes referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser abordados de maneira transversal, integrando-se de forma pertinente aos demais elementos do currículo. Contudo, não há uma exploração aprofundada desta temática nas ementas curriculares, com poucas exceções observadas nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Educação Física.

A ausência de ênfase na abordagem antirracista nos PPCs é notada primordialmente pela omissão relativa à inclusão da história e cultura indígena nos currículos, conforme estipulado pela Lei 11.645/2008. Nos documentos examinados, não se observa referência à implementação da legislação, tampouco qualquer diretriz para a integração da temática de forma transversal nas disciplinas. É incontestável que um currículo que se omite na abordagem étnico-racial configura-se como um ato político, refletindo um exercício de poder contrário à implementação da legislação e à formação de indivíduos capacitados a atuar de forma crítica na promoção da luta contra o racismo em âmbitos acadêmicos e sociais.

Para além disso, a pesquisa também se encarregou de entrevistar alguns professores e suas análises nos permitiu entender em que medida, na instituição investigada, os currículos são tratados, especialmente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Pareceu-nos haver, primeiramente, um distanciamento entre o que se trabalha nas disciplinas técnicas em detrimento do trabalho com as disciplinas propedêuticas – lembremos que a análise se deu a partir de disciplinas do Ensino Médio Integrado. Muitos dos coordenadores afirmaram que há

pouco trabalho com os estudos étnico-raciais nas disciplinas técnicas – como se esse trabalho fosse pouco ou nada relevante para o que se propõe na sala de aula.

Ademais, a partir das oito categorias analisadas, vimos vários casos de situações que envolvem desde o reconhecimento do pertencimento da comunidade negra, passando por casos de racismo que, muitas vezes, são apagados ou silenciados e, nesse processo, chegando às vivências e experiências docentes – envolvendo em vários casos e perspectivas de racismo.

Inclusive, os relatos dos coordenadores e dos docentes entrevistados mostram, muitas vezes, uma ausência de formação continuada que lhes permitisse – até mesmo – um trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula, o que podemos encarar, de repente, como um silenciamento da própria instituição com esse trabalho, já que é importante que a instituição, sempre, posicione-se sobre o assunto e fortaleça políticas e projetos que envolvam os discentes e toda a comunidade acadêmica em temas raciais – não somente o racismo, mas a valorização da comunidade negra, a história, a cultura e as visões identitárias – inclusive núcleos como o NEABI – que ocorre e existe na instituição.

O caminho, como vimos, é muito longo, e envolve diferentes atores: desde a direção – considerando seu âmbito institucional – até os próprios alunos, os quais, muitas vezes, se veem apagados no próprio currículo. Dessa forma, a instituição – alunos, professores, direção, comunidade externa e os próprios pesquisadores – devem se unir na promoção de uma educação antirracista, para que o dito e o feito possam andar juntos.

Em suma, evidencia-se que os currículos escolares brasileiros, em especial os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) destinados aos estudantes do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, ainda se mostram distantes de uma proposta curricular verdadeiramente antirracista, tanto em sua formulação teórica quanto em sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. Dessa maneira, enfrentar a lógica homogeneizadora e padronizadora que historicamente estrutura o ambiente escolar faz com que exista uma reflexão crítica sobre as bases conceituais dos currículos e sobre as marcas da colonialidade presentes nas culturas escolares.

Como parte dos resultados desta pesquisa, foi concebido um produto educacional com foco no enfrentamento do racismo no contexto escolar: a Cartilha “*A mudança começa em mim: Introdução ao Letramento Racial*”. Pensada como um material de apoio pedagógico, o documento – ou melhor, o guia – busca fornecer fundamentos teóricos e orientações práticas que auxiliem professores e demais profissionais da educação na abordagem das relações étnico-raciais em suas atividades diárias, contribuindo para uma prática pedagógica alinhada

aos princípios da educação antirracista.

A cartilha foi estruturada para fomentar a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e seus impactos no espaço escolar, ao mesmo tempo em que apresenta estratégias para incorporar o letramento racial na elaboração de conteúdos e no planejamento das aulas, de forma que o currículo se torne mais inclusivo e consciente das desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira.

Além de sua elaboração, o produto foi submetido a uma avaliação qualitativa por meio de um questionário aplicado aos docentes da instituição. A análise das respostas evidenciou que o material foi bem recebido pelos professores, sendo reconhecido como uma ferramenta útil para ampliar o conhecimento sobre as questões étnico-raciais e estimular a adoção de práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com a diversidade. Os resultados da avaliação também indicaram que o produto pode contribuir significativamente para suprir lacunas formativas, principalmente no que diz respeito à ausência de formação continuada sobre o tema no ambiente institucional.

Entretanto, apesar das constatações apontadas por meio da pesquisa, as quais serviram como base para a elaboração do produto educacional, é preciso reconhecer as limitações deste estudo, que não conseguiu mapear de forma abrangente todas as ações antirracistas desenvolvidas na instituição investigada. A ausência de relatos por parte dos participantes sobre determinados núcleos e grupos de estudos, bem como a restrição da amostra — que não contemplou docentes cujas disciplinas não foram explicitamente mencionadas nos PPCs como responsáveis pela abordagem das questões étnico-raciais, além dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) — aponta para a necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras.

Diante disso, recomenda-se que investigações posteriores incluam a escuta de todo o corpo docente e dos TAEs da instituição analisada, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla e consistente sobre as ações desenvolvidas em prol de uma educação antirracista, especialmente no que diz respeito ao papel desempenhado por grupos de estudo e extensão, como o NEPGRES.

Diante do exposto, conclui-se que a construção de um currículo antirracista nos Institutos Federais, especialmente no Ensino Médio Integrado, demanda um esforço coletivo e contínuo que ultrapasse o campo da intenção e se materialize em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira. Para que isso ocorra, é imprescindível que as instituições de ensino assumam seu papel político e ético na promoção de políticas formativas, de revisão curricular e de fomento

ao debate racial, garantindo não apenas a visibilidade das populações negras e indígenas nos documentos oficiais, mas, sobretudo, assegurando que suas histórias, culturas e epistemologias sejam integradas de forma crítica e emancipadora às práticas pedagógicas.

A luta por uma educação antirracista não se encerra nesta pesquisa; pelo contrário, ela se (re)afirma como uma necessidade histórica e ética que convoca toda a comunidade escolar a (re)pensar, (re)estruturar e (re)agir diante das desigualdades raciais que atravessam, silenciam e invisibilizam corpos, saberes e experiências negras e indígenas nos ambientes educacionais. Assim, que o “dito” e o “feito” possam, enfim, trilhar caminhos convergentes em busca de uma educação libertadora, crítica e verdadeiramente antirracista.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**; tradução Alfredo Bosi. - 21 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, F. A. **O currículo na perspectiva da educação emancipatória**. 2019.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMADO, L. H. E. Autoritarismo e resistência indígena no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 702-706, 2019.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de risco. **Revista Insurgência**. Brasília, ano 1, v.1, n.2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/20058>. Acesso em: 5 dez. 2023.

ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 153-165. Editora da UFPR, 1996.

BOTARELLI, G. I. B.; SANTOS, V. P. A. dos. A redação do ENEM e o fechamento do discurso. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 32, p. 132-151, 2024. DOI: 10.22481/aprender.i32.15346. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/15346>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES). **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Desigualdades

Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: principais resultados. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 6 jun.2024.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.892-2008?OpenDocument. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). Resolução nº 38, de 29 de outubro de 2018. **Dispõe sobre a Política de Extensão do IFMG**. Belo Horizonte: IFMG, 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/extensao/arquivos-1/ResolucaoCONSUP38_2018_PoliticaDeExtensodoIFMG.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Instrução Normativa n.º 2 de 11 de abril de 2018**. Altera Instrução Normativa 02/2012 que estabelece normas para a elaboração e atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMG. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Minas Gerais, 2018. Disponível em:

https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/SEI_IFMG0045622IN022018PPCTcnico.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS

GERAIS CAMPUS OURO BRANCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração e Integrado**. Ouro Branco, 2016. Disponível em:

https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/copy_of_PPCTcnicoIntegradoAdministracaoOuroBranco.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS

GERAIS CAMPUS OURO BRANCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado**. Ouro Branco, 2017. Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/PPCTcnicoIntegradoInformticaOuroBranco.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS

GERAIS CAMPUS OURO BRANCO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Metalurgia, Integrado**. Ouro Branco, 2017. Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/PPCTcnicoIntegradoMetalurgiaOuroBranco.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 04 jun.2024.

BRASIL. MEC divulga painel com dados do Diagnóstico Equidade. **Portal Gov.br**, 10 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/mec-divulga-painel-com-dados-do-diagnostico-equidade>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. 5. Reimp. São Paulo: Atlas, 2016.

BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Revista Mestrado História**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678-86. João Pessoa: 2020.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação para direitos humanos. **Educ. Soc**, v.33, n.118, p. 235-250. Campinas: 2012.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76. Rio Grande do Sul, 2010.

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

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 06 mar. 2025.

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, J. C. P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, p. 181-186, 1997.

CARVALHO, L. D. **Imagens da Infância**: brincadeira, brinquedo e cultura. Orientadora: Maria Cristina Soares Gouvea. Co-orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007.

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

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

CIAVATTA, M. ; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012

CORROCHANO, M. C. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao Ensino Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.

CONSTANTINO, C.; HALANA, F.; BARTH, M. B. A tradição das bonecas Abayomis: reflexões sobre raça, classe e gênero no Serviço Social. **Dossiê Gênero**, v. 23, n. 1. p. 113-131, Niterói, 2022.

DAMASCENO, W. M. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil**: uma abordagem marxista. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2022. 330 p.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo-SP: Jandaíra, 2021

DEVULSKY, A. Estado, racismo e materialismo. *In*: ALMEIDA, Silvio (Org). **Marxismo e questão racial**: dossiê Margem Esquerda. São Paulo: Boitempo Editorial; 1ª ed, 2021.

DIAS, G. O. **"Você nunca vai saber o que é ter o cabelo para o alto"**: o que dizem as professoras sobre os racismos vividos. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da

Silveira, 2022.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams e Theodore Melfi. Los Angeles: 20th, Century Fox, 2016 DVD. (127 min.). Produzido por Fox 2000 Pictures.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, B. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria/RS, v. 6, p. 1-17, 2020.

FERNANDES, F. Prefácio à Edição Brasileira. *In*: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 1 ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FIGUEIREDO, A; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7031234400>. Acesso em: 21 jul. 2023.

FIGUEIREDO, Z. **Conferência de Abertura**. Palestra apresentada na Conferência de Abertura do XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) - COPENE, Belém, 09 set. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLOR DO NASCIMENTO, W. Alimentação socializante: Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. **Das Questões**, n.2, fev./maio, pp. 62- 74, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.

FREIRE, P. **The politics of education**: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem” Partido** – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, 144 p.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-18,e17172, 2024.

GIORDANI, A. T. **Normas Editoriais da Editora UENP**: orientações aos autores: manuais e cartilhas. Jacarezinho: Editora UENP, 2024.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39 – 62, 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/mesqu/Downloads/127-Texto%20do%20Artigo-311-555-10-20121020.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2025.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 21 jul 2023.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. **Educ. rev.** 47 ed. 2013.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, abril 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. ISBN 978-65-87235-42-4 Título original: Teaching Community.

HOOKS, b. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, p. 464-478, 1995.

JESUS, Z. R. As Universidades e o Ensino de História Indígena. *In*: SILVA, E.; SILVA, M. P. (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

KAYAPÓ, E. **Lei 11.645/08 e a Educação Indígena** / Texto de Edson Kayapó / DPAAE. – Salvador: EDIFBA, 2023. 50 p. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação em Educação sobre Negras(os) e Povos Indígenas; V. 2).

LAGO, M. C. S. **Modos de vida e identidade**: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1996.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação**: Abordagem qualitativa de Pesquisa, v. 3, 2021.

LIMA, L. Q; LIMA, D. Q. Contextualização da cultura africana através da prática da boneca Abayomi. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12260>. Acesso em: 6 jan. 2025.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista Em Aberto**: gestão escolar e formação de gestores, n. 72, p.11-34. jun, 2000.

MACHADO, V. M. Algumas reflexões sobre as concepções de extensão universitária. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, nº.000035, 2013. Disponível em: <http://abre.ai/aJM2>. Acesso em: 18 julho. 2024.

MARTINS, A. R. N. **Racismo reverso**: a construção de uma narrativa de esquiva. *Signótica*, Goiânia, v. 34, p. e68851, 2022. DOI: 10.5216/sig.v34.68851. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/68851>. Acesso em: 1 out. 2024.

MARX, K. Teoria da mais-valia. *In*: MARX, K. (Org.). **O Capital**. Livro 4, Vol. I. Roma: Editori Riuniti, 1961.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. (Org.). **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 3ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 3ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 5ª ed. Teresina : EdUESPI, 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOTA, J. G. B. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá**: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekooha. Dourados/MS, Presidente Prudente, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 56–63, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia:algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In*: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 117-129, 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus Identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

MUNGIOLI, M. C. P. Apontamentos para o estudo da narrativa. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 23, p. 49–56, 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37016>. Acesso em: 29 jul. 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, D. A. **Carolina Maria de Jesus e a escrita de si como lugar de memória e resistência**. Orientador: Paulo César de Andrade da Silva. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2020.

NEVES, E. G. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D.

B. (Orgs.). **Os índios antes de Cabral**: arqueologia e história indígena no Brasil. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995, p. 171-191.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; LUZ, M. A. C. A. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista de Psicologia**, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p.144-151.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicol. USP**, São Paulo, v.17, n. 1, p. 89-98, mar. 2006.

OLIVEIRA, A. M. B. **Religiões afro-brasileiras e o racismo**: contribuição para a categorização do racismo religioso. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, L. F. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 11-29, 2020.

PARAÍSO, M. A. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PATTO, M. H. S. (Org.). **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5ª ed. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), 2022.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. Campinas, SP, 2005.

QUIJANO, A. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAMOS, M. Políticas e História da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos De Pesquisa**, 2019, p. 45–59.

RAMOS, M. *et al.* **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Concepção do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Curitiba: Seed/PR, 2008.

RAMOS, M.. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107–128.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Ed. Polén, 2019. Coleção: Feminismos Plurais.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANGENIS, L. F. C; COSTA, G. A. Neo Pentecostalismo, Racismo religioso e Intolerância Religiosa: as religiões afro brasileiras nas páginas dos jornais. *In*: SANTOS, I.; GINO, M. (Org.). **História Social da Intolerância Religiosa no Brasil**: desafios na contemporaneidade. Kline Editora, 2021, p. 1240-1518.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOMÉ, J. T.. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. S (org). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, G. A. **A invenção do ser negro**. São Paulo: Educ/Fabesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em revista**, v. 34, n. 68, p. 253-268, 2018.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, A. V.; CAETANO, Angélica. A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no Ensino Médio. *In*: KAWASHIMA, L. B.; MOREIRA, E. C. M. (Org). **Educação Física no Ensino Médio**: reflexões e práticas exitosas. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020, 183 p.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A.. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS - Debate Virtual**, (211), p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121>. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, T. **Racismo Algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2022. E-book.

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

TAMMARO, A. M.; SALARELLI, A. **A biblioteca digital**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.

TUKANO, D. Expressão Indígena. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**. Vol. 5, n.1, 2016. Disponível em:
<https://tidsskrift.dk/bras/article/download/25194/version/22182/22118/58579>. Acesso em: 16 de jul de 2024.

TUPINAMBÁ, C. A. X. “Nós não somos donos da terra, nós somos a terra”. Entrevista especial com Casé Angatu Xukuru Tupinambá, concedida a Ricardo Machado. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, 2019, s/p.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

VEIGA, C. G. Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 16, n. 18, p. 1-14, 2022.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.