



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

KEILA JOSÉ ALVES

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO ESPAÇO DE
TRANSGRESSÃO: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**

CERES - GOIÁS
MAIO/2025

KEILA JOSÉ ALVES

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO ESPAÇO DE
TRANSGRESSÃO: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT do Instituto Federal Goiano - IFG - *Campus* Ceres, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo

CERES - GOIÁS

MAIO/2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

A474e José Alves, Keila
Educação Profissional E Tecnológica Como Espaço De
Transgressão: Caminhos Para Uma Formação Antirracista / Keila
José Alves. Ceres 2025.

2019f. il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
0333244 - Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica (Campus Ceres).

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Formação
Antirracista. 3. Ensino de História. 4. Educação Emancipadora.
5. Lei 10.639/03. I. Título.



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Oficina | |

Nome Completo do Autor: Keila José Alves

Matrícula: 2023103332440010

Título do Trabalho: Educação Profissional E Tecnológica Como Espaço De Transgressão: Caminhos Para Uma Formação Antirracista

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: __/__/__

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.
-

Ceres, 21/05/2025.

Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 17/2025 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

ATA Nº/ 106 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco, às 17:00 (dezesete horas), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Prof^ª. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo (orientadora), Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza (avaliador interno), Prof. Dr. Edson Arantes Júnior (membro externo) e Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro (avaliadora externa), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada de forma online, para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **Keila José Alves**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Observações:

Prof^ª. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Edson Arantes Júnior
Avaliador Externo
Universidade Estadual de Goiás, Campus Uruaçu

Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
Avaliadora Externa
Instituto Federal de Goiano – Campus Urutai

Documento assinado digitalmente
gov.br EDSON ARANTES JUNIOR
Data: 12/05/2025 23:21:14-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mirelle Amaral de Sao Bernardo**, COORDENADOR(A) DE CURSO - FUC1 - CCPROFEPT-, em 30/04/2025 20:16:09.
- **Jose Carlos Moreira de Souza**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/04/2025 21:20:38.
- **Cristiane Maria Ribeiro**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 04/05/2025 12:31:07.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/04/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 697285

Código de Autenticação: f942833b6d



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ceres

Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000

(62) 3307-7100

Dedico este estudo à minha mãe, Helena,
mulher de coragem firme e ternura sem medida,
que, com mãos calejadas e alma generosa,
aplainou os caminhos que eu sequer sonhava trilhar.
Foi ela quem, antes de mim, desbravou as veredas do impossível,
quem plantou, com suor e silêncio, as sementes da dignidade,
quem me ensinou que a luta não é fardo, é legado.
Tudo o que sou, devo a ti, minha mãe.
Este trabalho é teu reflexo.
E cada conquista minha carrega o teu nome.

Ressignificando as Cicatrizes

Na pele que veste minha alma,
a cor se revelou tardiamente,
não por falta de tinta,
mas pela ausência de espelhos sinceros.
Um dia eu me vi, não como me sentiam,
mas como sou: mulher negra, de raízes ancestrais.

Não me identificava, mas sentia as cicatrizes,
marcas invisíveis que os olhos brancos impunham,
cortes sem lâmina, feridas sem sangue,
silêncios forçados em cada sorriso abafado.
Era eu, sem saber que já era o alvo
de olhares que questionavam minha essência.
Naveguei mares onde a aceitação não tinha porto,
perdi-me na bruma de uma história negada,
buscando um eu que parecia estar sempre fora de alcance
como se minha voz fosse um sussurro abafado pelo vento.
Mas dentro do peito, o tambor soava,
um ritmo ancestral que eu ainda não compreendia.

Hoje, abraço as dores que rejeitei,
ressignifico cada golpe, cada palavra não dita. Minha história, antes fragmentada,
se recompõe como peça de resistência.
Sou o eco de tantas que vieram antes,
e a voz firme de quem não se cala mais.

Minha luta é mais que identidade:
é bandeira erguida em nome de todas,
é o verbo que corta a indiferença,
é a verdade desnudada do racismo.
Cada passo meu é uma dança de desafio,
um pulsar de vida, uma resposta engajada.
Sou mulher negra, sou força e recomeço.
E onde quer que o racismo tente se esconder, será meu sorriso que o revelará,
minha presença, minha voz,
minha história reescrita e revivida,
porque agora sei quem sou:
resistência viva, fogo que não se apaga.

Keila José Alves

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem o apoio e o amor incondicional de pessoas e seres especiais que estiveram ao meu lado em cada etapa dessa jornada. Primeiramente, agradeço imensamente à minha mãe, Helena, mulher forte, corajosa e determinada. Sem ela, nenhuma das minhas conquistas e sonhos seriam possíveis. Ela sempre foi minha fonte de força, inspiração e motivação. Cada passo dado até aqui é um reflexo da sua dedicação e amor incondicional.

As minhas irmãs, Sônia e Lilia, que são parceiras inseparáveis da minha vida, agradeço pelo apoio constante e pelo amor que sempre me dedicaram. Sempre estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis, me ajudando e me dando a força necessária para seguir em frente.

Aos meus sobrinhos Richard e Ketlyn e aos meus sobrinhos-netos Mateus Leonardo e João Pedro, agradeço por me inspirarem a lutar por um mundo melhor, um lugar mais justo e acolhedor para que possam crescer e viver com dignidade. Cada sorriso e cada conquista de vocês me impulsionam a continuar.

Ao meu companheiro de vida, Gilson Soares, minha eterna gratidão. Ele foi meu pilar, me apoiando incondicionalmente, dando força nos momentos de aflição e sendo minha rocha nos momentos mais difíceis. Sua paciência, compreensão e amor foram essenciais para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos meus amigos, que, mesmo sem saberem, desempenharam papéis fundamentais na minha caminhada. Foram companheiros em momentos de relaxamento, aliados nos dias difíceis, e a alegria que me acompanhou nos momentos de adversidade. A todos vocês, meu agradecimento sincero, mesmo que seus nomes não sejam mencionados aqui, a cada um de vocês deixo um pedacinho do meu coração.

À minha orientadora, Mirelle, minhas palavras de gratidão são difíceis de expressar. Sua orientação, paciência, apoio incondicional e ensinamentos me conduziram com maestria ao longo dessa jornada. A sua dedicação ao meu processo de pesquisa e sua fé em mim foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço profundamente pela oportunidade de aprender com a senhora e por todo o suporte que me deu.

Agradeço também à gestão e aos meus colegas de trabalho da Escola Dona Maria Eliza da Silva, que sempre me incentivaram e me apoiaram. Cada palavra de incentivo e

cada gesto de apoio foram determinantes para que eu pudesse seguir adiante com confiança e determinação.

E, de maneira especial, agradeço às minhas queridas cadelas, Futrica, Lola e Tina, que são como filhas, companheiras inseparáveis nos momentos de solidão da pesquisa. Estiveram sempre ao meu lado, com seu carinho silencioso e presença constante, trazendo conforto e acolhimento nos momentos mais difíceis. Foram uma verdadeira fonte de companhia e amor, especialmente nos momentos mais solitários dessa jornada.

E por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, deixo o meu eterno agradecimento. Este trabalho é o reflexo do apoio, do amor e da dedicação de todos vocês. Pela gratidão que sinto, rezo para que Olorúm abençoe a todos por toda parceria e apoio, que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

A sociedade brasileira foi historicamente moldada por desigualdades raciais que persistem, apesar da resistência e luta do povo negro. Neste contexto, esta dissertação investiga como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio do ensino de História, pode contribuir para uma formação antirracista no Instituto Federal de Goiás (IFG) Campus Uruaçu. Trata-se de uma instituição federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), localizada na região norte do estado de Goiás, que atua na oferta de cursos técnicos integrados, graduação, pós-graduação e formação continuada. Fundamentada nas Epistemologias do Sul e na Pedagogia Crítica, a pesquisa analisa a implementação da Lei 10.639/03 e suas implicações para a formação cidadã e emancipadora. A metodologia qualitativa combina diferentes abordagens: (i) revisão teórica sobre autores como Paulo Freire, bell hooks e Nilma Lino Gomes; (ii) Revisão Sistemática da Literatura (PRISMA 2020) com registro na plataforma PROSPERO (número de registro CRD42024523395) sobre a aplicação da Lei 10.639/03; (iii) estudo de caso no IFG Campus Uruaçu, com análise documental, entrevistas, observação participante e questionários; (iv) intervenção pedagógica por meio da oficina Desmistificando o Candomblé. Os resultados revelam avanços importantes nas práticas pedagógicas e na percepção dos estudantes sobre diversidade cultural e racial, mas também apontam resistências institucionais significativas, como fragilidade na formação docente e dificuldades de transversalização curricular. O estudo reforça a necessidade de políticas institucionais robustas para integração efetiva da educação antirracista ao currículo da EPT e sugere, como perspectivas futuras, aprofundar análises sobre interseccionalidade, formação docente continuada e novas metodologias para o enfrentamento do racismo no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação Antirracista; Ensino de História; Educação Emancipadora; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

Brazilian society has been historically shaped by racial inequalities that persist despite the resistance and struggle of the Black population. In this context, this dissertation investigates how Professional and Technological Education (PTE), through the teaching of History, can contribute to an antiracist education at the Federal Institute of Goiás (IFG), Uruaçu Campus. This is a federal institution of Basic, Technical, and Technological Education (EBTT), located in the northern region of the state of Goiás, which offers integrated technical courses, undergraduate and graduate programs, and continuing education. Grounded in the Epistemologies of the South and Critical Pedagogy, this research analyzes the implementation of Law 10.639/03 and its implications for citizenship education and emancipation. The qualitative methodology combines multiple approaches: (i) a theoretical review of authors such as Paulo Freire, bell hooks, and Nilma Lino Gomes; (ii) a Systematic Literature Review (PRISMA 2020), registered on the PROSPERO platform (registration number CRD42024523395), focusing on the application of Law 10.639/03; (iii) a case study at the IFG – Uruaçu Campus, including document analysis, interviews, participant observation, and questionnaires; (iv) a pedagogical intervention through the workshop Demystifying Candomblé. The results reveal significant advances in pedagogical practices and in students' perceptions of cultural and racial diversity. However, they also highlight substantial institutional resistances, such as weaknesses in teacher training and challenges in curricular mainstreaming. The study underscores the need for robust institutional policies to effectively integrate antiracist education into the PTE curriculum and suggests future directions, such as deepening analyses of intersectionality, investing in continued teacher education, and exploring new methodologies to confront racism in educational contexts.

Keywords: Professional and Technological Education; Antiracist Education; History Teaching; Emancipatory Education; Law 10.639/03.

LISTA DE QUADROS

Quadro da Introdução

Quadro 1 Quadro metodológico da pesquisa.....16

Quadro do capítulo 1

Quadro 1 Tipos de aprendizagens históricas (consciências históricas)30

Quadros do capítulo 2

Quadro 1 Estratégia PICo ((População, Intervenção e Contexto)50

Quadro 2 Relação de dados dos artigos selecionados para RSL54

Quadro 3 Categorias e subcategorias temáticas65

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figuras da Introdução

Figura 1 Mapa com localização do Campus IFG-Uruaçu.....14

Figura do capítulo 2

Figura 1 Fluxograma de Elegibilidade das Produções Científicas segundo o Protocolo PRISMA52

Figura do capítulo 3

Figura 1: Frequência de participação dos alunos em eventos relacionados à educação para as relações raciais.....96

Figura 2: Percentual de alunos que afirmam que os temas de história e cultura afro-brasileira são tratados nas aulas de História.....97

Figura 3: Frequência de abordagem dos temas de história e cultura afro-brasileira nas aulas de História.....97

Figura do capítulo 4

Imagem 1: Casos de intolerância religiosa no Brasil/2021.....125

Figura 2: Poema de abertura da oficina.....130

Gráfico 1: A oficina contribuiu para minha compreensão sobre o Candomblé e as religiões de matriz africana.....133

Gráfico 2: Sinto que consegui desconstruir preconceitos relacionados ao Candomblé.....134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GF	Grupo Focal
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFs	Institutos Federais
UFT	Universidade Federal do Tocantins
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PI	Projetos Integradores
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Sobre A Autora	19
Introdução.....	15
Contextualizando Nosso Problema de Pesquisa.....	15
Objetivo Geral.....	16
Objetivos Específicos.....	16
Relevância do Estudo	17
<i>locus</i> da pesquisa	19
Estrutura da Dissertação	21
Riscos e questões éticas	23
Capítulo 1: A EPT E O Ensino De História Como Espaços De Luta Antirracista: Perspectiva Para Uma Formação Crítica E Emancipatória	24
1.1 Resumo	24
1.2 Introdução.....	25
1.3 Aspectos metodológicos	25
1.4 Dualidade Educacional: uma escola reprodutora	26
1.5 EPT: emancipação humana e omnilateralidade	31
1.6 A formação da consciência histórica e o ensino de História	33
1.7 Discussão e Resultados.....	44
1.8 Considerações Finais	46
1.9 Referências.....	47
Capítulo 2: Desafio da Educação Antirracista no Brasil: Transgredindo Fronteiras na Sala de Aula - Uma Revisão de Literatura	52
2.1 Resumo	52
2.2 Introdução.....	53
2.3 Método.....	55
2.3.1 Seleção das bases e as estratégias de buscas.....	55
2.3.2 Critérios de elegibilidade e processo de seleção.....	57
2.3.3 Coleta de dados.....	58
2.3.4 Avaliação do risco de viés do estudo e avaliação da qualidade	59
2.3.5 Panorama metodológico dos estudos selecionados.....	59
2.4 Resultados.....	60
2.5 Discussões	65
2.5.1 Implementação da Lei 10.639/2003: Desafios, Barreiras e Estratégias de Sucesso.....	67

2.5.2 Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas: desafios e resistências	69
2.5.3 Cultura e Identidade Afro-Brasileira	71
2.5.4 Desafios Estruturais e Sociais.....	71
2.5.5 Perspectivas Futuras para Educação Antirracista	72
2.6 Conclusão.....	74
2.7 Referências.....	75
Capítulo 3: Caminhos da formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica: estudo de caso no IFG – Campus Uruaçu	80
3.1 Resumo	80
3.2 Introdução ao Estudo de Caso.....	80
3.3 Construindo uma Educação Antirracista: Reflexões Teóricas	81
3.4.1 Por Uma Epistemologia do Sul	87
3.5 Metodologia do Estudo de Caso	91
3.6 Resultado e Discussões.....	94
3.7 Considerações Finais	112
3.8 Referências.....	114
Capítulo 4: Desmistificando o Candomblé: Uma Oficina para Educação Antirracista no Contexto da EPT.	118
4.1 Resumo	118
4.2 Introdução.....	118
4.3. Relevância Social E Educacional.....	120
4.4 Fundamentação Teórica	121
4.5 Metodologia	127
4.6 Desenvolvimento da Oficina	129
4.7 Avaliação da Oficina: Impressões e Resultados	132
4.7.1 Percepções sobre a Desconstrução de Preconceitos	132
4.7.2 Sugestões de Melhoria na Dinâmica da Oficina.....	135
4.7.3 Reflexões sobre o Respeito à Diversidade Religiosa no Ambiente Escolar.....	136
4.8 Considerações Finais	138
4.9 Referências.....	138
5. SÍNTESE INTEGRADORA DOS ESTUDOS.....	141
6. REFERÊNCIAS GERAIS	145
APÊNDICE A - Produto Educacional (Oficina).....	147
APÊNDICE B - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE (discentes menores de 18 anos).....	167
APÊNDICE C - Questionário Para Discente Participante.....	170

APÊNDICE D - Roteiro Para Entrevista Com Docente Participante	175
APÊNDICE E - Roteiro Para Entrevista Com Coordenador(A) De Curso Participante.	178
APÊNDICE F - Roteiro Para Entrevista COM A Diretora	180
APÊNDICE G - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE (docentes, coordenador(a) de Curso, Diretora)	182
APÊNDICE H - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE (pais/responsáveis legais).....	185
APÊNDICE I - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE (maiores de 18 anos)	188
APÊNDICE J - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ – ENTREVISTA (Conforme as resoluções vigentes 466/12; 510/16 e a norma operacional nº 001/13.).....	191
ANEXO I - Termo De Compromisso Dos Pesquisadores.....	193
ANEXO II - Carta De Anuência Da Instituição Proponente.....	194
ANEXO III – Termo De Anuência Da Instituição Coparticipante.....	196
ANEXO IV - Folha De Rosto	197

SOBRE A AUTORA

Nasci raiz que rompe o asfalto.

Resisto, cresço, sou meu próprio grito, mas a força é ancestral.

Keila José Alves

Sou descendente de sexta geração de uma pessoa escravizada, sua tetraneta e, hoje, compartilho minha história em um trabalho que não apenas carrega um significado profundo para mim e minha família, mas também dialoga diretamente com minha pesquisa sobre educação antirracista. Durante muito tempo, acreditei que almejar ser mestra, doutora era ousado demais para uma mulher negra e sem condições financeiras. A ideia parecia distante, mas isso nunca me impediu de seguir em frente.

Fui criada unicamente por minha mãe, uma mulher negra retinta, que, mesmo diante de suas fragilidades, encontrou forças para educar suas três filhas, nos permitindo trilhar caminhos diferentes dos que ela conheceu, livre de abusos, violência e demasiada exploração da sua força de trabalho. Essa experiência familiar molda profundamente minha visão da educação e da sociedade, inspirando a busca por estratégias pedagógicas que enfrentam as desigualdades raciais. Por essa razão, minha mãe fez questão de que desde cedo, buscássemos conhecimento e formação acadêmica. Hoje, estou prestes a concluir uma etapa que nunca foi sequer imaginada por qualquer membro da minha família. Sim, serei a primeira mestra da minha linhagem, e espero contagiar e inspirar minha família e outros a ousarem ir em busca de seus sonhos, permitindo que novas histórias sejam escritas e reescritas.

Sou a filha do meio de Dona Helena, uma mulher forte e aguerrida. Sou graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás e professora efetiva da rede estadual de ensino há 15 anos. Ao longo desse período, testemunhei de perto a estrutura racista que permeia nossa sociedade e se manifesta nas entranhas do sistema escolar. Essas vivências pessoais e profissionais consolidaram em mim a consciência crítica que hoje orienta meu trabalho acadêmico. No início, embora já inquieta, eu ainda não tinha assumido meu lugar de luta. Assim como a Protea, que demora a desabrochar, contudo, quando floresce, revela uma beleza rara e exala seu perfume, fui despertando. E tal qual a flor, que não é atrativa pelo seu odor e sim pela exuberância de sua beleza, emergiu em mim o encanto da compreensão de quem sou e qual meu papel nessa sociedade.

Sigo em um processo contínuo de desconstrução e reconstrução, profundamente imersa na dialética marxiana. Reconheço que há um longo caminho pela frente, e pretendo percorrê-lo com coragem, esperando encontrar ao longo dessa jornada outros tantos caminhantes.

Minha trajetória como tetraneta de escravizados, combinada com minha vivência enquanto mulher negra e educadora, molda a maneira como encaro minha pesquisa sobre educação antirracista. Acredito que a educação deve ser uma ferramenta poderosa para desafiar estigmas raciais e valorizar a identidade negra. Através das experiências vividas por minha família e da vivência enquanto professora, entendo as profundas desigualdades que ainda persistem na sociedade e, por conseguinte, no campo educacional. Essa realidade me impulsiona a investigar estratégias que promovam uma educação inclusiva e crítica, capaz de desafiar estigmas raciais e valorizar nossa identidade negra.

Minha trajetória pessoal não apenas enriquece esta pesquisa, outrossim, me motiva a contribuir para um futuro em que a diversidade e a equidade sejam verdadeiramente celebradas nas instituições educacionais e na sociedade como um todo. Destarte, minha história pessoal e acadêmica se entrelaçam em um único propósito: construir uma educação antirracista que inspire transformação e justiça social.

INTRODUÇÃO

Contextualizando Nosso Problema de Pesquisa

É sabido que a sociedade brasileira há tempos vem manifestando questões como a desigualdade de oportunidades, a violência policial, a discriminação no mercado de trabalho, invisibilidade cultural, dentre outras, relativas à luta contra o racismo sofrido pela população negra¹⁻² e esse debate tem cada vez mais reivindicado palco e voz. Muito tem-se dito, produzido, publicado, no entanto, o que se percebe é que este debate está longe de se esgotar. Os relatos nas mídias, jornais, meios de comunicação em geral, evidenciam dia após dia os inúmeros e criminosos casos de racismo ocorridos Brasil afora. Nesse avesso cenário da igualdade racial, é preciso refletir de forma profunda, diária e incansável sobre essas questões, que envolvem a desigualdade de oportunidades, a violência racial, a discriminação sistemática e a invisibilidade cultural enfrentadas pela população negra. Mais importante ainda, é pensar sobre a escola e seu papel em meio a essa discussão. Inspirando-se na pedagogia de Paulo Freire (1967), pode-se afirmar que a escola deve ensinar o aluno a "ler o mundo" (grifo nosso) e a agir sobre ele de maneira crítica e transformadora, reconhecendo a educação como um caminho para a intervenção positiva na realidade social.

Assim sendo, este trabalho pretende refletir sobre a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal Campus Uruaçu como espaço de transgressão e reflexão antirracista. A principal questão que este estudo busca responder é: como a educação profissional e tecnológica, por meio do ensino de história, contribui para uma formação antirracista no Instituto Federal Campus Uruaçu?

As instituições, enquanto parte da superestrutura social e econômica, fortalecem valores hegemônicos que desqualificam grupos sociais em detrimento de outros. E como forma de caminhar rumo a um futuro que tenha deixado estas adversidades no sombrio passado, é preciso que se busque, no presente, ações afirmativas dentro desses

¹ De acordo com a Lei nº.12.288/10, art. 1º, inciso IV, a população negra é definida como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

² Gomes define negro como um termo que engloba tanto pretos quanto pardos conforme classificados pelo IBGE, baseando-se na semelhança das adversidades socioeconômicas que esses grupos enfrentam em comparação com os brancos no Brasil. No entanto, ela ressalta a importância de reconhecer negro e preto como mais que categorias de cor, visto que representam identidades marginalizadas com profundas implicações políticas na luta por direitos e reconhecimento (Gomes, 2012).

espaços dominados pelos discursos e práticas hegemônicas desqualificadoras de pessoas e grupos sociais que sofrem discriminação devido à sua etnia³. E, claro, a escola é um desses espaços que precisa de um olhar (ações) contundente por todos aqueles que, cômico do seu papel, busquem promover essas mudanças (Gramsci, 2001; Bourdieu, 2007; hooks, 2013).

A pesquisa em educação e ensino pode colaborar para que as escolas, deixem de ser instrumentos, espaços mantenedores de discursos e práticas racistas e qualquer outra que não busque a isonomia e passem a transformar, mesmo que localmente, a realidade social racista que enfrentamos. É preciso para tal, oferecermos aos nossos discentes, como defende Manacorda (2007), uma formação omnilateral⁴, pois somente assim superaremos essas contradições que são provenientes de uma sociedade fragmentada, compartimentada em classes.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar como a implementação da Lei 10.639/2003 na disciplina de História do Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu, contribui para a formação antirracista dos alunos no contexto da educação profissional tecnológica.

Objetivos Específicos

- Investigar as contribuições teóricas para o entendimento do papel do ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma ferramenta de formação de consciência crítica e antirracista.
- Realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para analisar a implementação e os impactos da Lei 10.639/03 na educação brasileira, com foco em como a educação antirracista afeta o conhecimento, as atitudes e os

³ Gomes (2008), define etnia como um grupo social que compartilha uma identidade comum baseada em fatores culturais, históricos e linguísticos. Destaca que etnia é usada para reforçar a identidade e a coesão social, diferenciando-se das classificações baseadas em características físicas.

⁴ Segundo Manacorda (2007), uma formação omnilateral seria um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação”.

comportamentos dos estudantes em relação ao racismo e à diversidade racial, utilizando o protocolo PRISMA 2020.

- Identificar se a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, está sendo colocada em prática nas aulas e atividades desenvolvidas no Instituto Federal Campus Uruaçu?
- Analisar da perspectiva dos educandos e educandas se as experiências das aulas de História têm proporcionado reflexões acerca das questões étnico-raciais numa perspectiva emancipadora.
- Evidenciar a realização de projetos e atividades que intervenham na desconstrução do racismo na comunidade escolar.
- Desenvolver uma oficina para os discentes do IFG-Uruaçu com o propósito de valorizar a cultura afro-brasileira, promovendo a consciência crítica sobre suas contribuições históricas e culturais e empoderando os participantes para a ação antirracista, com vistas a fortalecer a justiça social e a equidade racial em nossa sociedade.

Relevância do Estudo

A relevância dessa pesquisa entre tudo já aludido, se faz principalmente porque se trata de uma pesquisa qualitativa que busca compreender a realidade social a qual estamos inseridos na busca de transformá-la e porque é hediondo aceitar viver sem lutar em uma sociedade que desqualifica e mata homens e mulheres por sua identidade étnica. Em uma busca rápida em bancos de dados que tratam do mapa da violência no Brasil, facilmente se constata essa realidade criminosa com a população negra. Segundo apontam os dados do Atlas da violência do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 2020, houve uma concentração da violência letal contra a população negra. E ao se analisar os dados da última década, observa-se um agravamento significativo das disparidades raciais.

A violência apresentada nos dados vivenciada por negros e não negros, revelou uma disparidade substancial. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio aumentaram em 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma redução de 12,9%. Essa discrepância evidencia uma profunda desigualdade na experiência de segurança entre esses dois grupos. Esses dados, mesmo carentes de análise mais aprofundada, revelam

claramente o quanto se faz urgente a sociedade ampliar ainda mais as discussões e ações, principalmente em âmbito escolar.

Em 2003, tivemos um marco histórico na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornou-se obrigatório, a partir da Lei 10.639/2003⁵, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica públicas e privadas brasileiras. Era sem dúvida um avanço, um passo importante na luta antirracista na sociedade brasileira. A referida lei cumpriria papel essencial em resgatar a memória, romper o silêncio e expor as profundas distorções e ausências, que há muito tempo permeiam as narrativas sobre o papel dos afrodescendentes na formação da sociedade. Inegavelmente, essa aprovação, embora não trouxesse mudanças do dia para noite, trazia em seu bojo a materialização das lutas históricas do povo negro, embora tardia, fortalecia ainda mais essa luta que mesmo hoje, parece longe de se findar. É nesse sentido que esse trabalho se faz relevante, pois busca além de fortalecer o debate, contribui na luta antirracista no espaço escolar, lugar esse apontado por vários pensadores como Boudieu, Marx, Engels e tantos outros, como espaço de reprodução da ideologia dominante.

Contudo, não se pretende aqui, atribuir à escola o papel de salvadora, pois a escola como aponta Bourdieu e Passeron (1992), mais reproduz que produz, pois faz parte da engrenagem capitalista, espaço dominado pelos interesses hegemônicos do capital, logo, ela por si só não seria capaz de fazer frente a essa luta. No entanto, os coletivos sociais que a partir de lutas históricas, à medida que garantiram acesso a essa escola, passaram a fazer dela instrumento de luta. A própria Lei 10.639/2003 é exemplo do resultado desse coletivo de luta do povo negro. Mas apesar de tanta peleja, a realidade tem mostrado que esse debate parece estar longe de se cessar. E é nesse sentido que a Educação Profissional Tecnológica e o ensino de história se apresentam como espaços de ampliação e contribuição na luta antirracista.

Para justificar a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na luta antirracista, é crucial destacar como essa modalidade educacional pode efetivamente contribuir para esse enfrentamento. Estudiosos como Ciavatta, Frigotto, Marise Ramos, Moura, entre outros, juntamente com os documentos vigentes sobre a EPT, apontam para uma abordagem educacional que prioriza a formação humana integral, omnilateral e politécnica.

⁵ A Lei nº 10.639/03 foi substituída e respaldada como Lei nº 11. 645/08 que passou a incluir a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros. No entanto, para fins dos objetivos da nossa investigação, trataremos da Lei nº 10.639/03. (Brasil 2008).

Mas o que essa formação humana integral tem a ver com a luta antirracista? A formação integral, omnilateral, é não apenas fundamental, mas indispensável para desenvolver cidadãos críticos, conscientes e engajados, que não apenas reconhecem as injustiças sociais, mas estão profundamente comprometidos em combatê-las, especialmente o racismo. Uma educação que promove a integralidade do ser humano não se limita a preparar indivíduos para o mercado de trabalho, mas os capacita a questionar, desafiar e transformar as estruturas opressoras que perpetuam a desigualdade racial. Sem essa formação crítica e omnilateral, continuamos a perpetuar um sistema educacional que falha em confrontar e dismantelar as raízes do racismo em nossa sociedade, perpetuando, assim, a violência simbólica e material contra os negros. Portanto, a EPT deve ser vista como uma ferramenta crucial na promoção da justiça social, formando indivíduos que são não apenas competentes tecnicamente, mas também agentes ativos de transformação social (Ciavatta, 2014).

locus da pesquisa

O campo empírico desta pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), especificamente o Campus Uruaçu. O IFG é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é proporcionar uma educação pública de qualidade que forme profissionais qualificados para o mercado de trabalho e preparados para contribuir com o desenvolvimento social das comunidades nas quais atuam. Criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFG faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e conta com um total de 14 campi distribuídos pelo estado de Goiás (IFG,2024).

O Campus Uruaçu, inaugurado em 25 de agosto de 2008, é o mais ao norte entre os *Campus* do IFG, atendendo a mais de dez municípios das mesorregiões norte e centro de Goiás. Oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio em Edificações, Informática, Química e, no EJA, em Comércio. No ensino superior, disponibiliza o Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, além de cursos de curta duração e formação continuada para a comunidade.

O Campus Uruaçu também se destaca por suas atividades de extensão, que abrangem diversas áreas, incluindo línguas, música, tecnologia, ecologia e outros eixos culturais. Essas atividades são abertas à comunidade externa e visam promover a

diversidade e a inclusão social, alinhando-se ao compromisso institucional do IFG de contribuir para o desenvolvimento sociocultural e educacional da população local.

Essa configuração diversificada e multidisciplinar torna o *Campus* Uruaçu um ambiente propício para o desenvolvimento de reflexões sobre práticas educacionais que vão além da formação técnica, envolvendo discussões críticas sobre cidadania, inclusão social e enfrentamento de desigualdades, como o racismo. Dessa forma, o *Campus* se apresenta como um local ideal para investigar como o ensino de História, aliado à educação profissional e tecnológica, pode contribuir para uma formação antirracista e emancipadora. Observe a imagem⁶ abaixo com a localização do IFG-*Campus* Uruaçu.

Figura 1: Mapa com localização do Campus IFG-Uruaçu



Fonte: <https://ifg.edu.br/campus>

⁶ O Instituto Federal de Goiás (IFG) possui atualmente 14 *Campus* em funcionamento, distribuídos por todas as mesorregiões do estado, incluindo o Norte Goiano, onde se localiza o Campus Uruaçu, *locus* desta pesquisa. Fonte: Instituto Federal de Goiás – Portal Institucional. Disponível em: <https://ifg.edu.br/campus>. Acesso em: 10 maio 2025.

Estrutura da Dissertação

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos, organizados no formato multipaper, que consiste em uma compilação de artigos científicos. Esse formato permite maior flexibilidade na construção de cada capítulo estruturado como artigo independente, incluindo resumo, introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados e discussões. Essa estrutura facilita a disseminação dos resultados da pesquisa por meio de publicações acadêmicas, como destacado por Duke e Beck (1999).

No primeiro capítulo, o estudo intitulado O Ensino de História e a EPT como Espaços de Luta Antirracista: Formação Crítica e Emancipatória, explora como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ensino de História podem atuar como ferramentas de transformação social, promovendo uma educação crítica e antirracista no contexto da educação profissional no Brasil. O artigo apresenta uma análise baseada nas contribuições teóricas de Jörn Rüsen, bell hooks, Paulo Freire, Nilma Lino e outros, destacando a importância de práticas pedagógicas críticas na desconstrução de narrativas hegemônicas.

O segundo capítulo apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que, por meio desse método, visa analisar a implementação e os impactos da Lei 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro. A revisão utiliza o protocolo PRISMA 2020 e inclui uma análise de 37 artigos acadêmicos, explorando os principais desafios e avanços na promoção de uma educação antirracista nas escolas brasileiras. Esse estudo visa avaliar como a Lei 10.639/03 tem influenciado o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos estudantes em relação à diversidade racial e ao combate ao racismo estrutural.

O terceiro capítulo apresenta um estudo de caso realizado no IFG *Campus* Uruaçu. A pesquisa buscou responder à questão: Como a educação profissional e tecnológica, por meio do ensino de história, contribui para uma formação antirracista no Instituto Federal *Campus* Uruaçu? O estudo de caso é baseado em entrevistas com professores, estudantes e a diretora do *Campus*, além da análise de práticas pedagógicas implementadas no campus.

No quarto capítulo, é apresentado o produto educacional, uma oficina intitulada Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo. O objetivo deste produto é promover uma educação antirracista, alinhada à Lei 10.639/2003, desmistificando preconceitos relacionados ao Candomblé. A oficina, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, Elisa Larkin Nascimento e bell hooks, sobre educação como prática da

liberdade. Com a participação de um Babalaô, líder religioso do Candomblé, a atividade buscou incentivar o respeito à diversidade religiosa, fomentar o diálogo inter-religioso e formar sujeitos críticos e engajados, capazes de contribuir para uma educação inclusiva, plural e socialmente transformadora.

Na Síntese integradora, é construído um alinhamento entre os quatro capítulos, trazendo à tona as discussões e conclusões percebidas ao longo da pesquisa. Esta seção visa refletir sobre o alcance dos objetivos propostos e as implicações dos achados, além de sugerir possibilidades de estudos futuros e estratégias para aprofundar a educação antirracista no contexto educacional.

Cada artigo é estruturado de forma independente, porém, interligado no objetivo maior de investigar a contribuição do ensino de História na formação antirracista no contexto da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal *Campus* Uruaçu. Assim, os artigos desta dissertação mantêm um diálogo coeso, explorando de forma articulada as aproximações e distanciamentos entre os temas. Esta abordagem, permite uma análise detalhada de cada objetivo específico, além de proporcionar um aprofundamento teórico e prático sobre o tema investigado, como mostra o quadro 1.

Quadro 1: Quadro metodológico da pesquisa

Objetivo Geral		
Compreender se a educação profissional tecnológica, por meio do ensino de história no Instituto Federal Campos Uruaçu, contribui para uma formação antirracista.		
Objetivos específicos	Capítulos	Métodos/Instrumentos
Investigar as contribuições teóricas para o entendimento do papel do ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma ferramenta de formação de consciência crítica e antirracista.	Capítulo 1	Pesquisa qualitativa Pesquisa teórica
Realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para analisar a implementação e os impactos da Lei 10.639/03 na educação brasileira, com foco em como a educação antirracista afeta o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos estudantes em relação ao racismo e à diversidade racial, utilizando o protocolo PRISMA 2020.	Capítulo 2	Pesquisa qualitativa Pesquisa teórica
- Identificar se a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, está sendo colocada em prática nas aulas e atividades desenvolvidas no Instituto Federal Campus Uruaçu;	Capítulo 3	Pesquisa qualitativa, Estudo de caso,

<ul style="list-style-type: none"> - Analisar da perspectiva dos educandos e educandas se as experiências das aulas de História têm proporcionado reflexões acerca das questões étnico-raciais numa perspectiva emancipadora; - Evidenciar a realização de projetos e atividades que intervenham na desconstrução do racismo na comunidade escolar; 		Pesquisa bibliográfica Entrevistas, questionário, análise documental e observação participante, Pesquisa documental.
Desenvolver uma oficina para os discentes do IFG-Uruaçu com o propósito de valorizar a cultura afro-brasileira, promovendo a consciência crítica sobre suas contribuições históricas e culturais e empoderando os participantes para a ação antirracista, com vistas a fortalecer a justiça social e a equidade racial em nossa sociedade.	Capítulo 4	Intervenção educacional com metodologia dialógica Roda de conversa observação participante, questionários pós-evento, feedback dos participantes

Fonte: Elaboração própria (2025)

Riscos e questões éticas

Os riscos envolvidos nesta pesquisa foram mínimos e relacionados principalmente ao desconforto psicológico que os participantes poderiam ter enfrentado durante as entrevistas presenciais e o questionário aplicado via *Google forms*. Situações de constrangimento, ansiedade ou nervosismo poderiam ter surgido ao abordar questões sensíveis, como temas étnico-raciais. No entanto, os participantes foram previamente informados de que poderiam interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades. Felizmente, todos se sentiram confortáveis em contribuir com a pesquisa, e nenhum incidente de desconforto foi registrado.

As entrevistas foram realizadas de maneira presencial, seguindo todas as orientações de segurança e confidencialidade, enquanto o questionário foi aplicado em formato virtual para garantir maior flexibilidade e segurança aos participantes. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo durante todo o processo. Em caso de necessidade, a instituição disponibilizou apoio psicológico, mas não houve necessidade de intervenção. A pesquisa foi conduzida de acordo com os padrões éticos e respeitou rigorosamente o bem-estar dos envolvidos.

Capítulo 1: A EPT E O Ensino De História Como Espaços De Luta Antirracista: Perspectiva Para Uma Formação Crítica E Emancipatória⁷

1.1 Resumo

Este artigo explora como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Ensino de História podem atuar como espaços de luta antirracista, formação crítica e emancipatória. A partir das contribuições teóricas de Jörn Rüsen, bell hooks, Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Munanga e outros importantes autores, a análise demonstra que a EPT, quando integrada a práticas pedagógicas críticas, transcende a simples formação técnica, promovendo uma educação que desafia as desigualdades raciais e sociais. A consciência histórica emerge como uma ferramenta essencial para desconstruir narrativas hegemônicas e fomentar uma cidadania crítica e engajada. No entanto, a transformação educacional proposta enfrenta resistências profundas, arraigadas nas estruturas capitalistas que sustentam a dualidade educacional. Para que a EPT cumpra seu papel emancipador, é necessário um compromisso contínuo com a formação docente e a reformulação curricular, garantindo a inclusão de grupos historicamente marginalizados e a construção de subjetividades críticas. O artigo reafirma, portanto, a importância de uma educação que, além de preparar para o mercado de trabalho, forme cidadãos conscientes, capazes de atuar na transformação social.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino de História; Consciência Histórica; Antirracismo; Emancipação Humana.

Abstract

This article explores how Vocational and Technological Education (VET) and History Teaching can act as spaces for anti-racist struggle, critical and emancipatory education. Based on the theoretical contributions of Jörn Rüsen, bell hooks and Paulo Freire, Nilma Lino, Munanga and other important authors, the analysis demonstrates that VET, when integrated with critical pedagogical practices, transcends simple technical training, promoting an education that challenges racial and social inequalities. Historical awareness emerges as an essential tool for deconstructing hegemonic narratives and fostering critical and engaged citizenship. However, the proposed educational transformation faces deep resistance, rooted in the capitalist structures that sustain educational duality. For EFA to fulfil its emancipatory role, there needs to be an ongoing commitment to teacher training and curriculum reformulation, guaranteeing the inclusion of historically marginalized groups and the construction of critical subjectivities. The article therefore reaffirms the importance of an education that, in addition to preparing for the job market, trains conscious citizens capable of acting in social transformation.

Keywords: Professional Education; History Teaching; Historical Consciousness; Antiracism; Human Emancipation.

⁷ Artigo publicado: ALVES, K. J.; SCHÜTZ, J. A.; BERNARDO, M. A. de S. A EPT e o ensino de história como espaços de luta antirracista: perspectiva para uma formação crítica e emancipatória. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 16, n. 10, p. e6163, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n10-202. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6163>. Acesso em: 17 nov. 2024.

1.2 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico do país, oferecendo uma formação que vai além da simples qualificação técnica. Entretanto, em um contexto marcado por profundas desigualdades raciais, sociais e econômicas, é necessário que a EPT seja também um espaço de luta pela equidade. O Ensino de História, integrado à EPT, pode se tornar uma ferramenta poderosa nesse processo, promovendo uma formação crítica e emancipatória.

A educação, quando estruturada para apenas reproduzir as normativas hegemônicas, muitas vezes reforça as desigualdades, quando deveria combatê-las. No entanto, práticas pedagógicas que transcendem esse modelo podem romper com as barreiras impostas pelo racismo estrutural. Ao promover uma formação humana integral e omnilateral⁸, destarte, a EPT tem o potencial de desenvolver cidadãos conscientes e engajados, capazes de questionar e transformar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão racial e social.

Nesse sentido, este artigo explora como a EPT e o Ensino de História, quando alinhados com uma pedagogia crítica, podem contribuir para uma educação antirracista. À luz das reflexões de autores como Hooks (2013), Rüsen (2001, 2012), Freire (1967, 1987), Gomes (2003, 2008, 2012) e comentadores que se ocupam do tema, propõe-se uma reflexão sobre a importância de práticas educativas que fomentem a libertação, tanto no sentido individual quanto coletivo, e possam preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho⁹, mas para atuarem como agentes de mudança social.

1.3 Aspectos metodológicos

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com foco teórico-analítico, fundamentado em uma revisão crítica de literatura, haja vista que possui como objetivo

⁸Conforme Manacorda (2007), a formação omnilateral se refere ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas, envolvendo tanto as capacidades produtivas quanto as necessidades e habilidades relacionadas à sua satisfação.

⁹Compreende-se o mercado de trabalho como aquele que se reduz à instrumentalização por intermédio da educação – ou da falta dela – para que as necessidades imediatas do mercado, na dimensão do trabalho humano, sejam objetivadas na produção de serviços e mercadorias. O que difere do conceito de mundo trabalho, que é mais abrangente, compreende todos os conhecimentos sobre as relações de trabalho relacionadas ao modo de produção capitalista. Por meio do conhecimento é possível descortinar o que fundamenta as relações de trabalho.

explorar a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Ensino de História como espaços de resistência e luta antirracista. A análise baseia-se nos conceitos de emancipação humana e consciência histórica, conforme proposto por Jörn Rüsen, bell hooks e Paulo Freire, entre outros autores.

A seleção das obras considerou a contribuição de cada autor para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e emancipatória, com foco nas teorias que questionam as estruturas de poder e promovem uma formação inclusiva e omnilateral. Essa abordagem teórico-analítica permite um diálogo aprofundado entre a teoria crítica e os desafios enfrentados no campo educacional brasileiro.

Dessa forma, o estudo contribui para o campo educacional ao destacar a importância de uma formação crítica e emancipatória, que não apenas desafia as normas hegemônicas, mas também promove a justiça social e a equidade racial no contexto da EPT e do Ensino de História.

1.4 Dualidade Educacional: uma escola reprodutora

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por uma evolução significativa, refletindo as transformações sociais, econômicas e políticas do país. Inicialmente voltada para a formação de mão-de-obra para atender às necessidades imediatas de uma nação em processo de industrialização, a EPT evoluiu de práticas assistencialistas voltadas para os desvalidos da sorte no início do século XX, para uma estratégia nacional de desenvolvimento econômico, com o objetivo de formar uma mão-de-obra qualificada que pudesse atender às demandas de um país em processo de industrialização e modernização (Ramos, 2014).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, sob a presidência de Nilo Peçanha, marca o início formal da educação profissional no Brasil, configurando-se como uma resposta do Estado à necessidade de qualificação de trabalhadores diante dos desafios impostos pelo processo de industrialização (Ramos 2014). Esse momento assinala o reconhecimento da educação profissional como um instrumento estratégico para o desenvolvimento nacional, embora inicialmente estivesse impregnado por uma visão assistencialista e segregadora.

Nessa direção, Ramos (2014) esclarece que o advento do Estado Novo e a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino na década de 1940, a EPT começa a se estruturar de maneira mais sistemática, ainda que paralelamente ao ensino médio

tradicional, refletindo a dualidade estrutural que caracterizou a educação brasileira por décadas. Este período foi marcado por uma ênfase na formação técnica e industrial, visando atender às demandas de um país que buscava se modernizar e industrializar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) e, posteriormente, a reforma educacional de 1971 (Lei nº 5.692/71), representaram momentos importantes de integração entre educação básica e a educação profissional, embora tenham reforçado certos aspectos da separação entre as modalidades de ensino. Em suma, sobre o contexto histórico da EPT nos anos 90, Ramos (2014) destaca as contradições e os desafios impostos pelas reformas educacionais desse período e revela que a construção de uma educação profissional comprometida com a formação humana demandaria muita luta.

Nessa esteira de pensamento, a trajetória da EPT no Brasil é, portanto, um reflexo das tensões e desafios enfrentados pelo país em seu caminho rumo ao desenvolvimento. A educação profissional emerge como um campo fundamental para a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, que reconhece a importância da qualificação profissional não apenas como uma demanda econômica, mas como um direito social fundamental.

Nesse sentido, a evolução da EPT no Brasil reflete as transformações econômicas, sociais e políticas, marcadas por tentativas de superação da dualidade educacional e promoção de uma formação mais integrada e emancipatória. Desde suas origens, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no início do século XX, até as reformas educacionais recentes, a EPT tem sido um campo de tensões e disputas que espelham os desafios do desenvolvimento nacional.

Em relação à dualidade educacional, Moura (2014) reitera que esta se refere à coexistência de dois sistemas distintos dentro da educação, o ensino regular ou acadêmico e o ensino técnico/profissional. Essa divisão reflete e perpetua desigualdades sociais, na medida em que o ensino regular é frequentemente associado às elites, enquanto o ensino técnico é direcionado às classes trabalhadoras. Essa estrutura dual, originada a partir das necessidades do capitalismo e da divisão do trabalho, não apenas reforça as diferenças de classe, mas também limita o acesso a uma educação integral e emancipadora para todos os indivíduos.

Essa dualidade educacional, que persiste nos sistemas de ensino em todo o mundo, tem raízes históricas profundas, remontando ao surgimento da propriedade privada. Não que a educação tenha surgido com ela, mas se tornou dual a partir dela, separando “[...] o

homo faber do *homo sapiens*” (Gramsci, 2001, p. 53). Essa dualidade se refere à coexistência de duas facetas contrastantes do sistema escolar: de um lado, a escola como um espaço que busca a emancipação, a igualdade e a transformação social e, de outro, a escola como uma instituição reprodutora de valores hegemônicos, desigualdades e estruturas de poder. Essa dualidade reflete a tensão inerente à educação, onde o potencial transformador, colide com a tendência de perpetuar o status quo (Kuenzer, 2005).

Nilma Lino Gomes (2012), em seu artigo intitulado: *Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos*, nos ajuda a entender como a dualidade educacional também perpetua desigualdades étnico-raciais. Gomes ainda argumenta que a educação brasileira, ao longo de sua história, tem privilegiado uma perspectiva eurocêntrica, que marginaliza ou invisibiliza as contribuições das culturas afro-brasileiras. Essa abordagem educacional não só reforça o racismo estrutural, mas também transforma o espaço escolar em um reprodutor das hierarquias sociais e raciais, perpetuando assim as desigualdades existentes. Essa perpetuação das desigualdades encontra suporte em uma estrutura educacional dual, que separa o ensino intelectual do ensino técnico e manual (Gomes, 2012).

Evidenciada por estudiosos como, Bourdieu e Passeron (1992), Bourdieu (2007), Saviani (2007, 2011), Manacorda (2007), Mészáros (2008), Ramos (2014), Moura (2014), Della Fonte (2018) e tantos outros importantes críticos da educação, a escola reprodutora desempenha um papel crucial na manutenção das desigualdades sociais. É possível inferir que ela opera como um microcosmo da sociedade capitalista, refletindo e ampliando as divisões de classe, gênero e raça.

Dito de outra forma, uma escola reprodutora tende a favorecer a classe dominante ao lhe fornecer uma educação de maior qualidade, acesso a recursos e oportunidades, enquanto marginaliza grupos historicamente desfavorecidos. Essa estrutura dual, portanto, não apenas reflete, mas também fortalece as desigualdades preexistentes na sociedade, consolidando uma educação que, em vez de ser emancipadora, perpetua as hierarquias sociais e raciais que ela deveria combater. Dessa forma, o desafio de superar a dualidade educacional se torna inseparável da luta contra o racismo estrutural e a desigualdade social, aspectos que continuam a moldar o sistema educacional brasileiro.

Nesse viés supramencionado, observa-se que o currículo, a estrutura hierárquica e as práticas pedagógicas em uma escola reprodutora, frequentemente refletem os valores da classe dominante, minimizando a crítica social e promovendo uma ideologia de conformidade. Os alunos são ensinados a seguir ordens e competir uns com os outros em

um ambiente que valoriza mais as notas do que a compreensão profunda dos conteúdos (Borges *et al.*, 2020).

A visão da escola como reprodutora de valores sociais é apoiada pela Teoria da Reprodução Cultural de Bourdieu e Passeron (1992). Estes argumentam que a escola reforça as desigualdades existentes ao valorizar os códigos culturais das classes dominantes. Isso cria um ciclo onde alunos de contextos privilegiados têm melhores oportunidades educacionais e, conseqüentemente, melhores oportunidades de vida. Veja que, o sistema escolar “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 2007, p. 41). Ou seja, reforçar as desigualdades existentes na sociedade, disfarçando-as como resultados de diferenças individuais em habilidade e esforço, quando, na verdade, elas são frequentemente o produto de desigualdades socioeconômicas e culturais.

No entanto, ressalta-se que a dualidade educacional também abre espaço para a esperança e a mudança. Pois como aponta Silva, “[...]esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência” (2016, p.49). Muitos educadores, pesquisadores e ativistas têm lutado para transformar a escola em um local de resistência e emancipação. Eles buscam promover uma educação crítica que desafie as estruturas de poder, questione as normas sociais e inspire uma visão mais igualitária da sociedade.

Neste contexto, é fundamental reconhecer o potencial da educação para transcender seu papel reprodutor. Isso pode ser alcançado através de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, reconhecimento da diversidade cultural e social, e a capacitação dos alunos para serem agentes de mudança em suas próprias comunidades. Isso envolve não só a criação, mas a materialização, a prática efetiva de currículos inclusivos que representem a diversidade da sociedade, práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, bem como a promoção da igualdade de oportunidades para todos.

Reafirma-se que, a dualidade educacional é um reflexo das tensões e contradições inerentes à sociedade (Santos, 2023). Na condição de pesquisadores, é necessário continuar a explorar como as escolas podem equilibrar seu papel de perpetuar conhecimentos e habilidades valiosos, enquanto desafiam as estruturas sociais existentes. É preciso pleitear a prática de propostas já enunciadas por pesquisadores engajados nessa luta, inclusive de pesquisas recentes como, Idalgo *et al.* (2019), Costa *et al.* (2021) e Bonatti, (2023), que se debruçaram em compreender os aspectos estruturantes dos valores

hegemônicos e como a partir das suas contradições, buscar sua superação. É neste sentido que o ensino profissional tecnológico se apresenta como uma das ferramentas de luta para se chegar àquilo que Marx (2011), chamou de educação do futuro. Uma educação escolar “correspondente à formação onmilateral” (Della Fonte, 2018).

Destarte, a dualidade educacional desafia a educação a se tornar um agente de mudança social, buscando superar sua tendência de reproduzir desigualdades. A transformação da escola em um espaço emancipatório exige um esforço conjunto de educadores, estudantes, famílias e de toda a comunidade. É um desafio complexo, mas também uma oportunidade fundamental para moldar o futuro.

Karl Marx em seus escritos de 1875 em *Crítica ao programa de Gotha*, nos evidencia a impossibilidade de existir no sistema capitalista, escolas não-duais. Escreve Marx, “Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes?” (2012, s.p). A retórica de Marx satisfaz qualquer dúvida que possa pairar sobre a possibilidade de uma escola não dualista. O sistema capitalista reinante deixa claro que nossas escolas seguem duais.

A visão de Marx sobre a educação reflete sua compreensão mais ampla da sociedade capitalista e das relações de classe. Ele reconhece que, dentro de uma sociedade capitalista, um ensino verdadeiramente igualitário seria inatingível, pois a educação estaria sempre atrelada às dinâmicas de poder e exploração inerentes ao sistema. A superação dessas limitações exigiria uma transformação radical da própria estrutura da sociedade.

No entanto, ainda em seus escritos, *Crítica ao programa de Gotha*, Marx (2012) lança luz ao que precisa ser feito em relação à educação, questiona que, “O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública” (2012, s.p). Vê-se, que essa escola proposta por Marx, ao unir trabalho produtivo, com a educação intelectual “[...] ele se apropria do que há de mais avançado no impacto da maquinaria sobre a formação do trabalhador como ponto de partida para a educação do futuro” (Della Fonte, 2018, p.15-16).

Não obstante, Marx não deixa dúvidas e desde seus escritos até as pesquisas mais recentes como as de Alves *et al.* (2019), Borges *et al.* (2020) e Nogueira *et al.* (2022), suas palavras se confirmam. Nossas escolas seguem duais, no entanto, não podemos tomar isso como determinado, pois à medida que a escola reflete as estruturas de desigualdade que são endêmicas na sociedade capitalista, ela também se posiciona como um campo de luta, onde diferentes forças sociais disputam a conformação do sistema

educacional. Esta dualidade não é apenas um espelho da estrutura socioeconômica, mas um espaço em que é possível desafiar e reimaginar as práticas e políticas educacionais. Assim, ao mesmo tempo em que perpetua certos padrões, a educação pode se tornar um vetor de mudança social e de resistência às desigualdades arraigadas (Freire, 1975; Saviani, 2011).

1.5 EPT: emancipação humana e omnilateralidade

Diante dos desafios apresentados pela dualidade educacional, onde a escola frequentemente atua como reprodutora de valores hegemônicos e desigualdades, a necessidade de abordagens educacionais emancipatórias torna-se evidente. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica emerge não apenas como um caminho alternativo, mas como um meio essencial para promover a emancipação humana.

Por conseguinte, a EPT desafia o modelo tradicional de ensino ao integrar a formação técnica com a formação humana integral, capacitando os estudantes não só com habilidades profissionais, mas também com a consciência crítica necessária para questionar e transformar as estruturas sociais que sustentam as desigualdades. Esta abordagem omnilateral da EPT representa uma resposta pragmática e potente contra a perpetuação de injustiças, propondo uma educação que não apenas informa, mas que também transforma, preparando os indivíduos para agir de forma consciente e responsável em um mundo complexo e frequentemente desigual.

Della Fonte (2018), em sua obra *Formação no e para o trabalho*, ao analisar os *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx apresenta-nos importante conceito de emancipação, sendo, “[...]um novo arranjo social no qual o ser humano é fim de si mesmo e não meio” (p.14). Essa ideia, contrasta com a visão capitalista, onde os indivíduos são frequentemente vistos como meios para a produção de riqueza ou para o benefício de outros. Na visão marxiana, a emancipação implica na criação de uma sociedade onde as pessoas são livres para se desenvolverem plenamente, de forma omnilateral, sem serem reduzidas a instrumentos de trabalho ou produção.

Logo, a emancipação humana por meio da EPT deve ser vista como um processo complexo. Embora a educação tecnológica possa promover autonomia e consciência crítica, sua capacidade de libertar os indivíduos das limitações impostas pelo sistema capitalista é limitada por desafios institucionais e a persistência de ideologias dominantes.

Assim, a EPT contribui para a emancipação, mas opera dentro de um sistema que resiste a mudanças estruturais profundas.

Paulo Freire (1967), educador e filósofo brasileiro, mundialmente reconhecido por seu trabalho na pedagogia crítica. Defendia que a educação deveria ser um processo de libertação, permitindo aos alunos desenvolverem um entendimento crítico de sua realidade social e capacitando-os a agir para transformá-la. Sua abordagem influenciou significativamente a educação e os movimentos sociais em todo o mundo. É inspirado nos princípios da pedagogia crítica de Freire, como o desenvolvimento da consciência crítica, a prática do diálogo e a educação como ferramenta de libertação, que vislumbramos na EPT oferecidas nos IFs a oferta de uma educação que melhor se aproxime de uma educação emancipadora nos moldes freiriano.

Como já mencionado acima, a emancipação implica na criação de uma sociedade onde as pessoas são livres para se desenvolverem plenamente de forma omnilateral. Dessa forma, a omnilateralidade na EPT se relaciona com a ideia de uma formação educacional completa e abrangente, que visa desenvolver o indivíduo como um todo, de forma completa (Manacorda, 2007). Todavia, isso vai além do ensino técnico ou profissionalizante, inclui o desenvolvimento de habilidades intelectuais, éticas, políticas e culturais. É um ensino que vai ao encontro da escola unitária de Gramsci (2001) e da escola politécnica de Marx e Engels (2011).

Esta omnilateralidade busca superar a fragmentação da consciência e da formação, permitindo que os alunos compreendam o mundo de maneira holística. Dentro desse contexto, a EPT é vista como um meio de transformação social e econômica. Ela não apenas fornece habilidades técnicas, mas também promove a formação de cidadãos críticos e ativos que podem participar na construção de uma sociedade mais justa. A EPT pode capacitar os indivíduos a questionarem as estruturas de poder existentes e a contribuir para mudança social.

Nesse sentido, as obras de Nilma Lino Gomes, *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* (2003), e de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, *História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar* (2005), se torna particularmente relevante. As reflexões de ambas as autoras sobre a importância de uma educação que valorize a diversidade racial e cultural, e que promova a formação integral do ser humano, encontram ressonância nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Gomes (2003) argumenta que a valorização

da diversidade racial na educação é fundamental para a formação de uma consciência crítica, que é essencial para a emancipação humana.

Complementarmente, Petronilha (2005), ao abordar a Lei 10.639/2003, ressalta a necessidade de incorporar a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, alinhando-se assim aos princípios de uma formação omnilateral. Dessa forma, ao integrar essas perspectivas, a EPT não apenas amplia o escopo de sua formação técnica, mas também se compromete com a construção de uma sociedade onde a diversidade é reconhecida e valorizada como parte essencial do processo educativo.

Entretanto, a busca pela emancipação humana e a omnilateralidade na EPT enfrenta desafios e tensões, pois os sistemas educacionais estão inseridos em estruturas sociais e econômicas que perpetuam as desigualdades. Além disso, as mudanças tecnológicas e as demandas do mercado de trabalho também afetam a natureza da EPT, o que pode levantar questões sobre como equilibrar a formação técnica com a formação integral.

Dessa forma, EPT, emancipação humana e omnilateralidade, envolvem entender como a educação pode promover um desenvolvimento humano integral. Como propõe Freire (1967), uma “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (p. 36). A omnilateralidade, apresentada por Della Fonte (2018), em completude a emancipação humana, refere-se à ideia de um desenvolvimento humano abrangente, que engloba todas as dimensões do ser-intelectual, emocional, social, física, etc. Portanto, uma educação emancipadora que promova a omnilateralidade visa não apenas libertar o indivíduo de constrangimentos sociais e cognitivos, mas também fomentar um crescimento completo, amplo, preparando-o para participar plenamente e de maneira crítica em todas as esferas da vida.

1.6 A formação da consciência histórica e o ensino de História

Saviani (1999, 2007, 2011), em sua vasta produção científica, sempre se mostrou atento às questões que envolvem o papel da escola como instrumento de luta e resistência contra a poderosa máquina do capital. Máquina que oprime, rebaixa, desqualifica e aparta

os indivíduos por sua etnia¹⁰, gênero, posição social e tantos outros aspectos. Destaca também, a importante incumbência dos professores nesse processo e assim, orienta e nos dá fôlego na busca de caminhos que nos leve a vislumbrar um futuro que possa deixar no passado essa realidade cruel e sombria. Portanto, este tópico examina a importância da consciência histórica e o ensino de história nesse processo de luta e resistência do povo negro¹¹ contra esses valores desqualificadores que perpetuam na sociedade brasileira.

Mas afinal, o que é consciência histórica? Segundo Jörn Rüsen, historiador, filósofo e grande pesquisador no campo da teoria da história, é “[...] o trabalho intelectual utilizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo” (Rüsen, 2001, p. 59). Isto é, os indivíduos orientam suas ações baseadas na interpretação das experiências ao longo do tempo. Assim, a consciência histórica assume o importante papel de orientar a vida prática humana. Ressalta-se, que essa orientação da vida prática dos indivíduos se dá a partir da formação histórica, esta por sua vez se constrói a partir da memória social, seja das experiências das relações cotidianas, seja no âmbito das instituições científicas e escolares (Rüsen, 2007).

Compreende-se então que a figura do sujeito histórico está intrinsecamente ligada à sua experiência com o tempo. Assim, o ser humano é um ente temporal, situado dentro de uma específica dimensão temporal e orientação histórica. Vivemos em um contexto histórico e, para interagir com ele, ou seja, para forjar nossa identidade como seres temporais, estabelecemos uma conexão orientadora com nossas vivências, que moldam nossa consciência histórica individual. Dessa forma, nossa consciência histórica é constantemente alimentada pela experiência do passado, seja esse passado diretamente vivenciado ou interpretado através de uma lente narrativa (Rüsen, 2007).

Desse modo, a formação da consciência histórica está intrinsecamente ligada às representações imagéticas e narrativas do passado transmitidas pela memória. Neste contexto, ao adotar uma interpretação específica de eventos históricos, o indivíduo se relaciona com um passado real, embora este, possa não ser exatamente como narrado. Contudo, a construção da consciência histórica não se restringe à narrativa histórica; ela

¹⁰Segundo Gomes (2008), etnia refere-se a um grupo social que se identifica por meio de fatores culturais, históricos e linguísticos compartilhados. A autora ressalta que o conceito de etnia é empregado para fortalecer a identidade e a coesão social, diferenciando-se de classificações fundamentadas em atributos físicos.

¹¹Gomes (2012) explica que o termo negro abrange tanto os pretos quanto os pardos, conforme classificações do IBGE, justificando essa abrangência pela semelhança nas dificuldades socioeconômicas enfrentadas por esses grupos em comparação com os brancos no Brasil. Ela também destaca que negro e preto não devem ser vistos apenas como categorias de cor, pois representam identidades historicamente marginalizadas, com grande relevância política na luta por direitos.

também é moldada pela interação cotidiana com a experiência temporal em sua concepção mais abrangente.

A consciência histórica, desenvolvida através da interação com a orientação temporal e a vivência do passado, mantém uma conexão direta e iminente com o presente, tanto para fins de avaliação quanto para justificação. Por exemplo, quando uma pessoa fundamenta suas ações em uma tradição específica ou em um valor moral estabelecido, ela está formando uma orientação temporal que se justifica dentro de sua própria consciência histórica. Esta orientação lhe permite agir no presente sem hesitação, reforçando a normalidade e a racionalidade da situação como sendo um fundamento. Como exemplo basta pensarmos sobre as questões que envolvem o racismo contra a população negra. A violência, o preconceito, a injúria e todo tipo de crime cometido contra a população negra na realidade brasileira, encontram-se, mesmo diante das leis que os condenam, validados e justificados na orientação temporal (Cerri, 2011).

Neste contexto, a reflexão sobre como a história é ensinada nas escolas torna-se crucial. Petronilha (2005) e Munanga (1999) oferecem contribuições importantes ao discutir como o racismo estruturado na sociedade brasileira é perpetuado através de narrativas históricas que silenciam ou distorcem as experiências e contribuições da população negra. Petronilha (2005) argumenta que a ausência de uma história que valorize as culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras contribui para a alienação e desumanização dos estudantes negros. Essa desvalorização histórica é um reflexo direto da falta de uma consciência histórica crítica nas instituições educacionais. Complementando essa visão, Munanga (1999) em sua obra, *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*, complementa, afirmando que a construção de uma consciência histórica crítica é essencial para combater o racismo, uma vez que permite aos estudantes reconhecerem e desafiarem as narrativas que legitimam a exclusão e a violência racial.

A importância da consciência histórica crítica é ainda mais enfatizada quando consideramos a formação de representações temporais, como discutido por Cerri, em sua obra *Ensino de história e consciência histórica* (2011), sustentado por Jörn Rüsen (2001, 2007), chama atenção para a importância das influências geradas na interpretação temporal das vivências do tempo. Estas experiências atuam como filtros e formam representações específicas, um conjunto de elementos que nos permitem ver ou entender o mundo de uma maneira distinta. Essas influências emergem do acúmulo de uma cultura específica, a qual pode ser historicamente conservadora, progressista, relacionada a

gênero, dentre outras. Em resumo, a cultura histórica é um elemento da consciência histórica que tem um papel essencial na orientação e no desenvolvimento dessa consciência em uma direção específica, e tal direcionamento pode ser moldado por uma variedade de fatores.

Mas como as versões da história que aprendemos influenciam nossa percepção da realidade e nosso comportamento na sociedade atual? Cerri (2011) argumenta que as percepções e atitudes humanas são primordialmente derivadas das suas noções sobre o tempo. Portanto, a consciência histórica, inerente a todos, surge do modo como os indivíduos entendem e refletem sobre a história. Esse entendimento histórico é um fator que define as identidades tanto individuais quanto coletivas, exercendo influência sobre as ações humanas. Cada indivíduo, ao interpretar a história, cria significados que influenciam sua percepção do tempo e do mundo, e, por extensão, afetam suas reações e comportamentos frente a esses conceitos.

Destacamos o ensino de história como um elemento fundamental na formação da consciência histórica. O ensino de história qualifica e amplia nosso entendimento dos processos de formação das identidades humanas ao longo do tempo. Essa compreensão, por sua vez, impacta a formação de perspectivas políticas, estéticas, econômicas e sociais.

Diante do exposto, o ensino de História se apresenta como elemento crucial no processo de luta contra toda forma de opressão e violência que o povo negro sofreu e sofre em nossa sociedade. Pois ele exerce fundamental importância no processo de formação da consciência histórica dos indivíduos. Com base na tipologia da narrativa histórica, Rüsen (2012) identifica quatro formas de aprendizagem histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética que nos permitem analisar como essas narrativas influenciam a construção histórica dos sujeitos. Essas formas nos permitem analisar suas influências na construção histórica dos sujeitos.

Quadro 1: Tipos de aprendizagens históricas (consciências históricas)

TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Construído em modelos pré-estabelecidos a partir da internalização, repetição e baseado na tradição.	Capacidade de ligar regras gerais do comportamento humano às circunstâncias temporais concretas. Valores atemporais.	Rompem com as amostras de interpretações históricas sobre a realização do passado. Quebram as correntes das continuidades.	A mudança e a capacidade de mudar são vistas como condições necessárias à duração e continuidade.

Fonte: Rüsen (2012).

A análise crítica das tipologias de aprendizagens históricas propostas por Jörn Rüsen oferece um panorama interessante sobre como entendemos e assimilamos a história. Rüsen identifica quatro tipos de aprendizagem histórica e cada uma dessas tipologias reflete diferentes maneiras de interagir com o passado e suas implicações para o presente e o futuro.

A tipologia tradicional merece atenção pois revela aquilo que em parte precisa ser sobrepujado. Apesar do quadro trazer apenas uma pequena mostra, evidencia uma formação baseada na tradição, em modelos pré-estabelecidos, que não almeja mudanças, que contribui para manter arraigados valores que em grande parte podem ser, racistas, misóginos, patriarcais, sexistas dentre outros valores negativadores de pessoas e/ou grupos.

Contribui para essa análise o texto *Opening or closing Pandora's box? Third-order concepts in history education for powerful knowledge*, de Alvén (2021). Neste artigo o autor critica a abordagem tradicional da educação histórica que frequentemente se concentra em conceitos de primeira e segunda ordem, como fatos e cronologias (primeira ordem) e ferramentas de análise histórica (segunda ordem). Ele argumenta que essa abordagem não é suficiente para equipar os alunos para entender e criticar as estruturas sociais atuais e suas origens históricas.

A tipologia tradicional de aprendizagem histórica, baseada na reprodução de modelos pré-estabelecidos e enraizada em uma visão estática do passado, frequentemente reforça a marginalização dos povos afro-brasileiros ao perpetuar narrativas eurocêntricas. Nilma Lino Gomes (2012) crítica essas tradições ao mostrar como o currículo escolar brasileiro continua a valorizar predominantemente a história da colonização europeia, silenciando ou desvalorizando as contribuições afro-brasileiras. Segundo Gomes, o racismo estrutural se perpetua na escola quando as narrativas históricas eurocêntricas são tratadas como universais e neutras, desconsiderando as vozes e experiências de grupos como da população negra. Ao invisibilizar essas experiências, a educação torna-se uma ferramenta de exclusão e negação dessas identidades.

De maneira semelhante, Munanga (1999) enfatiza que a visão histórica eurocêntrica, especialmente no que tange à mestiçagem, sustenta a falsa ideia de que o Brasil é uma democracia racial. Essa narrativa, construída dentro da tipologia tradicional de ensino, esconde as desigualdades raciais ao apresentar uma versão da história que romantiza a convivência entre raças e omite os séculos de resistência negra. A história ensinada nas escolas, ao adotar essa abordagem tradicional, desumaniza a população

negra ao não reconhecer a importância das lutas e das resistências afro-brasileiras contra a escravidão e o racismo.

Dessa forma, a abordagem tradicional na educação histórica perpetua um currículo que, mesmo diante de tanta luta, ainda legitima as estruturas de poder colonial, desconsiderando a Lei 10.639/03, que exige a valorização da história e cultura afro-brasileira. Conforme Gomes e Munanga apontam, essa invisibilização histórica perpetua a marginalização das identidades negras no espaço escolar, dificultando o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica que seja inclusiva e antirracista. Para romper com essas narrativas desqualificadoras, é fundamental que o ensino de história abrace uma perspectiva crítica e transgressora, como propõe bell hooks (2013), promovendo uma educação que desafie as estruturas opressivas e promova uma verdadeira inclusão das vozes historicamente silenciadas.

Levando em consideração parte do debate aqui pretendido, que é pensar na superação de valores racistas sobre o povo negro, é de vital importância rompermos com esses preceitos da formação tradicional. Pois eles contribuem com a manutenção de valores e comportamentos colonialistas petrificados em nossa sociedade. Em suma, a crítica aqui reside na sua rigidez e na tendência de perpetuar perspectivas desatualizadas ou parciais, limitando a capacidade de questionamento crítico do aprendiz.

A aprendizagem histórica exemplar se baseia na experiência temporal, estas experiências orientam a vida humana, ela sintetiza a experiência do passado com a sabedoria prática de vida, para lançar luz ao futuro. Ou seja, a experiência passada aparece como lição, a “*História magistra vitae*” (Rüsen, 2012, p. 45), ou seja, a História é a mestra da vida. Em síntese, essa tipologia baseia-se na ideia de aprender com o passado para aplicar esses ensinamentos em situações atuais. Embora seja útil para entender padrões e comportamentos recorrentes, essa tipologia pode cair na armadilha de assumir que o passado se repete de maneira simplista, ignorando a complexidade e a singularidade dos contextos históricos e contemporâneos.

Tomando como exemplo o racismo, esta tipologia pode ser empregada estrategicamente para desvendar e contestar as estruturas que permeiam tanto o passado quanto o presente. Ao explorar eventos históricos de discriminação e resistência, preparando os alunos com o entendimento necessário para identificar e desafiar essas injustiças no contexto atual. Contudo, é crucial que essa abordagem seja utilizada com discernimento, evitando simplificações que possam mascarar a complexidade dos eventos e a singularidade dos contextos.

Assim, ao invés de assumir que as soluções históricas podem ser aplicadas de forma direta e inalterada aos problemas contemporâneos, os educadores devem adaptar essas lições ao reconhecer e responder às especificidades de cada situação. Dessa forma, a educação antirracista pode se beneficiar da riqueza da experiência histórica sem cair nas armadilhas do determinismo e da generalização, promovendo um entendimento mais profundo e uma ação mais eficaz contra as estruturas de racismo ainda vigentes.

A história tem uma função na sociedade e essa função é promover a formação da consciência histórica. Para que essa formação seja verdadeiramente crítica e antirracista, como argumenta Munanga (1999), é necessário rediscutir o mito da democracia racial que ainda permeiam as narrativas históricas. Munanga, afirma que a história contada nas escolas muitas vezes perpetua esse mito, mascarando as realidades de opressão e exclusão racial. Ao ensinar uma história que desafia essas narrativas, o professor pode criar o que bell hooks (2013) chama de prática transgressora, que não só questiona o status quo, mas também convida os alunos a resistir às formas de opressão racial que são naturalizadas ao longo da história brasileira.

Enfim, rejeitam esse passado que na visão de Nascimento (1978), foi construída na imposição de valores dominantes brancos e legou ao povo negro todos os infortúnios que a branquitude regada de privilégios, ainda insiste em manter. No entanto é preciso estar atento, pois ao desafiar constantemente as narrativas estabelecidas, incentivando o questionamento e a revisão das narrativas, pode-se chegar a um relativismo histórico, onde a objetividade pode ser perdida.

Por último, a formação genética procura entender o passado em seu próprio contexto, reconhecendo sua influência no presente e no futuro. Essa abordagem é a mais dinâmica e desafiadora, pois exige uma compreensão profunda dos fatores históricos e a capacidade de relacioná-los de maneira significativa com o presente. Isso implica um mergulho nas circunstâncias e valores da época estudada. Além de analisar o passado, os aprendizes devem ser encorajados a identificar como essas transformações impactam diretamente questões contemporâneas, como o racismo estrutural. Um exemplo prático seria desenvolver atividades em sala de aula que explorem as políticas raciais no Brasil, desde o período escravocrata até a implementação da Lei 10.639/03, conectando as mudanças e continuidades nas lutas raciais ao longo do tempo.

O aprendiz precisa compreender a relação entre o passado e o presente, não apenas como algo estático, mas como uma continuidade dinâmica. Isso significa entender como certos aspectos da sociedade, como as estruturas de poder e as ideologias raciais,

mudaram ou persistiram ao longo do tempo. Para estimular essa percepção, os professores podem incentivar os alunos a construir linhas do tempo interativas, traçando essas mudanças e identificando os momentos cruciais em que as políticas de exclusão racial foram confrontadas ou reforçadas. Assim, a aprendizagem genética permite que os estudantes não apenas interpretem o passado, mas também o utilizem para entender e transformar a realidade atual.

Nesse sentido, os aprendizes devem ser capazes de avaliar criticamente as fontes e as diferentes interpretações históricas, formando suas próprias conclusões. A aprendizagem genética envolve não apenas a absorção de informações, mas a construção ativa de significados que são integrados à sua compreensão do mundo contemporâneo. Ao trabalhar com eventos como a resistência quilombola ou os movimentos de direitos civis, os alunos podem ser incentivados a relacionar esses acontecimentos com as questões de desigualdade racial vividas hoje, fazendo da história uma ferramenta prática para a ação consciente e crítica no presente.

Sucintamente, enquanto cada tipologia tem seus méritos, elas também apresentam limitações. A eficácia da aprendizagem histórica de Rüsen pode ser maximizada ao integrar elementos de todas as quatro abordagens, ou de parte delas, permitindo uma compreensão mais rica e equilibrada da história. Isso não só enriquece o conhecimento histórico, mas também aprimora a capacidade crítica e reflexiva dos aprendizes.

Posto isso, se faz necessário pensarmos sobre o papel do ensino de história nesse processo de formação da consciência histórica. A história tem uma função na sociedade e essa função é promover a formação da consciência histórica. Uma aprendizagem que seja consciente, que proporcione a auto compreensão do aprendizado da realidade social, ou seja, a sua constituição prepara para a ação na vida prática. Nesse sentido, o passado através do ensino de história precisa ser mobilizado para transformar esse indivíduo ou colocá-lo em condições conscientes da sua realidade presente (Schmidt, 2011).

Compreender a função da história na promoção da consciência histórica é essencial, como mencionado. A mobilização consciente do passado, conforme discutido, é decisivo na preparação do indivíduo para agir na realidade presente. Neste contexto, as operações cognitivas propostas por Rüsen (2011), experiência, interpretação e orientação, tornam-se assim, fundamentais.

Para que o indivíduo/aluno, por meio do ensino de história, possa mobilizar esse passado de forma consciente e utilizá-lo como um instrumento para transformar a realidade social, enfatizamos a importância de três operações cognitivas da

aprendizagem. Estas, ao serem integradas, experiência, interpretação e orientação podem cultivar a consciência histórica nos alunos. Ela, não apenas os ajuda a compreenderem o mundo em que vivem, mas também os capacitam a agir de forma consciente e crítica para transformação de suas realidades.

A primeira operação articula todas as experiências humanas, seja do passado através da historiografia ou mesmo da memória. Seja do presente, via realidade social do aprendiz(aluno). Mas é importante destacar que não é suficiente mirar no passado ou mesmo no presente, pois, “[...] a experiência é a diferença qualitativa entre passado e o presente” (Schmidt, 2011, p. 85). Nesse sentido, o aprendiz/aluno, tem mais chances de inferir positivamente na sua realidade social via educação formal e ensino de história.

Chamamos atenção ainda, ao equilíbrio nesse processo de ampliação do conhecimento histórico. Pois, ele não pode ficar só na subjetividade, assim, estariam construindo ideologias, ou como diz Schmidt, “[...] levariam à fixação ideológica de orientação” (2011, p. 91), o que conduziria o aluno a uma formação dogmática. Mas também, não deve ficar ancorado simplesmente na ciência, pois assim, excluiria a vida prática, à práxis social. O professor precisa levar o aluno a compreender que esse passado se constitui no presente. É essencial, portanto, que o ensino de história equilibre cuidadosamente a análise científica com a compreensão subjetiva para que os alunos possam aplicar eficazmente seu aprendizado histórico à realidade contemporânea, fomentando uma educação que é tanto crítica quanto aplicável na vida prática.

Na segunda operação cognitiva da aprendizagem, interpretação, o aluno começa a manejar conscientemente as experiências sociais do presente a partir da diferença e da mudança temporal. Começa a manejar entendendo-a historicamente a partir dos conteúdos científicos em sala de aula, fazendo associações, interpretando, atribuindo um sentido único, específico, que é fundamental para que se reconheçam identitariamente (Rüsen, 2011).

E por último e igualmente importante, a operação de orientação. Esta se refere à utilização da experiência e interpretação para influenciar o presente e o futuro. Esta fase é sobre como a compreensão histórica molda a identidade pessoal e coletiva, informa as decisões e ações atuais, e influencia as expectativas e planos futuros. A orientação é o ponto em que o aprendizado histórico se torna prático e relevante, integrando o passado com o presente e projetando-o para o futuro (Rüsen, 2011).

A definição de consciência histórica proposta por Jörn Rüsen tem profundas implicações para o ensino de História no Brasil, especialmente diante dos desafios

relacionados à diversidade e inclusão. Mais que um conceito acadêmico, a consciência histórica se torna uma ferramenta essencial para enfrentar desigualdades raciais, enraizadas na história do país. Segundo Alvén (2021), o ensino eficaz de história deve capacitar os alunos a criticar a sociedade contemporânea, mostrando como as narrativas históricas moldam nossa percepção de questões como democracia e direitos humanos. Isso demanda uma abordagem crítica e filosófica, em que os alunos questionem e analisem o conhecimento histórico de maneira transformadora.

A história brasileira é marcada por períodos de colonização, escravidão e regimes autoritários, que moldaram as dinâmicas sociais e raciais contemporâneas. A consciência histórica, nesse contexto, capacita os estudantes a analisar criticamente como o passado influencia o presente, especialmente em questões como o racismo, a desigualdade e a luta por direitos civis. Ao integrar a consciência histórica no currículo, os educadores podem, por exemplo, incentivar debates sobre o legado da escravidão e sua relação com as disparidades raciais atuais ou explorar a resistência dos quilombos como uma forma de luta por direitos. Essas práticas ajudam os alunos a entenderem sua posição dentro de estruturas sociais mais amplas e a questionarem narrativas históricas que frequentemente marginalizam ou omitem as contribuições de grupos como, indígenas, africanos, mulheres e de outras minorias (Alvén, 2021).

Além disso, o ensino de História no Brasil, influenciado pelas ideias de Rüsen, pode promover uma abordagem mais crítica e reflexiva, que incentiva os alunos a reconhecerem as várias camadas de interpretação histórica. Por exemplo, a aprendizagem crítica, uma das tipologias de Rüsen, é particularmente relevante no contexto brasileiro. Ela encoraja os alunos a desafiar as versões estabelecidas da história que muitas vezes glorificam os colonizadores e minimizam as violências cometidas contra populações nativas e escravizadas. Esta abordagem pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais aprofundada e veraz do passado brasileiro, contribuindo para uma sociedade mais informada e crítica.

Um ensino de história que contribua para uma formação verdadeiramente crítica que contribua para superação de valores desqualificadores de seres humanos por sua etnia vai ao encontro daquilo que bell hooks (2013) apresenta em sua obra *Ensinando a Transgredir*, uma educação transgressora como prática da liberdade que desafia as convenções e as fronteiras raciais, de classe, de gênero. Essa pedagogia foca em liberar a mente e fomentar um pensamento crítico que questiona e desafia as normas e práticas estabelecidas. A educação transgressora proposta por hooks é uma forma de resistência

que visa transformar não só o indivíduo, mas também as estruturas sociais, incentivando os alunos a transcenderem limites impostos pela sociedade e promovendo um aprendizado que é ao mesmo tempo pessoal e coletivamente emancipatório.

Nesse sentido, implementar efetivamente a consciência histórica nas escolas brasileiras requer um compromisso contínuo com a formação de professores, garantindo que estejam equipados para lidar com essas complexidades e para utilizar métodos pedagógicos que fomentem o pensamento crítico e a análise histórica. Dessa forma, “[...] torna-se necessário apoiar os professores dos diversos níveis de ensino” uma vez que esse esforço deva ter comprometimento coletivo (Trennepohl, 2020, p. 54). Isso implica também em reformulações curriculares que priorizem não apenas a memorização de fatos, mas a habilidade de conectar esses fatos a contextos mais amplos e à experiência vivida dos alunos, permitindo-lhes atuar como participantes ativos na construção de sua própria história e identidade.

bell hooks (2013) contribui ao sugerir a construção de comunidades de aprendizagem na sala de aula como estratégia prática para uma educação emancipadora. Ela enfatiza a importância de criar um espaço onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, permitindo que cada aluno possa contribuir e participar ativamente do processo educacional. Este ambiente promove uma aprendizagem significativa e é um passo fundamental para romper com o modelo tradicional de educação bancária (Freire, 1987) que há muito deveria ter sido superado, onde o conhecimento é simplesmente depositado nos estudantes.

Além disso, hooks (2013) propõe que os educadores devem ir além da consciência de seu papel e transformar essa consciência em ação prática (práxis), que é necessária para fomentar mudanças reais e duradouras tanto no ambiente educacional quanto na sociedade como um todo. Alvén (2021) também contribui ao defender uma reformulação profunda na maneira como a história é ensinada, propondo uma abordagem que equilibra o conhecimento factual com um entendimento profundo das forças culturais e políticas que moldam nossa compreensão da realidade.

A dualidade educacional, embora frequentemente perpetue as desigualdades e reproduz valores hegemônicos, também oferece espaços para resistência e emancipação. A partir das contribuições teóricas de Saviani, Freire e outros estudiosos, observamos que é possível superar os limites da educação tradicional por meio de práticas pedagógicas que promovem a crítica e a transformação social. Essas práticas devem incentivar os

estudantes a questionarem estruturas de poder e a desenvolver uma consciência histórica que os capacite a entender e a agir sobre as realidades sociais que enfrentam.

A consciência histórica, conforme discutida através das lentes de Rüsen, desempenha um papel crucial neste processo. Ela permite que os alunos vejam além do conteúdo factual e compreendam as forças subjacentes que moldam os eventos históricos e, por extensão, o presente e o futuro. Ao integrar este tipo de aprendizado no ensino de história, pode-se equipar os estudantes não apenas com conhecimento, mas também com o poder de usar esse conhecimento para promover a justiça social e desafiar o racismo e outras formas de desigualdade.

O ensino de história, quando praticado de maneira crítica e inclusiva, permite que os estudantes reconheçam e valorizem as narrativas de grupos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros. Isso é fundamental para construir uma sociedade mais equitativa e para combater as narrativas que perpetuam o racismo e a exclusão.

Em suma, este trabalho reitera a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da transmissão de conhecimento para se tornar uma força ativa na luta por equidade e justiça social. Por meio da EPT e de um ensino de história engajado e reflexivo, podemos aspirar a uma educação que seja verdadeiramente emancipadora, preparando os estudantes não só para o mercado de trabalho, mas também como cidadãos conscientes e críticos, capazes de contribuir para a transformação de sua própria realidade e da sociedade em geral. A educação, portanto, deve ser vista não apenas como um meio de instrução, mas como um poderoso instrumento de mudança social e cultural.

1.7 Discussão e Resultados

A análise teórica desenvolvida neste artigo revela que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quando articulada ao ensino de História e fundamentada em práticas pedagógicas críticas, pode se configurar como um importante instrumento para a luta antirracista. Os resultados teóricos demonstram que a integração entre a formação técnica e a formação humana omnilateral oferece uma oportunidade única para a construção de uma educação que transcenda a mera reprodução de habilidades para o mercado de trabalho, promovendo uma formação crítica e emancipadora.

Ao explorar as tipologias de aprendizagem histórica propostas por Jörn Rüsen, destaca-se que as formas crítica e genética são as mais eficazes na construção de uma

consciência histórica, pois devidamente aplicadas, são capazes de questionar e dismantelar as estruturas racistas enraizadas no contexto educacional brasileiro. A tipologia crítica rompe com as narrativas hegemônicas e eurocêtricas que perpetuam a glorificação dos colonizadores, ao mesmo tempo em que silenciam as experiências das populações negras e indígenas. Já a tipologia genética por sua vez, oferece aos alunos um entendimento histórico que não se limita à reprodução do passado, mas que conecta as transformações temporais às condições sociais contemporâneas, permitindo a interpretação crítica e a ação transformadora no presente.

Além disso, o referencial de bell hooks, especialmente sua concepção de uma educação transgressora, mostra-se crucial para a superação de valores opressores que ainda permeiam o sistema educacional. A prática pedagógica transgressora proposta por hooks (2013) oferece uma metodologia voltada para a libertação, incentivando a crítica social e a autonomia do estudante. No contexto da EPT, essa abordagem potencializa o ensino de história como um espaço de resistência e luta contra as desigualdades raciais, ao desafiar as normas sociais, de classe e de gênero que tradicionalmente moldam as narrativas históricas.

A formação integral proposta por Paulo Freire (1967), por sua vez, sustenta a necessidade de uma educação que combine técnica e crítica. Freire argumenta que o conhecimento só se torna emancipador quando está conectado à práxis, isto é, à ação consciente. No contexto da EPT, isso implica em formar estudantes que sejam não apenas tecnicamente capacitados, mas também conscientes das injustiças sociais que os cercam, e preparados para atuar na transformação dessas realidades.

Os resultados indicam que a integração das ideias de Rüsen, Hooks e Freire permite que o ensino de História, dentro da EPT, opere como um espaço formativo para a construção de sujeitos críticos e engajados. O currículo, ao se afastar de uma visão conteudista e tradicional, transforma-se em uma ferramenta de combate ao racismo estrutural, promovendo a valorização das narrativas e contribuições de afro-brasileiros, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados. Esse processo não apenas amplia o entendimento do passado, mas prepara os estudantes para se posicionarem de maneira ativa e crítica diante das injustiças que persistem no presente.

Por fim, os achados deste estudo evidenciam que a EPT, aliada ao ensino de história, tem o potencial de não apenas formar cidadãos tecnicamente competentes, mas também sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social. Isso reforça a

necessidade de práticas pedagógicas que desafiem a reprodução de desigualdades e promovam uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

1.8 Considerações Finais

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ensino de História, quando entendidos como espaços de luta, têm o potencial de promover a emancipação humana e combater as desigualdades raciais. No entanto, isso só é possível com a ruptura das práticas pedagógicas que reforçam opressões. Ao abordar as ideias de Jörn Rüsen, bell hooks e Paulo Freire, o artigo evidencia que uma educação antirracista exige mais do que mudanças superficiais, demandando um reposicionamento radical da prática educacional.

A consciência histórica emerge, nesse contexto, como uma ferramenta essencial para desconstruir as narrativas hegemônicas que perpetuam o silenciamento das experiências dos povos negros. O ensino de História, ao articular as experiências passadas com os desafios do presente, oferece aos alunos a possibilidade de questionar a naturalização das desigualdades e, a partir disso, forjar novas maneiras de interpretar e transformar a realidade. O conceito de aprendizagem genética de Rüsen (2012), que permite a conexão dinâmica entre passado, presente e futuro, torna-se particularmente relevante nesse processo, oferecendo um arcabouço teórico robusto para práticas pedagógicas que visam a construção de uma consciência crítica e engajada.

Contudo, a análise aqui desenvolvida não deve ser lida de maneira ingênua ou otimista. A transformação proposta encontra resistências arraigadas, tanto no sistema educacional como nas estruturas de poder que o sustentam. A dualidade educacional, como discutida por Saviani, não se dissolve facilmente; ela está profundamente enraizada em um sistema capitalista que valoriza a formação técnica pela produtividade e minimiza a formação humana integral. Marx (2012), já apontava para a dificuldade de superar essa divisão, afirmando que a educação, em um sistema capitalista, está indissolúvelmente vinculada à lógica da reprodução das classes sociais. Logo, uma educação verdadeiramente emancipadora só será alcançada com a transformação das próprias bases que sustentam o sistema (Mészáros, 2008).

Dentro dessa lógica, o papel dos educadores torna-se central. A prática pedagógica precisa ser não apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um lugar de construção de subjetividades críticas. É neste ponto que a educação transgressora de bell hooks (2013), revela seu potencial transformador, ao propor uma pedagogia que

ultrapassa os limites da sala de aula tradicional, questionando as normas impostas e criando espaços para a resistência e emancipação.

Contudo, a transgressão não é um processo linear ou fácil: ela envolve desconfortos e a necessidade de desafiar estruturas profundamente enraizadas, tanto nos indivíduos quanto na sociedade. O processo de formação de uma consciência crítica, portanto, é também um processo de enfrentamento, não apenas contra as opressões externas, mas também contra as internas, aquelas que foram naturalizadas ao longo do tempo.

Assim, o ensino de História e a EPT, ao serem alinhados com uma prática pedagógica crítica e transgressora, revelam-se como instrumentos poderosos na luta antirracista. Entretanto, o verdadeiro desafio está na materialização dessas práticas no cotidiano das escolas, onde as tensões entre as demandas institucionais e os objetivos emancipatórios se encontram e precisam ser constantemente negociadas. Esse processo requer uma educação que não se limite à sala de aula, mas que se expanda para o mundo, criando pontes entre o conhecimento formal e as lutas sociais.

Em suma, a educação, enquanto ferramenta de transformação, deve ser vista não como um projeto de curto prazo, mas como uma construção contínua e coletiva, que necessita de engajamento político, intelectual e emocional. Somente por meio de uma educação crítica e transgressora, que desafie as bases da opressão, será possível formar sujeitos capazes de não apenas compreender o mundo, mas de transformá-lo radicalmente. A luta antirracista no campo educacional, portanto, é parte de uma luta maior pela emancipação humana, uma luta que, como Freire nos ensina, deve ser travada com a prática consciente e a ação libertadora.

1.9 Referências

ALVÉN, F.. Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. 2021, *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>.

ALVES, C. M.; DANTAS, A. R. de P.; Souza, F. das C. S. Que cidadão devemos formar? Os desafios do ensino de História na educação básica. *Revista Relações Sociais*, [s.l.], v. 02, n. 01, p. 119-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/revs>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BONATTI, J.; BATTESTIN, C. Por que ainda precisamos falar sobre a colonização e colonialidade?. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 01–17, 2023. DOI:

10.47328/rpv.v12i3.15548. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15548>. Acesso em: 25 set. 2024.

BORGES, L. L. de S.; FERNANDES-SOBRINHO, M. Gestão democrática e formação integral na Educação Profissional e Tecnológica: revisão de literatura. 2020. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, ISSN: 1989-4155. Disponível em:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/educacao-profissional.html>. Acessado em: 10 abr. 2024.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de mar. 2023.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 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". Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. *LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. *Conselho Nacional de Saúde*. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes-cns>. Acesso em: 07 set. 2023.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014

COSTA, P. F. F.; MACHADO, L. R. de S. O olhar sociológico como pilar do ensino médio integrado. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 348-367, jan./mar. 2021.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 39-62.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In K. Munanga (Org.), *Superando o Racismo na Escola* (2ª ed., pp. 155-172). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2001.*

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IDALGO, G. H. *et al.* A Crise Do Trabalho Nos Discursos De Universidades Públicas Portuguesas: A Epistemologia Do Contrabandista Na Sociedade Do Conhecimento. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 13–27, 2019.

KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. *O capital (livro 1)*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985b. v. I e II.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. Seleção, tradução e notas, Rubens Enderle. Boitempo. São Paulo, 2012.

- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. In: Lombardi, José Claudinei (Coord.). Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, A. W. R.; MORAES, A. C. de. A teoria da escola dualista na formação de tecnólogos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0484-0497, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14866>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acessado em: 05 dez. 2023.
- RÜSEN, J. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2007.
- RÜSEN, J. *Razão histórica: Teoria da História I*. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. (Série Pesquisa; n. 168).
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- SANTOS, D. M. A. A. P. Como observar a função teórica da escola com a demanda pragmática da sociedade na atualidade? Notas da teoria da atividade. *Revista GESTO-DEBATE*, Campo Grande - MS, v.23, n. 21, p.430-444, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18659/13413>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 1999, 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34 jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. *Pedagogia-histórico crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

TRENNEPOHL, V. L. A consciência histórica como potencial para leitura de mundo. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 1, p. 37-55, jan./jun. 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n1p37.

Capítulo 2: Desafio da Educação Antirracista no Brasil: Transgredindo Fronteiras na Sala de Aula - Uma Revisão de Literatura¹²

The Challenge of Anti-Racist Education in Brazil: Transgressing Boundaries in the Classroom - A Literature Review

El desafío de la educación antirracista en Brasil: transgredir fronteras en el aula - Una revisión de la literatura

2.1 RESUMO

A educação antirracista no Brasil é fundamental para promover a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural. A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras, é um marco importante nesse contexto. Apesar disso, a implementação efetiva dessa lei enfrenta diversos desafios, como resistência institucional e falta de formação adequada para os educadores e a ausência de materiais didáticos apropriados. Este estudo tem como objetivo analisar a implementação e impactos da Lei 10.639/2003 na educação brasileira através de uma revisão sistemática (RS), adotando o protocolo PRISMA 2020. A pesquisa envolveu a seleção de artigos nas bases acadêmicas ERIC e Web of Science, com a estratégia de busca guiada pelo acrônimo (PICO), e o registro do protocolo na plataforma PROSPERO (número de registro CRD42024523395). A revisão focou em como a educação antirracista, embasada na Lei 10.639/03 e influenciada pelo movimento negro, afeta o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos estudantes em relação ao racismo e à diversidade racial. Foram analisados 37 artigos, revelando que a inclusão de conteúdo sobre História e Cultura Afro-Brasileira fomenta a consciência crítica e valorização da diversidade, essenciais para combater o racismo estrutural. O estudo destacou desafios na implementação da lei e a necessidade de estratégias eficazes e abordagens integradas na formação de professores para promover um ambiente educacional inclusivo. Os resultados indicam que a plena efetivação da lei é crucial para melhorar o desempenho acadêmico e a inclusão racial. Foram observados impactos positivos significativos no conhecimento e nas atitudes dos estudantes em relação à diversidade racial quando a lei foi implementada de maneira efetiva. Recomenda-se intensificar pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas e fortalecer políticas de implementação.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Lei 10.639/03; Desempenho Acadêmico; Movimento Negro.

Abstract

Antiracist education in Brazil is essential to promote racial equality and value cultural diversity. Law 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian History and

¹² Artigo submetido: ALVES, K. J. et al. Desafio da Educação Antirracista no Brasil: Transgredindo Fronteiras na Sala de Aula – Uma Revisão de Literatura. Submetido para avaliação na revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2024, classificada como A1 no *Qualis CAPES* na área de Educação.

Culture in Brazilian schools, is an important milestone in this context. However, the effective implementation of this law faces several challenges, such as institutional resistance, inadequate teacher training, and a lack of appropriate teaching materials. This study aims to analyze the implementation and impacts of Law 10.639/2003 on Brazilian education through a systematic review (SR) following the PRISMA 2020 protocol. The research involved selecting articles from the ERIC and Web of Science academic databases, with the search strategy guided by the acronym (PICO), and protocol registration on the PROSPERO platform (registration number CRD42024523395). The review focused on how antiracist education, based on Law 10.639/03 and influenced by the Black movement, affects students' knowledge, attitudes, and behaviors regarding racism and racial diversity. A total of 37 articles were analyzed, revealing that the inclusion of Afro-Brazilian History and Culture content fosters critical awareness and appreciation of diversity, which are essential to combat structural racism. The study highlighted challenges in the law's implementation and the need for effective strategies and integrated approaches in teacher training to promote an inclusive educational environment. The findings indicate that full enforcement of the law is crucial to improve academic performance and racial inclusion. Significant positive impacts on students' knowledge and attitudes toward racial diversity were observed when the law was effectively implemented. Further research on antiracist pedagogical practices and strengthened implementation policies are recommended.

Keywords: Antiracist Education; Law 10.639/03; Academic Performance; Black Movement.

2.2 Introdução

Em 09 de janeiro de 2024, completou-se 21 anos da sanção da lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira. Essa lei é um marco na educação brasileira, representando uma mudança significativa na forma como a história e a cultura afro-brasileiras são ensinadas, com o objetivo de promover a igualdade racial e o reconhecimento da diversidade cultural e racial do país (Brasil, 2024).

Essa lei é resultado de séculos de luta da população negra¹³, cujo ativismo no Brasil remonta ao período da escravidão, com destaque para revoltas e surgimento dos quilombos¹⁴, como defende Clóvis Moura em *Rebeliões da Senzala: Quilombos*,

¹³ De acordo com a Lei nº.12.288/10, art. 1º, inciso IV, “(...)população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”(Brasil, 2010).

¹⁴ Em sua obra *Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições e Guerrilhas* (2014), Clóvis Moura descreve os quilombos como unidades de resistência dos escravos, que se formavam em diversas regiões do Brasil, como Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Maranhão. Ele detalha a organização interna dos quilombos, destacando que eles não eram meras aglomerações de escravizados

Insurreições e Guerrilhas (2014), um clássico, tendo sua primeira edição publicada em 1959. A obra aborda a resistência ativa dos negros contra a escravidão no Brasil, contestando a ideia de passividade durante a época escravista.

Moura (2014) analisa a luta de classes no sistema escravista e critica a visão de Gilberto Freyre sobre a harmonia racial, ao destacar a importância dos quilombos e outras formas de resistência negra. Os quilombos representaram espaços de resistência ativa dos negros contra a escravidão no Brasil, contestando a ideia de passividade durante a época escravista. Posteriormente, movimentos sociais continuaram a luta por direitos civis e políticos, mesmo durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985). Esse período foi marcado por tentativas de supressão dos movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro, que precisou atuar de forma clandestina. Com a redemocratização, o movimento negro ganhou novo ímpeto.

Influenciado por movimentos de direitos civis globais, como o liderado por Martin Luther King nos Estados Unidos, o Movimento Negro brasileiro pressionou governo e sociedade por reformas educacionais que reconhecessem a história e a cultura afro-brasileira (González e Hasenbalg, 1982; Domingues, 2007; Gomes, 2011; Oliveira et al., 2022).

Como aponta Lélia González e Hasenbalg (1982, p.18) “nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis”. A partir disso, depreende-se que, o Movimento Negro ou Movimentos negros, desempenhou um papel fundamental na pressão política que levou à aprovação da Lei nº 10.639/03. Através de décadas de conscientização e agência, o movimento defendeu a necessidade de reformas educacionais que incluíssem a história e a cultura afro-brasileira nos currículos de ensino. Nesse sentido, o movimento lutou por representatividade, igualdade de oportunidades e combate ao racismo em todas as suas formas (Gomes, 2011).

A alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) representa um avanço na educação brasileira ao incluir e reconhecer diversidades étnico-raciais. As DCNERER são essenciais no combate ao racismo e preconceito, promovendo ambientes educacionais acolhedores e corrigindo distorções históricas nos currículos (Brasil, 2004). No entanto, Coelho et al. (2020)

fugidos, mas sim comunidades com estruturas organizativas estáveis e permanentes. Essas estruturas incluíam aspectos culturais e instituições tribais trazidas da África pelos escravizados, que se tornavam elementos de negação do sistema escravista e expressavam um novo sistema de valores criado pelos próprios quilombolas.

apontam que a educação básica ainda enfrenta desafios significativos para abordar adequadamente a questão racial, dificultados pelos interesses de grupos hegemônicos que dominam o sistema educacional.

Ao dialogarmos com os objetivos das DCNERER, deparamo-nos com os seguintes questionamentos: como podemos visualizá-los na prática, no chão da escola? As DCNERER incentivam uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial? Esse incentivo ajuda os estudantes a compreenderem e respeitarem as diferenças culturais e raciais, promovendo uma consciência inclusiva desde cedo? Tais indagações advêm da compreensão de que a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena foram marginalizadas ou distorcidas nos currículos tradicionais, fruto de uma “história única” como discute Chimamanda Ngozi Adichie, em sua obra *O Perigo de uma história única* (2019).

Em síntese, as DCNERER, fruto da Lei 10639/03 são vitais para criar um ambiente educacional racialmente inclusivo e respeitoso, onde a diversidade étnico-racial é celebrada. A continuação da implementação eficaz destas diretrizes requer o envolvimento de toda a comunidade educacional, reforçando a educação antirracista nas escolas. Em vista disso, realizou-se uma Revisão Sistemática que teve como objetivo geral analisar a implementação e os impactos da Lei 10.639/03 na educação brasileira.

2.3 Método

2.3.1 Seleção das bases e as estratégias de buscas

Na elaboração desta revisão RSL, optou-se pela utilização do protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), uma escolha guiada pela reconhecida eficácia deste método em organizar e apresentar revisões sistemáticas de literatura de maneira coerente e transparente. A importância de adotar o PRISMA 2020 reside na sua capacidade de fornecer uma estrutura clara para a seleção, análise e síntese de estudos, garantindo a consistência e a qualidade metodológica da revisão.

Além da adoção do protocolo PRISMA 2020, que garante a transparência e a qualidade metodológica da revisão, este estudo também se comprometeu com a prática de registrar previamente seu protocolo na plataforma PROSPERO ([PROSPERO \(PROSPERO \(york.ac.uk\)\)](http://PROSPERO.york.ac.uk)). O registro na PROSPERO, reconhecido internacionalmente como um

repositório central para protocolos de revisões sistemáticas, serve como um compromisso com a integridade da pesquisa e ajuda a prevenir a duplicação e o viés de publicação. O número de registro CRD42024523395 permite aos interessados acessarem detalhes completos do protocolo, reforçando a transparência e a reprodutibilidade dessa abordagem metodológica.

Para definição da pergunta de pesquisa e posteriormente a escolha das palavras-chave mais adequadas para busca nas bases de dados desta RSL, utilizamos a estratégia do acrônimo PICO, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Estratégia PICO ((População, Intervenção e Contexto)

P (População)	Estudantes da educação básica no Brasil.
I (Intervenção)	Implementação de práticas educacionais antirracistas. Isso inclui estratégias e abordagens pedagógicas desenvolvidas para incorporar e valorizar a história e cultura afrobrasileira e africana, conforme orientações da Lei 10.639/03, e as influências do movimento negro.
Co (Resultados)	Impactos na consciência, atitudes e comportamentos dos estudantes em relação ao racismo e à diversidade racial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Com a pergunta de pesquisa definida: Como a implementação de uma educação antirracista, fundamentada na Lei 10.639/03 e influenciada pelas contribuições do movimento negro, afeta o conhecimento, atitudes e comportamentos de estudantes em relação ao racismo e à diversidade racial? Foram selecionadas as bases de dados ERIC e Web of Science, com buscas iniciadas em 17 de fevereiro de 2024. Essas plataformas foram escolhidas por sua ampla cobertura científica e interdisciplinar. A estratégia de busca combinou termos específicos com operadores booleanos AND e OR para capturar estudos sobre educação antirracista, ativismo negro e seus impactos nos estudantes.

As estratégias de busca foram cuidadosamente testadas e ajustadas com base em testes preliminares em ambas as bases de dados, para assegurar a relevância e a abrangência dos resultados encontrados. Ressalta-se que, durante esses testes, a utilização da string de busca em português não retornou resultados relevantes, justificando assim a opção por conduzir as buscas exclusivamente em inglês, uma vez que essa língua predomina na indexação de estudos acadêmicos nas bases selecionadas.

Na base da ERIC, os filtros aplicados foram para artigos revisados por pares, utilizou-se a seguinte *string* de busca: ("antiracist education" OR "antiracism teaching" OR "antiracist pedagogy" AND "Racial discrimination" AND "Black activism" OR "African American activism" AND "high school" OR "secondary education" AND "law 10639/03" OR "10.639/2003" OR "Brazilian law on racial equality"). A busca resultou em 52 registros.

Na Web of Science, a mesma string foi aplicada, no entanto, acrescentou-se o uso da sigla "ALL" que foi a estratégia com melhor retorno nas buscas, uma vez que essa sigla permite identificar as palavras-chave em todos os campos. Desse modo, a string adotada foi ALL= ("antiracist education" OR "antiracism teaching" OR "antiracist pedagogy" AND "Racial discrimination" AND "Black activism" OR "African American activism" AND "high school" OR "secondary education" AND "law 10639/03" OR "10.639/2003" OR "Brazilian law on racial equality"). Nesta busca, o único filtro aplicado foi para artigos, do qual resultou em 97 registros.

2.3.2 Critérios de elegibilidade e processo de seleção

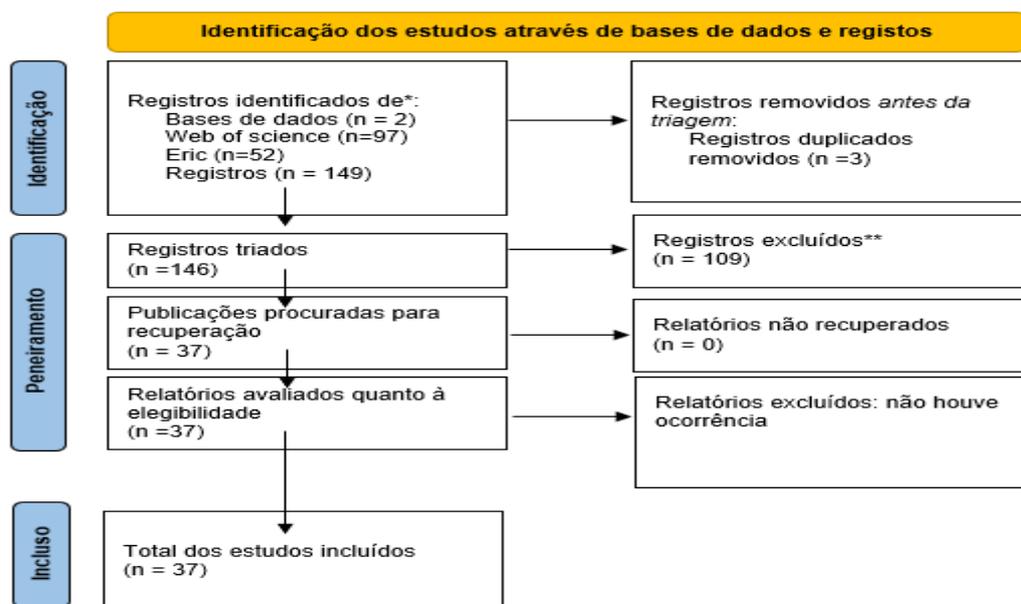
Para aprimorar a metodologia deste estudo sobre a Lei n.º 10.639/03 e sua implementação na educação antirracista, estabelecemos critérios rigorosos de inclusão e exclusão, conforme o protocolo PRISMA 2020. Incluímos pesquisas desde 2003, abrangendo estudos qualitativos, quantitativos, estudos de caso e revisões literárias, sem restrições de idioma. Os estudos deveriam focar na implementação e nos efeitos da educação antirracista em contextos formais e não formais, incluindo educação básica e superior, com ênfase nos cursos de formação de professores e na influência do ativismo negro na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Excluímos da análise trabalhos que não se relacionaram diretamente com a implementação ou os impactos da Lei 10.639/03, assim como estudos focados em formas de diversidade e inclusão não diretamente ligadas ao combate ao racismo contra negros. Editoriais, comentários e resumos de conferências e livros também foram excluídos.

Este método minucioso assegura a aderência estrita aos critérios estabelecidos, fundamentais para a relevância e qualidade dos estudos incluídos na revisão e orientado pelo compromisso com a transparência e reprodutibilidade que o protocolo PRISMA promove. O fluxograma Prisma 2020 (figura 1) abaixo, apresenta o resultado da triagem. Foram identificados 149 artigos, sendo 3 duplicados e todos foram revisados em

profundidade, ou seja, artigos com resumos ou palavras-chave não claros foram lidos na íntegra para garantir inclusão ou exclusão segura. Após a seleção inicial, estes, tivemos um total de 37 artigos incluídos na revisão.

Figura 1 - Fluxograma de Elegibilidade das Produções Científicas segundo o Protocolo PRISMA



Fonte: Elaborado pelos autores, baseado no protocolo PRISMA 2020

2.3.3 Coleta de dados

Na seção de coleta de dados, seguimos uma metodologia rigorosa conforme o protocolo PRISMA (2020) para garantir a precisão dos dados. Identificamos e categorizamos sistematicamente informações sobre estratégias de implementação da educação antirracista, efeitos da Lei n.º 10.639/03 e o papel do movimento negro. Coletamos variáveis demográficas, metodologias de pesquisa, resultados (primários e secundários) e outras informações essenciais para compreender a amplitude dos estudos analisados.

Para garantir eficiência na coleta de dados, uma dupla de revisores operou de forma independente, seguindo um protocolo definido. A seleção dos textos ocorreu em duas fases: primeiro, triou-se títulos, resumos e palavras-chave para identificar estudos elegíveis; em seguida, avaliou-se detalhadamente os textos completos dos estudos pré-selecionados, especialmente os de resumos menos claros.

A avaliação detalhada garantiu a inclusão ou exclusão segura dos estudos. Utilizamos o software Zotero para gerenciar referências e assegurar uma seleção organizada. Cada estudo foi analisado independentemente para evitar viés, e os dados extraídos foram comparados entre os revisores. Discrepâncias foram resolvidas em reuniões virtuais, com um terceiro revisor disponível para casos de divergência significativa, embora não tenha sido necessário.

A organização dos dados foi facilitada pelo uso do software Zotero, que permitiu uma categorização eficaz e armazenamento sistemático das informações. Os dados foram então compilados em uma planilha desenvolvida para este estudo, estruturada para facilitar a análise comparativa e a síntese dos dados.

2.3.4 Avaliação do risco de viés do estudo e avaliação da qualidade

Seguindo as diretrizes do PRISMA (2020), a avaliação do risco de viés nos estudos incluídos foi realizada meticulosamente para assegurar a confiabilidade das conclusões. Com foco em identificar potenciais fontes de viés, incluindo viés de seleção, performance, detecção e relato, essa avaliação empregou critérios rigorosos adaptados às especificidades do estudo.

Os estudos foram avaliados quanto à clareza do desenho, adequação dos métodos de coleta, precisão na análise e completude dos resultados. A maioria dos estudos (35) foi classificada com Baixo Risco de Viés, indicando uma base sólida de evidências para as conclusões da revisão. Apenas dois estudos apresentaram "Moderado Risco de Viés" e foram considerados com cautela na interpretação dos resultados, ressaltando a importância de uma análise crítica.

Os critérios utilizados para avaliação foram elaborados a partir das diretrizes do CASP (Critical Appraisal Skills Programme) para estudos qualitativos e revisões sistemáticas, incluindo: seleção de participantes, justificativa metodológica, integridade dos dados, relato seletivo de resultados, coerência da apresentação dos resultados e relevância do estudo para a pergunta de pesquisa.

2.3.5 Panorama metodológico dos estudos selecionados

A revisão dos 37 artigos mostrou uma predominância de abordagens qualitativas, com 20 estudos empíricos (usando entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e análise

de conteúdo) e 17 pesquisas teóricas sobre educação antirracista. A diversidade metodológica e contextual das investigações revela as variações nas abordagens pedagógicas, nos contextos educacionais (de escolas primárias a universidades) e nos resultados. Essa diversidade destaca a complexidade da implementação da educação antirracista no Brasil e a importância de considerar especificidades locais e nuances culturais na avaliação da Lei n.º 10.639/03.

A variação metodológica revelou as diferentes dimensões do impacto da Lei 10.639/03. Adicionalmente, os contextos de implementação foram bastante diversos, abrangendo distintas regiões geográficas e tipos de instituições educacionais, o que influenciou diretamente as estratégias de ensino e os resultados observados. As evidências analisadas repercutiram uma ampla gama de impactos da implementação da lei 10.639/03, os quais vão desde mudanças na percepção e atitudes dos alunos até alterações no desempenho acadêmico e na inclusão de conteúdo cultural afrobrasileiro no currículo.

A heterogeneidade observada ressalta a necessidade de abordagens contextualizadas e adaptativas para a educação antirracista no Brasil, além de enfatizar a importância de estratégias que sejam sensíveis às realidades locais e capazes de abordar as diversas necessidades e desafios enfrentados pelas instituições educacionais para a implementação da Lei 10.639/03.

2.4 Resultados

Nesta seção, apresentamos os principais resultados da RSL sobre a implementação e o impacto da Lei 10.639/2003 na educação brasileira. Os resultados exploram as abordagens metodológicas adotadas pelos estudos destacando as práticas pedagógicas antirracistas e as estratégias para enfrentar os desafios educacionais em um contexto de diversidade étnico-racial.

Quadro 2- Relação de dados dos artigos selecionados para RSL

AUTOR /ANO	OBJETIVOS	RESULTADOS/ CONCLUSÕES
Souza, 2009	Analisar os desafios da utilização de uma abordagem diaspórica africana no campo da educação no Brasil.	Destacou a influência do Movimento Negro na inclusão da história afro-brasileira no currículo.

Silva, 2014	Examinar as respostas dos ativistas afro-brasileiros à implementação da Lei.	Identificou estratégias linguísticas utilizadas por ativistas afro-brasileiros para promover a educação antirracista.
Costa, 2016	Examinar a participação de educadores em iniciativas de formação baseadas na legislação educacional federal brasileira (Lei 10.639 de 2003).	Destacou a resistência à inclusão de temas antirracistas nas escolas, com destaque para a prevalência de visões conservadoras.
Camargo, 2019	Elucidar aspectos teórico-metodológicos que possam estabelecer o ensino de Química para a educação para relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/2003.	Identificou a viabilidade de mudanças curriculares no componente de Química para integrar a diversidade étnico-racial brasileira e a necessidade de formação de professores.
Castro, 2019	Analisar os entraves que a postura das igrejas neopentecostais pode representar para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.	Apontou que a influência neopentecostal nas escolas tem garantido a resistência dos profissionais da educação ao estudo da cultura afro-brasileira, devido a atitudes de intolerância religiosa.
Coelho et al., 2019	Analisar a implementação da Lei nº 10.639/2003, focando especialmente no trabalho realizado na Educação Infantil, no período de 2004 a 2014.	A implementação da Lei requer acompanhamento contínuo, formação de professores e valorização da cultura negra, destacando a importância da autonomia das escolas e do envolvimento dos educadores para sua efetividade.
Debus et al., 2019	Analisar a produção literária para infância de José Eduardo Agualusa publicada no Brasil, com o intuito de promover uma educação antirracista através da inclusão dessas narrativas.	José Eduardo Agualusa contribui para a literatura infantil antirracista no Brasil, suas obras evitam estereótipos e promovem uma representação valorizada da cultura africana, alinhando-se com a construção de uma sociedade antirracista.
Oliveira et al., 2019	Evidenciar a realização de práticas educativas na Educação Básica por meio da inserção do PIBID no ensino superior.	Práticas educativas, como visitas à comunidade quilombola realizadas no âmbito do PIBID, destacaram a importância da Lei 10.639/2003 e do Projeto Político Pedagógico na promoção de uma educação antirracista e na valorização da história afro-brasileira no currículo escolar.
Paulo et al., 2019	Analisar a influência dos ensinamentos das Comunidades Católicas Novas, especificamente Shalom e Canção Nova, sobre a percepção e tratamento das religiões de	As Comunidades Novas Católicas discriminam as religiões de matrizes africanas em seus discursos e publicações, influenciando até mesmo seus adeptos no ambiente escolar, o que

	matrizes africanas no ambiente educacional.	profana os múltiplos altares de crenças distintas.
Silva et al., 2019	Examinar as percepções e experiências de educadores e alunos sobre racismo e educação das relações étnico-raciais em uma escola rural.	A falta de formação, conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 e materiais adequados compromete a efetivação do conteúdo, evidenciando a necessidade urgente de ações concretas no combate ao racismo no ambiente escolar.
Bernardes et al, 2020	Analisar a produção científica brasileira entre 2003 e 2016 sobre literatura na Educação Infantil e EREER, com foco no acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).	A literatura na Educação Infantil e sua relação com a EREER são fundamentais para a formação das crianças, exigindo a expansão do acervo com livros sobre o protagonismo negro e as culturas africanas e afro-brasileiras.
Coelho et al. 2020,	Analisar o percurso da literatura especializada sobre a formação de professores e relações raciais no período de 2003 a 2013, com base em 33 artigos publicados em revistas com qualificações A1 a B5.	Os resultados indicam que os artigos movimentam o campo da formação de professores e relações raciais, ressaltando a necessidade de formação continuada para educação nas relações étnico-raciais.
Coutinho et al., 2020	Analisar e identificar as relações étnico-raciais em sala de aula e verificar como a Lei nº 10.639/2003 está sendo efetivada para o fortalecimento da identidade negra.	Urgência de um maior comprometimento do governo e das escolas no apoio a projetos pedagógicos e capacitação docente em educação étnico-racial.
Gama et al., 2020	Analisar como a disciplina Ensino Religioso está sendo ministrada no Ensino Fundamental com um enfoque particular nas religiões de matriz africana.	A disciplina de Ensino Religioso desprivilegia religiões de matriz africana, revelando o conhecimento limitado dos alunos sobre práticas afro-brasileiras e a dificuldade dos professores em abordar a intolerância religiosa.
Marques et al., 2020	Investigar políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais, focando na Lei Nº 10.639/03 em escolas públicas estaduais.	O estudo revelou a escassez de políticas públicas efetivas para abordar a diferença étnico-racial na educação, destacando a necessidade de novos paradigmas, com ênfase na descolonização curricular e no enfrentamento ao racismo nas escolas.
Regis et al., 2020	Refletir sobre as possibilidades da formação de professores numa perspectiva de educação crítica e emancipatória, focando em práticas de pesquisa e intervenções na Educação Básica.	Enfatizou a necessidade de romper com a lógica do currículo único e eurocêntrico, promovendo uma educação que valorize o conhecimento local e contribua para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003

Santana, 2020	Ampliar os diálogos sobre a pauta racial entre profissionais da educação, da saúde, do direito e entidades civis em tempos de pandemia.	A universidade pública deve romper com discursos eurocêntricos e investir em ações pedagógicas que promovam a igualdade racial e valorizem as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.
Santos et al., 2020	Analisar o documentário <i>Caixa d'Água: Quilombo é Esse?</i> de Everlane Moraes para explorar história e memória dos povos africanos e afrodescendentes, usando o cinema como ferramenta educativa em consonância com a Lei n.º 10.639/2003.	A análise fílmica do documentário evidenciou como ele questiona os conteúdos históricos dominantes na educação brasileira e ressignifica a existência negra, demonstrando sua eficácia como recurso pedagógico na educação antirracista.
Silva et al., 2020	Apresentar um breve histórico sobre o surgimento de protagonistas negros na literatura infantil brasileira e problematizar a importância de discutir a representatividade nos livros literários.	Após a Lei 10.639/2003, observou-se um aumento na representatividade e diversidade na literatura infantil brasileira, com a emergência de livros que trazem protagonistas negros positivos, desafiando estereótipos e valorizando a cultura.
Siqueira et al. (2020)	Discutir a importância da formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visando potencializar o diálogo para a formação docente e a luta contra o racismo.	Destacou a necessidade de incluir a educação para relações étnico-raciais na formação de professores, com abordagens que promovam uma educação inclusiva e consciente sobre o racismo.
Skolaude et al., 2020	Analisar a construção da democracia racial no Brasil e suas implicações para a educação contemporânea, particularmente em relação à Lei 10.639/2003.	Levantaram desafios significativos na implementação da Lei 10.639/2003, como a resistência no ambiente educacional, falta de formação docente, ausência de materiais adequados e o racismo estrutural.
Menezes et al., 2021	Analisar a legitimidade e complexidade dos jogos e atividades africanas e indígenas no ensino da educação física brasileira.	Observou a necessidade de descolonizar o currículo e a carência de debates étnico-raciais nos programas de formação de professores de educação física (PETE) e na formação permanente docente.
Silva, 2021	Realizar uma reflexão sobre a literatura infantil e juvenil produzida no Brasil após a Lei 10.639/2003.	Identificou-se que parte da literatura infantil e juvenil brasileira desconstrói estereótipos raciais, enquanto outra os mantém ou suaviza, evidenciando a necessidade de práticas para promover a diversidade e combater o racismo.

Silva et al., 2021	Enfatizar a importância da educação quilombola no campo, dando ênfase ao currículo quilombola escolar desenvolvido por meio da lei 10.639/2003.	Destacou o esforço da comunidade em desenvolver projetos pedagógicos quilombolas que reconstruem a história do povo negro, valorizando a diversidade e a contribuição da Lei na construção do currículo escolar quilombola.
Fonseca, 2022	Abordar a construção da educação das relações raciais no Brasil, com foco na história da educação dos negros e na influência da Lei n.º 10.639/2003, na reconfiguração dessas relações.	Identificou que, apesar dos avanços, ainda existem sérios desafios na implementação da Lei nº 10.639/2003, incluindo resistência educacional e falta de formação docente.
Oliveira et al., 2022	Investigar como as alunas participantes do projeto Abaeté Criolo manifestam suas identidades raciais e a contribuição do projeto no processo de formação e autoafirmação de suas identidades.	O projeto Abaeté Criolo contribuiu para a formação e autoafirmação da identidade racial de jovens negras, fortalecendo a efetividade da Lei n. 10.639/2003.
Ribeiro et al., 2022	Compreender como uma escola estadual do interior paulista atua diante da temática das relações étnico-raciais previstas pela Lei nº 10.639/2003 para a educação brasileira.	O estudo destacou a urgência de discussões aprofundadas e ações efetivas para implementar a Lei n.º 10.639/2003, considerando as desigualdades persistentes entre alunos negros e brancos.
Rodrigues et al., 2022	Verificar como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem sido garantido através de ações centradas na literatura afro-brasileira, à luz da Lei Nº 10.639/2003.	Identificou-se o papel fundamental das secretarias de educação e órgãos públicos na garantia da educação para relações étnico-raciais e nos avanços e desafios da implementação da Lei n.º 10.639/2003.
Romão et al., 2022	Apresentar as tensões vividas por professores pentecostais ao ensinar sobre a cultura afro-brasileira, conforme determinado pela Lei n.º 10.639/2003, em função de suas convicções religiosas.	Identificou que a resistência ao ensino da história e cultura africana, especialmente sobre religiosidade afro-brasileira, é alimentada por crenças pentecostais, criando um conflito entre as exigências legais e as convicções pessoais dos professores.
Santos, 2022	Refletir sobre a presença e abordagem das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente após as políticas neoliberais e o impacto da Lei Nº 10.639/2003.	A análise sugeriu que a BNCC possui limitações significativas na incorporação efetiva das relações étnico-raciais, mantendo uma abordagem homogeneizante que conflita com a diversidade étnica e racial.

Silva et al., 2022	Discutir como ativistas negros utilizam recursos digitais e práticas registradas para ampliar sua participação política, resistindo à necropolítica.	O estudo destaca como o ativismo digital e as práticas de sobrevivência afro-diaspóricas contribuem para a educação antirracista, utilizando a linguagem e as tecnologias para desafiar a necropolítica e promover a valorização das identidades racializadas.
Arenhart et al., 2023	Refletir sobre as condições sociais e as possibilidades para a implementação da Lei 10.639/03, que regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.	Ausência de ações concretas da gestão pública, como a formação contínua de educadores e a alocação de recursos, para garantir a efetividade da lei e promover a equidade racial na educação.
Brito et al., 2023	Apresentar a situação atual da produção de conhecimento voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Escolar Quilombola (EEQ).	O estudo ressaltou a necessidade de ampliar a educação antirracista em programas de formação de professores, incluindo questões étnico-raciais na educação matemática.
Cruz et al., 2023	Analisar a eficácia da Lei 10.639/2003 em coleções de livros didáticos de matemática, considerando as demandas do Novo Ensino Médio e da BNCC.	Observou-se que a Lei 10.639/2003 é pouco aplicada nos livros didáticos, com abordagens superficiais sobre racismo, limitando a compreensão crítica da diversidade e do combate ao racismo.
Eça et al., 2023	Examinar os conhecimentos matemáticos presentes na manifestação cultural do Zambiapunga.	O estudo concluiu que integrar conhecimentos do Zambiapunga ao currículo pode descolonizar o ensino de matemática, tornando-o mais significativo para estudantes afro-brasileiros.
Macedo et al., 2023	Analisar como a Lei n. 10.639/2003 tem sido abordada em relação às questões raciais e às políticas públicas correspondentes.	Urgência em investigar as demandas raciais nas relações escolares, destacando a importância de políticas públicas sociais e afirmativas para promover a equidade e combater as desigualdades raciais no ambiente educacional.
Reis et al., 2023	Apresentar um panorama das discussões sobre relações étnico-raciais na educação matemática no Brasil, com ênfase na formação de professores.	Há uma urgência em debater questões raciais na formação de professores de matemática, sendo a falta de capacitação docente um grande desafio para implementar a Leis n.º 10.639/2003.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

2.5 Discussões

Seguindo as diretrizes do PRISMA (2020), delineamos os temas centrais dos artigos, incluindo implicações, desafios e avanços, para compreender como a Lei n.º 10.639/2003 se traduz em práticas nas salas de aula e na formação docente, impactando a identidade e cultura afro-brasileira no ambiente educacional. A análise foi estruturada em cinco categorias temáticas principais, abrangendo subtemas que refletem os pilares da educação antirracista e a efetivação da legislação.

A classificação dos achados em cinco categorias temáticas foi um passo essencial para sintetizar e organizar de maneira eficiente a vasta quantidade de informações obtidas por meio da RS. Dado o amplo espectro de temas abordados nos artigos analisados, a compressão em categorias mais concisas, fundamentadas na afinidade temática, possibilitou uma análise mais coesa e direcionada. Este processo de categorização temática não só facilitou a identificação de padrões e tendências significativas dentro dos dados, mas também proporcionou uma compreensão mais clara das principais áreas de foco e lacunas no corpo de pesquisa existente.

O quadro abaixo apresenta as categorias em cinco temáticas sendo cada uma acompanhada de duas subcategorias.

Quadro 3- Categorias e subcategorias temáticas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Implementação da Lei 10.639/2003	Desafios e Barreiras Estratégias de Sucesso
Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas	Métodos Inovadores Resistência e Engajamento
Cultura e Identidade Afro-Brasileira	Representatividade na Literatura e Mídia Construção de Identidade em Ambientes Educacionais
Desafios Estruturais e Sociais	Racismo Estrutural e Seus Impactos na Educação Intolerância Religiosa e Educação
Perspectivas Futuras para Educação Antirracista	Políticas Públicas e Reformas Educacionais Engajamento Comunitário e Ativismo

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Este estudo não apenas visa diagnosticar as problemáticas atuais, mas também propõe direções para o avanço da educação antirracista no Brasil, contribuindo para a edificação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

2.5.1 Implementação da Lei 10.639/2003: Desafios, Barreiras e Estratégias de Sucesso

Os 37 estudos aqui revisados abordam implícita ou explicitamente a implementação da lei 10639/03, no entanto, Camargo et al. (2019), Coelho et al. (2019), Coutinho et al. (2020), Santos et al. (2020), Siqueira et al. (2020), Silva (2021), Rodrigues (2022), Romão et al. (2022), Silva (2022), Arenhart et al. (2023) destacam de forma clara e incisiva que a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, enfrenta uma gama de desafios e barreiras. Estes obstáculos refletem uma problemática variada que vai desde questões institucionais a limitações práticas no ambiente educacional.

Observa-se uma resistência institucional e cultural profunda em muitas escolas e entre educadores (Silva, 2014; Castro, 2019; Coelho et al., 2019; Romão et al., 2022), refletindo tanto a falta de reconhecimento da importância da temática afro-brasileira quanto a predominância de visões eurocêntricas no sistema educacional. Esse cenário perpetua a marginalização das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação cultural e histórica do Brasil.

A revisão também apontou que há uma carência acentuada de materiais didáticos e recursos pedagógicos que contemplem adequadamente essas contribuições. A falta de livros, conteúdos e materiais de apoio específicos para o ensino dessa temática resulta em um ensino muitas vezes superficial ou repleto de estereótipos, impedindo uma compreensão mais profunda e significativa da cultura afro-brasileira e africana (Coelho et al., 2019; Silva et al., 2019; Coutinho et al. 2020; Silva, 2021; Silva et al., 2021; Romão et al., 2022; Arenhart et al., 2023; Cruz et al., 2023; Macedo et al., 2023).

Outro desafio crítico é a formação e capacitação insuficiente dos docentes (Costa, 2016; Camargo et al., 2019; Coelho et al., 2019; Silva et al., 2019; Coelho et al., 2020; Gama et al., 2020; Siqueira et al., 2020; Pereira, 2021; Romão et al., 2022; Arenhart et al., 2023; Macedo et al., 2023; Reis, 2023). Muitos professores não possuem formação específica para lidar com questões étnico-raciais de maneira sensível, agravada pela falta de programas de formação continuada. Esse cenário leva à abordagem inadequada ou à

negligência da educação antirracista. Coelho et al. (2019, p. 230) observa, com base em estudos empíricos, que “[...]as escolas, apesar da lei e de sua obrigatoriedade, ainda mantinham medidas muito aquém quanto à importância da iniciativa, além da resistência de outras unidades que não trabalhavam com a temática”.

Esses resultados revelam um contrassenso ao estabelecido nas DCNERER, uma vez que o documento delibera uma série de diretrizes voltadas para a formação e capacitação dos professores, com vistas a contribuir efetivamente para a promoção da igualdade racial e para a valorização da diversidade cultural dentro do ambiente educacional (Arenhart et al., 2023). No entanto, o que se percebe é que um dos maiores desafios a ser superado ainda é a formação adequada dos professores para a educação antirracista.

As análises indicaram que a pandemia de Covid-19 agravou os desafios de implementação da Lei n.º 10.639/03, acentuando desigualdades educacionais e afetando desproporcionalmente estudantes e professores negros (Arenhart et al., 2023). A transição para o ensino remoto evidenciou lacunas no acesso a recursos tecnológicos e suporte pedagógico, criando barreiras adicionais à implementação da lei.

O racismo estrutural, um desafio persistente no sistema educacional brasileiro, afeta diretamente a aplicação da Lei n.º 10.639/03. Esse problema se revela na resistência à inclusão do tema nos currículos e na abordagem superficial, como em atividades esporádicas e desconectadas da realidade local: “pouca importância dada ao tema, realizando atividade de forma esporádica (em datas comemorativas, na maioria das vezes)” (Silva et al., 2019, p. 24). A inclusão da história e cultura afro-brasileira ocorre de forma fragmentada, dificultando uma compreensão integrada da temática.

Além disso, muitas vezes a implementação se resume a atividades pontuais, como eventos comemorativos em datas específicas, em vez de uma abordagem contínua e sistemática. Essa abordagem limitada não só subestima a importância da lei, mas também falha em desafiar e desconstruir as narrativas racistas e eurocêntricas que ainda predominam no sistema educacional (Silva, 2014; Coutinho et al., 2020; Silva, 2021; Ribeiro et al., 2022).

Esse cenário evidencia a necessidade urgente de superar estruturas educacionais que perpetuam o racismo e a desigualdade. A análise revela que a implementação da Lei 10.639/2003, exige mais do que mudanças curriculares; demanda uma transformação cultural e estrutural (Souza, 2009; Skolau et al., 2020; Arenhart et al., 2023; Cruz et al., 2023; Macedo et al., 2023), com o compromisso de promover uma educação inclusiva e representativa da diversidade do país.

2.5.2 Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas: desafios e resistências

A análise dos artigos destacou práticas pedagógicas significativas para a reflexão sobre ações aplicáveis em diferentes contextos educacionais, da educação básica à formação de professores. Essas práticas evidenciam a necessidade de uma abordagem alinhada aos princípios de justiça social das DCNERER. A categoria aborda tanto as práticas eficazes na promoção da consciência e respeito pela diversidade étnico-racial quanto os desafios e resistências enfrentados em sua implementação.

Várias práticas e estratégias bem-sucedidas na efetivação da educação antirracista foram identificadas nos artigos analisados, entre elas, a abordagem da literatura afrobrasileira. O uso da literatura infantil e juvenil com representações positivas e empoderadoras de personagens negros foi destacado como uma prática eficaz. A literatura foi apresentada como um meio para desconstruir estereótipos raciais e promover conhecimentos pluriversais, alinhando-se com as práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural (Silva, 2021; Silva et al., 2020).

A formação continuada e a capacitação de professores em educação antirracista e relações étnico-raciais são fundamentais, pois impactam todas as ações escolares (Silva, 2014; Siqueira et al., 2020). Contudo, a falta dessas iniciativas ainda representa um grande desafio. Silva (2014) evidenciou a implementação de práticas antirracistas em um curso de formação em Salvador, destacando a importância de refletir sobre experiências pessoais de racismo e reavaliar ensinamentos, além da necessidade de abordagens pedagógicas críticas.

No artigo, *Investigando os Saberes Matemáticos do Zambiapunga por meio da Etnomatemática*, por Eça et al. (2023), a aplicação da etnomatemática para integrar saberes culturais no ensino da matemática foi reconhecida como uma abordagem inovadora. Esta estratégia facilita a valorização do conhecimento cultural dos alunos e desafia a visão eurocêntrica tradicionalmente presente no ensino de matemática (Eça et al., 2023).

Uma prática pedagógica de destaque é a visita à Comunidade Quilombola Dona Juscelina, organizada pelo PIBID de Geografia da UFT com alunos do ensino fundamental e médio, exemplificando a educação antirracista na prática. Segundo Oliveira et al. (2019), essa atividade proporcionou contato direto com a cultura afro-brasileira, promovendo a valorização da diversidade e o combate ao racismo. A

experiência mostrou a eficácia do aprendizado vivencial no currículo, incentivando o respeito à herança cultural afro-brasileira e atitudes mais inclusivas.

Essas estratégias bem-sucedidas destacadas nos artigos promovem uma educação antirracista eficaz, ressaltando a representatividade, a integração da literatura afro-brasileira no currículo e abordagens inovadoras, como a etnomatemática e o diálogo crítico. Além disso, enfatizam a necessidade de formação continuada para implementar essas práticas de forma eficiente.

Embora os artigos apresentem exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, eles também refletem os desafios e resistências enfrentados na implementação de práticas antirracistas, com mais foco nas dificuldades do que em casos exitosos. Essas evidências destacam os obstáculos reais que as escolas enfrentam na efetivação da Lei n.º 10.639/2003.

Os principais desafios apontados para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas foram: a) falta de formação docente adequada, despreparo ou insegurança para abordar estas temáticas em sala de aula apontada por docentes que atuam na educação básica, devido à falta de formação específica ou apoio contínuo (Costa, 2016; Coelho et al., 2019; Camargo et al., 2019; Silva et al., 2019; Coelho et al., 2020; Coutinho et al., 2020; Gama et al., 2020; Siqueira et al., 2020; Pereira et al., 2021; Romão et al., 2022; Arenhart et al., 2023; Macedo et al., 2023; Reis, 2023); b) limitações curriculares, a dificuldade de integrar efetivamente a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos existentes, devido a estruturas curriculares rígidas (Costa, 2016; Gama et al., 2020; Marques et al., 2020; Silva et al., 2021; Pereira et al., 2021; Ribeiro et al., 2022; Santos, 2022; Arenhart et al., 2023; Brito et al., 2023); c) resistência institucional e individual, a qual pode originar-se de preconceitos arraigados, entraves ideológicos, intolerância religiosa, falta de conhecimento sobre a importância da educação antirracista, ou mesmo da percepção equivocada de que o racismo não constitui um problema significativo no contexto educacional (Silva, 2014; Coelho et al., 2019; Castro, 2019; Paulo et al., 2019; Silva et al., 2019; Romão et al., 2022; Macedo et al., 2023); d) material didático inadequado, a falta de materiais de qualidade limita a representação positiva e dificulta a construção da identidade, contribuindo para a perpetuação de estereótipos (Silva et al., 2019; Coelho et al., 2019; Silva et al., 2021; Romão et al., 2022; Arenhart et al., 2023; Cruz et al., 2023; Macedo et al., 2023);

Esses desafios destacam a complexidade da implementação de práticas pedagógicas antirracistas e sublinham a necessidade de um comprometimento contínuo e de esforços

coordenados entre educadores, administradores escolares, formuladores de políticas e a comunidade em geral.

2.5.3 Cultura e Identidade Afro-Brasileira

A análise do textos selecionadas também possibilitou a identificação de pesquisas que abordam a influência de textos literários e práticas pedagógicas na representatividade afro-brasileira (Silva et al., 2021; Coelho et al., 2019; Coutinho et al., 2020; Silva et al., 2020; Silva, 2021; Rodrigues et al., 2022). Esses estudos apresentam análises e discussões sobre como o ensino da história e cultura afro-brasileira pode ser implementado para promover um ambiente educacional mais inclusivo e representativo.

A representação positiva de estudantes afro-brasileiros no conteúdo pedagógico e literário aparece de diversas formas. Silva (2021) destaca a importância de desconstruir estereótipos pela literatura, apresentando personagens negras como sujeitos ativos e plenos, contribuindo para uma identidade afirmativa. Contudo, o autor também observou na literatura infantil uma “reacomodação da ideia de democracia racial, com uma produção ainda com forte carga de estereotipização” (p.379).

Em seu artigo, Silva et al., (2020) corroboram com o apontamento anterior ao afirmarem que “[...]compreende-se que em cada momento histórico foram produzidas literaturas condizentes com os conceitos e ideologias existentes na época” (p.184) e arrematam asseverando que “[n]essa perspectiva, entende-se que a escrita literária não é neutra, visto que ela expressa valores através das representações e demandas de cada período” (p. 184). Ambos os artigos reconhecem a existência de estereótipos na literatura infantil e juvenil brasileira, mas também apontam para um movimento progressivo em direção a uma representação mais autêntica e diversificada de personagens negros.

Há um consenso sobre a necessidade de continuar avançando nesse sentido para alcançar uma representatividade genuína que valorize a história, a cultura e as tradições afro-brasileiras, de modo que se fortaleça a identidade negra (Silva et al., 2021; Coelho et al., 2019; Coutinho et al., 2020; Silva et al., 2020; Silva, 2021; Rodrigues et al., 2022).

2.5.4 Desafios Estruturais e Sociais

A análise dos artigos selecionados revelou a manifestação do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro e seu impacto negativo na implementação de políticas

antirracistas. Sousa (2009) discutiu a inclusão da perspectiva diaspórica africana na educação e as dificuldades de implementação da Lei n.º 10.639/03, além das resistências à inserção de narrativas afro-brasileiras no currículo. Ribeiro et al. (2022) abordaram o silêncio e a inércia frente às desigualdades raciais em uma escola estadual paulista, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais ativa no enfrentamento dessas questões. Santana (2020) destacou a persistência do racismo no Brasil, reforçando a urgência de uma educação antirracista mais efetiva nas escolas e universidades.

Os estudos supracitados, assim como todos os artigos incluídos nessa RSL, coletivamente evidenciaram a complexidade e os desafios enfrentados na desconstrução do racismo estrutural dentro do sistema educacional brasileiro, apontando para a necessidade de uma mudança paradigmática que transponha a implementação de políticas, exigindo um comprometimento profundo com a educação antirracista em todos os níveis do processo educacional. Após 21 anos da lei 10639/03, Ribeiro et al., (2022, p.13) nos atualiza que, infelizmente, “(...) a trajetória escolar de alunos negros continua diferente da trajetória de alunos brancos, com maior desvantagem para os primeiros” e enfatiza que “[a]lém da desvantagem, convivem com a exclusão, o desprezo e a violência, sendo-lhes negado o direito à sua identidade, ancestralidade, orgulho e valorização de serem quem são”.

No contexto "Intolerância Religiosa e Educação," Romão et al. (2022) e Castro (2019) oferecem perspectivas valiosas. Romão et al., em *Racismo Cultural: O Ensino das Religiosidades Afro-Brasileira por Docentes Pentecostais*, abordaram as tensões entre crenças pessoais de docentes pentecostais e a educação sobre religiosidades afro-brasileiras. Castro (2019), em *Discurso Neopentecostal e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira*, destacou como convicções neopentecostais podem dificultar a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que exige o ensino da cultura afro-brasileira.

Ambos os artigos ressaltam como a intolerância religiosa, enraizada em crenças específicas, pode criar obstáculos significativos na educação, impedindo a plena realização de um currículo inclusivo e respeitoso às diversidades culturais e religiosas. Nesse sentido, Souza (2020, p.295) defende que “(...)ainda há muito a ser feito para representar o pensamento e a cultura dos afrobrasileiros no sistema educacional”

2.5.5 Perspectivas Futuras para Educação Antirracista

A implementação de políticas públicas e reformas educacionais que promovam a igualdade racial e a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares é uma necessidade urgente, conforme explorado nos artigos analisados. A Lei n.º 10.639, de 2003, embora represente um avanço legislativo, enfrenta desafios práticos, evidenciando uma lacuna entre a formulação da política e sua execução nas escolas (Arenhart et al., 2023). Resistência institucional, falta de materiais didáticos adequados e formação docente insuficiente são barreiras que comprometem a eficácia dessas políticas (Camargo et al., 2019; Marques et al., 2020).

Ademais, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela como as relações étnico-raciais frequentemente se encontram marginalizadas, sugerindo a necessidade de uma abordagem mais integrada que valorize a diversidade cultural como fundamental para a formação dos estudantes (Santos, 2022). É evidente que a promoção da igualdade racial exige um compromisso contínuo com a revisão e aprimoramento das políticas educacionais, com vistas a assegurar que a educação antirracista não apenas se alinhe com os mandatos legais, mas também promova mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na cultura escolar (Macedo et al., 2023).

Dessa forma, a partir desta RSL, desvendamos a importância do movimento negro na transformação da educação antirracista no Brasil (Coelho et al., 2019; Camargo et al., 2019; Silva et al., 2019; Coutinho et al., 2020; Gama et al., 2020; Santana, 2020; Siqueira et al., 2020; Silva et al., 2020; Marques et al., 2020; Silva, 2021; Fonseca, 2022; Silva et al., 2022; Eça et al., 2023; Brito et al., 2023; Macedo et al., 2023; Reis, 2023). Estes estudos nos convidam a refletir sobre o papel do engajamento comunitário e do ativismo como pilares fundamentais para a construção de práticas educacionais antirracistas que se destacam como um vetor essencial para a concretização da educação antirracista. A interação entre a comunidade escolar e movimentos sociais, particularmente o movimento negro, surge como uma força motriz na luta por uma educação inclusiva e representativa da diversidade cultural e racial do Brasil. Silva et al., (2022), por exemplo, exemplificam como o ativismo¹⁵ em comunidades marginalizadas pode ser uma ferramenta poderosa de educação e resistência, ao promoverem a consciência e a valorização da cultura afro-

¹⁵ Os autores descrevem o ativismo como um meio pelo qual indivíduos e comunidades utilizam expressões artísticas para desafiar e questionar estruturas de poder e injustiças sociais, especialmente aquelas relacionadas ao racismo e à exclusão social. No contexto do Complexo do Alemão, o ativismo manifesta-se através de práticas que combinam arte, cultura e tecnologia digital para criar narrativas alternativas que destacam a resistência contra a necropolítica e promovem a conscientização e valorização da identidade negra e da cultura afro-brasileira (Silva et al., 2022).

brasileira. Sob essa mesma perspectiva, Santana (2020), destacou a eficácia dos diálogos virtuais como espaços de engajamento e formação antirracista, essenciais em tempos de isolamento social. Silva et al., (2019) também reforçaram a importância da conscientização sobre racismo e de práticas educativas antirracistas entre educadores e alunos, além de evidenciarem a lacuna entre a legislação e sua aplicação prática nas escolas.

A análise coletiva dos estudos desta RSL destacou que o envolvimento da comunidade escolar e o ativismo social são essenciais para desenvolver práticas pedagógicas que, além de atenderem à Lei n.º 10.639/2003, transformem o ambiente educacional em um espaço de acolhimento e valorização da diversidade. A integração do engajamento comunitário e do ativismo na educação antirracista aponta para práticas mais justas, que reconhecem a contribuição da cultura afro-brasileira para a sociedade.

2.6 Conclusão

Esta revisão sistemática da literatura sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03, evidenciou progressos tangíveis no campo da educação antirracista no Brasil, mas também revelou barreiras significativas que dificultam sua plena efetivação. Apesar das iniciativas promissoras e do reconhecimento crescente da importância de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo educacional, a implementação desigual nas escolas destaca uma lacuna crítica: a falta de acompanhamento rigoroso e de mecanismos de fiscalização eficazes. Tal lacuna não apenas perpetua disparidades na promoção de uma educação antirracista, mas também reforça a necessidade de estudos empíricos adicionais que explorem a aplicação da lei no ensino básico e superior, com ênfase nos cursos de licenciatura.

Para que a Lei n.º 10.639/03, alcance seu potencial transformador, é essencial que futuras pesquisas investiguem ações concretas nas instituições educacionais, abrangendo tanto práticas pedagógicas antirracistas quanto estruturas de suporte que garantam sua sustentabilidade a longo prazo. Essa abordagem abrangente inclui a formação continuada de educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos apropriados e a criação de ambientes escolares que reflitam e valorizem a diversidade cultural. A efetivação da lei exige, assim, uma sinergia entre políticas públicas robustas, engajamento comunitário e compromisso institucional, com o objetivo de construir uma educação que não apenas

informe, mas transforme, promovendo a igualdade racial e a valorização da rica cultura afro-brasileira.

2.7 Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARENHART, C. M.; PEREIRA, A. L. A lei 10.639/2003 em perspectiva: impactos e dificuldades à implementação no município de Pelotas durante o ano de 2021. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 209-229, jul.–dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/127566>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

BERNARDES, T. V. M.; DEBUS, E. S. D. Estado do conhecimento sobre a literatura na educação infantil e a ERER. *Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 131-149, jan./jun. 2020. ISSN 1984-6959. Disponível em: [file:///C:/Users/negam/Downloads/2538-5752-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/negam/Downloads/2538-5752-1-PB%20(1).pdf). Acessado em 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 11/11/2023.

BRASIL. *LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acessado em 05 de abril de 2024.

BRITO, A. A.; SILVA, J.; GIRALDO, V. A. Panorama da educação antirracista no mestrado profissional nacional em matemática (PROFMAT). *Identidade!* São Leopoldo, v. 28, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2023. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/265153>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a Lei 10.639/2003 no ensino superior. *Química Nova*, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019. DOI: 10.21577/0100-4042.20170375. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

CASTRO, L. B. V. Discurso Neopentecostal e o ensino da História e cultura afro-brasileira. *RJHR*, São Gonçalo, v. XII, n. 23, 2019. Disponível em <https://klineeditora.com/revistajesushistorico/arquivos23/7-lavini-castro-dossie.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

COELHO, M. V. de B.; Vitorino, A. J. R. Entre a lei e o reconhecimento: valorização da história e cultura africana e de afrodescendentes. *Revista Humanidades e Inovação*, v.6, n.14, 2019, p. 220-232. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1468>. Acessado em 18 de fevereiro de 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Dez anos da Lei N. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020. e-ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6358>. Acesso em: 19 de fev. 2024.

COSTA, A. E. da. Training educators in anti-racism and pluriculturalismo: recent experiences from Brazil. *Race Ethnicity and Education*, 19:1, 23-45, DOI: 10.1080/13613324.2014.946488. Acesso em: 19 fev. 2024.

COUTINHO, E. J. B. C.; CUSTÓDIO, E. S. Relações Étnico-Raciais e Identidade Negra: Um Estudo Colaborativo na Escola Estadual General Azevedo Costa em Macapá-AP. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.7.7, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2493>. Acessado em :19 fev. de 2024.

CRITICAL APPRAISAL SKILLS PROGRAMME (CASP). *Lista de verificação CASP: Estudos qualitativos*. 2018. Disponível em: <<http://www.casp-uk.net>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CRITICAL APPRAISAL SKILLS PROGRAMME (CASP). *Lista de verificação CASP: Revisão sistemática*. 2018. Disponível em: <<http://www.casp-uk.net>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CRUZ, L. G. de S.; INCE, J. A. Vinte anos da Lei 10.639: Como esta lei é eficaz em uma coleção de livros didáticos de matemática? *Prometeica - Revista de Filosofia e Ciências*, nº 27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15365>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DEBUS, E; OLIVEIRA, G. C. de. A produção literária de José Eduardo Agualusa para infância no mercado editorial brasileiro. *Olhares: Revista do Departamento de Educação – UNIFESP*, Guarulhos, v. 7, n. 2, ago. 2019. ISSN: 2317-7853. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.839>. Acessado em 19 fev. 2024.

Eça, J. L. M. de; Madruga, Zulma E. de F. Investigando os saberes matemáticos do Zambiapunga por meio da Etnomatemática: Possibilidades de reformulação do modelo hegemônico nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. *Identidade!* São Leopoldo, v. 28, n. 1, p. 32-57, jan./jun. 2023. ISSN 2178-437X. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/identidade/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

FONSECA, M. V. A educação das relações raciais em uma perspectiva histórica. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, ano 25, nº 51, Tercer cuatrimestre de 2022, pp. 291-317. ISSN 1575-

6823 e-ISSN 2340-2199. <https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2022.i51.13>. Acesso em: 19 fev. 2024.

GAMA, J. K. C. da; VIDEIRA, P. L.; CUSTÓDIO, E. S. A relevância da disciplina Ensino Religioso para a desconstrução de práticas racistas e preconceituosas no cotidiano escolar. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 60, n. 1, p. 98-112, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22351/et.v60i1.3926>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

MACEDO, E. C.; CARDOZO, L. S. Políticas públicas, raça e a Lei n. 10.639/2003: uma revisão sistemática da literatura. *Educação Por Escrito*. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2023. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.45029>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

MARQUES, E. P. S.; SILVA, W. S. da. Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 39, p. 72-90, abr./jun. 2020. e-ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições e Guerrilhas*. 6. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014. ISBN 978-65-990905-1-6.

OLIVEIRA, M. A. C.; SILVA, A. B.; ÁLVARO, J. F.; ANDRADE, F. S. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e262801, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.262801>. Acesso em: 02 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, I. da S. de; SILVA, P. P. da; COSTA, K. G. Da escola ao quilombo: trajetória sócio espacial do PIBID de Geografia Araguaína/TO. *Revista Humanidades e Inovação*, v.6, n.10, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1052>. Acessado em 18 de fevereiro de 2024.

OLIVEIRA, D. B. de; COSTA, T. T. Autoafirmação racial de jovens negras no projeto Abaeté Criolo: caminhos para a equidade de gênero e de raça em contextos interseccionais a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 18, n. 2, 2022. ISSN 2317-6172. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172202222>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PAULO, A. F. de; SILVA, J. da. Escritos de Comunidades Novas Católicas e as religiões de matrizes africanas em sala de aula: violências religiosas. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. ISSN: 1984-6444. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435142>. Acesso em: 19 fev. de 2024.

PEREIRA, A. S. M; VENÂNCIO, L. Jogos e atividades africanas e indígenas: um estudo piloto sobre sua legitimidade e complexidade no ensino de educação física brasileira. *Esporte, Educação e Sociedade*, 26:7, 718-732, 2021. DOI:10.1080/13573322.2021.1902298. Acesso em: 19 fev. de 2024.

REGIS, K. E.; NERIS, C. S. C.; RODRIGUES, S. J. D. O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 91-114, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6361>. Acesso em 18 fev. de 2024.

REIS, W. S. A pesquisa em educação das relações étnico-raciais na educação matemática brasileira: implicações para o currículo da formação de professoras/ies/es. *Prometeica - Revista de Filosofia y Ciencias*, nº 27, 2023. ISSN: 1852-9488. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15342>. Acesso em: 19 fev. de 2024.

RIBEIRO, D. de F.; SQUILANTE, D. L. O silêncio diante da desigualdade racial brasileira: subsídios para transformações nas práticas escolares. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, e8463, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8463>. Acesso em 19 fev. 2024.

RODRIGUES, F.; MÜGGE, E.; VIEIRA, J. Literatura Afro-Brasileira como Espaço de Pertencimento na Escola: Caminhos Percorridos e Possíveis da Lei nº 10.639/2003. *Revista Humanidades e Inovação*, v.9, n.07, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7186>. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

ROMÃO, José Eustáquio; SILVA, José Walter Silva e. Racismo cultural: o ensino das religiosidades afro-brasileira por docentes pentecostais. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-22, e21720, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21720>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

SANTOS, W. N.; DANTAS J., Hamilcar S.; ZOBOLI, F. Cinema, educação e africanidades: a memória no documentário Caixa d'água: qui-lombo é esse? *Educação & Formação*, v.5, n.15, set./dez. 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2508. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

SANTOS, K. de O. Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular? *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-11, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1983-9278. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SANTANA, J. C. A desconstrução social do racismo: dos diálogos virtuais necessários em tempos de pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, v.8, n.63, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4100>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

SILVA, E. B. da; S., Núbia L. N. B. da; SILVA, P. de J. Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas. *Revista*

Humanidades e Inovação, v.7, n.22, p.178-187, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4067>. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

SILVA, A. J. B. da. Dialogismo como Educação Antirracista: Envolvendo-se com Ideologias Raciais Concorrentes no Brasil. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 45, n. 4, p. 319-336, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/aeq.12073>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

SILVA, L. L.B.; WEINSTEIN, M. Olhares de educadores e alunos sobre racismo e a educação das relações étnico-raciais no ensino médio em belo campo. *Olhares*, Guarulhos, v. 7, n. 1, maio de 2019. Disponível em <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.842>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SILVA, T. A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea e a desobediência epistêmica: reflexões e impasses. *Rev. Filos. Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 362-381, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS02>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

SILVA, T. P. P. da; BARBOSA, M. O. Por uma educação quilombola: um olhar geográfico à comunidade remanescente Muquém. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 156-176, jan./abr. 2021. DOI: 10.12957/periferia.2021.55960. Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

SILVA, D.; MAIA, J. Foguetes digitais: Resistindo à necropolítica através de linguagem desafiadora e ativismo. *Discurso Contexto e Mídia*, v. 49, 2022, p. 1-22. DOI: 10.1016/j.dcm.2022.100630. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

SIQUEIRA, Y. de P.; DIAS, I. A. D. S.; AMORIM, C. R. Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 12, n. 28, p. 628-647, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1011>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024

SKOLAUDE, M. S.; SILVA, M. L. da. 1º Congresso Afro-Brasileiro (1934) biopolítica e democracia racial: implicações na educação contemporânea. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, v.12, Nº 23, junho de 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872037>. Acesso em 19 de fevereiro de 2024.

SOUSA, de L. A. Intersecções raciais e de gênero: a luta pela inclusão da perspectiva diaspórica africana no sistema educativo do Brasil. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 289-299, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70312344008>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

Capítulo 3: Caminhos da formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica: estudo de caso no IFG – Campus Uruaçu

3.1 Resumo

Este artigo analisa como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), articulada ao ensino de História, contribui para a construção de uma educação antirracista no Instituto Federal de Goiás - *Campus Uruaçu*. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e institucionais relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03. O estudo foi conduzido por meio do método de estudo de caso, com dados coletados por entrevistas semiestruturadas, questionários, observação participante e análise documental. Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, articulada à triangulação metodológica, o que possibilitou uma análise densa e abrangente. Os resultados apontam que, embora existam importantes práticas pedagógicas e compromissadas com a equidade racial, ainda há resistências à transversalização da temática racial no currículo, sobretudo nas áreas técnicas e exatas. Conclui-se que a consolidação de uma educação antirracista demanda políticas institucionais contínuas, formação docente crítica e uma integração curricular efetiva entre os diferentes saberes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação Antirracista; Pedagogia Crítica; Epistemologias do Sul; Práticas Pedagógicas Antirracistas

3.2 Introdução ao Estudo de Caso

A questão central que norteia esta pesquisa é: Como a educação profissional e tecnológica, por meio do ensino de História, pode contribuir para uma formação antirracista no Instituto Federal *Campus Uruaçu*? Para responder a essa questão, foram definidos um objetivo geral e três específicos. O objetivo geral deste estudo é analisar se, e como a educação profissional tecnológica, por meio do ensino de História, contribui para uma formação antirracista. Os objetivos específicos são: (i) buscam identificar se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, está sendo efetivamente aplicada nas aulas do ensino médio integrado (EMI) e atividades do campus; (ii) analisar, a partir da perspectiva dos educandos e educandas, se as experiências nas aulas de História têm proporcionado reflexões acerca das questões étnico-raciais sob uma perspectiva emancipadora; (iii) evidenciar a realização de projetos e atividades que visem à desconstrução do racismo na comunidade escolar.

Esses objetivos guiarão a análise dos dados coletados, proporcionando não apenas um panorama abrangente das práticas educativas no contexto da educação antirracista no

IFG Campus Uruaçu, mas também reflexões sobre como essas práticas podem contribuir para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao revelar os desafios e os avanços no cumprimento da Lei nº 10.639/03 e na formação crítica dos estudantes, este estudo busca oferecer subsídios para a construção de políticas educacionais mais efetivas, capazes de enfrentar o racismo estrutural e fortalecer o papel das instituições de ensino como agentes de transformação social. Além disso, ao explorar as práticas desenvolvidas e os caminhos trilhados pelo IFG *Campus* Uruaçu, este trabalho busca identificar experiências que possam servir de referência para outras instituições educacionais. E para além disso, almeja-se fomentar um movimento coletivo de reflexão e implementação de práticas pedagógicas antirracistas em diferentes contextos e regiões do país.

3.3 Construindo uma Educação Antirracista: Reflexões Teóricas

A construção de uma educação antirracista exige uma base teórica sólida que não apenas questione as estruturas de opressão, mas também proponha alternativas epistemológicas e pedagógicas para sua superação. No Brasil, onde desigualdades estruturais e preconceitos históricos contra a população negra estão profundamente arraigados, é essencial compreender o papel transformador da educação. Essa compreensão fundamenta-se em teorias que desconstroem as relações de opressão e promovem uma formação crítica e emancipadora. Nesse cenário, o conceito de Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvido por Dermeval Saviani (2011), apresenta-se como uma referência importante, ao defender que a educação deve capacitar os estudantes a entender e atuar sobre o mundo a partir de uma perspectiva crítica, fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Para Saviani, a educação não deve ser vista apenas como um processo de reprodução dos valores sociais vigentes, mas como um instrumento para a transformação da realidade, onde os alunos são incentivados a se apropriar criticamente do saber, capacitando-se a intervir de maneira efetiva na sociedade. Embora Saviani não discuta diretamente sobre educação antirracista, sua proposta de uma educação crítica e contextualizada complementa as contribuições de outros teóricos, cujas obras oferecem fundamentos para essa luta, como Paulo Freire e aqueles que abordam mais diretamente o combate ao racismo, incluindo Nilma Lino Gomes, bell hooks, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga e Lélia Gonzalez.

No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser articulada à educação antirracista ao propor que o ensino deve partir das contradições da realidade social dos estudantes. Como destacam Gomes (2017), Munanga (1999) e Gonçalves e Silva (2005), uma educação crítica precisa considerar as relações raciais como estruturantes das desigualdades escolares e construir estratégias pedagógicas que evidenciem as lutas e contribuições históricas da população negra no Brasil. Juntos, esses pensadores fornecem uma base teórica ampla e rica para uma educação que não apenas valorize a diversidade cultural e racial, mas também promova uma formação crítica e emancipadora, essencial para a construção de uma sociedade que possa, no futuro, superar essa condição desigual que historicamente subordina a população negra, perpetuando exclusões e injustiças estruturais.

Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, fundamenta sua visão de educação emancipatória ao propor o diálogo como prática central para a conscientização crítica dos educandos. A proposta de Freire não se limita à troca de saberes, mas desafia o paradigma da educação bancária, transformando o processo educativo em um espaço de libertação coletiva. Essa abordagem é essencial para enfrentar as estruturas opressoras presentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao racismo estrutural.

Nilma Lino Gomes (2012) reforça a visão de Freire ao discutir o diálogo como uma estratégia essencial no ambiente escolar para o reconhecimento ativo do "outro" como sujeito, promovendo a valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Segundo Gomes, a introdução da história e cultura afro-brasileira nos currículos vai além da simples inclusão de conteúdos, exigindo uma transformação estrutural que desafie a hegemonia cultural¹⁶ e promova o enfrentamento das desigualdades raciais. Ao combinar a pedagogia crítica de Freire com a perspectiva de Gomes, é possível fundamentar uma abordagem educativa que transforme a escola em um espaço de produção de novos projetos sociais e culturais, promovendo uma cidadania crítica e engajada que desafia as hierarquias sociais e busca a justiça social, fazendo “emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural” (Gomes, 2012, p.107).

¹⁶ Hegemonia cultural, processo pelo qual uma classe social exerce liderança intelectual e moral sobre as demais, obtendo o consenso por meio da difusão de valores, crenças e normas que moldam o senso comum e legitimam sua visão de mundo como universal. Esse domínio é articulado pelas instituições da sociedade civil, como escolas, igrejas e meios de comunicação, e consolidado na superestrutura (Gramsci, 1999).

A filosofia educacional dos Institutos Federais, conforme proposta por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), da qual o IFG Campus Uruaçu faz parte, busca promover uma formação integral e omnilateral. Esse modelo está intimamente ligado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que visa superar a dicotomia entre ensino acadêmico e formação profissional, estabelecendo uma relação direta entre o saber teórico e a prática (Frigotto *et al.*, 2012). No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), essa proposta ganha força ao integrar as dimensões acadêmica e profissional, assegurando aos estudantes uma formação que contemple não apenas a preparação técnica, mas também a cidadania e o desenvolvimento humano como um todo (Saviani, 2007; Ciavatta, 2012).

Esse contexto oferece um terreno fértil para a aplicação da concepção do trabalho como princípio educativo, conforme elaborado por Gramsci (2001) e aprofundado por Saviani (2007), que entende o trabalho como um elemento central para a formação crítica do sujeito. Nesse sentido, a proposta do EMI no IFG está alinhado com a perspectiva de que a educação deve ir além do treinamento técnico e contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade social e política, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma atuação cidadã e transformadora.

Os documentos institucionais, como a Lei nº 11.892/2008, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), juntamente com a literatura sobre os Institutos Federais, revelam que, mesmo diante dos desafios, os IFs comprometem-se com uma educação que alia ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento crítico e emancipador dos estudantes. A filosofia que rege a educação nos IFs tem como fundamento o trabalho educativo como um processo de mediação entre o conhecimento técnico e os conhecimentos sociais, culturais e históricos (Della Fonte, 2018). Esse compromisso com uma educação inclusiva cria condições para a implementação de práticas pedagógicas que viabilizam o cumprimento da Lei 10.639/03 e contribuem para uma formação cidadã que valoriza a diversidade e a pluralidade de identidades.

A abordagem proposta por Gomes e Freire, complementada pelas contribuições de Kabengele Munanga (1999), permite uma análise profunda sobre o racismo estrutural nas instituições brasileiras. Munanga discute como a educação pode se tornar um espaço de resistência, destacando a necessidade de uma pedagogia que valorize a cultura afro-brasileira e africana e que enfrente as desigualdades raciais de maneira estruturada. Munanga (1999) e Gomes (2012) argumentam que uma educação antirracista não deve

apenas cumprir uma agenda curricular, mas deve estar comprometida com a transformação das relações sociais e com a promoção da igualdade, o que pode ser alcançado por meio da reestruturação dos currículos escolares para incorporar saberes afro-brasileiros e africanos, da formação contínua de educadores com foco em diversidade cultural e racial, e da promoção de metodologias dialógicas que envolvam toda a comunidade escolar.

Por sua vez, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) reforça essa perspectiva ao destacar que uma educação antirracista exige mais do que o cumprimento formal de uma lei. Segundo Gonçalves e Silva, é necessário um compromisso ético e institucional com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade, o que pode ser alcançado por meio da inclusão de africanidades nos currículos, da capacitação contínua de professores para lidar com questões étnico-raciais e da adoção de metodologias que favoreçam o diálogo crítico e a representatividade nas práticas pedagógicas. Apesar de esses apontamentos terem sido feitos há duas décadas, pesquisas atuais continuam a destacar lacunas na formação de professores, especialmente no preparo para abordar as africanidades de forma crítica e representativa no currículo escolar, evidenciando que essa ainda é uma demanda urgente e necessária (Coelho et al., 2020; Romão et al., 2022; Arenhart et al.).

bell hooks (2013), em sua obra *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*, propõe uma educação que desafia normas sociais opressivas e promova um ambiente inclusivo onde as vozes marginalizadas são valorizadas. hooks enfatiza a pedagogia crítica como uma ferramenta de emancipação, transformando a sala de aula em um espaço de resistência e transformação social. Para hooks, isso se materializa na criação de espaços escolares onde educadores assumam um papel ativo na desconstrução de preconceitos, por meio da inclusão de conteúdos que valorizem a diversidade cultural e histórica, da adoção de metodologias participativas que promovam o diálogo e da reflexão crítica sobre questões sociais. Além disso, os educadores podem incentivar debates que problematizam desigualdades estruturais, estimular a representatividade em materiais didáticos e criar um ambiente acolhedor que valorize as experiências e vivências dos estudantes como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Nilma Lino Gomes (2003), em suas pesquisas sobre a formação de educadores, complementa essa abordagem ao defender a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar como uma forma de combater o racismo e valorizar a

identidade afrodescendente. Gomes argumenta que a educação antirracista deve permear o cotidiano escolar e a formação docente, estimulando uma reflexão crítica nas práticas pedagógicas. As ideias de Gomes incentivam práticas como treinamentos e oficinas, promovendo um modelo de formação docente que prepare efetivamente os professores para atuarem como agentes de transformação social e consolidarem uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Complementando a perspectiva de Gomes, Kabengele Munanga (1999) oferece importantes contribuições para os estudos sobre racismo e identidade afro-brasileira. Em suas análises, Munanga destaca como o racismo estrutural está profundamente enraizado nas instituições e defende que a educação deve ser um espaço de enfrentamento dessas desigualdades. Para ele, a educação é uma ferramenta crucial para promover a valorização da diversidade cultural e combater as injustiças históricas que permeiam a sociedade brasileira. Quando as práticas pedagógicas são orientadas pelas proposições de Munanga, elas podem transcender o conteúdo convencional, proporcionando discussões profundas e abrangentes sobre as culturas afro-brasileiras e africanas em todos os níveis de ensino. Dessa forma, essas práticas não apenas contribuem para a inclusão de novas perspectivas culturais, mas também visam a confrontar o racismo estrutural e fortalecer a identidade cultural dos afrodescendentes, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por sua vez, é uma das vozes mais presentes na implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Ela mesma enfatiza que uma educação antirracista exige mais do que o simples cumprimento da legislação; ela requer um compromisso ético e institucional com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade. Nesse sentido, é essencial questionar: em um mundo onde cursos, formações continuadas e materiais de qualidade estão amplamente disponíveis, ainda é aceitável que profissionais da educação aleguem falta de formação para lidar com questões étnico-raciais? Embora se reconheça que muitas graduações não ofereceram essa base formativa no passado, a Lei 10.639/03 completou 22 anos e o acesso a recursos para atualização profissional é crescente.

Diante disso, a ausência de um compromisso efetivo com a implementação da Lei 10.639/03 não pode ser justificada apenas por lacunas formativas, mas deve ser compreendida como um reflexo da perpetuação de uma estrutura educacional que

naturaliza o epistemicídio e a exclusão dos saberes afro-brasileiros. Como apontam hooks (2013) e Gomes (2017), o professor tem um papel ativo na desconstrução de hierarquias raciais dentro da sala de aula. Isso demanda não apenas um compromisso individual, mas também mudanças estruturais na formação inicial e continuada dos docentes, garantindo que o enfrentamento das desigualdades raciais seja tratado como elemento central da prática pedagógica. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, visto que a obrigatoriedade de disciplinas sobre relações étnico-raciais nas licenciaturas brasileiras permanece limitada e fragmentada (Romão et al., 2022).

As contribuições de hooks, Gomes, Munanga e Gonçalves e Silva reforçam a ideia de que a educação antirracista deve ser uma prática contínua e intencional, exigindo comprometimento tanto dos educadores quanto das instituições. No contexto de instituições como os IFs, onde se busca alinhar ensino, pesquisa e extensão a uma formação crítica, esses referenciais se tornam indispensáveis. No IFG Campus Uruaçu, as teorias desses autores oferecem um referencial teórico importante para analisar práticas que visam não apenas a inclusão de conteúdos sobre diversidade, mas a transformação das relações sociais dentro e fora da sala de aula. Essas práticas pedagógicas, fundamentadas em perspectivas críticas, têm o potencial de promover uma formação cidadã que desafie as estruturas opressoras e valorize a pluralidade de identidades que compõem a sociedade brasileira. Essa compreensão encontra eco nos estudos de Lélia Gonzalez (1988), que enfatizam que o racismo no Brasil não se restringe a atos de discriminação individual, mas se manifesta como uma estrutura sistêmica que permeia todas as esferas sociais, incluindo o campo educacional.

Segundo Gonzalez, essa estrutura opera através de mecanismos culturais e institucionais que naturalizam a inferiorização da população negra, mantendo-a em posição de subalternidade¹⁷. Na escola, essa dinâmica se manifesta pela ausência ou distorção das contribuições afro-brasileiras nos currículos e práticas pedagógicas, reforçando o epistemicídio e o racismo estrutural. Gonzalez enfatiza que a escola, como espaço de formação e socialização, pode tanto reproduzir as hierarquias raciais quanto ser um espaço de resistência e transformação social. A partir dessa perspectiva, Gonzalez

¹⁷ Nesta pesquisa, as expressões relacionadas à subalternidade, como "subalterno", "subalternizar" e seus derivados, são utilizadas com base na concepção gramsciniana. Segundo Gramsci [s.d.], a subalternidade refere-se à condição de grupos sociais historicamente excluídos das estruturas de poder, cuja marginalização é perpetuada pela hegemonia cultural das classes dominantes. Suas narrativas são silenciadas ou distorcidas, e sua fragmentação dificulta a organização coletiva. A superação dessa condição exige o desenvolvimento de uma consciência crítica, ação política articulada e a emergência de intelectuais orgânicos que desafiem a hegemonia e promovam sua emancipação.

ressalta a urgência de uma educação antirracista, que não apenas valorize a história e cultura afro-brasileira, mas também desenvolva uma consciência crítica capaz de desconstruir essas estruturas opressoras. Essa abordagem também se alinha à proposta de práticas pedagógicas no IFG Campus Uruaçu, onde a diversidade cultural e étnico-racial demanda soluções educativas inclusivas e transformadoras, reafirmando o papel da escola como agente de mudança social.

Essas abordagens teóricas convergem para fundamentar uma educação que capacite o estudante a compreender e transformar a realidade social. Elas não apenas fornecem uma base sólida para a inclusão de conteúdos sobre diversidade e história afro-brasileira, mas também incentivam uma compreensão crítica do papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto desta pesquisa, essas teorias são indispensáveis para investigar como a Educação Profissional e Tecnológica, aliada ao ensino de História no IFG Campus Uruaçu, pode contribuir efetivamente para a construção de uma educação antirracista que promova justiça social e valorize as culturas afro-brasileira e africana.

Para que uma educação que valoriza a diversidade cultural se concretize de forma profunda e duradoura, é necessário questionar as bases epistemológicas que sustentam o currículo e as práticas pedagógicas. A pedagogia crítica abre caminho para essa transformação, porém, ao incorporar as epistemologias do Sul, ampliamos a visão para incluir e legitimar saberes historicamente marginalizados. Essa abordagem não apenas combate o racismo estrutural, mas propõe uma reestruturação nas próprias bases do conhecimento, promovendo uma educação que reconhece e valoriza todas as formas de saber.

3.4.1 Por Uma Epistemologia do Sul

Boaventura de Sousa Santos (2007, 2009) apresenta o conceito de epistemologias do Sul¹⁸ como uma crítica à hegemonia do pensamento eurocêntrico. Segundo Santos (2009, p. 12), “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Santos entende o Sul como um

¹⁸ Corroboramos com o conceito de epistemologias do Sul como uma crítica válida à hegemonia do pensamento eurocêntrico, mas nos posicionamos firmemente contra qualquer forma de assédio, abuso ou desrespeito aos indivíduos, defendendo sempre o respeito mútuo e a ética nas práticas educacionais.

conceito que vai além de uma divisão geográfica, abordando o impacto histórico do colonialismo e suas consequências epistemológicas. Propõe essas epistemologias como uma resposta à exclusão histórica e sistemática dos saberes produzidos por povos subalternizados, como os afrodescendentes. A premissa fundamental dessas epistemologias é a denúncia do epistemicídio, entendido como o apagamento ou a desvalorização desses saberes historicamente imposto pelo colonialismo. Essa dominação epistemológica classificou e hierarquizou os conhecimentos, atribuindo maior legitimidade aos saberes de matriz europeia e excluindo os saberes populares e afro-brasileiros das instituições de ensino e das políticas educacionais.

No contexto da educação antirracista, as epistemologias do Sul oferecem um arcabouço teórico para a construção de currículos que legitimem os saberes afro-brasileiros e indígenas, rompendo com a centralidade eurocêntrica nos processos educativos. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de Nilma Lino Gomes (2012) e Kabengele Munanga (1999), que enfatizam a necessidade de uma formação docente que incorpore perspectivas historicamente silenciadas. Ao trazer essas epistemologias para o campo da educação, reconhece-se a urgência de uma reestruturação epistemológica que vá além da inclusão superficial de conteúdos sobre diversidade, promovendo uma transformação estrutural das práticas pedagógicas e curriculares.

A partir dessa perspectiva, Santos (2007) enfatiza que o epistemicídio não é apenas um fenômeno histórico, mas uma prática contemporânea que perpetua relações coloniais e hierarquias de poder. Ele propõe um repensar do saber e do conhecimento para além da matriz ocidental hegemônica, legitimando e integrando os saberes marginalizados ao currículo escolar como parte essencial de uma educação transformadora.

A construção de uma educação antirracista no Brasil exige, portanto, uma revisão das bases epistemológicas que sustentam o currículo e as práticas pedagógicas. Estudos como os de Gomes (2017) e Santos (2007) destacam a necessidade de superar o pensamento abissal, caracterizado pela linha divisória que separa o conhecimento "válido" dos saberes considerados "inexistentes" ou irrelevantes. Essa superação passa por reconhecer as contribuições dos saberes afro-brasileiros na construção de uma sociedade mais justa e consciente de sua diversidade histórica e cultural.

Lélia Gonzalez (1984), por sua vez, argumenta que o racismo no Brasil opera como uma estrutura sistêmica que naturaliza a subalternização da população negra. Ela

denuncia o epistemicídio como um reflexo dessa estrutura, destacando como as instituições educacionais frequentemente silenciam ou distorcem as contribuições afrodescendentes. Gonzalez (1984) aponta que essa exclusão se manifesta tanto na linguagem quanto nas práticas culturais, reforçando a marginalização das contribuições afrodescendentes no imaginário nacional. Para ela, é urgente uma reestruturação epistemológica que valorize os saberes afro-brasileiros como centrais para uma educação antirracista.

Nesse sentido, o conceito de epistemologias do Sul proposto por Santos, e aprofundado por autores como Gomes (2017) e Carneiro (2023), emerge como uma alternativa para valorizar as contribuições de comunidades marginalizadas e combater as desigualdades estruturais no campo educacional. No entanto, estudos recentes (Silva et al., 2020; Silva, 2020; Silva, 2023; Carvalho et al., 2025) indicam que, embora avanços tenham sido feitos, o campo educacional ainda enfrenta resistências estruturais para incorporar esses saberes.

As epistemologias do Sul oferecem uma abordagem que busca a interação e a coexistência entre conhecimentos diversos, rompendo com a hierarquia e a subordinação entre eles. Santos (2007) denomina essa interação como uma ecologia de saberes, um diálogo horizontal que reconhece os saberes historicamente marginalizados e propõe uma educação que valorize a pluralidade cultural e histórica da sociedade brasileira. Nesse contexto, a valorização dos saberes dos grupos marginalizados envolve a criação de uma pedagogia das ausências e das emergências, que visa reconhecer e incorporar os saberes que resistiram à opressão colonial e aos processos de exclusão. Essa abordagem não apenas rompe com a subordinação entre os saberes, mas também promove sua legitimação no espaço educacional, ampliando as possibilidades de construção de um conhecimento verdadeiramente plural e inclusivo.

Ao adotar as epistemologias do Sul como fundamento teórico, a educação antirracista torna-se não apenas um meio de combater o racismo, mas também um processo de valorização da identidade cultural e do potencial transformador dos saberes produzidos pela comunidade afro-brasileira. Assim, o enfoque não é apenas na inclusão de conteúdos sobre diversidade, mas na transformação das próprias bases epistemológicas da educação. Dessa maneira, a educação deixa de ser um simples transmissor de conhecimentos hegemônicos e passa a operar como um espaço de construção de saberes

diversos, promovendo uma formação que respeita e valoriza a pluralidade cultural e histórica da sociedade brasileira.

A abordagem das epistemologias do Sul e a crítica ao epistemicídio oferecem, portanto, uma base sólida para questionar a estrutura educacional brasileira e propor uma pedagogia que efetivamente contribua para a emancipação dos grupos historicamente marginalizados. Ao refletir sobre essas epistemologias, percebe-se a necessidade de uma transformação profunda que vá além das reformas curriculares, abrangendo um novo entendimento sobre o que constitui o conhecimento e quem são os sujeitos legítimos para produzi-lo.

Ao longo deste referencial teórico, exploramos a pedagogia crítica, as epistemologias do Sul e os conceitos de racismo estrutural e epistemicídio como fundamentos para uma educação que transcenda a transmissão de conteúdos e se comprometa com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A pedagogia crítica, com sua ênfase no diálogo e na transformação social, integra-se às epistemologias do Sul para questionar o eurocentrismo no currículo e ampliar a inclusão dos saberes afro-brasileiros. Autores como Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Gonzalez, Carneiro, bell hooks e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva oferecem uma base teórica ampla e rica, cada uma abordando aspectos da luta por uma educação que valorize a diversidade cultural e combata as desigualdades estruturais. A crítica ao epistemicídio, defendida por Santos (2007, 2009), Gomes (2017) e Carneiro (2023), denuncia a exclusão de saberes e defende uma reestruturação epistemológica que legitime essas formas de conhecimento.

A fundamentação teórica aqui apresentada oferece um alicerce para práticas que promove uma educação inclusiva e transformadora, com potencial para capacitar os estudantes como agentes de mudança social e defensores da justiça racial e cultural. A Educação Profissional e Tecnológica apresenta-se como um espaço estratégico para a implementação das epistemologias do Sul, ao unir a formação técnica à formação humana integral e omnilateral. Nesse contexto, a EPT não se limita à transmissão de conteúdos técnicos, mas se propõe a formar cidadãos críticos, preparados para intervir socialmente, conforme defendido por Ciavatta (2016) e Frigotto (2024).

Ao incorporar os saberes afro-brasileiros, a EPT pode romper com a hegemonia eurocêntrica ao reconhecer, legitimar e valorizar conhecimentos historicamente marginalizados. A formação integral omnilateral visa superar a dicotomia entre o saber

técnico e o saber teórico, possibilitando uma educação que não apenas qualifique para o trabalho, mas que também promova uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, a ecologia de saberes proposta por Santos (2007) pode ser operacionalizada na EPT ao promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, criando espaços onde os saberes afro-brasileiros não apenas coexistem, mas sejam considerados fundamentais para a formação plena dos sujeitos.

Este referencial teórico fornece, portanto, uma base robusta para a pesquisa, orientando a análise das práticas pedagógicas no IFG Campus Uruaçu e possibilitando uma investigação profunda sobre como o ensino de História e a Educação Profissional e Tecnológica podem contribuir para uma formação antirracista.

3.5 Metodologia do Estudo de Caso

O estudo de caso foi conduzido por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, permitindo uma análise minuciosa das práticas pedagógicas e das percepções dos professores, coordenadores de curso, diretora e estudantes sobre a educação antirracista no Instituto Federal de Goiás *Campus* Uruaçu. Essa abordagem está alinhada aos princípios da pedagogia crítica, conforme proposta por Paulo Freire (1987), que valoriza o diálogo, a problematização e a construção coletiva de saberes como elementos essenciais para uma educação transformadora. Nesse sentido, a adoção do método qualitativo possibilita captar as experiências e vozes dos sujeitos da pesquisa em sua totalidade, respeitando suas narrativas e perspectivas. Como destaca Freire (1987), a educação transformadora deve partir do diálogo e da problematização, princípios que orientaram tanto a construção dos instrumentos de coleta de dados quanto a interpretação dos discursos dos participantes.

Além de se alinhar à pedagogia crítica de Paulo Freire, esta pesquisa também se fundamenta nas epistemologias do Sul, conforme elaboradas por Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009). Tal fundamentação amplia não apenas o alcance da abordagem pedagógica, mas também legitima os saberes localizados dos sujeitos da pesquisa como formas válidas de produção científica. Ao acolher narrativas subjetivas e contextuais, esse referencial rompe com a hegemonia epistêmica eurocêntrica e universalizante, que historicamente desqualificou os conhecimentos oriundos de populações subalternizadas.

Dentre os instrumentos de coleta de dados, destacam-se as entrevistas

semiestruturadas, questionários, observação participante e análise de documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Os instrumentos de coleta, compostos pelo questionário e pelos roteiros das entrevistas, foram validados por três doutores da área de educação, que avaliaram sua organização, clareza e objetividade. Após ajustes sugeridos pelos juízes, um pré-teste foi realizado com alunos e professores do ensino médio em uma escola estadual, garantindo a clareza e eficácia dos instrumentos. A versão final do questionário foi disponibilizada eletronicamente via Google Forms aos alunos participantes, com o link sendo compartilhado na plataforma Moodle utilizada pelo IFG. A maioria dos alunos completaram o questionário em menos de 15 minutos, enquanto as entrevistas com professores, coordenadores e diretora, foram realizadas presencialmente.

Os participantes foram selecionados com base em critérios de representatividade e relevância para o tema da pesquisa, garantindo a inclusão de professores de diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Área Técnica), coordenadores de cursos (Química, Edificações e Informática) e discentes dos cursos de Química, Informática e Edificações, garantindo assim uma diversidade de perspectivas e vivências sobre as práticas pedagógicas e a implementação da Lei nº 10.639/03. Já a inclusão da diretora se deu por seu papel estratégico na gestão institucional. Além disso, os alunos dos terceiros anos foram escolhidos por sua maior vivência no campus, o que contribuiu para uma análise mais aprofundada e contextualizada.

Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados codinomes. Os professores(as) foram denominados como "P1", "P2", "P3", "P4" e "P5". Os coordenadores(as) foram identificados como "D1", "D2" e "D3", considerando que, além de suas funções administrativas, também atuam como professores. No caso da Diretora, por ser a única ocupante do cargo na instituição e sua atuação ser amplamente conhecida pelos membros da comunidade escolar, optou-se por mantê-la identificada pela função que exerce, assegurando o anonimato por meio da não divulgação de seu nome.

Paralelamente às entrevistas (apêndices D, E e F), foram aplicados questionários (apêndice C) semiestruturados a alunos do terceiro ano, totalizando 70 estudantes convidados a participar. No entanto, 47 alunos aceitaram participar da pesquisa e preencheram o questionário. Observou-se que a adesão foi maior entre os alunos maiores

de idade, enquanto aqueles que dependiam de autorização dos pais tiveram menor participação, o que impactou o número final de respondentes. Os questionários foram elaborados para investigar as percepções dos discentes sobre as práticas pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais e à implementação da Lei nº 10.639/03. Composto por 16 perguntas, sendo 14 fechadas e duas abertas, o questionário abordou temas como a familiaridade dos alunos com a lei, a frequência de sua aplicação no campus e suas experiências relacionadas ao conteúdo sobre ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

A observação participante ocorreu por meio da participação em reuniões e eventos promovidos pelo NEABI, assim como nas atividades do evento da Consciência Negra e do Encontro de Culturas Negras. Essas observações proporcionaram uma compreensão mais rica das práticas culturais e pedagógicas voltadas para a educação antirracista no IFG Campus Uruaçu, oferecendo percepções sobre a interação dos participantes e o impacto dessas atividades na comunidade escolar.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se o método da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), em articulação com a triangulação metodológica, o que permitiu a categorização sistemática das informações oriundas de entrevistas, questionários, observações e documentos institucionais. As categorias temáticas foram construídas de forma mista, ou seja, algumas emergiram diretamente do material empírico, enquanto outras foram orientadas por referenciais teóricos prévios, especialmente os que tratam das práticas antirracistas, da transversalidade curricular e das epistemologias críticas do Sul. Essa opção metodológica está em consonância com a proposta de Bardin.

As categorias definidas a priori, fundamentadas nos aportes teóricos de autores como Nilma Lino Gomes (2012), Kabengele Munanga (1999), bell hooks (2013) e Paulo Freire (1987), destacam-se: “formação docente para a educação antirracista”, “transversalidade curricular” e “resistência à implementação da Lei 10.639/03”. Já entre as categorias emergentes dos dados empíricos, destacam-se: “racismo epistêmico nas áreas técnicas e exatas”, “práticas pedagógicas insurgentes”, “centralização da gestão e autonomia institucional” e “impacto subjetivo da educação antirracista nos estudantes”.

A construção dessas categorias foi realizada a partir da leitura flutuante, seguida da codificação e da categorização das unidades de registro extraídas das entrevistas, dos questionários, das observações e dos documentos institucionais analisados. A

triangulação metodológica reforçou a robustez dessa categorização, permitindo captar não apenas os discursos explícitos, mas também as nuances de resistência, engajamento e transformação presentes nas práticas docentes e nas políticas institucionais.

Embora as categorias tenham emergido de forma indutiva e/ou orientada teoricamente, optou-se por não apresentar descrições conceituais isoladas, uma vez que sua densidade analítica é construída ao longo da seção de discussão, conforme os dados triangulados com os referenciais críticos da pesquisa.

A triangulação metodológica foi empregada para reforçar a validade e a profundidade das conclusões da pesquisa, alinhando-se aos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire e das epistemologias do Sul. Ao integrar diversas fontes de dados, como entrevistas, questionários, observação participante e análise de documentos, buscamos uma análise rica e abrangente das práticas pedagógicas e das percepções dos participantes. Esse processo não apenas assegurou a confiabilidade dos achados, mas também contribuiu para a construção de uma visão holística sobre as políticas educacionais e suas implicações práticas na formação de uma educação antirracista. A triangulação permitiu que as diferentes fontes de dados se complementassem, proporcionando uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados na implementação da Lei 10.639/03 no IFG Campus Uruaçu.

3.6 Resultado e Discussões

Esta seção apresenta e discute os principais achados sobre a implementação da Lei 10.639/03 no IFG Campus Uruaçu, com base em uma análise qualitativa orientada por triangulação de dados. A investigação buscou identificar se a Lei tem sido efetivamente incorporada nas aulas e atividades desenvolvidas na instituição; compreender, sob a perspectiva discente, em que medida as experiências formativas vivenciadas nas aulas de História e em outras áreas do conhecimento favorecem reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais; e evidenciar projetos e ações que contribuem para a desconstrução do racismo na comunidade escolar. Os resultados indicam que, embora existam esforços contínuos para promover uma educação antirracista, a efetividade dessa implementação ainda encontra obstáculos estruturais e culturais significativos.

A triangulação dos dados, que envolveu entrevistas com professores, coordenadores e a diretora, questionários com alunos, observação participante e análise de documentos institucionais, permitiu identificar tanto avanços quanto limitações na

abordagem da temática racial, o que contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas bem-sucedidas e para a reflexão sobre as mudanças necessárias, visando superar os obstáculos e melhorar a implementação da Lei 10.639/03 no futuro.

Os dados indicam que a transversalização¹⁹ da temática racial no currículo é um dos maiores obstáculos. A abordagem do tema ainda é, na maioria das vezes, restrita a atividades extracurriculares e eventos pontuais, como as atividades organizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Esses achados evidenciam que, embora haja um esforço institucional para alinhar as práticas pedagógicas à Lei 10.639/03, a integração da temática racial de forma transversal e contínua ainda está em processo e enfrenta limitações estruturais.

A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, mesmo com os avanços institucionais, ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação no IFG Campus Uruaçu. A resistência à reestruturação curricular e a falta de formação continuada para os docentes contribuem para uma abordagem pontual e fragmentada da temática racial, limitando a implementação da lei ao âmbito de eventos e atividades pontuais desenvolvidas por alguns professores.

A resistência em integrar a temática racial ao currículo é um fenômeno discutido por diversos autores, como Moura (2007) e Ciavatta (2014), que destacam a importância da integração curricular para evitar a fragmentação do conhecimento e garantir uma educação crítica e emancipadora. A triangulação das fontes revelou que, apesar dos esforços institucionais, a aplicação sistemática dessa integração no currículo enfrenta desafios profundos. No entanto, a resistência cultural e institucional à mudança não deve ser vista como uma oposição deliberada, mas como um reflexo das questões estruturais e históricas que ainda permeiam o contexto educacional. Essa resistência está enraizada principalmente em práticas pedagógicas eurocêntricas que comprometem uma implementação efetiva de práticas inclusivas. A manutenção dessa hegemonia cultural dificulta a inclusão de perspectivas alternativas, como as contribuições afro-brasileiras e africanas para a formação da sociedade (Gramsci, 2001).

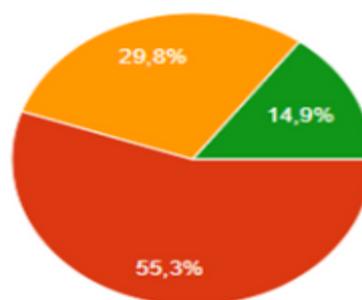
¹⁹ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a transversalidade refere-se à possibilidade de estabelecer, na prática educativa, uma articulação entre os conhecimentos sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões concretas da vida e de sua transformação (aprender na e da realidade). Trata-se de uma forma de sistematizar esse trabalho e inseri-lo de maneira explícita na organização curricular, assegurando sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

Os dados quantitativos indicam que todos os alunos respondentes do questionário participaram de eventos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. No entanto, a frequência dessas atividades varia: 55,3% dos estudantes apontaram que os eventos ocorrem apenas ocasionalmente, enquanto 29,8% relataram que essas ações acontecem com frequência, conforme mostrado na Figura 1. Essa variação revela que, embora os eventos tenham relevância na formação crítica dos estudantes, sua realização ainda é pontual. Isso reforça a necessidade de integrar a temática racial de forma sistemática e contínua no cotidiano escolar, para além das iniciativas esporádicas.

Figura 1: Frequência de participação dos alunos em eventos relacionados à educação para as relações raciais.

Esta instituição desenvolve atividades/eventos que abordam questões referentes ao racismo e o combate do mesmo? Com que frequência? (Podem ser consideradas atividades realizadas pelos professores em sala de aula ou mesmo eventos que envolvam toda comunidade escolar).

- Não, nunca
- Sim, às vezes
- Sim, frequentemente
- Sim, sempre



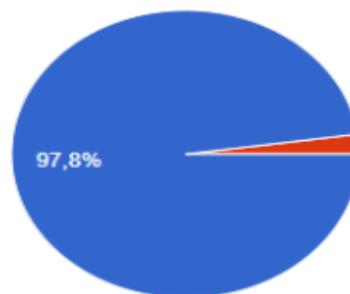
Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre a abordagem dos temas de história e cultura afro-brasileira nas aulas de História, 97,8% dos alunos afirmaram que o tema é tratado em suas aulas, conforme apresentado na Figura 2. Entretanto, essa frequência de abordagem não é constante, como apontado por 65,9% dos alunos, que relataram que o tema é abordado sempre nas aulas de História, enquanto outros mencionaram que isso ocorre apenas quando o conteúdo da grade curricular prevê a temática ou em datas comemorativas, como mostrado na figura 3. Essa variação revela que, embora o tema esteja presente nas aulas, a frequência e a profundidade de sua abordagem ainda divergem significativamente entre as turmas e os momentos.

Figura 2: Percentual de alunos que afirmam que os temas de história e cultura afro-brasileira são tratados nas aulas de História.

As aulas de história, especificamente, abordam temas relacionados à história da África, história e cultura afro-brasileira, luta dos negros no Brasil, suas contribuições para a formação da nossa sociedade, bem como a luta antirracista e o racismo presente na sociedade brasileira?

- Sim
- Não

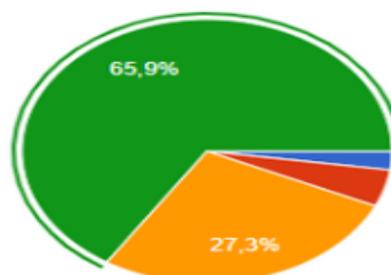


Fonte: Elaboração própria

Figura 3: Frequência de abordagem dos temas de história e cultura afro-brasileira nas aulas de História.

Se você respondeu "Sim" para a questão anterior, com que frequência esses temas são abordados?

- Quase nunca
- Apenas em datas comemorativas
- Apenas quando o conteúdo da grade curricular propões a temática
- Sempre



Fonte: Elaboração própria

Embora os dados quantitativos indiquem que 65,9% dos alunos afirmaram que os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira são abordados sempre nas aulas de História, é importante considerar que a forma como esses conteúdos são trabalhados pode não ser inteiramente percebida pelos estudantes como práticas pedagógicas antirracistas, especialmente quando se manifestam por meio de abordagens mais sutis e implícitas. Por exemplo, o rompimento com a visão eurocêntrica, presente em algumas estratégias adotadas pelo professor de História, contribui para a luta antirracista ao tensionar narrativas dominantes e dar visibilidade a outras histórias e epistemologias. No entanto, esse tipo de intervenção nem sempre é claramente reconhecido pelos alunos como uma ação antirracista, o que pode resultar na subavaliação da real frequência e profundidade com que a temática racial é tratada em sala. Assim, a recorrência do tratamento da temática racial nas aulas pode, na prática, ser maior do que os dados indicam, considerando que parte dos estudantes pode não identificar plenamente esses momentos de reflexão crítica e transformação na forma de ensinar e aprender História.

Essa situação é refletida na fala do C3, que destaca que “muitos professores de áreas técnicas e exatas demonstram insegurança ao tratar de questões étnico-raciais, seja por falta de preparo, seja por não perceberem a relevância de suas disciplinas no

enfrentamento do racismo.” Isso revela que a insegurança ao tratar questões étnico-raciais ainda é um desafio, especialmente nessas áreas. A fala do C3 sugere que a formação continuada para os docentes, especialmente nas áreas técnicas e exatas, é uma necessidade urgente para superar esse obstáculo.

A resistência em integrar a temática racial ao currículo é discutida por Frigotto (2012), que argumenta que a educação politécnica deve articular teoria e prática para superar a dualidade entre formação intelectual e profissional. A formação continuada, como proposta por Gonçalves e Silva (2005), é essencial para capacitar os docentes a abordar temas relacionados ao a história e cultura afro-brasileira de forma integrada ao conteúdo de suas disciplinas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica. Essa perspectiva teórica dialoga com a percepção dos professores nas entrevistas, especialmente no que se refere à necessidade de um preparo mais efetivo para lidar com questões raciais nas disciplinas técnicas.

A formação continuada dos docentes é um dos desafios centrais na implementação efetiva da Lei 10.639/03. Como apontam Gonçalves e Silva (2005), a compreensão do racismo estrutural e suas implicações no ensino é fundamental para garantir uma educação antirracista que vá além de abordagens superficiais ou pontuais. No entanto, os dados coletados, especialmente as entrevistas com os professores, revelam que muitos ainda possuem dificuldades conceituais sobre o tema, uma lacuna que compromete a efetividade dessas práticas na escola. Veja a fala do P4, "Eu, eu, e posso estar errado, e vou ser muito sincero com você, eu não vejo esse racismo estrutural, eu particularmente, talvez pelas condições, talvez pode ser pela minha semiótica.", ela expressa mais do que uma dúvida conceitual: ela revela uma lacuna formativa que não pode ser descolada do contexto histórico de exclusão dos saberes afro-brasileiros na formação docente. Como aponta Munanga (1999) e Gomes (2012), o desconhecimento sobre o racismo estrutural não é fruto do acaso, mas sim consequência direta de um processo de epistemicídio que apagou sistematicamente as produções intelectuais negras dos currículos escolares. Assim, a ausência de reconhecimento do racismo enquanto estrutura social denuncia uma formação profissional que ainda reproduz a lógica do silenciamento e da negação da experiência racializada.

Munanga (1999) argumenta que o racismo estrutural opera de maneira invisível para aqueles que não são seus alvos diretos, sendo naturalizado nas instituições, incluindo as escolas, por meio da exclusão de narrativas e epistemologias afro-brasileiras e africanas dos currículos escolares. Esse apagamento histórico e cultural reforça a desigualdade

racial e impede uma formação crítica e cidadã. Da mesma forma, Gomes (2012) enfatiza que a educação antirracista não deve ser tratada como um tema isolado, mas como uma transformação curricular que integre as contribuições afro-brasileiras e africanas em todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Esses conceitos foram corroborados pelos dados das entrevistas, onde se observa que, mesmo com o entendimento teórico da importância do tema, muitos professores ainda não conseguem transpor esse conhecimento para a prática pedagógica, limitando as abordagens a eventos pontuais e extracurriculares.

Além disso, o P4 faz um uso inadequado do termo semiótica, que se refere ao estudo dos signos e dos processos de significação. Seu emprego equivocado sugere não apenas um desconhecimento conceitual, mas também uma tentativa de justificar sua percepção limitada sobre o tema. Isso evidencia uma lacuna significativa na formação docente, que afeta não apenas o entendimento dos professores, mas também a compreensão dos próprios estudantes. Essa dificuldade em reconhecer o racismo estrutural reforça a necessidade urgente de formação docente continuada, especialmente para professores que, mesmo sem uma base conceitual sólida sobre a questão racial, atuam na educação básica e têm influência direta na formação de milhares de estudantes.

Munanga (1999) destaca que a ausência de uma formação adequada para os professores resulta na reprodução de estereótipos e na manutenção de um ensino eurocêntrico, onde a história e a cultura negra continuam marginalizadas. Como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a formação docente deve ser um processo contínuo e crítico, possibilitando a articulação de saberes diversos e contribuindo para uma educação verdadeiramente emancipadora.

Essa lacuna formativa manifesta-se de modo contundente nas falas de professores como o P4, que demonstram insegurança ao lidar com o racismo estrutural, reiterando a urgência de uma formação docente que integre, de modo crítico, a compreensão das desigualdades raciais. A dificuldade em perceber a presença do racismo na prática escolar, especialmente entre aqueles que não experienciam seus efeitos, revela não apenas uma carência conceitual, mas também a persistência de uma lógica formativa que silencia ou minimiza as marcas da opressão racial no cotidiano educacional.

Sem essa formação, a implementação da Lei 10.639/03 torna-se fragilizada, pois os professores não se sentem preparados para discutir essas questões em sala de aula, resultando em abordagens superficiais ou mesmo na omissão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Os dados das entrevistas, com a percepção de resistência

e dificuldades práticas mencionadas pelos docentes, corroboram os desafios descritos por Frigotto (2012) e outros autores.

Dessa forma, a fala do P4 não é um caso isolado, mas reflete uma formação docente que ainda não contempla de maneira adequada o debate racial, destacando a necessidade de ações estruturais que garantam a transversalização do tema em todas as áreas do conhecimento. Esses desafios ficam evidentes nos depoimentos de professores e coordenadores, que representam uma parte importante dos dados coletados e revelam a escassez de abordagens interdisciplinares para a integração sistemática e contínua de conteúdos e práticas relacionados às questões raciais, como a valorização da história e cultura afro-brasileira, o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção da equidade étnico-racial em todas as áreas do conhecimento.

Os estudantes reconheceram os esforços do IFG Campus Uruaçu para promover uma educação antirracista, especialmente nas aulas de História, onde 97,8% dos alunos afirmaram que temas como a história da África, a história e cultura afro-brasileira e as questões raciais, conteúdos centrais previstos pela Lei 10.639/03 são abordados. No entanto, a inclusão da temática no currículo ainda é insuficiente, especialmente quando se considera a transversalidade do tema em outras disciplinas. Nos questionários, 22,2% dos alunos destacaram que algumas disciplinas abordam essas temáticas de forma superficial, e 40% consideram que a abordagem é relevante, mas ainda não sistemática e contínua.

Embora o questionário tenha indicado que 97,8% dos alunos afirmam que as aulas de História abordam as temáticas sobre história e cultura afro-brasileira, a inclusão do tema nas demais disciplinas não ocorre de maneira tão uniforme. Dados adicionais mostram que, embora as disciplinas de humanas abordam essas questões, a presença do tema nas áreas técnicas e exatas ainda é limitada. Essa fragmentação do currículo é refletida nos dados dos questionários, que apontam uma variação na forma como as questões étnico-raciais são abordadas nas disciplinas. Isso sugere a necessidade de maior coordenação institucional para integrar a temática racial de forma transversal em todo o currículo.

Essa dificuldade em integrar a temática de maneira transversal é reforçada pelos depoimentos dos professores. Muitos destacaram a resistência em tratar essas questões fora das aulas de História, especialmente nas áreas técnicas e exatas. Como apontou o P5:

A gente tem muitos projetos, mas eles ainda não dialogam entre si. O ideal seria uma estrutura em que todas as disciplinas, inclusive as técnicas, conseguissem integrar essas temáticas de maneira transversal, mas na prática isso ainda não acontece como deveria.

Esses relatos corroboram os dados dos questionários, em que muitos alunos indicaram a ausência de discussões sobre racismo fora das aulas de História, reforçando a ideia de que, embora existam iniciativas pontuais, elas ainda carecem de sistematização e integração.

Além disso, a Diretora observa que, apesar das conquistas, “alguns professores ainda têm dificuldades de integrar as questões raciais de forma transversal em suas práticas pedagógicas”, o que compromete a consolidação de uma educação antirracista de forma sistemática. A C1 corrobora essa percepção ao destacar que a falta de uma “formação prática” voltada para a abordagem de questões étnico-raciais nas áreas de exatas compromete a adoção de metodologias que integrem essas questões de maneira eficaz no currículo. C1 também destaca que as discussões sobre a temática racial ocorrem de forma esporádica, sem um espaço regular e sistemático para reflexão, como mencionado durante a entrevista: “Às vezes abre um dia na semana de planejamento para estar mostrando as práticas exitosas, mas não é uma regra, não tem tal dia, tal semana, vamos falar sobre isso, não tem”.

A falta de articulação entre as disciplinas no IFG Campus Uruaçu evidencia um problema estrutural na integração curricular. A análise dos dados coletados, a partir das reflexões de Frigotto (2012) e Ramos (2007), sugere que a proposta do EMI busca superar a dualidade entre ensino acadêmico e formação técnica, promovendo uma abordagem omnilateral e formativa. Os questionários e os depoimentos dos professores, por sua vez, indicam que essa perspectiva ainda é limitada na abordagem da história e cultura afro-brasileira. A ausência de diretrizes claras sobre a contribuição dos componentes curriculares impede que o racismo estrutural seja abordado de forma integrada no currículo. O P5 destaca que a integração da temática racial nas disciplinas técnicas ainda enfrenta problemas de articulação, evidenciando a necessidade de um planejamento pedagógico mais estruturado, com práticas interdisciplinares e maior envolvimento docente no processo de conscientização.

Os projetos desenvolvidos no *Campus*, como o Encontro de Culturas Negras e as oficinas promovidas pelo NEABI, desempenham um papel fundamental na ampliação da consciência crítica dos estudantes. O P3 destaca o impacto direto desses eventos:

Percebo que os estudantes se envolvem muito mais, e vejo que faz diferença no comportamento deles. A cada evento, eles vão mudando, sobretudo os estudantes negros e pardos, que reconhecem as dificuldades que enfrentam, compartilhando experiências e discutindo como lidar com a discriminação. Os eventos são extremamente importantes, sobretudo para esses estudantes.

Esse engajamento crescente reflete a relevância desses encontros na construção de uma consciência crítica, sobretudo entre aqueles cujas identidades raciais os colocam em maior vulnerabilidade diante das estruturas discriminatórias da sociedade.

No entanto, apesar da importância desses eventos, a integração da temática racial nas disciplinas técnicas continua sendo um desafio. Como destacado pelo P3:

Eu vejo muita dificuldade também pra gente empregar, aplicar essa visão de mundo nas nossas disciplinas, sobretudo porque os materiais didáticos que a gente tem acesso, não traz essas abordagens. Por exemplo, a gente aprende o teorema de Pitágoras, todo o livro está lá falando teorema de Pitágoras, mas se você for pesquisar mais aprofundadamente, você vai ver que aquele teorema, triângulo, retângulo, ele veio do Egito, ele veio da África. Só que isso você não aprende num livro didático.

Essa dificuldade representa uma barreira significativa para a implementação efetiva da Lei 10.639/03. Ele reconhece a relevância de abordar as questões afro-brasileiras e africanas em suas aulas, mas relata as limitações impostas pela falta de materiais didáticos adequados, que não incluem as contribuições afro-brasileiras, além da carência de formação específica para os docentes das áreas de exatas.

Esse relato ilustra com nitidez a dificuldade que muitos professores enfrentam para integrar a temática racial de maneira sistemática, sobretudo nas disciplinas de exatas e técnicas. O professor P3, por exemplo, reconhece que só passou a refletir com mais profundidade sobre as relações étnico-raciais após ingressar no projeto Afrocientista, uma iniciativa recente que busca articular conhecimentos técnico-científicos com a valorização das contribuições históricas dos povos negros. Ainda em fase inicial, o projeto pretende abordar temas como a cana-de-açúcar, articulando reações químicas em laboratório com discussões históricas e sociais sobre a escravidão e a marginalização de saberes e práticas populares, como a produção da cachaça. P3 ressalta, no entanto, que essa proposta integradora ainda está “engatinhando”, evidenciando os desafios de conceber e operacionalizar práticas pedagógicas antirracistas consistentes nas áreas técnicas. Como ele observa: "Então, eu vejo que estou iniciando, tentando aprender como eu posso utilizar isso dentro de minhas aulas, mas eu estou achando, assim, ainda bem complicado, sabe?"

Esse desafio também é refletido pela ausência de formação docente continuada voltada especificamente para as questões étnico-raciais, aspecto que, como observa o P3, é crucial para a integração efetiva da história e cultura afro-brasileira ao currículo técnico. Sem esse preparo, a inserção da temática racial nas áreas técnicas permanece frágil e dependente de iniciativas individuais. O professor também destaca que, embora eventos como o Encontro de Culturas Negras tenham grande relevância pedagógica, nem todos os docentes se envolvem de maneira profunda e reflexiva. Em sua percepção, algumas participações assumem um caráter simbólico, com pouca reverberação nas práticas pedagógicas cotidianas. Ele observa: “[...] como se o evento não alcançasse as pessoas aqui. É meio que, tipo, o professor vai lá e coloca um rastafari e vai como todos, fazendo piadinhas racistas ou falando que o comportamento tal é mimimi, ou que não é [...]”.

Embora essa seja uma crítica pontual, ela revela tensões importantes sobre a necessidade de que as ações voltadas à educação antirracista não se limitem a momentos pontuais, mas estejam articuladas a um compromisso contínuo com a formação crítica, especialmente nas áreas historicamente menos permeáveis a essa agenda.

Esse cenário reflete, portanto, um desafio maior para a transformação efetiva da prática pedagógica, algo que o C1 também reconhece, ao afirmar que, embora essas abordagens sejam essenciais, ela também enfrenta dificuldades para implementá-las de maneira mais eficaz em sua disciplina. Ela observa: "Claro que teria que fazer essas abordagens, mas eu tenho um pouco de dificuldade na minha aula, mas no geral, no dia a dia, na coordenação, nos corredores, a gente faz esse trabalho de conscientização."

Com base nas discussões de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre as epistemologias do Sul, que desafiam a hegemonia do pensamento eurocêntrico e propõem a valorização dos saberes subalternizados, pode-se observar que o racismo epistêmico, que marginaliza saberes não ocidentais e favorece uma visão eurocêntrica do conhecimento, se reflete de forma particularmente evidente nas dificuldades enfrentadas pelos docentes, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e nas disciplinas técnicas no contexto do IFG Uruaçu. Esse racismo epistêmico se manifesta na resistência à integração da temática racial e cultural afro-brasileira no currículo, que, embora seja abordada com maior evidência nas disciplinas de humanas e em eventos organizados pelo NEABI, ainda enfrenta grandes obstáculos nas demais áreas, principalmente na área técnica.

Essa resistência, muitas vezes, se manifesta pela falta de material didático adequado e pela carência de formação continuada para os docentes, como apontado pelo

P3, que reconheceu a dificuldade de aplicar uma perspectiva crítica e inclusiva em suas aulas. Além disso, a dificuldade de compreender e integrar o conhecimento afro-brasileiro no ensino técnico pode ser vista como uma expressão do racismo epistêmico, onde a ciência e o conhecimento não se abrem para as contribuições das culturas negras. A falta de compreensão sobre a importância de valorizar esses saberes nas aulas, como ressaltado pelos professores, revela como o racismo estrutural persiste nas práticas pedagógicas, mantendo uma visão do conhecimento que exclui as contribuições afro-brasileiras, perpetuando o ciclo de exclusão e marginalização.

A ausência de integração interdisciplinar é evidenciada por diversos depoimentos, como o do P5, que mencionou a desarticulação entre os projetos existentes, que ainda não dialogam entre si. O P3 também observou a resistência à integração da temática racial em sua disciplina, afirmando: "Eu não consigo ver a aplicação, meio que o professor vê assim, isso é a história da cultura, fica lá na história, não faz parte, não preciso". Esse cenário é corroborado pelo C2, que destaca: "Existem projetos integradores, sim, nesse sentido, mas se você for falar de integração de fato entre as disciplinas, isso não ocorre, não", ratifica, "Existem iniciativas individuais, agora, dentro da instituição ainda não existe esse ensino integrado". Além disso, ele aponta que, no contexto das áreas mais técnicas, como Física e Química, ainda há resistência ao tratamento das temáticas raciais, com muitos docentes não considerando essas questões como parte integrante do currículo técnico.

Nesse sentido, há tentativas iniciais de superação dessa fragmentação, ainda que incipientes. C2 explica que, embora exista uma iniciativa em andamento para criar um Currículo Integrado, a verdadeira integração entre as disciplinas ainda está no início: "Isso está no embrião ainda, tá começando a ser trabalhado na reformulação dos nossos PPCs". Esse cenário reforça as dificuldades de concretizar a integração das questões raciais, em sua dimensão histórica, social e cultural, especialmente nas disciplinas técnicas, onde essas temáticas ainda são frequentemente vistas como irrelevantes para o conteúdo específico das matérias.

Esses relatos indicam que, embora haja esforços significativos em algumas áreas, a integração da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas técnicas ainda enfrenta barreiras substanciais, tanto em termos de formação docente quanto de estrutura curricular. A ampliação e sistematização dessa integração são fundamentais para que a Lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida, não apenas como uma exigência legal, mas

como um compromisso contínuo e coerente com a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Além dos desafios enfrentados, os dados coletados também revelam práticas pedagógicas comprometidas com a efetivação da Lei 10.639/03 e com a promoção de uma educação antirracista. Destacam-se projetos de ensino e extensão, como os desenvolvidos pelo P1, que incluem leituras e debates sobre obras como *Negritude: Usos e Sentidos*, de Kabengele Munanga, além de uma abordagem diferenciada no ensino de História. O P1 rompe com a linearidade eurocêntrica ao estruturar o ensino de História a partir de uma abordagem de múltiplos mundos, na qual, ao tratar da Idade Média, ele não se restringe ao feudalismo europeu, mas também inclui a Mesoamérica e a América Andina, destacando civilizações como os Maias, Astecas e Incas. Além disso, integra a África medieval à narrativa, com ênfase nos reinos de Mali, Congo e Songhai. Essa metodologia descentraliza a Europa como eixo da história e coloca diferentes sociedades em perspectiva, promovendo uma visão mais ampla sobre as interações culturais e as complexidades históricas das civilizações.

Além da abordagem histórica descentralizada, o P1 também promove um ensino antirracista por meio da literatura negra²⁰, ampliando o repertório dos estudantes e fortalecendo a presença de vozes negras no currículo. Autores como Kabengele Munanga, Lima Barreto e Conceição Evaristo são utilizados para discutir, respectivamente, a crítica à exclusão social no Brasil e a construção da memória afro-brasileira. Além disso, ele também trabalha com Mia Couto, escritor moçambicano, cuja obra, embora não seja de um autor negro, traz reflexões importantes sobre a independência de Moçambique e os impactos do colonialismo em África. Esse enfoque permite aos estudantes analisarem as consequências do colonialismo e as lutas de resistência dos povos africanos a partir de diferentes perspectivas. Visando garantir um acesso contínuo a esses materiais, ele organiza bibliotecas temáticas sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira, disponibilizando textos e obras essenciais para que os alunos possam aprofundar seus estudos de forma autônoma. Essa estratégia não apenas ressignifica o papel dos intelectuais negros na produção do conhecimento, mas também desafia a hegemonia

²⁰ Segundo Oswaldo de Camargo ([2002]), “No meu ver, a literatura negra se realiza quando o autor, voltando-se para a sua pessoa e sua vida como autor de origem negra, escreve em torno dessa experiência específica. Dois dados: ele é negro, ele voltou-se para dentro de si mesmo, olhando-se, e ele vai se referir a essa experiência de que só ele é dono”.

eurocêntrica na literatura e no ensino, proporcionando aos estudantes novas referências e perspectivas sobre história, cultura e identidade.

O P2, no contexto de suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, adota uma abordagem pedagógica valiosa que também contribui para a implementação da Lei 10.639/03. Ela trabalha com textos de autores negros e promove debates sobre identidade e representatividade, estimulando os alunos a refletirem sobre o impacto do racismo estrutural em suas vidas. Essa prática amplia a visão dos estudantes sobre as desigualdades raciais no Brasil e fortalece a compreensão de como o racismo permeia diversas esferas da sociedade. Ao integrar essas questões nas aulas de Literatura, o P2 não apenas amplia o repertório dos alunos, mas também os envolve em uma reflexão crítica sobre o papel que desempenham ou podem desempenhar na luta contra o racismo. Além disso, reforça a importância da interdisciplinaridade ao trabalhar textos de autores negros, promovendo discussões sobre identidade e representatividade na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

O P5, por sua vez, adota uma abordagem científica para desconstruir estereótipos raciais em suas aulas de Genética e Biologia. Ao discutir a origem africana da humanidade e destacar que a raça é uma construção social, ele desafia as noções tradicionais de identidade racial e propõe aos alunos um olhar mais crítico sobre as construções sociais relacionadas à raça, estimulando-os a refletir sobre a cientificidade por trás dessas concepções. Além disso, ao abordar processos históricos de formação populacional, ele analisa como determinadas doenças surgem ou se atenuam em contextos de miscigenação, utilizando esse dado como gancho para discutir as contribuições da ancestralidade africana à saúde e à diversidade genética. Ao incorporar a perspectiva histórica, genética e cultural da população negra, sua prática revela uma potente estratégia de enfrentamento ao racismo a partir da Biologia.

Essas práticas pedagógicas estão alinhadas com as discussões propostas por Nilma Lino Gomes (2012) e Kabengele Munanga (1999), que defendem a necessidade de uma formação docente que contemple perspectivas historicamente marginalizadas e contribua para a construção de um ensino crítico e antirracista. Ao integrar saberes afro-brasileiros e africanos no currículo, essas abordagens se aproximam das epistemologias do Sul, que buscam valorizar conhecimentos tradicionalmente silenciados e construir um ensino que reconheça as múltiplas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. Dessa forma, tais estratégias não apenas garantem o cumprimento da Lei 10.639/03, mas

também promovem um ambiente educacional mais inclusivo e comprometido com a superação do racismo estrutural.

As experiências docentes relatadas também têm gerado impactos significativos na percepção dos alunos sobre sua identidade racial e contribuído para a construção de um ambiente mais inclusivo e crítico. Ao romper com a linearidade eurocêntrica, o P1 proporciona uma visão mais ampla da história global, incluindo civilizações africanas e indígenas, fortalecendo a autoestima dos alunos e permitindo que vejam suas culturas como essenciais na construção do conhecimento. O P2, ao promover discussões sobre a representação dos negros na literatura, fomenta uma consciência crítica, ajudando os alunos a perceber suas próprias histórias e identidades como parte vital do processo educacional. Já o P5, com sua abordagem científica, desconstrói estereótipos raciais e convida os alunos a refletirem sobre como a raça é uma construção social, moldada por fatores históricos e culturais.

Outro aspecto relevante são os eventos e oficinas temáticas promovidas no *Campus*, como o Encontro de Culturas Negras e as atividades organizadas pelo NEABI, que incluem palestras, rodas de conversa e oficinas artísticas sobre estética e identidade negra. Esses eventos têm contribuído para sensibilizar os estudantes e aumentar a presença da temática racial no cotidiano escolar, embora ainda de forma pontual. Para consolidar essas ações, é necessário um esforço institucional mais amplo, garantindo que essas práticas não se limitem a iniciativas individuais, mas sejam integradas ao planejamento pedagógico de forma sistemática e contínua. Isso implica em garantir a integração de iniciativas transversais no currículo, o que demanda tanto a capacitação docente quanto a reformulação do planejamento curricular para que as questões étnico-raciais sejam efetivamente abordadas em todas as áreas de conhecimento.

Essas práticas pedagógicas têm gerado impactos significativos na percepção dos alunos sobre sua identidade racial e na construção de um ambiente mais inclusivo e crítico. O P1 observa que muitos alunos, ao longo do ensino médio, passam por um processo de reconhecimento e valorização de sua identidade racial, o que reflete, por exemplo, na mudança de percepção sobre sua aparência e cultura. Segundo ele, "O cabelo é a principal marca. Chega aqui baixinho, lisinho, de repente está ali já todo empoderado. Meninas que chegam com o cabelo liso, já assumem o seu cacheado lindo ali, já vai ter sua identidade marcada." Esse movimento indica que o contato com debates sobre cultura e identidade afro-brasileira contribui para um processo de autoafirmação e ressignificação da negritude.

Além da transformação da afirmação na identidade refletida na estética, o professor também percebe mudanças na postura crítica dos estudantes, especialmente à medida que avançam nos estudos e entram em contato com novas referências históricas e literárias. Ele destaca que, ao longo do ensino médio, muitos alunos se descobrem negros e passam a questionar estereótipos e discursos raciais, não apenas na escola, mas também em seus ambientes familiares.

Mas a gente vê, a gente percebe, por exemplo, estudantes, aquela frase que muitos de nós falamos e ouvimos, né, me descobri negro. A gente percebe isso. Nossa, professor, nunca imaginava uma frase que eu ouvi. Não na minha casa é assim, mas eu já estou tentando conversar com os meus pais e tal. Porque existe uma diferença muito grande em quem tem acesso ao debate e quem não tem acesso ao debate. Então, muitos de nossos pais, nossa comunidade acadêmica, são pessoas simples, que não teve acesso à educação. A gente tem isso nas nossas famílias (P1).

Esse testemunho evidencia que o resultado das discussões em sala de aula transcende o ambiente escolar e influencia a percepção dos alunos sobre sua história e seu pertencimento. Revela, ainda, a potência formativa da educação antirracista ao mobilizar os estudantes a refletirem criticamente sobre os padrões que internalizaram ao longo da vida e que são perpetuados entre gerações. Tais reflexões se estendem aos espaços familiares, ativando memórias, questionamentos e novos posicionamentos frente às experiências de racismo naturalizadas no cotidiano.

O impacto dessas abordagens pode ser visto não apenas nas transformações individuais dos alunos, mas também no engajamento deles em debates acadêmicos e eventos institucionais. De acordo com o P1, há estudantes que se apropriam dessas discussões a ponto de se tornarem referências dentro da própria comunidade escolar. "Nossa, eu já tive situação de parar ali no corredor, e ficar ouvindo: Quer falar não professor? Não, deixa que fulano fala por mim. O moleque arrebitando, assim, sabe, conceitualmente." Esse tipo de resposta demonstra que a inserção de um ensino crítico e antirracista não apenas transforma a percepção individual dos estudantes, mas também os capacita para argumentar e questionar ativamente discursos e práticas sociais excludentes. Os excertos indicam que a consciência crítico-conceitual dos professores é indispensável para o desenvolvimento e a implementação efetiva de atividades e práticas antirracistas nas instituições escolares.

Portanto, o conjunto dessas ações reforça a importância de práticas pedagógicas que vão além da abordagem tradicional e promovam um ensino mais crítico, inclusivo e alinhado com as diretrizes da Lei 10.639/03. A partir da valorização da identidade negra, da ampliação do repertório cultural e da problematização dos discursos raciais, essas iniciativas têm desempenhado um papel central na formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta por equidade racial.

Embora as metodologias adotadas pelos professores tenham gerado resultados positivos, especialmente na construção da identidade racial dos alunos e na criação de um ambiente mais crítico, a implementação dessas práticas de forma transversal ainda enfrenta desafios significativos. A integração dessas práticas ao currículo de maneira sistemática e contínua é essencial para consolidar a educação antirracista como uma prática pedagógica permanente, que vá além de iniciativas pontuais e seja efetivamente incorporada ao planejamento curricular de todas as áreas de conhecimento, garantindo sua aplicação consolidada e duradoura.

Entre os desafios identificados, a resistência à inclusão da temática racial no currículo é um dos mais recorrentes. Como apontou a C3, “Há professores que não se sentem à vontade para abordar questões étnico-raciais, seja por falta de conhecimento ou por acreditarem que não é responsabilidade da sua área”. Essa resistência também se reflete na estrutura curricular, que, segundo Gramsci (2001), tende a perpetuar a hegemonia cultural eurocêntrica. Para superar essas barreiras, é essencial fortalecer a formação docente e garantir a transversalização da educação antirracista. Como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a integração curricular deve ir além da simples coexistência de disciplinas, promovendo uma articulação real entre conteúdos e práticas pedagógicas.

Com base nas entrevistas realizadas, os dados sugerem que a gestão institucional do IFG Campus Uruaçu tem desempenhado um papel importante no apoio e na implementação da Lei 10.639/03, além de contribuir para a criação de uma cultura de educação antirracista. A gestão do IFG Uruaçu tem promovido a integração da temática racial no currículo e apoiado a implementação de projetos pedagógicos voltados para essa abordagem. Como relatado por P4, em resposta à pergunta sobre o papel institucional na implementação da Lei 10.639/03: "Eu vejo que, para mim, foi a instituição, assim mais, mais sensível a esse tema." Esse reconhecimento demonstra o impacto positivo da gestão na sensibilização para a temática étnico-racial.

Nesse mesmo sentido, o P3 observa que a gestão “é bastante envolvida nessa temática, mesmo que não estejam envolvidos em eventos aqui, eles estão sempre fazendo alguma coisa no quilombo, em Cavalcante ou nas comunidades aqui, então eles têm essa proximidade com o tema”. Essas falas evidenciam o compromisso da gestão em promover ações que favoreçam a reflexão e o engajamento com as questões étnico-raciais na instituição.

No entanto, a Diretora aponta que a centralização das decisões pela reitoria tem sido um desafio contínuo para o *Campus*. Embora a gestão local tenha avançado significativamente na promoção da educação antirracista, a reitoria, com seu caráter muitas vezes centralizador, acaba limitando a autonomia do *Campus* em parte de suas ações. Esse centralismo cria obstáculos para a implementação de algumas ações essenciais, como o próprio Encontro de Culturas Negras. A Diretora descreve a resistência que enfrentou ao tentar garantir o protagonismo do *Campus* na organização do evento, explicando que a reitoria, em algumas ocasiões, tentou interferir na escolha do local e no processo de organização, o que dificultou a execução do projeto.

Essa falta de autonomia em decisões estratégicas impacta diretamente a eficácia e o ritmo das iniciativas voltadas para a educação antirracista, pois a reitoria, ao restringir a autonomia do *Campus* em ações de protagonismo, acaba por retardar o avanço de projetos essenciais. Apesar dessas limitações, a gestão local tem se esforçado para manter o evento e outros projetos em andamento. Em momentos de crise, a gestão tem buscado alternativas, como parcerias externas, para garantir o financiamento e a continuidade das ações. Isso reflete o empenho da gestão em promover a transformação, mesmo diante de dificuldades, mas também demonstra como a centralização das decisões pode retardar a implementação de ações que são cruciais para o fortalecimento da educação antirracista na instituição.

Ademais, a Diretora ressalta que, para ela, a implementação da Lei 10.639/03 não é uma formalidade, mas um processo transformador, tanto pessoal quanto coletivo. Seu papel como gestora negra foi fundamental para engajar a comunidade acadêmica, não apenas na administração, mas como uma protagonista na construção de um ambiente antirracista. Ao compartilhar sua experiência de mudança, A Diretora afirma: “Eu defendo o encontro e a pauta porque foi a mudança na minha vida. Foi por onde eu passei na transição, no letramento. Eu via e como mudou, minha vida mudou de muitas pessoas”. Sua fala sobre o Encontro de Culturas Negras demonstra que a implementação da Lei não

se limita a ações formais, mas é um processo profundo que exige uma liderança envolvida e uma comunidade acadêmica comprometida com a transformação.

No entanto, como identificado nas entrevistas, ainda existem desafios estruturais e culturais que precisam ser superados. A diretora destaca que a centralização da gestão da reitoria continua a dificultar a autonomia do *Campus* na implementação de ações pedagógicas diretas relacionadas à educação antirracista. Essa limitação tem impacto sobre a capacidade de acelerar a execução de propostas essenciais para a efetividade da Lei 10.639/03, pois o controle exercido pela reitoria sobre recursos e agenda impede um avanço mais célere e eficiente das iniciativas locais.

Junto aos desafios enfrentados, a continuidade das ações e a sustentabilidade das iniciativas antirracistas apresentam-se como um ponto crucial para garantir que os avanços conquistados não sejam perdidos com o tempo. Para que isso aconteça, é essencial que as práticas antirracistas sejam institucionalizadas, ultrapassando a lógica de uma gestão centralizada. As ações precisam ser mantidas por meio de políticas públicas de educação racial, envolvendo a participação contínua da comunidade acadêmica e buscando fontes de financiamento que não dependam exclusivamente da gestão central. A construção de pontes entre diferentes gestões é fundamental para assegurar que a luta contra o racismo seja mantida como prioridade, independentemente das mudanças internas na instituição.

Ainda assim, o desafio maior, como mencionado pela diretora, é garantir que esses avanços não sejam perdidos com a mudança de gestão: "Eu vejo que o que foi construído e tem uma base forte, a gente consegue sustentar, mas com muita dificuldade." Essa dificuldade em manter a continuidade das ações, especialmente no que tange ao financiamento e à criação de parcerias, é uma preocupação constante da gestão, que reconhece que a sustentabilidade das iniciativas depende da atuação contínua da comunidade acadêmica e da busca por fontes de financiamento que não dependam exclusivamente da gestão central..

Por fim, a gestão institucional deve continuar promovendo a capacitação docente e a integração das disciplinas para consolidar de vez a Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. A Diretora reflete sobre sua experiência pessoal e o impacto da educação antirracista, afirmando: "Foi uma luta para eu me reconhecer enquanto negra e passar pelo letramento". Ela compartilha a complexidade dessa jornada, repleta de altos e baixos, momentos de empoderamento e outros de grande fragilidade. Em uma dessas fases, sentindo-se desorientada e questionada sobre sua identidade, recebeu o apoio de um

professor, que lhe disse: “Você é referência para os alunos como diretora e negra”. Essa fala foi decisiva para que ela redescobrisse seu papel vital na comunidade escolar. A Diretora reconhece que esse processo não apenas transformou sua própria vida, mas também impactou profundamente a vida de muitos outros, reforçando como a educação antirracista pode ser um motor de mudança. Esse tipo de reflexão, aliado à sua postura de liderança ativa, é essencial para garantir que o legado da Lei 10.639/03 não seja apenas uma formalidade, mas um processo profundamente transformador e permanente, que impacta todos na instituição.

A análise triangulada confirma que, apesar dos avanços, persistem desafios estruturais e culturais que precisam ser superados. No entanto, os dados coletados demonstram que o IFG *Campus* Uruaçu tem avançado na implementação da Lei 10.639/03, com destaque para a atuação do NEABI e para eventos como o Encontro de Culturas Negras e a programação anual da Semana da Consciência Negra. Esses eventos, aliados ao comprometimento de docentes na incorporação crítica e significativa das expressões culturais e dos saberes africanos e afro-brasileiros às práticas pedagógicas, são fundamentais para a consolidação dessas ações e para a promoção de um ensino antirracista efetivo.

3.7 Considerações Finais

A implementação da Lei 10.639/03 no IFG *Campus* Uruaçu tem sido um processo contínuo de construção e resistência pedagógica, impulsionado por práticas docentes e institucionais comprometidas com a formação antirracista. Embora os docentes como P1, P2 e P5 tenham adotado metodologias que rompem com estereótipos raciais e promovem uma educação mais inclusiva e crítica, os desafios para consolidar essas ações de forma sistemática e transversal permanecem latentes.

A resistência à transversalização curricular, bem como os entraves estruturais e culturais na gestão, revelam a complexidade de integrar as questões étnico-raciais às práticas pedagógicas de maneira contínua. Um dos pontos centrais emergentes da pesquisa é a necessidade de superação do modelo de gestão centralizado exercido pela reitoria, que tem limitado a autonomia do IFG *Campus* Uruaçu e dificultado a implementação de ações pedagógicas mais diretas voltadas à educação antirracista. Embora a gestão local demonstre forte comprometimento com a temática racial, a centralização das decisões administrativas e pedagógicas na instância superior tem se

constituído como um entrave à consolidação de práticas institucionais mais ágeis, contextualizadas e transformadoras.

Além disso, o estudo revelou a lacuna entre os projetos pedagógicos pontuais e a integração real da educação antirracista ao currículo formal. Isso reflete a desconexão entre o ensino teórico e as práticas do dia a dia, evidenciando que, apesar das boas intenções e das ações individuais, a transversalização da temática racial no currículo ainda não é efetivamente incorporada como uma prática contínua.

Essa desconexão é mais visível quando se observa a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFG Campus Uruaçu, que tem um papel central na formação dos alunos, unindo a preparação acadêmica com a formação profissional. De acordo com a filosofia educacional dos Institutos Federais, como proposto por Frigotto (2012) e Ramos (2007), a EPT visa superar a dicotomia entre o ensino acadêmico e a formação profissional, criando uma relação direta entre saberes teóricos e práticas. No entanto, a resistência à transversalização da educação antirracista está intimamente ligada a uma formação que ainda enfrenta dificuldades em integrar essas duas dimensões, a acadêmica e a profissional. A implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EPT exige que as práticas pedagógicas antirracistas permeiem tanto os conhecimentos acadêmicos quanto às práticas profissionais, criando um ensino que celebre e integre a diversidade racial em todas as suas formas, sem segregá-la a áreas específicas do currículo.

Para que a Lei 10.639/03 se torne uma prática consolidada, é necessário que a comunidade acadêmica, de forma ampla, reconheça a urgência dessa transformação, superando os obstáculos estruturais e culturais, e se comprometa com a criação de uma cultura educacional inclusiva. Isso compreende uma abordagem que não veja a educação antirracista como uma ação pontual, mas como uma prática pedagógica viva e transversal, integrada em todos os âmbitos da formação, seja na disciplina de História, na formação técnica ou na formação cidadã. Nesse sentido, o maior desafio é garantir que as práticas antirracistas não dependam de ações isoladas de alguns professores ou de projetos específicos, mas que sejam integradas de maneira robusta ao currículo formal e apoiadas por uma gestão que entenda a urgência da educação antirracista como um princípio fundamental na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Esse compromisso deve ser respaldado por ações concretas, como a formação contínua de educadores em temas de diversidade racial, criação de espaços permanentes de discussão sobre a implementação da Lei 10.639/03 e fóruns institucionais para o acompanhamento da transversalização do conteúdo racial. A criação de uma rede de apoio

entre as disciplinas também é essencial para garantir que a educação antirracista se torne uma prática consolidada em todas as áreas do conhecimento.

Os achados deste estudo revelam que a efetivação da Lei 10.639/03 no IFG Campus Uruaçu é um processo em construção, marcado por avanços importantes, mas também por desafios a serem superados. A centralidade da formação docente contínua, o enfrentamento do racismo epistêmico e a integração efetiva da temática racial nas áreas técnicas surgem como pontos-chave para consolidar uma educação antirracista transversal. A articulação entre práticas pedagógicas críticas, gestão institucional comprometida e ações coletivas aparecem como caminho promissor para transformar o currículo em um espaço de justiça racial, crítica social e valorização das identidades negras.

A esse conjunto de desafios soma-se uma lacuna estrutural fundamental, a falta de integração entre os projetos de ação afirmativa e o currículo formal. A transversalização da temática e dos saberes africano e afro-brasileiros ainda é vista como uma iniciativa marginal, relegada muitas vezes a ações pontuais ou dependentes do esforço e compromisso individual de alguns docentes. Futuras investigações podem se concentrar na análise de modelos de integração curricular que realmente promovam uma educação antirracista de maneira transversal, examinando as práticas e experiências de instituições que já conseguiram integrar com sucesso a educação antirracista em seus currículos, com base em estudos de caso e pesquisas existentes.

A construção de uma educação verdadeiramente antirracista exige mais do que a implementação de uma legislação, é necessário um processo de reestruturação profunda da forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e vivenciado no espaço acadêmico. Pensar uma educação contra-hegemônica, que desafie as estruturas e mecanismos que ainda sustentam a exclusão e marginalização, é fundamental para que a educação antirracista se torne efetiva e permanente.

3.8 Referências

ALMEIDA, J. S. de. Racismo estrutural no Brasil: um olhar sobre a exclusão da população negra nas estruturas sociais. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região*, Belo Horizonte, v. 68, n. 106, p. 195-213, jul./dez. 2022.

ARENHART, C. M.; PEREIRA, A. L. A lei 10.639/2003 em perspectiva: impactos e dificuldades à implementação no município de Pelotas durante o ano de 2021. *Aedos*,

Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 209-229, jul.–dez. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/127566>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar.2025.

CARNEIRO, S. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/11717>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CARVALHO, F. F.; SILVA, C. M. S. da. O livro didático *Vamos Juntos, Profe!* à luz da multimodalidade e da educação antirracista. *Educere et Educare*, [S.l.], v. 19, n. 48, p. 35-54, 2024. DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v19i48.31357>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. 31 anos do NEDDATE – O resgate da memória “para não apagar o futuro”. *Trabalho Necessário*, v. 14, n. 25, 2016. ISSN: 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25>. Republicado em 23 de agosto de 2023. Disponível em: <http://www.neddate.uff.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

COELHO, W. de N. B.; DE BRITO, N. J. C. Dez Anos Da Lei N. 10.639/2003 E A Formação De Professores E Relações Raciais Em Artigos (2003/2013): Um Tema Em Discussão. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020. DOI: [10.22481/praxisedu.v16i39.6358](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6358). Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Depoimento concedido em 2002 a Eduardo de Assis Duarte e Thiara Vasconcelos De Filippo. Trecho disponível no portal LiteraFRO: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/360-oswaldo-de-camargo> (acesso em: 02 fev. 2025). O depoimento completo encontra-se publicado em: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v. 4, p. 28–44.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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*, v. 1, n. 24, e17172, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17172>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 16 jan. 2025.

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

GONÇALVES e Silva, P. B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In K. Munanga (Org.), *Superando o Racismo na Escola* (2ª ed., pp. 155-172). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. ANPOCS, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: caderno 25 (XXIII): 1934: às margens da história*. Tradução de Massimo Sciarretta e Ricardo Salles. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/1331f9f0aaa74cc0af2ff0d9d74eb8fa?fileName=Caderno+25.pdf>. Acesso em: 21 de dez de 2024.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1. 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOARES D. F. S. Formação No E Para O Trabalho. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6–19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>.. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROMÃO, J. E.; SILVA, J. W. Silva e. Racismo cultural: o ensino das religiosidades afro-brasileira por docentes pentecostais. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-22, e21720, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21720>. Acesso em: 18 jan de 2025.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina*, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577657/mod_resource/content/1/BOAVENTURA%20-%202009.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, T. D. da. Ausências e presenças da população negra no material didático de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/RJ: negligências, estigmas e estereótipos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 20, p. 174-202, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19390.005>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, V. Práticas de educação antirracista em uma escola pública de São Paulo. *Mosaico*, São Paulo, v. 15, n. 23, p. 524-550, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12660/rm.v15n23.2023.87972>. Acesso em: 27 jan. 2025.
Carneiro, S. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

Capítulo 4: Desmistificando o Candomblé: Uma Oficina para Educação

Antirracista no Contexto da EPT.

4.1 Resumo

Este artigo apresenta a oficina Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo, realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus Uruaçu*. A oficina foi concebida como parte do produto educacional, requisito avaliativo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), sendo elaborada como uma prática pedagógica voltada à promoção da educação antirracista. Fundamentada nos princípios da educação dialógica de Paulo Freire, na descolonização do pensamento proposta por Lélia Gonzalez, no conceito de Sankofa de Elisa Larkin Nascimento e na pedagogia crítica de bell hooks, teve como objetivo desconstruir preconceitos sobre o Candomblé e fomentar o respeito à diversidade religiosa, em consonância com a Lei 10.639/2003. A intervenção foi baseada em uma metodologia qualitativa e incluiu palestra, roda de conversa e atividades reflexivas, proporcionando um espaço de aprendizado crítico e transformador. A análise qualitativa e quantitativa dos dados, por meio de observação assistemática e questionário semiestruturado aplicado ao final da oficina, com perguntas abertas e fechadas, evidenciou impactos positivos, como a ressignificação de conceitos distorcidos e o fortalecimento do respeito às religiões de matriz africana. A oficina reafirmou o potencial das práticas pedagógicas antirracistas e da escola como um espaço de resistência, valorização de saberes marginalizados e transformação social.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Candomblé; Intolerância Religiosa; Lei 10.639/2003; Educação Dialógica

4.2 Introdução

O Brasil é marcado por profundas desigualdades raciais²¹ que permeiam todas as esferas sociais, inclusive a educação. Neste contexto, as religiões de matriz africana, como o Candomblé, frequentemente enfrentam preconceitos, discriminação e intolerância. O racismo estrutural, por sua vez, afeta tanto as relações sociais quanto às práticas pedagógicas, desumanizando os praticantes dessas religiões e ofuscando a riqueza cultural da diáspora africana no Brasil (Alcântara e Silva, 2021). A educação, enquanto espaço de formação e socialização, reflete e amplifica essas desigualdades,

²¹ Segundo Nilma Lino Gomes (2012) O termo raça é utilizado em uma perspectiva social e política, distante da ideia de hierarquia racial do século XIX. Ele reflete as dinâmicas de discriminação racial e racismo no Brasil, que são fundamentadas não apenas em aspectos culturais, mas também na associação entre características físicas observáveis, como cor da pele e tipo de cabelo, e construções sociais de inferioridade ou marginalização. Dessa forma, a aparência física é historicamente usada como critério para legitimar desigualdades e preconceitos

muitas vezes contribuindo para a marginalização de determinados grupos, especialmente os afro-brasileiros (Carneiro, 2011).

Não obstante, a Lei 10.639/2003 seja um marco significativo ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, sua implementação enfrenta desafios práticos e pedagógicos. Entre esses desafios estão a ausência de materiais didáticos adequados e a falta de formação específica para educadores (Almeida et al., 2017). Embora amplamente debatidos, esses obstáculos continuam a ser identificados por pesquisas acadêmicas (Godoy, 2017; Alves et al., 2022; Campos et al., 2024) como barreiras importantes à efetiva aplicação da lei.

Neste contexto, o presente artigo visa preencher uma lacuna ao apresentar e divulgar uma prática pedagógica estruturada que promove uma educação antirracista e dialógica. A oficina *Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo* foi desenvolvida com o objetivo de desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados às religiões de matriz africana, empregando uma metodologia que estimula a reflexão crítica e o respeito à diversidade religiosa.

A escolha da abordagem dialógica fundamenta-se nos princípios de Paulo Freire, Elisa Larkin Nascimento, Lélia Gonzalez e bell hooks, que defendem uma educação que seja crítica, transformadora e capaz de emancipar os indivíduos a partir da valorização das culturas e experiências historicamente marginalizadas. Freire (1967; 1987) propõe o diálogo como instrumento essencial para a construção do conhecimento e a desconstrução de opressões, enquanto Nascimento (2008), contribui com o conceito de Sankofa, que valoriza o resgate das raízes culturais africanas como forma de transformação social. Gonzales (1984) permite ampliar a discussão sobre a importância de uma educação que reconheça as especificidades da experiência negra, apontando como esse reconhecimento é essencial para a compreensão e valorização das tradições afro-brasileiras, questionando a marginalização dessas contribuições na construção da identidade nacional. Da mesma maneira, hooks (2013) enfatiza a importância de criar espaços educacionais que reconheçam e celebrem as experiências de grupos historicamente marginalizados. Esses referenciais, são fundamentais para estruturar uma prática pedagógica que não apenas transmite conhecimento, mas também provoca uma reflexão crítica e transformadora.

A oficina foi realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus* Uruaçu, com o objetivo de oferecer aos participantes uma vivência educativa que possibilitasse o questionamento de suas percepções e atitudes em relação à diversidade religiosa. Espera-

se que a proposta sirva como exemplo de uma prática replicável em outros contextos educacionais, contribuindo para o fortalecimento de uma educação plural e emancipadora.

Este artigo busca discutir os fundamentos teóricos e práticos que embasam a oficina, descrever a metodologia aplicada e analisar os resultados obtidos, destacando sua relevância para os debates sobre educação antirracista e pluralidade cultural no Brasil. Assim, pretende-se demonstrar como iniciativas pedagógicas como esta podem se tornar ferramentas eficazes no combate ao racismo estrutural e à intolerância religiosa, promovendo uma sociedade mais inclusiva e plural.

4.3. Relevância Social E Educacional

Esta oficina assume um papel crucial em um cenário educacional que demanda abordagens inclusivas e antirracistas. Em um país com uma diversidade racial e cultural marcada por múltiplas influências históricas, como o Brasil, o preconceito em relação às religiões de matriz africana revela-se como um dos obstáculos mais significativos para a inclusão social e o respeito à pluralidade cultural. No ambiente escolar, essa intolerância frequentemente se manifesta como estigmatização, discriminação e silenciamento das culturas afro-brasileiras, perpetuando estruturas de exclusão e desigualdade (Bruxel et al 2022).

Nesse contexto, a oficina *Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo* emerge como uma resposta prática às demandas educacionais por maior inclusão e respeito à diversidade religiosa. Idealizada a partir de uma reunião do Núcleo de Identidade e Ações para a Integração da Diversidade (NIABI), durante a discussão sobre o evento da Semana da Consciência Negra, essa oficina foi planejada para abordar diretamente as religiões de matriz africana com especial atenção ao Candomblé. Seu principal objetivo era desconstruir preconceitos e fomentar, no ambiente educacional, uma reflexão crítica e um diálogo respeitoso sobre as tradições religiosas afro-brasileiras, frequentemente alvos de estigmatização e discriminação.

Ao trazer um Babalaô para interagir diretamente com os participantes, a oficina rompeu com barreiras tradicionais de ensino, promovendo um contato genuíno com os fundamentos culturais e espirituais do Candomblé. Essa abordagem dialógica, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, possibilitou um aprendizado que transcende

a sala de aula, incentivando os participantes a reconhecerem e respeitarem a pluralidade religiosa como parte essencial do tecido cultural brasileiro.

Em suma, a oficina oferece uma contribuição significativa para a implementação da Lei 10.639/2003, ao transformar os desafios locais em oportunidades de formação crítica e antirracista. A prática pedagógica aqui descrita não apenas preenche uma lacuna curricular ao abordar de maneira prática e dialógica as religiões afro-brasileiras, como também reafirma o papel das instituições de ensino como agentes transformadores. Em um país onde a violência e a discriminação contra religiões afro-brasileiras ainda persistem, iniciativas como essa não são apenas relevantes, mas indispensáveis para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e inclusiva.

4.4 Fundamentação Teórica

O produto educacional que deu origem a este artigo está fundamentado nos princípios da educação dialógica, conforme proposto por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987). Freire concebe o diálogo como prática central no processo de ensino-aprendizagem, não apenas como uma troca de informações, mas como um ato criativo, em que os sujeitos partilham suas vivências e saberes. “[S]omente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação” (Freire, p. 53, 1987). No contexto da oficina, essa abordagem é aplicada para criar um ambiente colaborativo, onde as experiências religiosas e culturais são valorizadas, permitindo que os participantes desconstruam preconceitos e reinterpretem suas percepções sobre o Candomblé.

Lélia Gonzalez afirma que “o racismo, enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação e reforço após abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia a determinados interesses” (2018, p. 97). Essa análise evidencia como o racismo no Brasil se consolidou em estruturas históricas que, ao longo do tempo, invisibilizaram e subalternizaram as culturas afro-brasileiras. Para Gonzalez, a construção de uma sociedade mais justa passa por um processo profundo de valorização dos saberes e experiências africanas e afro-brasileiras, que devem ser reconhecidos como pilares essenciais da formação cultural do país.

Dessa forma, Gonzalez ressalta que “justamente porque, enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças” (1988, p. 78). Apesar de que, Gonzalez não utiliza o termo “descolonização do

pensamento²²” (grifo nosso) de forma conceitual ou formal, suas reflexões críticas nos permitem interpretar suas ideias como um caminho para a desconstrução das narrativas eurocêntricas que subalternizam as culturas afro-brasileiras.

Nessa concepção, compreende-se que a educação pode desempenhar um papel transformador ao questionar os discursos coloniais e criar espaços pedagógicos que valorizem as identidades negras e afro-brasileiras. Isso exige práticas que transcendem o ensino de conteúdos históricos e culturais, promovendo diálogos críticos, onde preconceitos são desconstruídos e novos entendimentos emergem, inspirados pela potência das análises como as de Gonzalez.

No cenário da oficina, essa abordagem dialógica se configura como uma ferramenta poderosa para romper com a visão intolerante e preconceituosa que frequentemente caracteriza a percepção social das religiões de matriz africana. Ao promover a interação com saberes culturais e espirituais do Candomblé, a oficina estimula uma reflexão crítica e prática sobre a pluralidade religiosa. Essa iniciativa alinha-se ao pensamento de Gonzalez, valorizando e centralizando as identidades afro-brasileiras na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A metodologia freireana se desdobra ainda mais na prática da conscientização crítica, que é central para o desenvolvimento de uma consciência sobre o racismo e a intolerância religiosa, alinhando-se com os princípios de descolonização entendidos a partir de Gonzalez. Freire (1987) entende a consciência crítica como o reconhecimento das condições injustas em que os indivíduos se encontram e a ação transformadora sobre essas realidades. Essa perspectiva fundamenta a proposta da oficina, que busca estimular nos participantes reflexões que desafiem preconceitos e promovam a desconstrução de narrativas opressoras, possibilitando um aprendizado que vai além da transmissão de informações, superando a lógica da educação bancária que, segundo Freire (1987), reduz o aluno a um receptor passivo de conhecimentos, incapaz de atuar criticamente sobre sua realidade.

²² Segundo Gonzalez (2020, p. 128) “Ao nos impor um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história.” Nesse sentido, a descolonização do pensamento, é o processo de ruptura com os padrões de pensamento eurocêntricos e coloniais que perpetuam a inferiorização das culturas africanas e indígenas, promovendo a valorização das epistemologias, histórias e identidades afro-diaspóricas e ameríndias. Esse processo exige não apenas a rejeição das ideologias racistas, como o branqueamento e a democracia racial, mas também a reconstrução de uma consciência histórica e cultural que reforce a autonomia e o protagonismo dos sujeitos racializados, especialmente mulheres negras e indígenas, em sua luta contra as opressões de raça, gênero e classe.

Ao polemizar o Candomblé e as religiões de matriz africana no contexto das práticas discriminatórias que as marginalizam, os participantes são convidados a refletir sobre como essas formas de opressão se manifestam em seu cotidiano, especialmente no ambiente escolar. Como ressalta Freire (p. 47, 1987), "não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade." Essa reflexão é essencial para que os indivíduos percebam as estruturas de controle e se engajem em sua transformação. Desconstruir os estereótipos e mitos relacionados ao Candomblé torna-se, assim, um elemento central para a conscientização, possibilitando processos educativos que impulsionam a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de transformação social.

A pedagogia de Freire é intrinsecamente libertadora, voltada para a emancipação dos oprimidos, incluindo a libertação das amarras do racismo e da intolerância religiosa. Ao tratar das tradições do Candomblé e sua importância cultural, a oficina amplia a visão dos participantes sobre a pluralidade religiosa, promovendo o respeito às diversas manifestações culturais. Essa prática educativa libertadora encoraja os participantes a se posicionarem de maneira crítica e engajada contra formas de opressão, fortalecendo o compromisso com a justiça social e a justiça racial.

Outrossim, Freire (1987) destaca que o aprendizado transformador não se limita a uma reflexão puramente teórica, mas exige uma conexão intrínseca entre a reflexão crítica e a ação concreta, ou seja, "ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada" (p. 30). Na oficina, essa conexão se manifesta em um ciclo contínuo, discussões teóricas sobre o Candomblé são complementadas por atividades práticas, como rodas de conversa e dinâmicas de reflexão. Esses momentos possibilitam que os participantes apliquem, reelaborem e interiorizem os conhecimentos adquiridos, vivenciando um aprendizado que transcende a abstração e se materializa em práticas educativas significativas. Destarte, a articulação entre reflexão e prática não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também incentiva um engajamento mais profundo com a temática apresentada.

Além dos princípios freireanos, a proposta metodológica também dialoga com a obra de Elisa Larkin Nascimento e sua reflexão sobre a valorização da ancestralidade africana no Brasil, especialmente no contexto das religiões de matriz africana. Em *Sankofa 1: A Matriz Africana no Mundo* (2008), Larkin Nascimento defende o conceito

de Sankofa, um termo da cultura Akan que significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás” (2008, p.31). A filosofia de Sankofa é crucial para esta oficina, uma vez que propõe o resgate das memórias e tradições africanas como forma de construir uma identidade cultural mais consciente e plural. Ao abordar o Candomblé, a oficina convida os participantes a um retorno às raízes africanas, reconhecendo o papel fundamental dessa religião na preservação da cultura afro-brasileira e no fortalecimento da identidade negra. Isso permite que a educação se torne um processo de reconexão e valorização das raízes culturais, desconstruindo as narrativas racistas, coloniais e intolerantes que marginalizaram essas práticas.

bell hooks, em seus trabalhos sobre pedagogia crítica também é uma referência fundamental para a base metodológica deste artigo que é fruto do produto educacional desenvolvido no Instituto Federal Campus Uruaçu (Apêndice A: Produto Educacional - Oficina). Em *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade* (2013), hooks evidencia a necessidade de uma pedagogia que considere as experiências de opressão, especialmente as relacionadas a raça, gênero e classe. Sua proposta de uma pedagogia engajada está alinhada com a ideia freireana de que o educador deve facilitar a transformação social por meio do diálogo e da conscientização.

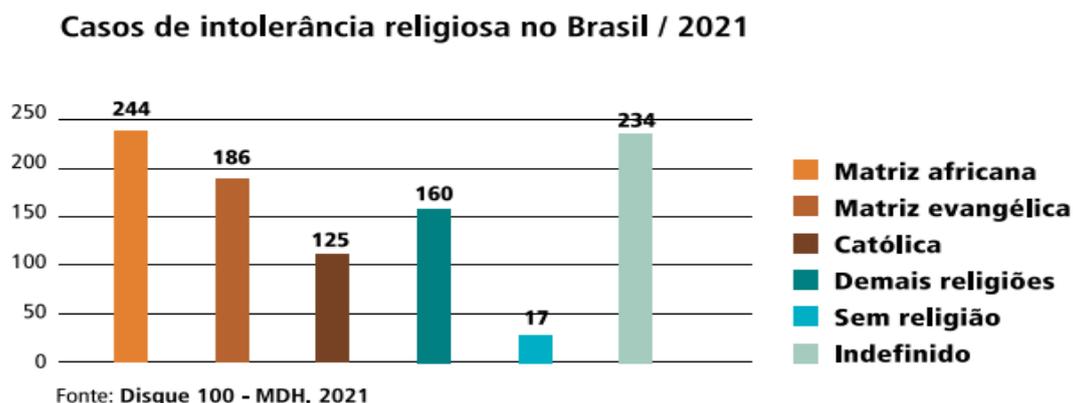
Vale salientar que, hooks pondera sobre o modelo no qual, a educação deve ser um espaço de resistência e liberdade, onde os educandos não apenas adquiram conhecimento, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre as estruturas opressivas que moldam suas vidas. Ao abordar o Candomblé e o racismo estrutural que afeta as religiões de matriz africana, a oficina cria esse espaço de resistência, incentivando os participantes a questionarem as narrativas dominantes e a se posicionarem de forma crítica contra a intolerância religiosa.

Tal estrutura metodológica supera a lógica tradicional de ensino transformando os processos de ensino-aprendizagem em uma poderosa ferramenta de conscientização, promovendo mudanças de atitudes e uma maior valorização das identidades culturais afro-brasileiras. Alinhando-se às diretrizes da Lei 10.639/2003, que preconiza a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar, a prática de intervenção desenvolvida contribui para a construção de uma educação inclusiva, libertadora e engajada, que combate o racismo estrutural e a intolerância religiosa.

A importância desse enfrentamento é evidenciada pelos alarmantes dados de intolerância religiosa registrados no Brasil. O gráfico a seguir apresenta as denúncias de

intolerância religiosa feitas em 2021, destacando a prevalência dos casos relacionados às religiões de matriz africana, como o Candomblé. Esses dados não apenas ilustram a magnitude do problema, mas também reforçam a urgência de iniciativas educacionais como esta oficina, que visa desconstruir preconceitos e promover o respeito à diversidade religiosa.

Figura 1: Casos de intolerância religiosa no Brasil/2021



Fonte: II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe / CEAP. (2023).

O racismo estrutural, presente em todas as esferas sociais, também se manifesta de maneira contundente nas práticas religiosas, como evidenciam os 244 casos de intolerância religiosa contra religiões de matriz africana em 2021, conforme demonstrado no gráfico. O Candomblé, em particular, tem sido historicamente marginalizado, resultado direto de uma matriz racista que desumaniza as culturas afro-brasileiras. Marinho (2022) ressalta que a marginalização dessas religiões é parte do processo mais amplo de exclusão social e racial que afeta os descendentes de africanos no Brasil. Nesse sentido, a intolerância religiosa reflete um mecanismo de opressão que não se limita ao campo religioso, mas que atravessa o campo das relações étnico-raciais.

A oficina busca contestar essa realidade por meio de uma abordagem dialógica, em que os participantes não sejam apenas meros espectadores, outrossim, participam ativamente do processo crítico de enfrentamento e desconstrução de discursos hegemônicos e opressores. Com base na pedagogia de Paulo Freire (1987), o diálogo se configura como prática central para o desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando que os participantes reflitam sobre suas próprias percepções e as

transformem. Essa performance é particularmente relevante no que tange ao Candomblé, visto que é uma religião, cuja visão deturpada foi amplamente disseminada no imaginário popular devido à história de colonização e dominação. Sob esse olhar, como aponta Marinho (2022, p. 504), "a intolerância religiosa que fomenta a violência religiosa nacional é racista porque deriva do racismo epistêmico implantado pela colonialidade", evidenciando como os preconceitos em relação às religiões de matriz africana estão diretamente ligados a estruturas históricas e ideológicas que precisam ser desconstruídas, combatidas e extirpadas.

A perspectiva freireana de conscientização permite que os sujeitos compreendam como o racismo e a intolerância religiosa estão intrinsecamente conectados, especialmente no ambiente escolar. O espaço educacional, ao invés de ser apenas um lugar de transmissão de saberes, torna-se um espaço de resistência, onde os alunos podem questionar a forma como as religiões afro-brasileiras têm sido historicamente marginalizadas. bell hooks (2013), ao falar sobre pedagogia crítica, reforça a ideia de que a educação deve ser uma ferramenta de transformação social, um espaço onde as estruturas opressivas, como o racismo e o preconceito religioso, possam ser questionadas e desafiadas. A oficina, nesse sentido, não só proporciona um conhecimento sobre o Candomblé, mas também incentiva os participantes a desenvolverem uma postura crítica em relação às narrativas racistas que dominam o contexto religioso no Brasil.

Ainda, a teoria de Sankofa, trazida por Elisa Larkin Nascimento (2008), também oferece uma base importante para a prática pedagógica da oficina. Sankofa, enquanto conceito, sugere o retorno às raízes como forma de reavaliar e fortalecer as identidades culturais afro-brasileiras. Ao abordar o Candomblé sob essa perspectiva, a oficina não se limita à desconstrução de preconceitos; ela também promove um processo de reconexão com as raízes africanas, que foram sistematicamente desvalorizadas, reprimidas e silenciadas pelo processo de colonização e pela continuidade do racismo estrutural no Brasil. Esse retorno às origens culturais, no contexto da oficina, assume um papel libertador, oferecendo aos participantes não apenas a oportunidade de conhecer a religião em si, mas de valorizar a sua importância histórica e cultural na construção da identidade afro-brasileira.

O gráfico (imagem 1), ao demonstrar a prevalência dos casos de intolerância contra as religiões de matriz africana, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atuem diretamente no combate a essas opressões. Apesar de impactantes, os 244 casos

registrados representam apenas uma pequena fração de uma realidade muito mais ampla e complexa, frequentemente subnotificada e invisibilizada. Ainda assim, os dados servem como um alerta importante, elucidando a gravidade do problema e justificando a urgência de iniciativas como a oficina desenvolvida neste estudo. Ao promover o respeito à pluralidade religiosa, a oficina se alinha ao que Freire (1987) chama de "educação emancipadora"(grifo nosso), um processo que vai além da simples transmissão de conhecimento e que visa a transformação social.

Dessa forma, ao conectar as bases teóricas de Freire, Nascimento, Gonzalez e hooks, com os dados empíricos de intolerância religiosa, podemos perceber a importância da oficina como um espaço de transformação. Não é apenas uma prática educativa, mas uma prática política que visa a desconstrução das narrativas intolerantes e de exclusão e a promoção de uma educação antirracista. O racismo religioso que marginaliza o Candomblé e todas as religiões de matriz africana, é uma extensão do racismo estrutural que afeta a sociedade brasileira como um todo, e, portanto, práticas como essa oficina são essenciais para a promoção do respeito e da justiça social.

4.5 Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, foi realizado a partir de um estudo de caso no Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Uruaçu, com o objetivo de analisar a oficina Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo como uma prática pedagógica antirracista. A abordagem qualitativa permitiu investigar como os participantes reagiram às dinâmicas e atividades propostas, explorando percepções e reflexões que emergiram durante a experiência. Essa análise crítica visou identificar o potencial da oficina para desconstruir preconceitos e promover a valorização da diversidade religiosa e cultural no ambiente educacional, especialmente no enfrentamento ao racismo estrutural e à intolerância religiosa. Para interpretar os significados atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas na oficina, adotou-se a análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1977), que permitiu sistematizar as percepções e reflexões registradas.

A oficina foi realizada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada principalmente para alunos do ensino médio do IFG-Uruaçu. No total,

participaram 38 pessoas, incluindo estudantes do ensino médio e superior, docentes, funcionários da instituição e membros da comunidade externa.

O produto educacional, materializado na oficina Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo, foi elaborado com o objetivo central de desvelar preconceitos sobre o Candomblé e promover uma compreensão ampliada e respeitosa das religiões de matriz africana no Brasil, alinhando-se às diretrizes da Lei 10.639/2003. A oficina foi desenvolvida com uma metodologia dialógica, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, Elisa Larkin Nascimento, Gonzalez e bell hooks, que enfatizam a troca de saberes, o respeito às vivências culturais e a valorização das raízes africanas na formação da identidade afro-brasileira.

Durante a oficina, foram abordados conteúdos relacionados à história do Candomblé e suas raízes africanas, à desconstrução de mitos e estereótipos associados às religiões de matriz africana, bem como reflexões críticas sobre o racismo estrutural e suas manifestações no ambiente educacional. Além disso, foram discutidos os impactos da intolerância religiosa e a marginalização cultural enfrentada pelos praticantes dessas tradições. A metodologia adotada envolveu técnicas pedagógicas diversificadas, incluindo uma palestra interativa conduzida por um Babalorixá, rodas de conversa e atividades de reflexão individual e coletiva. As técnicas pedagógicas incentivaram a participação ativa dos participantes, que puderam expressar suas dúvidas e envolver-se criticamente nas discussões.

Para apoiar o aprimoramento contínuo da prática pedagógica, foram utilizados dois principais instrumentos de coleta: a observação assistemática, que permitiu ao facilitador registrar interações e reações espontâneas dos participantes, escolhida por possibilitar maior espontaneidade e interação livre, capturando percepções imediatas e naturais durante a oficina, e o questionário semiestruturado, aplicado ao final da oficina, com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi respondido por 20 participantes, cujas respostas foram anonimizadas por meio de códigos como "Participante 1", "Participante 2" e assim sucessivamente, garantindo a confidencialidade e cumprindo os princípios éticos da pesquisa. Esses instrumentos forneceram dados valiosos para o refinamento da prática pedagógica e sua adaptação a outros contextos.

Os dados coletados foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que permitiu organizar as percepções registradas em categorias temáticas inicialmente definidas (a priori) com base no referencial teórico

e nos objetivos da pesquisa, sendo posteriormente confirmadas e refinadas durante a análise dos dados, permitindo a incorporação de novos aspectos emergentes das respostas dos participantes: (i) percepções sobre a desconstrução de preconceitos, (ii) sugestões de melhoria na dinâmica da oficina e (iii) reflexões sobre o respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. A análise foi conduzida à luz da fundamentação teórica que sustenta o produto educacional, evidenciando o potencial da oficina como uma prática pedagógica alinhada aos princípios críticos e transformadores.

A aplicação da análise de conteúdo permitiu identificar como os participantes reagiram às temáticas abordadas e organizá-las em categorias que evidenciam as contribuições da oficina para estimular reflexões críticas sobre o racismo e a intolerância religiosa no ambiente escolar. Embora os instrumentos tenham fornecido dados valiosos para o aprimoramento da oficina, é importante salientar que os resultados quantitativos obtidos por meio das perguntas fechadas do questionário foram utilizados de forma complementar, enriquecendo e reforçando a análise qualitativa, sem a pretensão de realizar uma análise estatística aprofundada. O foco principal deste estudo é descrever a prática pedagógica como um modelo replicável. Assim, os resultados obtidos visam validar a oficina como um exemplo de prática pedagógica antirracista, sem a pretensão de mensurar impactos de longo prazo nos participantes.

4.6 Desenvolvimento da Oficina

Desde o início, a oficina foi concebida com o objetivo de promover uma compreensão respeitosa e informada sobre o Candomblé, desconstruindo estereótipos e preconceitos que cercam as tradições religiosas de matriz africana. A atividade, com 1h45min de duração, foi direcionada principalmente para alunos do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Uruaçu, bem como para professores e interessados em aprender mais sobre o tema. A oficina foi estruturada para oferecer uma abordagem dialógica e interativa, promovendo um espaço de reflexão crítica.

A oficina teve início com a leitura de um poema de autoria da facilitadora e idealizadora da atividade, que também é a autora deste artigo, intitulado "Ressignificando as Cicatrizes". O poema, reproduzido abaixo, aborda sua trajetória de autoconhecimento e aceitação como mulher negra, além de destacar a valorização de sua ancestralidade. Esse momento de abertura não apenas contextualizou a atividade dentro de uma proposta

de educação antirracista, mas também promoveu uma conexão emocional e reflexiva com os participantes, evidenciando o papel transformador da escola na desconstrução de preconceitos e na promoção da diversidade cultural e religiosa, em consonância com os princípios da Lei 10.639/2003. Essa apresentação inicial teve a duração de 15 minutos.

Figura 2: Poema de abertura da oficina Desmistificando o Candomblé: a fé ancestral em diálogo.

Ressignificando as Cicatrizes

Na pele que veste minha alma,
a cor se revelou tardiamente,
não por falta de tinta,
mas pela ausência de espelhos sinceros.
Um dia eu me vi, não como me sentiam,
mas como sou: mulher negra, de raízes
ancestrais.

Não me identificava, mas sentia as
cicatrizes,
marcas invisíveis que os olhos brancos
impunham,
cortes sem lâmina, feridas sem sangue,
silêncios forçados em cada sorriso abafado.
Era eu, sem saber que já era o alvo
de olhares que questionavam minha
essência.

Naveguei mares onde a aceitação não tinha
porto,
perdi-me na bruma de uma história negada,
buscando um eu que parecia estar sempre
fora de alcance,
como se minha voz fosse um sussurro
abafado pelo vento.
Mas dentro do peito, o tambor soava,

um ritmo ancestral que eu ainda não
compreendia.

Hoje, abraço as dores que rejeitei,
ressignifico cada golpe, cada palavra não
dita.

Minha história, antes fragmentada,
se recompõe como peça de resistência.
Sou o eco de tantas que vieram antes,
e a voz firme de quem não se cala mais.
Minha luta é mais que identidade:
é bandeira erguida em nome de todas,
é o verbo que corta a indiferença,
é a verdade desnudada do racismo.
Cada passo meu é uma dança de desafio,
um pulsar de vida, uma resposta engajada.

Sou mulher negra, sou força e recomeço.
E onde quer que o racismo tente se
esconder,
será meu sorriso que o revelará —
minha presença, minha voz,
minha história reescrita e revivida,
porque agora sei quem sou:
resistência viva, fogo que não se apaga.

Keila José Alves (2024)

Fonte: Elaboração própria

Um dos momentos centrais da oficina foi a palestra conduzida por um Babalaô, cujo vasto conhecimento e experiência sobre o Candomblé foram essenciais para desconstruir mitos, preconceitos e estereótipos associados a essa religião. Durante 30 minutos, o palestrante abordou temas como a história e origem das religiões de matriz africana no Brasil, a importância dos orixás, a hierarquia dentro dos terreiros e a relevância dos rituais e da ancestralidade. A exposição foi acompanhada por slides e vídeos curtos que ilustravam aspectos culturais e espirituais do Candomblé, sempre com o cuidado de não estereotipar ou banalizar os rituais apresentados.

Após a palestra, foi realizada uma roda de conversa reflexiva de 50 minutos, com o objetivo de proporcionar um espaço seguro e acolhedor para que os participantes pudessem expressar dúvidas, curiosidades e ideias preconcebidas sobre o Candomblé e as demais religiões de matriz africana. A facilitadora e o Babalaô conduziram a discussão de forma dialógica, incentivando a participação aberta e respeitosa. Para aqueles que preferiam não se expor diretamente, foi oferecida a opção de escrever anonimamente suas dúvidas e/ou percepções sobre a temática abordada. Esses relatos anônimos foram lidos em voz alta pelo facilitador, servindo como ponto de partida para reflexões coletivas. Essa dinâmica permitiu que todos os participantes, independentemente de sua preferência por participar de forma oral ou escrita, pudessem contribuir e se engajar no processo. Esse momento se destacou como o ápice da oficina, possibilitando não apenas a troca de saberes, mas também a desconstrução de preconceitos e o fortalecimento do respeito à diversidade religiosa e cultural.

Ao final da oficina, houve uma síntese dos principais pontos discutidos durante a atividade, seguida de uma reflexão final de 10 minutos, na qual o facilitador agradeceu ao Babalaô e ao público pela participação, reforçando a importância de continuar combatendo a intolerância religiosa e promovendo o respeito à diversidade. Além disso, destacou o importante papel da educação nesse processo.

Durante a realização da oficina, alguns desafios foram enfrentados, especialmente no que diz respeito à resistência inicial de alguns participantes em discutir abertamente suas percepções sobre o Candomblé. No entanto, ao longo do processo, a dinâmica dialógica e o ambiente seguro criado para o debate permitiram que os participantes se sentissem mais à vontade para expressar suas opiniões e questionamentos. Esse processo de desconstrução foi gradual, mas extremamente enriquecedor, tanto para os alunos quanto para os educadores envolvidos.

A bibliografia e os recursos pedagógicos utilizados na intervenção (disponíveis no APÊNDICE A - Produto Educacional), foram fundamentais para garantir a compreensão dos conceitos abordados. A combinação de exposições teóricas com debates abertos e rodas de conversa proporcionou uma experiência de aprendizado significativa, na qual os participantes puderam refletir sobre suas próprias percepções e transformar suas atitudes em relação ao Candomblé e às religiões de matriz africana.

4.7 Avaliação da Oficina: Impressões e Resultados

A avaliação da oficina foi concebida para analisar como os participantes reagiram às atividades propostas e identificar aspectos que poderiam ser aprimorados em futuras edições. A análise de conteúdo, fundamentada nos pressupostos de Bardin (1977), permitiu organizar os dados em três categorias principais: (i) percepções sobre a desconstrução de preconceitos, (ii) sugestões de melhoria na dinâmica da oficina e (iii) reflexões sobre o respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. Cada uma dessas categorias foi analisada à luz do referencial teórico que sustenta o produto educacional.

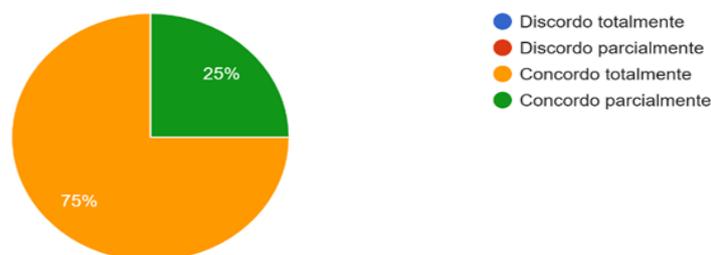
4.7.1 Percepções sobre a Desconstrução de Preconceitos

Os relatos coletados evidenciaram um impacto significativo na desconstrução de preconceitos relacionados ao Candomblé e às religiões de matriz africana. Muitos participantes destacaram a ressignificação de conceitos distorcidos, como as representações de macumba e a figura de Exu, frequentemente associados a significados pejorativos. Ao responder a pergunta do questionário de avaliação, “Sobre o que você aprendeu na oficina, o que destacaria como mais relevante?”, um dos participantes afirmou: “Que os orixás, principalmente Exu, não têm relação com o demônio, que Exu não é o Diabo” (Participante 1). Essa percepção demonstra o potencial da oficina em promover a ressignificação de símbolos culturais legitimados pelo racismo epistêmico.

Essa ressignificação também está refletida nos dados quantitativos apresentados no Gráfico 1, que mostra que 75% dos participantes concordaram totalmente que a oficina contribuiu para ampliar sua compreensão sobre o Candomblé e as religiões de matriz africana, e 25% concordam parcialmente. Esses números evidenciam que a atividade alcançou seu objetivo de promover um aprendizado reflexivo e crítico.

Gráfico 1: A oficina contribuiu para minha compreensão sobre o Candomblé e as religiões de matriz africana

Para as afirmações abaixo(1,2,3,4,5), escolha a opção que melhor reflete sua experiência na oficina. 1-A oficina contribuiu para minha compreen...o Candomblé e as religiões de matriz africana.
20 respostas

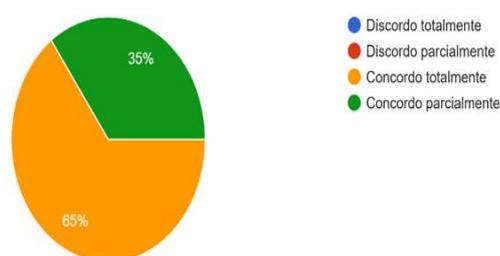


Fonte: Elaboração própria

Além disso, a desconstrução de preconceitos como a demonização de Exu foi central para os resultados da oficina. Como mostrado no Gráfico 2 abaixo, 65% dos participantes concordaram totalmente que conseguiram desconstruir preconceitos relacionados ao Candomblé, e 35% concordaram parcialmente. Esses dados corroboram as falas qualitativas, como a de um participante que afirmou: “Conhecer a origem, a história, ajudou a desmistificar afirmações, crenças e preconceitos perpetrados ao longo de toda a vida e que são disseminados na sociedade” (Participante 2).

Gráfico 2: Sinto que consegui desconstruir preconceitos relacionados ao Candomblé

2-Sinto que consegui desconstruir preconceitos relacionados ao Candomblé.
20 respostas



Fonte: Elaboração própria

A desmistificação de mitos e preconceitos está diretamente alinhada à proposta de Paulo Freire (1987), que defende o diálogo como um instrumento de conscientização crítica, capaz de desconstruir narrativas opressivas. A perspectiva de Freire (1987) enfatiza que não há transformação sem reflexão, destacando a importância de práticas educativas que questionem e desestabilizam as estruturas de poder que perpetuam

estereótipos. O espaço dialógico proporcionado pela oficina permitiu que os participantes refletissem sobre estereótipos profundamente enraizados ressignificando-os e construindo compreensões mais autênticas e respeitadas.

Essa prática pedagógica também dialoga com as reflexões críticas de Lélia Gonzalez (1984), que denuncia como as narrativas depreciativas em relação às religiões afro-brasileiras são frutos de um projeto colonial de desumanização. Gonzalez evidencia que a marginalização dessas práticas culturais é uma manifestação do racismo estrutural, que desvaloriza e deslegitima os saberes e as tradições africanas. Como a autora afirma, “[d]esnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc., que minimizam a importância da contribuição negra” (1988, p. 70).

Ao denunciar essa desvalorização, Gonzalez revela como o racismo estrutural opera na invisibilização das práticas culturais africanas, incluindo a religiosidade, que historicamente foram alvo de preconceitos e marginalização. Nesse sentido, a análise de Gonzalez inspira a necessidade de ações pedagógicas que confrontam essas estruturas coloniais e afirmam a centralidade das culturas afro-brasileiras na formação identitária do país.

Portanto, a oficina contribuiu para o resgate das identidades e histórias que foram e ainda são negadas e apagadas pelo colonialismo. Além disso, é importante destacar que as religiões afro-brasileiras não apenas resistem ao apagamento, mas também reinventam e ressignificam suas práticas no contexto brasileiro, evidenciando seu caráter dinâmico e criativo. Essa resistência cultural, expressa em rituais, símbolos e crenças, reafirma a centralidade dessas tradições na construção da identidade afrodescendente e no enfrentamento das narrativas coloniais (Marim e Pinto, 2021).

Por fim, a abordagem engajada da oficina está alinhada à pedagogia crítica de bell hooks (2013), que defende a educação como um espaço de resistência e transgressão. A oficina não apenas desmistificou preconceitos, mas também instigou os participantes a refletirem sobre as implicações do racismo religioso, promovendo uma postura crítica e engajada frente às estruturas discriminatórias que ainda permeiam o cotidiano escolar e social.

4.7.2 Sugestões de Melhoria na Dinâmica da Oficina

Apesar das avaliações positivas, os participantes apontaram sugestões que podem contribuir para o aprimoramento da oficina. Entre elas, destaca-se o desejo de maior duração: “O tempo foi curto, talvez em outra oportunidade ampliar esse tempo” (Participante 3). Além disso, muitos sugeriram que atividades semelhantes fossem realizadas ao longo do ano, não se limitando a períodos comemorativos: “Tem mais oficinas como esta e não só no período da Consciência Negra” (Participante 4). Essas observações refletem a necessidade de ampliar e diversificar as ações pedagógicas antirracistas no ambiente escolar.

Essas sugestões encontram respaldo na proposta de Paulo Freire (1987), que defende que a educação libertadora deve ser contínua e integrada ao cotidiano dos sujeitos, rejeitando práticas pedagógicas fragmentadas que limitem a formação crítica dos educandos. Freire afirma que “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 1987, p. 42), destacando que a transformação social exige um processo educativo consistente e prolongado, em que reflexão e ação se articulam de maneira contínua. Nesse sentido, o tempo reduzido da oficina e a falta de recorrência desse tipo de prática aparecem como entraves, pois dificultam a construção crítica e transformadora pretendida, que demanda espaço e frequência para que os sujeitos aprofundem suas reflexões e ações.

A recomendação de integrar práticas pedagógicas antirracistas como parte regular do calendário escolar também está em consonância com a Lei 10.639/2003, que exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo. No entanto, conforme argumentam Almeida *et al* (2017), a implementação dessa lei frequentemente esbarra em práticas educacionais que relegam tais temas a momentos pontuais, como o mês da Consciência Negra, dificultando uma abordagem mais sistemática e integrada.

Além disso, a proposta de aumentar a duração da oficina remete ao conceito de educação dialógica de Freire (1987), que requer tempo para que os sujeitos possam construir e desconstruir ideias, dialogar profundamente e alcançar uma consciência crítica. A abordagem pedagógica adotada na oficina já reflete esse ideal, mas as sugestões dos participantes evidenciam que o tempo destinado foi insuficiente para o desenvolvimento pleno das reflexões e interações propostas.

Por fim, as sugestões de melhoria destacam a relevância de criar espaços regulares de reflexão, como propõe bell hooks (2013). A autora enfatiza que práticas educacionais transformadoras não podem ser excepcionais; elas devem ser uma constante no processo formativo. Essa visão reforça a necessidade de ampliar o alcance e a frequência de atividades como a oficina, para que se tornem parte essencial da dinâmica escolar, contribuindo para a construção de uma educação antirracista.

4.7.3 Reflexões sobre o Respeito à Diversidade Religiosa no Ambiente Escolar

A oficina proporcionou um espaço significativo para que os participantes refletissem sobre o respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. Um dos relatos destacou: “Sim, me fez perceber o racismo religioso” (Participante 5). Outro participante complementou: “Sim. Nos ajuda a mudar a forma racista como nos ensinaram a pensar sobre as religiões de matrizes africanas” (Participante 6). Essas falas exemplificam como a oficina conseguiu fomentar uma conscientização crítica sobre as práticas excludentes e preconceituosas que muitas vezes permeiam o cotidiano educacional, alinhando-se aos objetivos de uma educação antirracista.

A abordagem dialógica freiriana da oficina foi essencial para criar um ambiente em que os participantes se sentissem confortáveis para questionar suas próprias percepções e explorar temas complexos, como o racismo religioso. Conforme exposto por Freire (1987), o diálogo é um ato de criação coletiva, em que os sujeitos, em uma relação horizontal e mediada pelo mundo, constroem um conhecimento transformador ancorado no respeito mútuo e na valorização de suas experiências concretas. Nesse contexto, a presença de um Babalaô desempenhou papel importante ao trazer aos participantes um contato direto com uma perspectiva muitas vezes marginalizada no espaço escolar. Essa interação, como apontada por um participante, “ajuda a quebrar barreiras construídas pelo preconceito religioso” (Participante 7).

Essa prática também dialoga com a pedagogia crítica de bell hooks (2013), que propõe a valorização das experiências culturais e históricas dos educandos como elementos fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo. Ao incluir um líder religioso de matriz africana no centro das discussões, a oficina não apenas desafiou estereótipos, mas também rompeu com a hegemonia de tradições religiosas dominantes, promovendo a equidade e a pluralidade. Hooks sugere que espaços educacionais devem

ser projetados para desafiar as estruturas de poder que marginalizam certos grupos, uma abordagem claramente refletida na dinâmica da oficina. Inspirados também nos escritos de Gramsci²³, somos instigados a pensar em uma educação contra-hegemônica, mesmo quando todos os mecanismos desviem desse objetivo. Da mesma forma, pensar em uma educação antirracista exige resistência contínua, mesmo quando todas as estruturas dominantes tentem impedir sua existência.

Além disso, a oficina resgata o conceito de Sankofa, que simboliza a importância de retornar às origens para ressignificar o presente e construir um futuro consciente. Essa noção ultrapassa o simples ato de olhar para o passado, pois representa um movimento ativo e crítico de reconstrução histórica e cultural, no qual a memória coletiva assume um papel central. Nesse sentido, o resgate das tradições afro-brasileiras, em um espaço de debate, fortalece a compreensão de que essas práticas culturais não são estáticas, mas instrumentos vivos de resistência e identidade.

A fala de um participante ilustra bem essa perspectiva ao afirmar que “compreender a história e os fundamentos dessas religiões muda completamente a forma como as vemos no dia a dia” (Participante 8). Tal afirmação evidencia que a reflexão proporcionada pela oficina rompe com os estereótipos e silenciamentos históricos impostos às tradições afro-brasileiras, permitindo que os sujeitos envolvidos reconheçam o valor transformador dessas práticas. Dessa forma, o conceito de Sankofa, aplicado no contexto educacional, atua como uma ferramenta de reconexão crítica, impulsionando não apenas a valorização das raízes culturais, mas também a consciência histórica necessária para o enfrentamento do racismo religioso e de outras formas de opressão.

Por fim, a análise revela que a oficina conseguiu abordar não apenas o conhecimento religioso em si, mas também suas implicações sociais e culturais. A partir das reflexões de Lélia Gonzalez (1984), pode-se compreender o racismo religioso como uma manifestação do racismo estrutural que atravessa todas as dimensões da sociedade brasileira. A oficina, ao desconstruir essas barreiras, demonstrou que o respeito à diversidade religiosa é um passo indispensável para a construção de um espaço educacional verdadeiramente plural e acolhedor.

²³ GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

4.8 Considerações Finais

A oficina Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo apresentou-se como uma prática pedagógica transformadora, alinhada aos princípios da educação crítica e dialógica de Paulo Freire, da descolonização do pensamento de Lélia Gonzalez, da valorização da ancestralidade africana proposta por Elisa Larkin Nascimento e da pedagogia engajada de bell hooks.

Os dados analisados evidenciam que a oficina atingiu seu propósito central de desconstruir preconceitos e fomentar uma educação antirracista, criando um ambiente dialógico e acolhedor em que os participantes puderam ressignificar conceitos historicamente marginalizados. Esse espaço de aprendizado transformador promoveu reflexões críticas sobre o racismo religioso, o racismo estrutural e o respeito à diversidade cultural no ambiente escolar.

Embora mudanças estruturais demandem tempo e esforços contínuos, as sugestões de melhoria, como a ampliação da duração e a realização periódica de oficinas semelhantes, reforçam o desejo por práticas pedagógicas contínuas e aprofundadas. Assim, a oficina se consolida como um modelo replicável, com potencial para inspirar educadores a desenvolverem iniciativas que promovam justiça social, equidade racial e respeito à pluralidade cultural, em consonância com a Lei 10.639/2003.

Como Sankofa nos ensina, o retorno às origens não é um recuo, mas um salto para o futuro, um futuro onde o diálogo, a memória e a luta se entrelaçam na construção de um mundo mais justo. No chão da memória, retornamos como Sankofa, olhos no passado para renascer o presente. Cada palavra pronunciada é uma semente que rompe o silêncio, descoloniza a mente e liberta o corpo. A educação, em sua essência crítica, dança com a ancestralidade, iluminando caminhos onde antes havia escuridão. Entre o diálogo e a escuta, ecoam vozes outrora silenciadas, reconectando identidades, fortalecendo laços, tecendo um amanhã plural e justo (Keila, 2024).

4.9 Referências

ALCÂNTARA, Ana Carolina Monteiro dos Santos de; SILVA, Maria de Nazareth BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.

Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 28, n. 1 (82), p. 55-80, jan./abr. 2017. DOI: 10.1590/1980-6248-2015-0141. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de nov 2024.

ALVES, L.; SANTOS, W. N. dos; TEIXEIRA, D. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 264, 22 ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897>. Acesso em: 10 de dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. 262 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

BRUXEL, C. M. L.; BIANCHI, V.; BOFF, E. T. Reflexões sobre relações étnico-raciais: currículo e práticas educacionais antirracistas. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62847/37670>. Acesso em: 09 de dez. de 2024.

CAMPOS M., E.; SILVA, C. L. Políticas públicas, raça e a Lei n. 10.639/2003: uma revisão sistemática da literatura. *Educação Por Escrito*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e45029, 2023. DOI: 10.15448/2179-8435.2023.1.45029. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/45029>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 02 de out 2024.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MARINHO, Paula Márcia de Castro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 37, n. 2, p. 489-510, maio/ago. 2022. DOI: 10.1590/s0102-6992-202237020005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

GODOY, E. A. de; A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 77-92, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n1a3433. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3433>. Acesso em: 11 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. v. 2, p. 143-154. 204 p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. *Acçãoeducativa.org.br*, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 de nov de 2024.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. Lugar de negro. Rio de Janeiro: *Editora Marco Zero*, n. 1906, v. 3, 1982.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2024.

GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Organização: União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA). São Paulo: *Diáspora Africana*, 2018.

GONZALEZ, L. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7942688/mod_resource/content/0/feminismo-afro-latino-americano.pdf. Acesso 04 de dez. de 2024.

MARIM, C. I.; PINTO, A. da S. As religiões afro-brasileiras enquanto objeto de resistência. *Revista Scriptorium*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 220-238, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/scriptorium/article/view/47212>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RODRIGUES M. de O. Revisão integrativa sobre intolerância religiosa em povos de matriz africana. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 11, e555101119634, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19634>. Acesso em: 10 de dez. 2024.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. *II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: CEAP, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250>. Acesso em: 12/10/2024.

5. SÍNTESE INTEGRADORA DOS ESTUDOS

A presente dissertação, estruturada no formato multipaper, investiga a contribuição da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase no ensino de História, para a construção de uma educação antirracista no contexto do Instituto Federal de Goiás (IFG) *Campus Uruaçu*. Tendo como eixo central a análise da implementação da Lei 10.639/03, esta dissertação se ancora nas Epistemologias do Sul e na Pedagogia Crítica, especialmente nos aportes de Paulo Freire, para pensar o ensino como prática da liberdade e instrumento de descolonização do conhecimento. A pesquisa se desdobra em quatro artigos científicos complementares que, em conjunto, oferecem uma análise aprofundada e abrangente sobre a temática. A síntese integradora tem como objetivo articular os principais achados de cada um desses estudos, evidenciando suas conexões teóricas e metodológicas e destacando a contribuição geral da dissertação para a área da educação antirracista.

O primeiro artigo investiga as contribuições teóricas para compreender o papel do ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma ferramenta de formação crítica e antirracista. A pesquisa qualitativa teórica revisita autores fundamentais, como Paulo Freire, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Jörn Rüsen e Munanga, para discutir como o ensino de História pode promover uma consciência emancipadora e contribuir para a formação cidadã e antirracista dos estudantes da EPT. Além disso, o artigo enfatiza o conceito de consciência histórica, baseado na aprendizagem genética de Rüsen, demonstrando como a articulação entre passado, presente e futuro fortalece o pensamento crítico dos alunos. A análise também destaca os desafios estruturais impostos pela dualidade educacional, conforme discutido por Saviani e Marx, evidenciando que a formação integral e omnilateral da EPT precisa superar as barreiras impostas pelo modelo capitalista. A transgressão pedagógica, conforme proposta por bell hooks, emerge como uma abordagem necessária para romper com narrativas eurocêntricas e construir uma educação que vá além da qualificação técnica, promovendo uma transformação social efetiva.

O segundo artigo realiza uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para analisar a implementação e os impactos da Lei 10.639/03 na educação brasileira. Foram analisados 37 estudos, evidenciando que a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira fomenta a consciência crítica e a valorização da diversidade, fatores essenciais no combate ao racismo estrutural. O estudo revelou que, quando aplicada de

maneira efetiva, a lei contribui para a transformação das percepções e atitudes dos estudantes em relação à diversidade racial. No entanto, os desafios persistem, especialmente pela resistência institucional, a falta de formação adequada para professores e a ausência de materiais didáticos apropriados, que dificultam sua implementação plena. Além disso, o artigo destaca o papel do Movimento Negro na luta pela criação da lei e na defesa de políticas educacionais mais inclusivas. Os achados indicam que, para a consolidação da educação antirracista no Brasil, é fundamental investir em estratégias eficazes de formação docente, abordagens integradas no currículo e mecanismos de acompanhamento e fiscalização da implementação da lei.

O terceiro artigo consiste em um estudo de caso sobre a Educação Profissional e Tecnológica e o ensino de História como ferramentas antirracistas no IFG Campus Uruaçu. O objetivo foi identificar se a Lei 10.639/03 está sendo aplicada nas aulas e atividades do *Campus*, analisar como os estudantes percebem essa formação e evidenciar projetos e iniciativas voltadas para a desconstrução do racismo. A pesquisa qualitativa utilizou técnicas como observação participante, análise documental, entrevistas e questionários, a partir de um estudo de caso.

Os achados revelaram que, embora alguns docentes desenvolvam práticas comprometidas com a educação antirracista, a abordagem ainda é fragmentada e não suficientemente integrada ao currículo. A pesquisa também identificou uma centralização na gestão da reitoria, que impacta a autonomia do *Campus* e dificulta a implementação de ações pedagógicas mais efetivas. Além disso, foi constatada uma lacuna entre os projetos pedagógicos pontuais e a transversalização da temática racial no currículo formal, evidenciando que a educação antirracista, em muitos casos, ainda depende da iniciativa individual de alguns professores. O estudo destaca que a efetiva implementação da Lei 10.639/03 na EPT exige uma maior articulação entre ensino acadêmico e formação profissional, garantindo que a diversidade racial seja incorporada de forma estrutural ao currículo e não relegada a ações isoladas.

O quarto artigo desenvolve uma intervenção educacional por meio de uma oficina intitulada: Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo. Essa ação foi elaborada para promover a valorização da cultura afro-brasileira entre os discentes do IFG-Uruaçu, estimulando uma consciência crítica sobre suas contribuições históricas e culturais. Fundamentada nos princípios da educação dialógica de Paulo Freire, da descolonização do pensamento de Lélia Gonzalez, do conceito de Sankofa de Elisa Larkin Nascimento e da pedagogia transgressora de bell hooks, a oficina buscou desconstruir

preconceitos sobre o Candomblé e fomentar o respeito à diversidade religiosa. A metodologia utilizada incluiu palestra, roda de conversa, atividades reflexivas e observação participante, permitindo um espaço de aprendizado crítico e transformador. Os achados revelaram que a oficina teve um impacto positivo na desconstrução de estigmas historicamente associados às religiões de matriz africana e no fortalecimento do respeito por essas expressões culturais e espirituais. Além disso, a análise dos dados, obtidos por meio de observação assistemática e questionário semiestruturado, indicou que iniciativas pedagógicas como essa podem servir como modelos replicáveis para outras instituições, reforçando a necessidade de ações pedagógicas contínuas na promoção da educação antirracista. A oficina demonstrou que a escola pode ser um espaço de resistência e transformação social, ecoando o princípio de Sankofa: retornar às origens para construir um futuro mais justo e plural.

O grande diferencial deste trabalho está na articulação entre diferentes abordagens metodológicas, que permitiram a triangulação de fontes e a ampliação da compreensão do problema de pesquisa. A pesquisa teórica, a revisão sistemática da literatura, o estudo de caso e a intervenção educacional se complementam ao revelar não apenas os desafios estruturais na formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas também as iniciativas concretas que podem transformar esse cenário. Essa diversidade metodológica proporcionou uma análise abrangente, permitindo que a pesquisa captasse tanto as barreiras institucionais e curriculares, quanto às possibilidades de superação dessas barreiras por meio de práticas pedagógicas e estratégias de formação docente.

A fundamentação teórica foi embasada em uma sólida revisão de autores como Paulo Freire, bell hooks, Lélia Gonzalez, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, entre outros. As Epistemologias do Sul emergem como um caminho essencial para repensar a educação, valorizando conhecimentos historicamente marginalizados, enquanto a Pedagogia Crítica de Freire orienta práticas pedagógicas que promovem autonomia e consciência crítica. A interseção entre essas perspectivas possibilitou a análise das políticas educacionais e das práticas docentes sob uma ótica emancipadora, evidenciando tanto os avanços quanto os limites na implementação da Lei 10.639/03.

Apesar das contribuições da dissertação, os artigos que a compõem evidenciaram lacunas que ainda precisam ser enfrentadas para que a educação antirracista se torne uma realidade mais consolidada. Dentre elas, destacam-se: Fragmentação da implementação da Lei 10.639/03: A legislação representa um avanço significativo, mas sua aplicação nas

instituições de ensino ainda ocorre de forma desigual e descontínua, dependendo muitas vezes do engajamento individual de docentes e projetos pontuais. Formação docente insuficiente: A revisão sistemática evidenciou que a falta de formação específica para professores na abordagem das relações étnico-raciais continua sendo um entrave para a transversalização do tema nos currículos da EPT. Desconexão entre teoria e prática na EPT: O estudo de caso revelou que, embora a EPT tenha potencial para integrar formação acadêmica e profissional, ainda há dificuldades em estruturar a educação antirracista no currículo formal. Há um descompasso entre os conteúdos teóricos sobre diversidade e as práticas pedagógicas aplicadas nas disciplinas técnicas. Resistência institucional e desafios de gestão: A centralização da gestão educacional limita a autonomia de iniciativas pedagógicas antirracistas, tornando-as ações isoladas de professores ou eventos esporádicos, sem uma política institucional consolidada. Falta de integração entre projetos de ação afirmativa e currículo formal: A pesquisa apontou que a educação antirracista ainda é tratada como uma pauta marginal, sendo frequentemente abordada de forma extracurricular, sem estar devidamente incorporada ao projeto pedagógico dos cursos técnicos.

Com base nessas lacunas, este trabalho abre espaço para novas investigações que possam aprofundar a compreensão e a efetivação da educação antirracista no Brasil. Algumas sugestões de pesquisas futuras incluem: (i) modelos de integração curricular - estudos que investiguem estratégias eficazes para transversalizar a temática racial nos cursos técnicos, especialmente na formação de professores da EPT; (ii) Impacto da formação docente continuada - pesquisas que avaliem como formações específicas sobre relações étnico-raciais influenciam as práticas pedagógicas dos docentes e o aprendizado dos estudantes; (iii) políticas institucionais para implementação da Lei 10.639/03 - análises sobre como diferentes modelos de gestão educacional impactam a execução da educação antirracista e quais medidas podem ser adotadas para consolidá-la como parte das diretrizes institucionais; (iiii) estudos comparativos entre instituições - investigações que analisem experiências bem-sucedidas de implementação da educação antirracista e como essas práticas podem ser adaptadas para outros contextos educacionais; (v) abordagens interseccionais na EPT - estudos que explorem como raça, gênero e classe se entrecruzam na educação técnica e profissional, e de que forma práticas pedagógicas podem responder a essas múltiplas opressões.

Os resultados apresentados nesta investigação oferecem importantes contribuições para o campo da educação antirracista e para a implementação efetiva da

Lei 10.639/03 na Educação Profissional e Tecnológica. Entre os principais achados, destacam-se: (i) a necessidade de formar docentes para a integração das questões raciais em todas as áreas do conhecimento; (ii) a importância de um currículo realmente transversal e interdisciplinar; (iii) o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica como espaço de resistência e emancipação.

A síntese integradora demonstra que essa dissertação multipaper, ao reunir diferentes abordagens sobre a educação antirracista na EPT, fortalece a compreensão sobre os desafios e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03. Os estudos dialogam entre si e, alicerçados nas Epistemologias do Sul e na Pedagogia Crítica, apontam caminhos concretos para a construção de uma escola mais inclusiva. No entanto, as lacunas identificadas revelam que ainda há um longo caminho para que essa transformação se efetive de maneira estrutural. Assim, esta pesquisa se coloca não como um ponto final, mas como um convite para a continuidade da luta por uma educação mais democrática, plural e antirracista. O compromisso com a justiça racial na educação não deve ser episódico, mas uma reconstrução diária do próprio conceito de ensinar e aprender. Como nos ensina Sankofa, devemos olhar para o passado não como um retrocesso, mas como um impulso para avançarmos rumo a um futuro mais justo e igualitário.

6. REFERÊNCIAS GERAIS

Atlas da Violência 2020. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2020
Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em 29/05/2023.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20/05/2023.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 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”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 20/05/2023.

BRASIL. *LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidente da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 18. nov. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ClAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014

DUKE, N. K.; BECK S. W. Education Should Consider Alternative Formats for the Dissertation. *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 3, pp. 31-36, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 39-62.

GOMES, N. L. (Org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Apresentação da instituição*. IFG, 2024. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao>. Acesso em: 03 out. 2024.

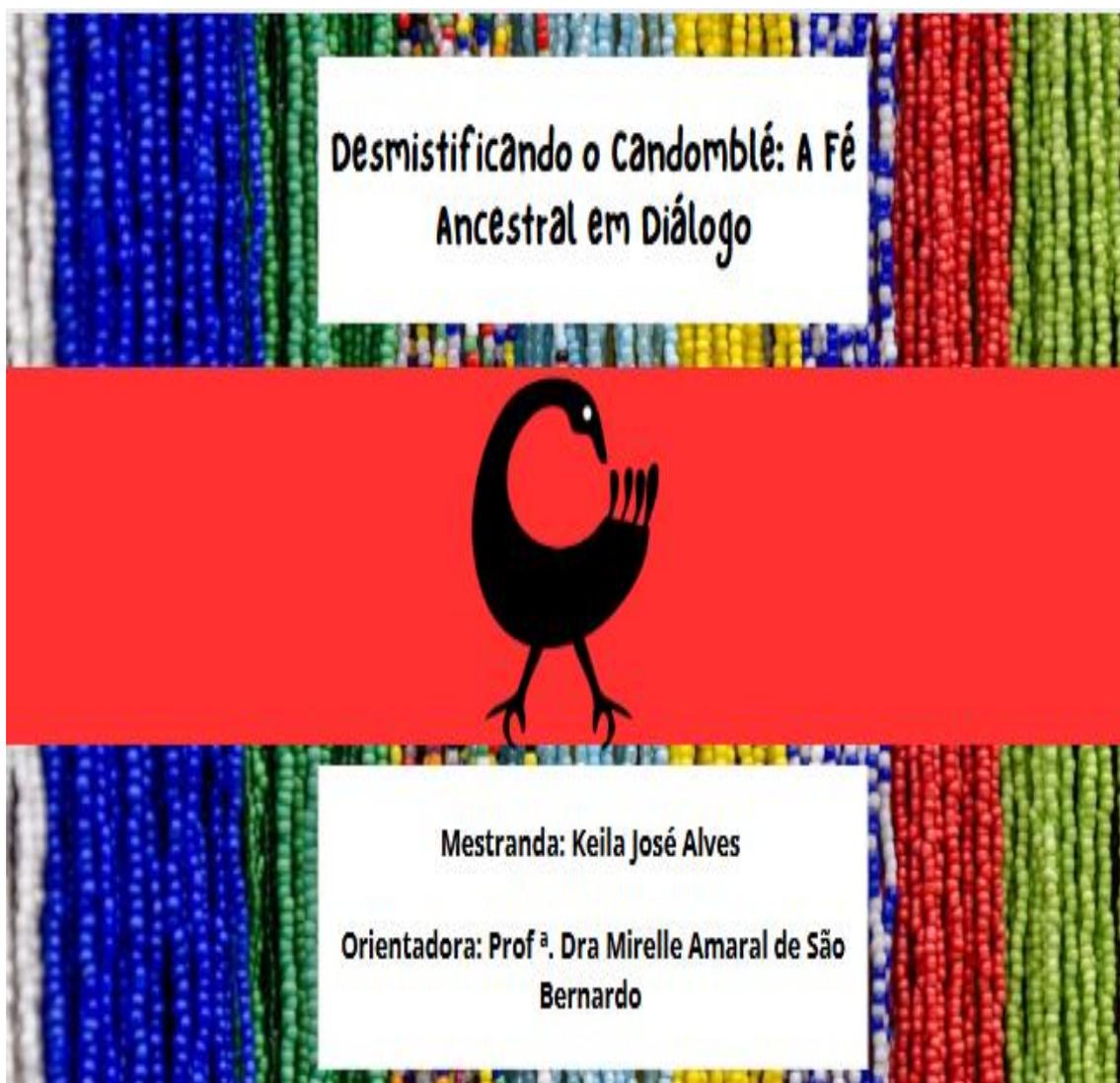
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Campus Uruaçu*. IFG, 2024. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/campus>. Acesso em: 03 out. 2024.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL (OFICINA)





KEILA JOSÉ ALVES

Produto educacional

Oficina: Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra Mirelle Amaral de São Bernardo
Orientadora

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador interno

Prof. Dr. Edson Arantes Júnior
Avaliador Externo

Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
Avaliadora externa

Sobre a autora

Meu nome é Keila José Alves, sou mulher preta e professora, graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual de Goiás, campus Uruaçu. Leciono na rede estadual de Goiás e, ao longo da minha trajetória, me especializei em História e Cultura Afro-brasileira. Essa escolha representa não só minha paixão pelo ensino, mas também meu compromisso com uma educação que valorize nossas raízes e promova o respeito pela diversidade. Atualmente, como mestrandia em Educação Profissional e Tecnológica, busco novas formas de fortalecer a identidade afro-brasileira na escola, inspirando meus alunos a reconhecerem e se orgulharem de sua própria história.

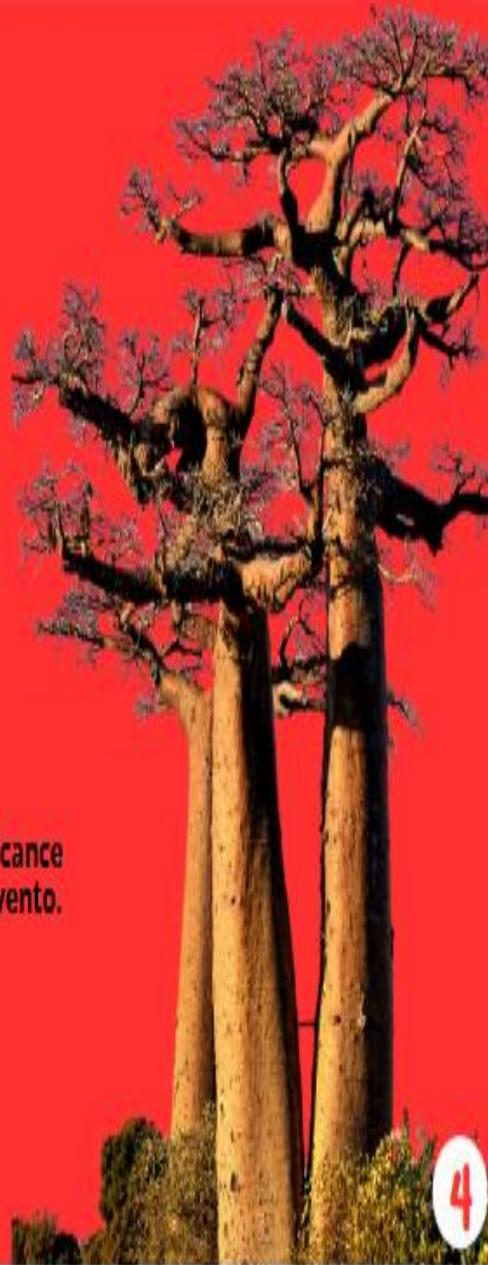


Ressignificando as Cicatrizes

Na pele que veste minha alma,
a cor se revelou tardiamente,
não por falta de tinta,
mas pela ausência de espelhos sinceros.
Um dia eu me vi, não como me sentiam,
mas como sou: mulher negra, de raízes ancestrais.

Não me identificava, mas sentia as cicatrizes,
marcas invisíveis que os olhos brancos impunham,
cortes sem lâmina, feridas sem sangue,
silêncios forçados em cada sorriso abafado.
Era eu, sem saber que já era o alvo
de olhares que questionavam minha essência.

Naveguei mares onde a aceitação não tinha porto,
perdi-me na bruma de uma história negada,
buscando um eu que parecia estar sempre fora de alcance
como se minha voz fosse um sussurro abafado pelo vento.
Mas dentro do peito, o tambor soava,
um ritmo ancestral que eu ainda não compreendia.



Hoje, abraço as dores que rejeitei,
ressignifico cada golpe, cada palavra não dita.
Minha história, antes fragmentada,
se recompõe como peça de resistência.
Sou o eco de tantas que vieram antes,
e a voz firme de quem não se cala mais.

Minha luta é mais que identidade:
é bandeira erguida em nome de todas,
é o verbo que corta a indiferença,
é a verdade desnudada do racismo.
Cada passo meu é uma dança de desafio,
um pulsar de vida, uma resposta engajada.

Sou mulher negra, sou força e recomeço.
E onde quer que o racismo tente se esconder,
será meu sorriso que o revelará,
minha presença, minha voz,
minha história reescrita e revivida,
porque agora sei quem sou:
resistência viva, fogo que não se apaga.

Keila José Alves



Resumo

O produto educacional, Oficina, *Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo* busca promover uma educação antirracista, alinhada à Lei 10.639/2003, ao desmistificar preconceitos sobre o Candomblé. Inspirada pelo conceito de *Sankofa*, termo de origem Akan, que significa, voltar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro (Nascimento, 2008). A oficina aborda a importância das raízes africanas e sua contribuição para a identidade afro-brasileira. Com uma metodologia dialógica, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, Elisa Larkin Nascimento e bell hooks, a atividade envolve a participação de um Babalaô, que promove reflexões críticas sobre racismo e intolerância religiosa. A oficina, embora aberta a toda comunidade, está principalmente destinada a estudantes do Instituto Federal Campus Uruaçu, incentiva o respeito à diversidade religiosa e forma agentes de transformação social, contribuindo para uma educação inclusiva e plural.

Sumário

Sobre a autora.....	7
Sobre a oficina.....	8
Introdução.....	10
Identificação.....	12
Justificativa.....	14
Conteúdos.....	15
Estrutura da oficina.....	16
Bases teóricas.....	19
Metodologia.....	21
Recursos.....	22
Avaliação.....	23
Referências para trabalhar a temática.....	24
Considerações finais.....	26
Referencia.....	28
Anexos.....	30

Sobre a oficina

A demonização das religiões de matriz africana tem raízes profundas na história marcada pelo colonialismo e pela escravidão, que buscaram suprimir e desvalorizar as práticas espirituais e culturais dos povos africanos. Essas tradições foram frequentemente estigmatizadas como supersticiosas, primitivas ou até mesmo perigosas, contribuindo para a perpetuação de preconceitos e estereótipos negativos. A falta de compreensão e respeito por essas religiões resultou em marginalização, discriminação e violência contra aqueles que as praticam, evidenciando a urgência de promover a conscientização e a valorização da riqueza cultural e espiritual que representam (Fernandes, 2017; Torres et al, 2021).

Esta oficina faz parte de mim. Ela é fruto de um processo profundo de ressignificação da minha própria vida, história e ancestralidade. No passado, eu também, de forma inconsciente, perpetuei a demonização das religiões de matriz africana. Foram anos em que, sem compreender, repeti estereótipos e preconceitos que nossa sociedade insiste em disseminar. No entanto, em minha busca por conhecimento e por compreender de fato a riqueza cultural e espiritual dessas tradições, descobri uma nova forma de ver o mundo e a mim mesmo.

8

Sobre a oficina

Esse processo de aprendizado transformou minha visão sobre o Candomblé e outras religiões de matriz africana, e foi isso que me trouxe aqui hoje, para criar essa oficina. Não é apenas uma proposta educativa; é uma luta pessoal e contínua contra a intolerância religiosa, especialmente contra os preconceitos que cercam essas religiões. Ao entender a importância dessas tradições na construção da identidade afro brasileira, percebi que lutar contra o racismo e a intolerância é, também, lutar pelo reconhecimento e respeito das raízes que muitos de nós compartilhamos.

Essa oficina não é apenas sobre ensinar; é sobre acolher, curar, refletir e dar passos concretos na construção de uma sociedade mais justa, onde a pluralidade religiosa seja compreendida e respeitada. Espero que, assim como eu transformei minhas percepções, os participantes também possam ressignificar suas visões e contribuir ativamente para o combate ao racismo e à intolerância religiosa.

9

Introdução

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades raciais, que se refletem em todas as esferas, incluindo o sistema educacional. Nesse contexto, as religiões de matriz africana, como o Candomblé, têm sido historicamente alvo de preconceitos e discriminação, alimentados por narrativas distorcidas e estereotipadas que reforçam o racismo estrutural. Este cenário torna premente a necessidade de uma educação comprometida com a promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa, assim como com a desconstrução de preconceitos que atravessam o cotidiano escolar.

Este produto educacional, intitulado, *Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo*, surge com o propósito de contribuir para uma formação crítica e antirracista no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A proposta se fundamenta na Lei 10.639/2003, que determina a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, e responde à necessidade de abordar as religiões de matriz africana com o devido respeito e conhecimento, visando a superar estereótipos e promover uma compreensão mais profunda sobre suas contribuições para a formação da identidade cultural brasileira.

10

Identificação

Oficina: Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo

Carga horária: 01:45

Público participante: Estudantes do ensino médio e professores do IFG-Campus Uruaçu

12

Identificação

Objetivo geral:

Promover uma compreensão respeitosa e informada sobre o Candomblé, desmistificando preconceitos e estereótipos em torno das religiões de matriz africana, visando à construção de uma postura antirracista entre os participantes.

Objetivos específicos:

Apresentar os principais conceitos e valores do Candomblé;
Desconstruir ideias preconceituosas e equivocadas sobre as religiões de matriz africana;
Criar um espaço de diálogo que permita a expressão de dúvidas e reflexões críticas.

13

Justificativa

Este produto educacional foi idealizado para combater preconceitos sobre as religiões de matriz africana, especialmente o Candomblé. A falta de conhecimento sobre essa tradição perpetua visões distorcidas e discriminatórias, que desumanizam seus praticantes e obscurecem a riqueza cultural da diáspora africana no Brasil. Em consonância com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, a oficina busca promover uma compreensão respeitosa do Candomblé e estimular o respeito à diversidade religiosa, fundamentais para a construção de uma sociedade antirracista.

Ao desmistificar mitos e preconceitos enraizados, a oficina incentiva a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e a valorização das múltiplas identidades culturais presentes no Brasil. No contexto do Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu, a oficina oferece ferramentas para que educadores e estudantes se tornem agentes de mudança no combate à intolerância religiosa e ao racismo. Assim, o projeto contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social e a equidade racial.

14

Conteúdos

- **Introdução ao Candomblé: História e origem das religiões de matriz africana no Brasil;**
- **Importância dos rituais e da ancestralidade;**
- **Desmistificação de mitos e estereótipos: Explicar o que realmente significa o Candomblé e como ele é frequentemente mal compreendido na sociedade;**
- **O papel social e cultural do Candomblé: Como ele contribui para a preservação da cultura afro brasileira e o fortalecimento da identidade negra;**
- **Religião e racismo: Discutir como o racismo estrutural afeta as religiões de matriz africana e a necessidade de respeito e tolerância religiosa.**

15

Estrutura da oficina

➤ **Abertura e Contextualização**

Responsável: Facilitador (pode ser o professor ou mediador da oficina);

Atividades: Boas-vindas e apresentação do objetivo da oficina;

Breve explicação sobre a importância do tema no contexto de uma educação antirracista; Introdução do palestrante, o Babalorixá, destacando sua vivência e conhecimento profundo sobre o Candomblé.

Ferramentas: Slide introdutório com o título e objetivo da oficina.

Tempo estimado: 15 minutos.

➤ **Palestra com o Babalaô**

Responsável: Babalaô convidado.

Tempo estimado: 30 minutos.

16

Estrutura da oficina

➤ Atividade de Reflexão e Discussão

Responsável: Facilitador e Babalaô.

Atividades: Diálogo aberto: Após a palestra, o facilitador abre o espaço para que os participantes façam perguntas e compartilhem suas impressões e uma discussão guiada sobre como o preconceito religioso afeta a sociedade e a vida das pessoas que praticam o Candomblé e outras religiões de matriz africana.

Perguntas sugeridas:

Quais ideias pré-concebidas sobre o Candomblé vocês perceberam que foram desconstruídas hoje?

Como podemos combater o preconceito religioso no ambiente escolar?

Qual é o papel das religiões de matriz africana na preservação da cultura afro-brasileira?

Metodologia:

Roda de conversa, participação ativa dos estudantes.

Tempos estimado: 50 minutos.

17

Estrutura da oficina

➤ Encerramento e Síntese

Atividades:

Resumo dos pontos principais abordados na oficina; Reforçar a importância de continuar combatendo o preconceito religioso e promovendo o respeito à diversidade; Agradecimento ao público participante; Slide final com uma frase ou imagem que sintetize o respeito às religiões de matriz africana e uma chamada para ação antirracista.

Tempo estimado: 10 minutos.

18

Bases teóricas

Este produto educacional é fundamentado nos princípios da educação dialógica de Paulo Freire (2013), que defende o diálogo como prática criativa e colaborativa no processo de ensino-aprendizagem. Na oficina "Desmistificando o Candomblé", a abordagem freireana promove a valorização das vivências religiosas e culturais, criando um ambiente propício à desconstrução de preconceitos. Além disso, a conscientização crítica, um ponto central da pedagogia de Freire, é estimulada por meio de discussões sobre racismo estrutural e intolerância religiosa, conectando os participantes às suas realidades e propondo ações transformadoras. A prática educativa se apresenta como libertadora, oferecendo uma compreensão crítica e engajada dos valores e mitos do Candomblé, ampliando a visão sobre a pluralidade religiosa.

19

Bases teóricas

Além de Freire (1987), a oficina também dialoga com os conceitos de Sankofa, trazidos por Elisa Larkin Nascimento (2008), que propõe o retorno às raízes africanas como forma de valorizar a identidade cultural afro-brasileira. A obra de bell hooks (2013) complementa essa abordagem, ao defender uma pedagogia que resiste às opressões de raça, gênero e classe, incentivando uma educação que promove a conscientização social e a emancipação dos sujeitos. Essa combinação de teorias, articulada com as diretrizes da Lei 10.639/2003, fortalece a metodologia da oficina, transformando o processo educacional em uma ferramenta de resistência e mudança social, promovendo o respeito à diversidade e combatendo o racismo e a intolerância religiosa.

20

Metodologia

- Exposição oral com slides;
- Imagens e apresentação de pequenos vídeos e fotos de rituais (com explicação e cuidado cultural);
- Perguntas interativas ao público.

21

Recursos

- Projetor para apresentação de slides e vídeos;
- Microfone (se necessário, dependendo do espaço);
- Slides preparados com imagens, pequenos textos e vídeos curtos sobre o Candomblé;
- Folhas de papel e canetas para a dinâmica de escrita (se for realizada);
- Espaço organizado em círculo para facilitar a roda de conversa;
- Opção de distribuição de links para vídeos e leituras complementares.

22

Avaliação

Questionário Rápido: Ao final, os alunos podem preencher um breve questionário com questões sobre o que aprenderam, quais preconceitos foram desconstruídos e o impacto da oficina sobre suas percepções.

Feedback Qualitativo: O facilitador pode pedir aos alunos para compartilhar, de forma anônima ou aberta, o que acharam da experiência e como isso impactou sua visão sobre a religião de matriz africana.

Tempo estimado: 10 minutos.

23

Referências para trabalhar a temática

1. Introdução ao Candomblé: História e origem das religiões de matriz africana no Brasil.

- Prandi, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- Nascimento, Elisa Larkin. Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- VERGER, P. Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Tradução Renato da Silveira. Bahia: Editora Corrupio Comércio, 2011.

2. Importância dos rituais e da ancestralidade.

- Silva, Vagner Gonçalves da. Orixás da Metrópole. 2. ed. Coleção Viramundo. São Paulo: FEUSP, 2022.
- Bastide, Roger. O Candomblé da Bahia: Rito Nagô. São Paulo: 1. ed. V. 313. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1961.

24

Referências para trabalhar a temática

3. Desmistificação de mitos e estereótipos.

- Nascimento, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- Carneiro, Edison. Candomblés da Bahia. 6 ed. V.106. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

4. O papel social e cultural do Candomblé.

- Prandi, Reginaldo. Os Candomblés de São Paulo: A Velha Magia na Metrópole Nova. São Paulo: Hucitec, 1991.

5. Religião e racismo: Discutir como o racismo estrutural afeta as religiões de matriz africana.

- NASCIMENTO, Elizabeth Larkin. O sortilégio da cor: identidade afro-descendente no Brasil. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 11 set. 2024.
- Munanga, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

25

Considerações finais

Este produto educacional foi desenvolvido com o objetivo de ser replicável em diferentes contextos educacionais, promovendo a reflexão crítica e o respeito às religiões de matriz africana, com foco especial no Candomblé. A estrutura metodológica, baseada nos princípios da educação dialógica de Paulo Freire, permite a adaptação e implementação da oficina em várias instituições de ensino, sempre mantendo o compromisso com uma educação antirracista.

Ao seguir os passos descritos, os facilitadores poderão garantir a desconstrução de preconceitos e estereótipos em torno do Candomblé, criando um espaço de diálogo aberto e inclusivo. A presença de um Babalorixá como palestrante e a promoção de rodas de conversa são elementos essenciais para a construção coletiva do conhecimento, incentivando a participação ativa dos educandos.

A proposta busca, assim, fornecer uma ferramenta prática para educadores que desejam trabalhar com temas de diversidade cultural e religiosa de forma crítica e respeitosa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

26

Considerações finais

Com os recursos adequados e a aplicação fiel da metodologia, esta oficina pode ser realizada em diferentes contextos escolares, garantindo sua relevância e impacto na formação de uma consciência crítica nos participantes.

Minha pele grita a dor dos séculos, mas minhas mãos
constroem a justiça do amanhã.
Keila José Alves

27

Referências

FERNANDES, N. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, vol. 1, n.1, jan-jun, 2017.

<https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7627>. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/333990392>. Acesso em 02 out. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandãi Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Sancofa 1: A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, v.1, 2008.

28

Referências

TORRES, M. R. da S.; MARTINS, N. Intolerância Religiosa e a Demonização De Religiões De Matriz Africana Na "Pandemônia". *Revista Relegens Thréskeia*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 301-319, 2021. DOI: 10.5380/rt.v10i1.79296. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/79296>. Acesso em: 13 nov. 2024.

29

Anexos



Avaliação da Oficina: *Desmistificando o Candomblé: A Fé Ancestral em Diálogo*

Sua participação nesta avaliação é muito importante para aprimoramos futuras edições da oficina. Pedimos que você responda às perguntas de forma sincera e ética, refletindo sobre sua experiência. Todas as respostas serão tratadas com confidencialidade e respeito.

31

Anexos

Nome Completo (opcional)

Qual é o seu vínculo com o IFG Uruaçu?

Estudante do ensino médio

Estudante do ensino superior

Docente do IFG Uruaçu

Funcionário do IFG Uruaçu (demais funções)

Outro

Se você respondeu que é Estudante do ensino médio do IFG Uruaçu na pergunta anterior, informe sua série e o curso técnico que está cursando.

Sobre sua identificação étnico-racial, de acordo com as categorias do IBGE, qual cor você se declara?

Preto

Branco

Pardo

Amarelo

Indígena

Outro

Para as afirmações abaixo (1,2,3,4,5), escolha a opção que melhor reflete sua experiência na oficina.

1- A oficina contribuiu para minha compreensão sobre o Candomblé e as religiões de matriz africana.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

2-Sinto que consegui desconstruir preconceitos relacionados ao Candomblé.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

3- O espaço de diálogo foi inclusivo e respeitoso.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

32

Anexos

4- A palestra e as atividades foram bem organizadas e didáticas.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

5- Esta oficina me inspirou a adotar práticas antirracistas no meu cotidiano.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Sobre o que você aprendeu na oficina, o que destacaria como mais relevante?

A oficina mudou de alguma maneira sua percepção ou opinião sobre o Candomblé e as religiões de matriz africanas? Se sim, como?

O que você achou mais interessante na oficina?

Tem alguma sugestão para melhorar essa oficina?

33

Anexos



34



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (DISCENTES MENORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Keila José Alves através do telefone: (62) 985012909 ou através do e-mail: keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de contribuir para a superação de valores hegemônicos e racistas perpetuantes em nossa sociedade. Para tanto objetiva-se discutir os aspectos emancipadores e transgressores do ensino de história e da educação profissional tecnológica e suas contribuições para a luta antirracista, principalmente da EPT, uma vez que sua proposta é pautada na formação humana integral. Justifica-se a importância dessa pesquisa pela urgência de se deixar no passado comportamentos e atitudes desumanizadoras e criminosas que desqualificam homens e mulheres por sua cor.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. O ato de responder ao questionário pode gerar situações de desconforto, como timidez, ansiedade, dúvidas, medo de identificação. Em todos os casos, serão observados os devidos cuidados

para assegurar a privacidade e sigilo dos participantes, nenhuma informação que possa identificá-lo será solicitada, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários terão questões abertas e fechadas. Se o participante assim preferir, não tem a obrigação de identificação, mantendo com isso seu sigilo e a impessoalidade no andamento da pesquisa, garantindo o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

Os benefícios oriundos de sua participação na pesquisa estão diretamente relacionados ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Baseiam-se em formar estudantes críticos e capazes de intervirem na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade. Colaborando ainda com a elaboração de um produto educacional que ajudará a promover uma educação antirracista que caminhe na superação de valores desqualificadores de indivíduos que ainda impera em nossa sociedade.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

A você participantes, será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema psicológico ou físico provocado pela pesquisa, será encaminhado imediatamente ao tratamento que apresentar necessário.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Eu, pesquisadora principal desta pesquisa, irei tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

6. Consentimento da participação na pesquisa

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____estou de acordo em participar desta pesquisa intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que fui devidamente informada pela pesquisadora responsável, Keila José Alves, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso a qualquer momento deixar de participar da pesquisa, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Declaro, portanto, que concordo em participar no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, de _____ de 2024

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA DISCENTE PARTICIPANTE

Prezado(a) aluno(a), este trabalho de pesquisa intitulado, “Educação Profissional tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”, que será desenvolvido pela pesquisadora Keila José Alves e sob a orientação da Professora Dr^a Mirelle Amaral de São Bernardo, objetiva refletir sobre educação e luta antirracista. Mais ainda, analisar se a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal Campos Uruaçu, contribuem para uma formação antirracista. E para esse propósito, se faz necessário sua participação respondendo este questionário.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail, keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br ou pelo telefone (62) 985012909. Poderá procurar ainda o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano pelo telefone (62) 3605 3600, ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br. Desde já, agradeço a sua importante contribuição.

E-mail _____

1. Quantos anos você tem?

- a) 15 b) 16 c) 17) d)18 e) outros: _____

2. Qual o seu sexo biológico

- a) Feminino b) masculino

3. Sobre sua identificação étnico-racial, de acordo com as categorias do IBGE, qual cor você se declara?

- a) preta
b) branca
c) parda
d) amarela

e) indígena

4. Há quanto tempo estuda nesta instituição?

- a) 1(um) ano
- b) 2(dois) anos
- c) 3(três) anos
- d) 4(quatro) anos
- e) 5(anos) ou mais

5- Qual curso você está matriculado?

- a) Técnico Integrado ao Ensino Médio – Informática
- b) Técnico Integrado ao Ensino Médio – Edificações
- c) Técnico Integrado ao Ensino Médio – Química

6. Qual é seu nível de conhecimento sobre a Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, do que ela trata e da sua importância?

- a) excelente
- b) razoável
- c) pouco
- d) inexistente

7. A Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Essa lei visa promover a valorização da cultura afro-brasileira, combater o racismo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qual sua opinião sobre a importância social e política da Lei nº. 10.639/2003?

- a) muito importante
- b) importante
- c) irrelevante
- d) não tenho opinião formada

8. A educação para as relações etnoraciais, promovida pela Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 é posta em prática nesta instituição (IF Goiano-Campus Uruaçu)?

- a) não, nunca

- b) sim, às vezes
- c) sim, frequentemente
- d) sim, sempre

9. Esta instituição desenvolve atividades ou eventos que abordem questões referentes ao racismo e seu combate, como atividades realizadas pelos professores em sala de aula ou eventos que envolvam toda a comunidade escolar? Com que frequência?

- a) não, nunca
- b) sim, às vezes
- c) sim, frequentemente
- d) sim, sempre

10. Você já participou de algum evento nesta instituição referente à educação para as relações raciais, como palestras, oficinas, apresentações culturais, seminários ou outros eventos que envolvam a valorização da cultura afro-brasileira, a história do movimento negro e/ou manifestações culturais ou religiosas de matriz africana?

- a) sim
- b) não

11. Se você respondeu sim no item acima, qual sua avaliação?

- a) muito importante
- b) importante
- c) irrelevante
- d) não tenho opinião formada

12. Você já sofreu algum ato de racismo por sua cor estando dentro desta instituição? Responda apenas se você se identificou como preto ou pardo na questão 3 (três).

- a) sim, já sofri
- b) não, nunca sofri

13. As disciplinas que você cursa abordam de maneira adequada as seguintes temáticas: História da África; História e cultura afro-brasileira; A luta dos negros no Brasil e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; A luta antirracista; O racismo presente na sociedade brasileira?

- a) Sim, todas as disciplinas abordam essas temáticas.
- b) Sim, algumas disciplinas abordam essas temáticas.

- c) Não, nenhuma disciplina aborda essas temáticas.
- d) Não tenho certeza.

14. Se você respondeu "Sim" para a questão anterior, como você avalia a abordagem dessas temáticas nas disciplinas?

- a) Algumas são abordadas de forma superficial.
- b) Algumas são abordadas de forma relevante.
- c) A maioria é abordada de forma superficial.
- d) A maioria é abordada de forma relevante.
- e) Todas são abordadas de forma superficial.
- f) Todas são abordadas de forma relevante.

15- As aulas de história, especificamente, abordam de maneira adequada as seguintes temáticas: História da África; História e cultura afro-brasileira; A luta dos negros no Brasil e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; A luta antirracista; O racismo presente na sociedade brasileira?

- a) Sim, todas as temáticas são abordadas.
- b) Sim, algumas temáticas são abordadas.
- c) Não, nenhuma temática é abordada.
- d) Não tenho certeza.

16. Se você respondeu "Sim" para a questão anterior, com que frequência esses temas são abordados?

- a) quase nunca
- b) apenas em datas comemorativas
- c) apenas quando o conteúdo da grade curricular propõe a temática
- d) sempre
- e) outros _____

15- Se desejar, utilize o espaço abaixo para compartilhar suas observações, opiniões ou qualquer outra informação que considere relevante e que as perguntas anteriores não tenham abordado.

Embora a questão seja opcional, sua contribuição é muito valiosa e gostaria muito de saber sua opinião.

Você pode, por exemplo:

- Comentar sobre experiências específicas em sala de aula relacionadas aos temas mencionados.
- Sugerir melhorias ou destacar pontos positivos na abordagem das temáticas.
- Compartilhar percepções pessoais sobre a relevância e impacto dessas temáticas na sua formação.
- Apontar se algum tema relevante foi omitido nas disciplinas ou como ele poderia ser melhor abordado.

Obrigada por responder esse questionário.



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTE

PARTICIPANTE

Prezado(a) professor(a), este trabalho de pesquisa intitulado, “Educação Profissional tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”, que será desenvolvido pela pesquisadora Keila José Alves e sob a orientação da Professora Dr^a Mirelle Amaral de São Bernardo, objetiva refletir sobre educação e luta antirracista.. E para esse propósito, necessitamos de algumas informações a respeito das atividades pedagógicas que ocorrem dentro desta instituição. Para tal, se faz necessária sua valiosa contribuição.

Embora seguiremos um roteiro para direcionar a entrevista, o mais importante é o seu depoimento, sua vivência. Com sua permissão através da assinatura de autorização para gravação de voz (anexo VIII), a entrevista será gravada para posterior transcrição. Ressaltamos que sua identidade será mantida em sigilo em todas as fases desta pesquisa (seu nome não será mencionado/a) e que suas respostas serão utilizadas apenas para esse fim.

- 1- Quantos anos você tem?
- 2- Qual o seu sexo biológico?
- 3- Sobre sua identificação étnico-racial, de acordo com as categorias do IBGE (Branco, Preto, Pardo, Amarelo, Indígena), qual cor você se declara?
- 4- Qual é o seu nível de formação? (Graduação, Pós-graduação, Mestrado, Doutorado, outros).
- 5- Há quanto tempo atua nesta escola?
- 6- Sempre atuou como professora/o?
- 7- A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, é posta em prática nesta instituição? Se sim,

como é realizado no cotidiano das atividades educacionais e eventos? Fale sobre esses momentos.

8- Como ocorre o planejamento para trabalhar a temática sobre história e cultura afro-brasileira e africana, com ênfase nas questões relacionadas ao racismo e à luta antirracista? Os planos das aulas são realizados coletiva ou individualmente?

9- Você consegue incluir a temática nas aulas da sua disciplina?

10- Qual a sua percepção sobre as situações que envolvem discriminação racial, na escola e na sociedade?

11- Você pode descrever algum episódio de racismo que tenha observado no cotidiano escolar? Se sim, como a escola respondeu a esses episódios?

12- Quais são as orientações sobre procedimentos a serem tomados em casos de atos de racismo na instituição?

13- Como tem sido o seu trabalho em sala de aula ao abordar a educação para as relações etnoraciais, promovida pela Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro? Existem projetos colaborativos que atendam essa temática?

14- Como você avalia a aceitação e o engajamento dos alunos nas aulas ou momentos que abordam as temáticas da educação para as relações étnico-raciais, bem como o racismo presente na sociedade brasileira?

15- De acordo com sua experiência em sala, quais práticas pedagógicas são mais eficazes para abordar a educação para as relações étnico-raciais em sala e consequentemente contribuir para a superação do racismo presente em nossa sociedade?

16- Os professores fazem planejamentos juntos, de forma interdisciplinar, inclusive os professores da área técnica? Sempre ou raramente?

17- Se os professores fazem planejamentos juntos, de forma interdisciplinar, como você avalia esse planejamento (dizer se é positivo, acontece de forma efetiva ou apenas cumpre o protocolo)?



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DE CURSO PARTICIPANTE.

Prezado(a) coordenador(a), este trabalho de pesquisa intitulado, “Educação Profissional tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”, que será desenvolvido pela pesquisadora Keila José Alves e sob a orientação da Professora Dr^a Mirelle Amaral de São Bernardo, objetiva refletir sobre educação e luta antirracista.. E para esse propósito, necessitamos de algumas informações a respeito das atividades pedagógicas que ocorrem dentro desta instituição. Para tal, se faz necessária sua valiosa contribuição.

Embora seguiremos um roteiro para direcionar a entrevista, o mais importante é o seu depoimento, sua vivência. Com sua permissão através da assinatura de autorização para gravação de voz (anexo VIII), a entrevista será gravada para posterior transcrição. Ressaltamos que sua identidade será mantida em sigilo em todas as fases desta pesquisa (seu nome não será mencionado/a) e que suas respostas serão utilizadas apenas para fins dessa pesquisa.

- 1- Qual seu nome completo?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Qual o seu sexo biológico?
- 4- Sobre sua identificação étnico-racial, de acordo com as categorias do IBGE (Branco, Preto, Pardo, Amarelo, Indígena), qual cor você se declara?
- 5- Qual é o seu nível de formação? (Graduação, Pós-graduação, Mestrado, Doutorado ou outros).
- 6- Há quanto tempo atua nesta instituição e quanto tempo como coordenador/a?

- 7- A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, com ênfase nas questões relacionadas ao racismo e à luta antirracista, é posta em prática nesta instituição? Se sim, como isso é realizado no cotidiano das atividades educacionais e eventos?
- 8- Em sua percepção os professores consideram a temática relevante?
- 9- Como tem sido a orientação dos gestores para o trabalho do professor em sala de aula com a temática do racismo? Há tentativa de desconstruí-lo?
- 10- Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao abordar essa temática em sala de aula? Eles compartilham sobre esses desafios com você? Se sim, você poderia descrever o que foi compartilhado?
- 11- Qual o suporte oferecido pela instituição para que os professores possam implementar projetos e trabalhos com o objetivo de combater o racismo? Existem políticas ou programas específicos de apoio?
- 12- Já foram realizados projetos integradores que tratassem da temática?
- 13- Como os professores das diferentes áreas, inclusive da área técnica, se engajam na abordagem de temas como racismo e antirracismo em suas aulas?



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA

- 1- Qual seu nome completo?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Qual o seu sexo biológico?
- 4- Sobre sua identificação étnico-racial, qual cor você se declara?
- 5- Qual é o seu nível de formação? (Graduação, Pós-graduação, Mestrado, doutorado ou outros).
- 6- Há quanto tempo atua nesta instituição e quanto tempo como diretora?
- 7- Qual é o papel da gestão na implementação de políticas educacionais voltadas para a formação antirracista no IFG Uruaçu?
- 7- Antes de assumir a direção, como você percebia a abordagem da educação antirracista no IFG Uruaçu? Quais mudanças, se houveram, foram implementadas a partir da sua gestão?
- 8- Quais são as diretrizes e práticas adotadas no campus para garantir a implementação da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas ofertadas nos cursos do ensino médio integrado?
- 9- Como a gestão tem monitorado/acompanha o cumprimento da Lei 10.639/03 no campus?
- 9- O IFG Uruaçu já realizou algum tipo de formação continuada ou de sensibilização para os docentes sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Se sim, como essas atividades foram estruturadas?
- 10- Durante a vossa gestão, o campus enfrentou ou enfrenta resistências internas à implementação de políticas antirracistas? Se sim, como isso foi tratado?
- 10- Você poderia detalhar algumas formas de resistência interna à implementação de políticas antirracistas que ocorreram ou ainda ocorrem? Como a gestão tem lidado com essas resistências?
- 10- Essas resistências vêm de docentes, alunos ou da própria estrutura institucional? Você acredita que há mais resistência em disciplinas específicas ou em certos setores da instituição?

- 11- Sobre a implementação da Lei 10.639/03: Quais são os principais obstáculos enfrentados pela gestão para garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03, tanto no que diz respeito ao conteúdo curricular quanto à formação dos professores?
- 12- Quais têm sido os principais desafios enfrentados pelo campus na implementação de uma educação antirracista?
- 13- Como você percebe o impacto das ações antirracistas, tanto no comportamento dos alunos quanto no engajamento dos professores? Houve mudanças significativas nas atitudes dos estudantes e servidores ao longo do tempo?
14. "A senhora acredita que o impacto das ações antirracistas já pode ser mensurado de forma concreta (ex.: nas atitudes dos alunos, nas discussões em sala de aula)? Como a gestão tem acompanhado esses resultados?
15. Quais são os próximos passos que a gestão pretende adotar para fortalecer a abordagem antirracista no IFG Uruaçu? Há planos para expandir essa abordagem para outras áreas ou para todos os cursos oferecidos pela instituição?
- 16- Na sua opinião, uma gestão que se envolva ativamente nas questões relacionadas à educação antirracista tem o potencial de influenciar e transformar o cenário institucional? Se sim, quais mudanças ou impactos essa postura poderia gerar no ambiente escolar e na comunidade acadêmica?
17. "Como a senhora vê o papel da gestão na transformação do ambiente acadêmico, especialmente em relação às relações raciais? Em sua opinião, que tipo de mudança estrutural seria necessária para que o IFG Uruaçu se tornasse um modelo de educação antirracista?
- 18- Quais estratégias a gestão tem utilizado para garantir que as diretrizes antirracistas sejam efetivamente aplicadas no cotidiano da instituição?
- 19- Como a gestão tem envolvido a comunidade acadêmica (professores, técnicos administrativos e alunos) nas decisões e estratégias voltadas à promoção da igualdade racial e diversidade? Quais espaços de diálogo existem para ouvir as demandas de todos os setores da instituição?



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (DOCENTES, COORDENADOR(A) DE CURSO, DIRETORA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Keila José Alves através do telefone: (62) 985012909 ou através do e-mail: keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de fortalecer o debate e a luta antirracista, pois é cruel aceitar viver em uma sociedade que desqualifica pessoas pela sua cor.

O objetivo desse projeto é analisar se a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal Campos Uruaçu, contribui na luta antirracista. Para a coleta de dados será utilizado a aplicação de questionários e com perguntas abertas e fechadas e entrevistas realizadas presencialmente.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. O ato de responder ao questionário pode gerar situações de desconforto, como timidez, ansiedade, dúvidas, medo de identificação. Em todos os casos, serão observados os devidos cuidados para assegurar a privacidade e sigilo dos participantes, nenhuma

informação que possa identificá-lo será solicitada, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários terão questões abertas e fechadas, não tendo a obrigatoriedade de identificação do participante, mantendo com isso seu sigilo e a impessoalidade no andamento da pesquisa, garantindo o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

Os benefícios oriundos de sua participação na pesquisa estão diretamente relacionados ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Baseiam-se em formar estudantes críticos e capazes de intervirem na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade. Colaborando ainda com a elaboração de um produto educacional que ajudará a promover uma educação antirracista que caminhe na superação de valores desqualificadores do indivíduo que ainda impera em nossa sociedade.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento psicológico.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como

como espaço de transgressão: a luta antirracista”, de forma livre e espontânea, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 2024

Assinatura do participante

Keila José Alves

Assinatura do responsável pela pesquisa



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PAIS/RESPONSÁVEIS LEGAIS).

Prezada mãe, prezado pai ou responsável,

O seu filho/a ou pessoa por quem você é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”. Sou aluna do Mestrado Profissional em Educação no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e essa proposta de pesquisa faz parte do mestrado. O local de realização da pesquisa será no Instituto Federal de Goiás – *Campus* Uruaçu. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho/a faça parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Caso venha a perder esse documento poderá solicitar a qualquer momento uma segunda via para a pesquisadora responsável.

Em caso de recusa, nem você, nem seu filho/a ou pessoa sob sua responsabilidade não serão penalizados de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento e sem nenhum custo, podendo ligar a cobrar para a pesquisadora responsável Keila José Alves através do telefone: (62) 985012909. Se preferir, poderá enviar mensagem, via whatsapp, para esse mesmo número, ou através do e-mail: keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de fortalecer o debate e a luta antirracista, pois é cruel aceitar viver em uma sociedade que desqualifica pessoas pela sua cor.

O objetivo desse projeto é analisar se a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal Campos Uruaçu, contribui na luta antirracista. Para a coleta de dados será utilizado a aplicação de questionários e com perguntas abertas e fechadas e entrevistas realizadas presencialmente.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. O ato de responder ao questionário pode gerar situações de desconforto, como timidez, ansiedade, dúvidas, medo de identificação. Em todos os casos, serão observados os devidos cuidados para assegurar a privacidade e sigilo dos participantes, nenhuma informação que possa identificá-lo será solicitada, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários terão questões abertas e fechadas, não tendo a obrigatoriedade de identificação do participante, mantendo com isso seu sigilo e a impessoalidade no andamento da pesquisa, garantindo o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

Os benefícios oriundos da participação de seu filho/a na pesquisa estão diretamente relacionados ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Baseiam-se em formar estudantes críticos e capazes de intervirem na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade. Colaborando ainda com a elaboração de um produto educacional que ajudará a promover uma educação antirracista que caminhe na superação de valores desqualificadores do indivíduo que ainda impera em nossa sociedade.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso seu filho/a apresente algum problema será encaminhado para tratamento psicológico sem nenhum custo financeiro para você ou seu filho/a. Seu filho/a ou pessoa sob sua responsabilidade, receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima (ligação telefônica, mensagem de texto via celular ou whatsapp e email). Você é livre para recusar-se a participação do seu filho/a e retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento, sendo a participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Eu a pesquisadora responsável irei tratar a identidade do seu filho/a com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. O nome ou material que indique a participação do seu filho/a não será liberado sem a sua permissão. Seu filho/a não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo seu filho/a não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso seu filho/a, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ autorizo a minha filha ou pessoa sob minha responsabilidade _____ em participar da pesquisa intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”, destaco que a participação dela nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora responsável, Keila José Alves, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu/minha filho/a ou pessoa sob minha responsabilidade na pesquisa. Foi-me garantido que posso a qualquer momento retirar o meu consentimento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Declaro, portanto, que concordo com a participação do meu filho/filha ou pessoa sob minha responsabilidade no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, de _____ de 2024

Assinatura do responsável

Assinatura do responsável pela pesquisa



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (MAIORES DE 18 ANOS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como como espaço de transgressão: a luta antirracista”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Keila José Alves através do telefone: (62) 985012909 ou através do e-mail: keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de fortalecer o debate e a luta antirracista, pois é cruel aceitar vive em uma sociedade que desqualifica pessoas pela sua cor.

O objetivo desse projeto é analisar se a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal Campos Uruaçu, contribui na luta antirracista. Para a coleta de dados será utilizado a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. O ato de responder ao questionário pode gerar situações de desconforto, como timidez,

ansiedade, dúvidas, medo de identificação. Em todos os casos, serão observados os devidos cuidados para assegurar a privacidade e sigilo dos participantes, nenhuma informação que possa identificá-lo será solicitada, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários terão questões abertas e fechadas, não tendo a obrigação de identificação do participante, mantendo com isso seu sigilo e a impessoalidade no andamento da pesquisa, garantindo o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

Os benefícios oriundos de sua participação na pesquisa estão diretamente relacionados ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Baseiam-se em formar estudantes críticos e capazes de intervirem na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade. Colaborando ainda com a elaboração de um produto educacional que ajudará a promover uma educação antirracista que caminhe na superação de valores desqualificadores do indivíduo que ainda impera em nossa sociedade.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema psicológico ou físico provocado pela pesquisa, será encaminhado imediatamente ao tratamento que apresentar necessário.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 2024

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa



INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS CERES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APÊNDICE J - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ – ENTREVISTA (CONFORME AS RESOLUÇÕES VIGENTES 466/12; 510/16 E A NORMA OPERACIONAL Nº 001/13.)

Eu _____ de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa de mestrado intitulada “Educação profissional tecnológica e ensino de história como como espaço de transgressão: a luta antirracista”, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e estando ciente, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora Keila José Alves, a realizar a gravação da minha entrevista sem encargos financeiros a nenhuma parte. Essa AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição da minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob responsabilidade da pesquisadora responsável da pesquisa, e após esse período serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista. Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Uruaçu, ____ de _____ de 2024

Assinatura do participante

Assinatura do responsável (para menores de 18 anos)

Pesquisadora Responsável:

ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO

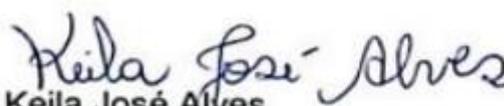
TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

Eu, Keila José Alves, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado “Educação profissional tecnológica e ensino de história como espaço de transgressão: a luta antirracista”, junto a pesquisadora/orientadora, Mirelle Amaral de São Bernardo, declaramos ter total conhecimento do conteúdo do referido projeto e nos comprometemos a cumprir todos os requisitos da Resolução CNS n° 466/12 e/ou da Resolução CNS n° 510/16, bem como suas complementares e todo ordenamento jurídico referente ao assunto.

Comprometemo-nos a utilizar os materiais e dados coletados, exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referida e, a tornar público os resultados desta pesquisa, sejam eles favoráveis ou não.

Nos comprometemos em manter a confidencialidade e sigilo dos dados obtidos, bem como a privacidade de seus conteúdos, mantendo a integridade moral e a privacidade dos participantes da pesquisa, garantindo que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social. Não repassaremos os dados coletados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Ao publicar os resultados da pesquisa, manteremos o anonimato dos participantes.

Ceres, 29 de outubro de 2023.


Keila José Alves
Assinatura da pesquisadora responsável.


Prof^a Dra Mirelle Amaral de São Bernardo
Assinatura da orientadora

ANEXO II - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

TERMO DE CONCORDÂNCIA

O Campus Ceres do IF Goiano, declara anuência e aceite à pesquisadora Keila José Alves, para desenvolver o seu projeto de pesquisa, “Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como espaço de transgressão: a luta antirracista”, sob a orientação do (a) Prof. Dr^a. Mirelle Amaral de São Bernardo. Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Ceres, 07 de outubro de 2023.

Cleiton Mateus Sousa

Diretor responsável do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Assinado Eletronicamente

Keila José Alves

Pesquisadora Responsável pelo protocolo de pesquisa

Assinado Eletronicamente

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cleiton Mateus Sousa, DIRETOR(A) GERAL - CD0002 - CMPCE**, em 10/10/2023 07:46:59.
- **Keila Jose Alves, 2023103332440010 - Discente**, em 07/10/2023 19:36:36.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 07/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 538020

Código de Autenticação: 7921c93bfb



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ceres

Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, 03, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000

(62) 3307-7100

ANEXO III – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS URUAÇU

TERMO DE ANUÊNCIA

O Câmpus Uruaçu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como Espaço de Transgressão: A Luta Antirracista, coordenado pela pesquisadora Keila José Alves, CPF: 008.189.891-65, sob orientação da Professora Dr^a Mirelle Amaral de São Bernardo, CPF: 697.808.201-59, no Câmpus Uruaçu do IFG.

O Câmpus Uruaçu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados e e disponibiliza a infraestrutura que nela possui para o desenvolvimento da pesquisa e para atender eventuais consequências dela resultante

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Estamos cientes que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/IFG mediante parecer "Aprovado".

Uruaçu, 26 de outubro de 2023

(assinado eletronicamente)

Andreia Alves do Prado

Diretora-Geral do Câmpus Uruaçu do IFG
Portaria nº 1.681 de 8 de outubro de 2021

Documento assinado eletronicamente por:

- **Andreia Alves do Prado**, DIRETOR(A) GERAL - CD2 - CP-URUAÇU, em 26/10/2023 10:27:12.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 468444

Código de Autenticação: 9839aab91b



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Rua Formosa, Qds. 28 e 29, Loteamento Santana, URUAÇU / GO, CEP 76400-000
(62) 3357-8154 (ramal: 8154)

ANEXO IV - FOLHA DE ROSTO



SERVÍCIO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Documentos 8/2023 - CC/PROFEPT-/GPPI/CMPCE/IFGOIANO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Educação profissional tecnológica e ensino de história como espaço de transgressão: a luta antirracista			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 79			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: KEILA JOSE ALVES			
6. CPF: 008.189.891-65		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Guarapani Privé Serra Verde Quadra 01 Lote 23 URUACU GOIAS 76400000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 62985012909	10. Outro Telefone:
		11. Email: keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 23 / 10 / 2023		 Assinatura	

INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO		13. CNPJ: 10.651.417/0004-10
14. Unidade/Orgão:		
15. Telefone: (62) 3307-7100		16. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>		
Responsável: CLEITON MATEUS SOUSA		CPF: 091 671 956-09
Cargo/Função: DIRETOR GERAL		
Data: ____ / ____ / ____		Assinatura eletrônica
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica		

Documento assinado eletronicamente por:
 Cleiton Mateus Sousa, DIRETOR(A) GERAL - CDD002 - CMPCE, em 26/10/2023 13:53:01.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 542360
 Código de Autenticação: a07ee02193



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
 Campus Ceres
 Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, 03, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000
 (62) 3307-7100

ANEXO V - PARECERES CONSUBSTANCIADOS DOS CEPs DO IF GOIANO E IFG

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Educação profissional tecnológica e ensino de história como espaço de transgressão: a luta antirracista

Pesquisador: KEILA JOSE ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75476723.6.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.148.938

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "A sociedade brasileira, forjou-se impondo a população negra todas as mazelas da desigualdade racial que segue incólume mesmo diante de aguda resistência de seu povo. Nesse sentido, esse trabalho pretende dialogar acerca de uma educação que seja de fato emancipadora, que contribua para a superação de valores hegemônicos e racistas perpetuantes em nossa sociedade. Para tanto objetiva-se discutir os aspectos emancipadores e transgressores do ensino de história a partir do desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos e da educação profissional tecnológica e suas contribuições para a luta antirracista, uma vez que sua proposta é pautada na formação humana integral/omnilateral. Justifica-se a importância dessa pesquisa pela urgência de se deixar no passado comportamentos e atitudes desumanizadoras e criminosas que desqualificam homens e mulheres por sua cor. Evoca-se aqui que a EPT é vista mesmo com todas as suas contradições, como uma educação comprometida com a formação humana. Pois, sua concepção objetiva superar a divisão histórica do ser humano dividido socialmente seja pela sua classe, gênero ou cor. Nesse sentido, entende-se que a educação proposta pela EPT se apresenta como um caminho para emancipação dos indivíduos, tomando-o crítico e capaz de intervir na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade."

Endereço: Rua 08, nº200, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.089-010
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)32226-3661 **Fax:** (62)3608-3881 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 1.149.699

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se:

Objetivo Primário: Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

Objetivos Secundários: Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: "Riscos - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

Benefícios - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.1 - Tema e Objeto da Pesquisa:

Relata-se: "Tema e Objeto - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.2 - Relevância Social e objetivos da pesquisa:

Relata-se: "Relevância social e Objetivos da pesquisa - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Relata-se: "Relevância social e Objetivos da pesquisa - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Endereço: Rua 88, nº380, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.065-010

UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)33226-3621

Fax: (62)3605-3881

E-mail: cnp@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 1.146.938

Relata-se: "Recrutamento - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.6- Critérios de Inclusão e Exclusão

Relata-se: "Inclusão - Os discentes matriculados nos 3º(terceiros) anos do ensino médio técnico integrado de química, edificações e informática do Instituto Federal - Campus Uruaçu do ano de 2024, totalizando uma média de aproximadamente 70 alunos, serão incluídos em nossa pesquisa por acreditarmos que estes possuem maior tempo de frequência na instituição de ensino, por terem uma vivência mais longa em relação aos discentes dos 1º(primeiros) e 2º(segundos) anos. Neste sentido, poderão contribuir mais significativamente com os objetivos propostos nesta pesquisa. Serão incluídos também os docentes que ministram aulas nas turmas incluídas, das disciplinas, história, representando 1(um) dos 2(dois) professores da área de humanas e porque essa disciplina também é nosso objeto de estudo, 1(um) da área de linguagens, 1(um) da área de Ciências da natureza, 1(um) de matemática e 1(um) da área técnica e ainda, os coordenadores de curso de química, edificações e informática, totalizando 79, sendo, 70 alunos e 9 entre docentes e coordenadores de curso e diretora.

Parecer: Atende a legislação.

Exclusão - Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.8- Resultados do Estudo

Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Endereço: Rua III, nº310, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)39236-3661 Fax: (62)3606-3661 E-mail: cap@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: T.140.000

Parecer: Atende a legislação.

4.9- Divulgação dos Resultados

Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.10- Cronograma

Relata-se: "ocorrem mudanças que não prejudicam o andamento e aplicação da pesquisa".

Parecer: Atende a legislação.

4.11- Orçamento

Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

4.13 - Adequação do protocolo da pesquisa em ambientes virtuais (Carta Circular nº 01/2021)

Relata-se: "Relata-se: "Não houve alteração mediante parecer anterior".

Parecer: Atende a legislação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.2- TCLE (docentes, coordenador(a) pedagógico(a) e Diretora): (Exigência IV.4, IV.5, IV.6 - Res. 466/12)

5.2.a) justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;

Relata-se: "A presente pesquisa é motivada pelo desejo de fortalecer o debate e a luta antirracista, pois é cruel aceitar viver em uma sociedade que desqualifica pessoas pela sua cor. O objetivo desse projeto é analisar se a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal Campos Uruaçu, contribui na luta antirracista. Para a coleta de dados será utilizado a aplicação de questionários e com perguntas abertas e fechadas e entrevistas realizadas presencialmente".

Endereço: Rua 88, nº280, Pólo SASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)30226-3661 Fax: (62)3606-3661 E-mail: cnp@ifgoiano.edu.br

Parecer: Atende a legislação.

5.2.b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação e apresentação das providências para se reduzir seus efeitos, além dos benefícios esperados;

Relata-se: „A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. O ato de responder ao questionário pode gerar situações de desconforto, como timidez, ansiedade, dúvidas, medo de identificação. Em todos os casos, serão observados os devidos cuidados para assegurar a privacidade e sigilo dos participantes, nenhuma informação que possa identificá-lo será solicitada, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários terão questões abertas e fechadas, não tendo a obrigatoriedade de identificação do participante, mantendo com isso seu sigilo e a impessoalidade no andamento da pesquisa, garantindo o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

Os benefícios oriundos de sua participação na pesquisa estão diretamente relacionados ao desenvolvimento pessoal, social e emocional. Baseiam-se em formar estudantes críticos e capazes de intervir na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade. Colaborando ainda com a elaboração de um produto educacional que ajudará a promover uma educação antirracista que caminhe na superação de valores desqualificadores do indivíduo que ainda impera em nossa sociedade.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.c) esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;

Relata-se: „Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento psicológico”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.d) garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;

Continuação do Parecer: T.149.939

Relata-se: “Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.e) garantia de sigilo e privacidade;

Relata-se: “O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.f) garantia do recebimento do TCLE (vias e não cópias);

Relata-se: “Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.g) explicitação da garantia do ressarcimento;

Relata-se: “Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.h) garantia de indenização diante de danos eventuais;

Relata-se: “Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2.i) dados de contato do pesquisador e do CEP.

Endereço: Rua 88, nº280, Fricido SLASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)392226-3881 Fax: (62)3606-3881 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 1.149.939

Relata-se: „Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Keila José Alves através do telefone: (62) 985012909 ou através do e-mail: keila.jose@estudante.ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº280, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3600 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2j) conter campo de assinatura em que expresse declaração do pesquisador responsável pelo cumprimento das exigências contidas TCLE

Relata-se: „Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada „Educação Profissional Tecnológica e Ensino de História como como espaço de transgressão: a luta antirracista„, de forma livre e espontânea, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento. _____, de _____ de 2024

Assinatura do participante

Keila José Alves

Assinatura do responsável pela pesquisa”.

Parecer: Atende a legislação.

5.2k) informações prestadas em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa.

Relata-se: „”.

Parecer: Atende a legislação.

5.3- Termo de Compromisso:

„Não houve alteração mediante parecer anterior”.

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)99226-3661 Fax: (62)3605-3661 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 1.149.699

Parecer: Atende a legislação.

5.4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

¿Não houve alteração mediante parecer anterior”.

Parecer: Atende a legislação.

5.5- O projeto detalhado:

Relata-se: ¿Os ajustes em relação a emenda foram realizados¿.

Parecer: Atende a legislação.

5.6 - Guarda e descarte de documentos:

¿Não houve alteração mediante parecer anterior”.

Parecer: Atende a legislação.

Recomendações:

NÃO SE APLICA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na plataforma. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a),

Endereço: Rua 88, nº280, Pólo SIA/S, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)30226-3661 Fax: (62)3005-3661 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 1.140.630

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

“O que é uma emenda?”

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP.” (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2417803_E1.pdf	19/09/2024 14:16:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Keila_atualizado.pdf	19/09/2024 14:13:51	KEILA JOSE ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_corrigido.docx	19/09/2024 14:13:15	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	cronograma.pdf	19/09/2024 14:12:47	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.pdf	26/11/2023 17:23:09	KEILA JOSE ALVES	Aceito

Endereço: Rua 08, nº200, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-910
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)93226-3661 Fax: (62)3626-3661 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 1.140.930

Outros	TALE_corrigido.pdf	26/11/2023 17:10:19	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Outros	TCLE_pais_ou_responsaveis.pdf	26/11/2023 17:08:35	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Outros	CurriculoMirella.pdf	01/11/2023 21:08:19	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Outros	CurriculoKeila.pdf	01/11/2023 21:07:01	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	01/11/2023 21:05:58	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Outros	anuenciaIFGOIANOCERES.pdf	30/10/2023 15:31:04	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Declaração de concordância	AnuenciaCoparticipante.pdf	30/10/2023 15:28:23	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/10/2023 15:24:08	KEILA JOSE ALVES	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMAIORESDE18.docx	26/10/2023 10:54:19	KEILA JOSE ALVES	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/10/2023 10:34:50	KEILA JOSE ALVES	Acerto
Orçamento	Orçamento.pdf	26/10/2023 10:30:42	KEILA JOSE ALVES	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 10 de Outubro de 2024

Assinado por:
Mariana Buranelo Egea
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº380, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.065-910
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)99226-3621 Fax: (62)3605-3881 E-mail: cap@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação profissional tecnológica e ensino de história como espaço de transgressão: a luta antirracista

Pesquisador: KEILA JOSE ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75476723.6.3001.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.215.671

Apresentação do Projeto:

***EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE TRANSGRESSÃO: A LUTA ANTIRRACISTA**

A sociedade brasileira, forjou-se impondo a população negra1 todas as mazelas da desigualdade racial que segue incólume mesmo diante de aguda resistência de seu povo. Nesse sentido, esse trabalho pretende dialogar acerca de uma educação que seja de fato emancipadora, que contribua para a superação de valores hegemônicos e racistas perpetuantes em nossa sociedade. Para tanto objetiva-se discutir os aspectos emancipadores e transgressores do ensino de história a partir do desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos e da educação profissional tecnológica e suas contribuições para a luta antirracista, uma vez que sua proposta é pautada na formação humana integral1 omnilateral. Justifica-se a importância dessa pesquisa pela urgência de se deixar no passado comportamentos e atitudes desumanizadoras e criminosas que desqualificam homens e mulheres por sua cor. Evoca-se aqui que a EPT é vista mesmo com todas as suas contradições, como uma educação comprometida com a formação humana. Pois, sua concepção objetiva superar a divisão histórica do ser humano dividido socialmente seja pela sua classe, gênero ou cor. Nesse sentido, entende-se que a educação proposta pela EPT se apresenta como um caminho para emancipação dos indivíduos, tornando-o crítico e capaz de

Endereço: Rua C-158 Quadra 504 Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.210-040
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3612-2239 **Fax:** (62)3612-2203 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

intervir na sociedade para que se possa transformar essa hostil realidade. Palavras-chaves: Educação Profissional Tecnológica; Educação emancipadora; Luta antirracista, Consciência histórica”.

Objetivo da Pesquisa:

“Analisar se a educação profissional tecnológica por meio do ensino da história do Instituto Federal Campos Uruaçu, contribui para uma formação antirracista”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

“Com o intuito de assegurar nosso compromisso com a ética científica e objetivando atender os preceitos da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016 e considerando os possíveis riscos no ambiente virtual, nos orientamos também a partir da carta circular nº001/2021 biológico ou químico. Entretanto, apresenta riscos de nível mínimo referente a questões psicológicas, pois ao responder o questionário, ao participar das entrevistas ou do grupo focal, poderão estar expostos a situações de constrangimento, vergonha, irritação, nervosismo, ansiedade e identificação. Outrossim, é sobre a coleta de dados no ambiente virtual, podendo ocorrer riscos de confidencialidade dos dados devido a possibilidade, mesmo que pequena, da quebra de sigilo ou invasão de aparelhos usados pelos participantes. No entanto, como forma de reduzir os possíveis danos apontados, tomaremos precauções como, orientação para acesso de links seguros, enviados diretamente pela pesquisadora, uso de ferramentas de pesquisa seguras como, por exemplo, Google Forms, agendamento prévio das entrevistas e do grupo focal, com dia, hora e local definido e, caso realizados virtualmente, utilizaremos ferramentas virtuais seguras para a gravação da participação dos sujeitos de pesquisa, como Google Meet, por exemplo. Os dados tratados em ferramentas digitais serão mantidos em segurança pela pesquisadora e armazenados, após o tratamento em locais seguros por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão descartados também de maneira segura. No entanto, como forma de reduzir os possíveis danos apontados, tomaremos precauções como, agendamento prévio das entrevistas e do grupo focal, com dia, hora e local definido e reservado e que ocorrerá na própria instituição. Para o questionário será dado um prazo de 7 dias para que o participante tenha mais tempo e se sinta mais à vontade para responder, inclusive podendo deixar sem resposta questões que julgar constrangedoras ou simplesmente por não querer responder. Salientamos que estaremos sempre em observância ao sigilo dos participantes, ressaltando ainda que se este, em algum momento e por qualquer motivo sentir

Continuação do Parecer: 1.216.631

qualquer desconforto e optar por não responder o questionário, ou a entrevista, ou não participar do grupo focal, não terá nenhuma obrigação, não sofrendo nenhum constrangimento ou encargos por isso. Para intervenção em qualquer situação de desconforto dos participantes durante toda a pesquisa, inclusive durante a aplicação do produto educacional, estes serão encaminhados para atendimento psicológico dentro e fora da

instituição. Observa-se que o IFG-Campus Uruaçu possui profissionais preparados para atuar dentro da instituição em situações como as descritas, inclusive uma psicóloga que pode atender e/ou encaminhar para outro profissional. Toda e qualquer assistência que o participante venha necessitar, lhe será oferecida sem nenhum custo, inclusive de locomoção para receber devida assistência. Ficando a cargo da pesquisadora providenciar atendimento integral e imediato sem nenhum encargo de qualquer espécie. Sendo inclusive, garantido ao participante o direito de pleitear junto à pesquisadora responsável, indenização decorrente de danos causados pela pesquisa. Reafirmando nosso compromisso com os princípios éticos e científicos desta pesquisa e em observância à Resolução CNS nº 466/2012 e a Resolução CNS nº 510/2016, fica assegurado ao participante o direito de retirar sua participação da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum encargo, constrangimento ou punição. Ressaltamos que esta pesquisa traz benefícios a toda sociedade, pois além de gerar conhecimento científico sobre as práticas de ensino significativas, emancipadoras. Traz também conhecimentos para toda sociedade sobre ensino integrado, sua importância social e política. Pois permite refletir acerca do papel de uma educação que seja integral, que se comprometa com a formação crítica do indivíduo tornando-o capaz de intervir na sociedade para que se possa transformar nossa atual realidade que tem se mostrado hostil principalmente para grupos minoritários como os negros².

Parecer: Atende a legislação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema e Objeto da Pesquisa:

"O nosso objeto de pesquisa será a educação profissional tecnológica e o ensino de história do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Uruaçu (IFG)".

Relevância Social:

"A relevância dessa pesquisa entre tudo já aludido, se faz principalmente porque se trata de uma pesquisa qualitativa que busca compreender a realidade de pessoas e porque é hediondo aceitar viver sem lutar em uma sociedade que desqualifica e mata homens e mulheres por sua

Endereço: Rua C-198 Quadra 555, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.270-040
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3613-2238 Fax: (62)3613-3363 E-mail: cap@ifg.edu.br

Continuação do Reserco: T.2016.01

cor, em uma busca rápida em bancos de dados que tratam do mapa da violência no Brasil, facilmente se constata essa realidade criminosa com a população negra. Segundo apontam os dados do Atlas da violência do Fórum Brasileiro de Segurança

Pública, publicado em 2020, houve uma concentração da violência letal entre a população negra. E ao se analisar os dados da última década, observa-se um agravamento significativo das disparidades raciais. A violência vivenciada por negros e não negros revelou uma disparidade substancial. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio aumentaram em 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma redução de 12,9%. Essa discrepância demonstra uma clara desigualdade na experiência de segurança e proteção entre os dois grupos. Esses dados, mesmo carentes de análise mais aprofundada, revelam claramente o quanto se faz urgente a sociedade ampliar ainda mais essas discussões, principalmente em âmbito escolar”.

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

“Esta pesquisa referente à educação profissional e tecnológica e ensino de história como espaço de transgressão e luta antirracista, será realizada nos cursos técnicos integrados de química, informática e edificações do Instituto Federal Campus Uruaçu”. “E como forma de melhor conhecer o fenômeno aqui estudado optou-se por estudo de caso, uma vez que

ele permite um estudo profundo e detalhado do fenômeno pesquisado (Gil 1999)”. “No processo de levantamento de dados, será solicitado a coordenadora pedagógica acesso aos

documentos já citados acima que consideramos primordiais para compor nossa pesquisa, PPC, PPI, Planos de aula entre os anos 2022 e 2024, a escolha dos planos entre esses períodos se dá por se tratar do ciclo de permanência das turmas de terceiro ano de 2024 que serão nossa população. Consideramos que eles adentraram no primeiro ano em 2022, fechando um ciclo de aproximadamente 3(três) anos de frequência na instituição. Também poderemos solicitar acesso a outros documentos que se mostrarem necessários, entre eles, projetos de intervenção, de eventos ou outras ações que sejam desenvolvidas na instituição”. “Esta pesquisa se utilizará de questionário para esclarecer junto aos educandos e educandas se as experiências das aulas de História e os eventos da instituição têm proporcionado reflexões acerca das questões étnico-raciais numa perspectiva emancipadora. Este questionário (Apêndice B) conterá perguntas abertas e fechadas sobre a vivência destes alunos, sobre a realização de projetos e atividades que intervenha na desconstrução do racismo e ainda, as contribuições da EPT nessa luta antirracista. E por fim, para verificar a realização de projetos e

Endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3612-2230 **Fax:** (62)3613-2203 **E-mail:** cnp@ifg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: T.2015.631

atividades que intervenham na desconstrução do racismo na comunidade escolar, utilizaremos de entrevistas (Apêndice C, D e E) com professores e coordenadores de curso e também discentes". "No processo de levantamento de dados, será solicitado a coordenadora pedagógica acesso aos documentos já citados acima que consideramos primordiais para compor nossa pesquisa, PPC, PPI, Planos de aula entre os anos 2022 e 2024, a escolha dos planos entre esses períodos se dá por se tratar do ciclo de permanência das turmas de terceiro ano de 2024 que serão nossa população. Consideramos que eles adentraram no primeiro ano em 2022, fechando um ciclo de aproximadamente 3(três) anos de frequência na instituição. Também poderemos solicitar acesso a outros documentos que se mostrarem necessários, entre eles, projetos de intervenção, de eventos ou outras ações que sejam desenvolvidas na instituição".

Parecer: Atende a legislação.

Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

"Considerando que os alunos e alunas participantes são na maioria menores e que os pais deverão ser informados, será gravado um vídeo explicativo informando sobre a pesquisa para aqueles que não forem possíveis de contarmos pessoalmente. Esse vídeo poderá ser disponibilizado via Whatsapp. Serão feitos também via aplicativo Google Forms, os documentos de assentimento e consentimento, o TALE e o TCLE. Ressalta-se que esses mesmos documentos que serão disponibilizados via whatsapp, e Google Forms também serão disponibilizados impressos caso os alunos, os pais e demais participantes assim preferirem ou devido a inviabilidade de contato por outros meios. Reiterando sobre a assinatura dos termos, fica esclarecido que, todos os docentes, coordenador pedagógico e discentes maiores de 18 anos de idade concordarão ou não em participar da pesquisa por meio da assinatura do TCLE. Para os discentes menores de 18 anos de idade teremos dois termos a serem assinados, o TCLE pelo responsável legal e o TALE pelo discente participante menor de idade. Fica explicitado que os participantes ou responsáveis podem solicitar quaisquer esclarecimentos a qualquer momento com a pesquisadora, seja pessoalmente, por ligação telefônica, inclusive a cobrar, por whatsapp e email".

Parecer: Atende a legislação.

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

"Para a entrevista, selecionamos os coordenadores dos cursos, pois tem papel fundamental no

Endereço: Rua C-158 Quadra 505, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.210-040
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3613-2238 Fax: (62)3613-2200 E-mail: cep@ifg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Projeto: T.2016.01

desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem da instituição escolar. Entrevistaremos também o Professor de História, pois ele é fundamental dentro da nossa pesquisa, pois a disciplina ministrada por ele é um dos nossos objetos de pesquisa. Selecionamos também mais 1(um) professor da área de humanas e sociais aplicadas, pois essa área de conhecimento exerce papel fundamental no ensino de uma educação antirracista, não que as outras áreas não exerçam, mas a área de humanas tem em sua proposta curricular uma incumbência ainda maior, exigindo dela maior engajamento do professor. Também selecionaremos 1(um) professor da área de linguagens, 1(um) da área de ciências da natureza, 1(um) de matemática e 1(um) da área técnica. Assim abarcaremos professores das diferentes áreas do conhecimento e desta forma acreditamos obter mais dados significativos para análise da nossa pesquisa. As entrevistas ocorrerão preferencialmente na forma presencial e no próprio campus que deverão ser previamente agendadas, respeitando o horário de trabalho e descanso dos professores e coordenadores de curso. No entanto, se por algum motivo o entrevistado não puder nos atender na forma presencial, também será possível como segunda opção através do Google Meet, ou plataforma similar e/ou por telefone. O contato com os professores será intermediado a princípio pelos coordenadores de curso, pois serão com eles que teremos maior contato e na ocasião já solicitaremos permissão aos entrevistados o fornecimento de número de telefone, Whatsapp e e-mail para contato. Informaremos também que qualquer gasto com deslocamento, alimentação, ligação telefônica, ou outro referente à pesquisa, os valores serão ressarcidos pela pesquisadora. Ressaltamos que as entrevistas com docentes e coordenadores de curso, ocorrerão nas dependências da instituição (IFG-Campus Uruaçu) com agendamento prévio respeitando o horário disponível do participante em sala disponibilizada pela pessoa responsável a nos atender. No início da entrevista será esclarecido todos os preceitos da pesquisa, garantias éticas, anonimato, confidencialidade e que as informações coletadas servirão unicamente ao propósito da pesquisa. Salientamos ainda, que as entrevistas somente poderão ser gravadas após a assinatura do termo de assentimento da gravação de voz. Esse documento de autorização de gravação (apêndice I) será providenciado com antecedência, enviado aos participantes um link de acesso ao Google Forms pelo whatsapp e/ou e-mail, também será disponibilizado impresso se alguém assim preferir. Os participantes poderão solicitar acesso aos áudios das gravações e suas transcrições a qualquer momento, bastando apenas solicitar para a pesquisadora por e-mail, mensagem de whatsapp ou ligação telefônica. Se algum participante não autorizar a gravação não terá nenhum prejuízo. Considerando que será feito grupo focal com os discentes participantes da pesquisa e

Endereço: Rua C-1580 Quadra 500 Jardim América
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-940
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3613-3239 **Fax:** (62)3613-3200 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: T.2015.671

que então será feita entrevista, será necessário realizar procedimento semelhante aos dos docentes. O grupo focal acontecerá com dia e hora marcadas, agendadas com antecedência com os discentes e a coordenação pedagógica. Este momento ocorrerá na instituição (IFG Campus Uruaçu) levando em consideração horários que não atrapalhem o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ou atrapalhem o mínimo possível. Se porventura esse aluno para estar presente tenha algum gasto com transporte, alimentação ou outro gasto proveniente da sua participação na pesquisa, a pesquisadora se compromete a ressarcir todas essas despesas. Salientamos que ao início do grupo focal, será lido para todos os discentes participantes, todas as garantias éticas, anonimato, sigilo e confidencialidade e que as informações coletadas servirão apenas ao propósito da pesquisa. Também será lido o termo de autorização para gravação de voz (apêndice I) que será providenciado previamente. Enviaremos um link de acesso do Google Forms pelo whatsapp e/ou e-mail para que seja realizada autorização, também será disponibilizado impresso se alguém não tiver acesso aos meios citados anteriormente. Os áudios ou mesmo as transcrições, poderão ser solicitadas a qualquer momento pelo participante, bastando apenas solicitar a pesquisadora via e-mail, mensagem de whatsapp ou ligação telefônica (podendo ser a cobrar). Ressaltamos que essa mesma autorização de gravação de voz será enviada aos responsáveis dos discentes por serem menores de idade, para que estes também autorizem a gravação de voz do seu filho ou tutelado, se algum responsável ou o próprio participante não autorizar a gravação, o mesmo não sofrerá nenhum prejuízo.

Parecer: Atende a legislação.

Critérios de Inclusão e Exclusão:

*Os discentes matriculados nos 3º (terceiros) anos do ensino médio técnico integrado de química, edificações e informática do Instituto Federal - Campus Uruaçu do ano de 2024, totalizando uma média de aproximadamente 70 alunos, serão incluídos em nossa pesquisa por acreditamos que estes possuem maior tempo de frequência na instituição de ensino, por terem uma vivência mais longa em relação aos discentes dos 1º (primeiros) e 2º (segundos) anos. Neste sentido, poderão contribuir mais significativamente com os objetivos propostos nesta pesquisa. Serão incluídos também os docentes que ministram aulas nas turmas incluídas, das disciplinas, história, representando 1 (um) dos 2 (dois) professores da área de humanas e porque essa disciplina também é nosso objeto de estudo, 1 (um) da área de linguagens, 1 (um) da área de Ciências da natureza, 1 (um) de matemática e 1 (um) da área técnica e ainda, os

Endereço: Rua C-158 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.210-040
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3612-2228 Fax: (62)3612-3203 E-mail: cnp@ifg.edu.br

Página 01 de 10

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: T.2016.071

coordenadores de curso de química, edificações e informática, totalizando 79, sendo, 70 alunos e 9 entre docentes e coordenadores de curso. Logo, serão excluídos da participação na pesquisa, os discentes matriculados nos 1º (primeiros) e 2º

(segundos) dos três cursos pelos motivos já apresentados. Como acreditamos que um docente de cada área, do conhecimento, sendo 2(dois) da área de humanas que totalizam 6(seis), apresenta uma amostragem satisfatória para nossa pesquisa, faremos então um convite para todos, mas se o número de aceites for maior que seis, faremos então um sorteio para definir os participantes”.

Parecer: Atende a legislação.

Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:

“Em observância a Resolução CNS nº 466/12, da Resolução CNS nº 510/2016 e da Norma Operacional CNS nº 001/2013, esta pesquisa que será iniciada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente (IF Goiânia) e da instituição coparticipante (IFG-Uruaçu). Fica esclarecido que em qualquer momento da pesquisa que venha surgir qualquer motivo ou situação que coloque em risco a saúde de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos participantes previstos ou não no termo de consentimento, a mesma será interrompida imediatamente. E caso ocorra a suspensão ou encerramento da pesquisa, será enviado um relatório para a Plataforma Brasil apresentando as razões da solicitação e ficando no aguardo do parecer “Retirado”, emitido pelo CEP/CONEP e CEP/IFG. Ressalta-se que caso ocorra suspensão ou encerramento da pesquisa, as instituições proponente e coparticipante, serão imediatamente informadas”.

Resultados do Estudo:

“Mas antes da divulgação dos resultados, estes serão primeiro apresentados aos participantes que foram agentes fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa e a instituição onde os dados foram coletados, neste caso, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Uruaçu (IFGUruaçu)”.

Parecer: Atende a legislação.

Divulgação dos Resultados:

“A divulgação da pesquisa ocorrerá por meio da dissertação e do produto educacional no Portal da Capes e no repositório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiânia (IF

Endereço: Rua C-158 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.270-000
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3612-2238 Fax: (62)3612-3203 E-mail: cap@ifg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: 1.316.631

Golano/.

Parecer: Atende a legislação.

Cronograma:

Parecer: Atende a legislação.

Orçamento:

Parecer: Atende a legislação.

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa:

Parecer: Atende a legislação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto:

Parecer: Devidamente preenchido e assinada.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

- a) justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;
- b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação e apresentação das providências para reduzir esses efeitos, além dos benefícios esperados;
- c) esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa;
- d) garantia de liberdade de recusa de participação e/ou retirada da pesquisa sem penalizações;
- e) garantia de sigilo e privacidade;
- f) garantia de recebimento do TCLE (em vias e não em cópias);
- g) explicitação da garantia de ressarcimento;
- h) garantia de indenização diante de danos eventuais;
- i) dados de contato do pesquisador e do CEP.

Parecer: Atende a legislação.

Termo de Compromisso:

Parecer: Atende a legislação.

Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes, quando houver:

Endereço: Rua C-158 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.210-040
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3613-3336 Fax: (62)3613-3303 E-mail: cep@ifg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: 1.215.601

Parecer: Atende a legislação.

O projeto detalhado:

Parecer: Devidamente preenchido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado Pesquisador, o CEP/IFG aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a), o CEP/IFG **APROVA** o protocolo de pesquisa

Caso haja alguma modificação, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013 é obrigação do pesquisador responsável submeter uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma. O envio de Relatórios Finais é obrigatório para todos os pesquisadores(as) que encerraram projetos que foram aprovados pelo CEP/IFG (Resolução 466/2012, XI.2.d e Resolução 510/16, Art. 28, V). Segundo a Norma Operacional CNS nº 001/2013, o prazo para o envio do relatório final será de, no máximo, 60 dias após o término da pesquisa. Um modelo do relatório final está disponível no site do CEP IFG, para maiores informações acesse: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=6>.

Conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/2012 é preciso: *g)* manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos deverão ser submetidos via Plataforma Brasil e alguns modelos estão disponíveis no site do CEP/IFG: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep>

Atenciosamente,

Endereço: Rua C-188 Quadra 505, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.210-040
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3612-2236 Fax: (62)3612-2203 E-mail: cep@ifg.edu.br

Página 10 de 13

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE**



Continuação do Parecer: 1.216/01

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG

Sítio: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep>

Horário de Funcionamento: de 08h às 12h

Telefone: (62) 3612-2239

E-mail: cep@ifg.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Keila_atualizado.pdf	19/09/2024 14:13:51	KEILA JOSE ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_corrigido.docx	19/09/2024 14:13:15	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	cronograma.pdf	19/09/2024 14:12:47	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.pdf	26/11/2023 17:23:09	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	TALE_corrigido.pdf	26/11/2023 17:10:19	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	TCLE_pais_ou_responsaveis.pdf	26/11/2023 17:08:35	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	CuriculoMirella.pdf	01/11/2023 21:08:19	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	CuriculoKeila.pdf	01/11/2023 21:07:01	KEILA JOSE ALVES	Aceito
Outros	anuenciaIFGOIANOCERES.pdf	30/10/2023 15:31:04	KEILA JOSE ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMAIORESDE18.docx	26/10/2023 10:54:19	KEILA JOSE ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/10/2023 10:34:50	KEILA JOSE ALVES	Aceito

Endereço: Rua C-186 Quadra 500, Jardim América
Bairro: SETOR OESTE CEP: 74.210-040
UF: GO Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3612-2239 Fax: (62)3612-2203 E-mail: cep@ifg.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
SETOR OESTE



Continuação do Parecer: 1.215.631

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 08 de Novembro de 2024

Assinado por:

Simone Paixão Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua C-186 Quadra 505, Jardim América

Bairro: SETOR OESTE

CEP: 74.270-040

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3612-2239

Fax: (62)3612-2203

E-mail: cnp@ifg.edu.br