



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE
(PPGELS)

Av. Contorno s/n – São José – Telefax (77) 3454-2021 Caetité - Bahia

ÉERICA TAYNARA ALVES DOS SANTOS DUTRA

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E
TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA CAMPUS
BRUMADO (2018-2022)**

Caetité/ Bahia
2024

Érica Taynara Alves dos Santos Dutra

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA CAMPUS BRUMADO (2018 A 2022)

Dissertação do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, Caetité - BA.

Área de Concentração: Ensino, Saberes e Práticas Educativas - Linha II.

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva.

Caetité - Bahia
2024

FICHA CATALOGRÁFICA



D978e

Dutra, Érica Taynara Alves dos Santos
Educação para as relações étnico-raciais: reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Instituto Federal da Bahia - IFBA Campus Brumado (2018 a 2022). / Érica Taynara Alves dos Santos Dutra.— Caetité - Ba, 2024.
174 f., il., color.

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva.
Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, 2024.

1. Educação - Relações étnico-raciais. 2. Educação Profissional Técnica e Tecnológica. 3. Educação Profissional – Currículo. I. Silva, Genilson Ferreira da. II. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. III. Título.

CDD: 379.260981

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Secreta nº 8227/04, DOU 18/07/04. Reconhecimento: Portaria 404/95, DOU 01/08-95</small></p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>	
---	--	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA CAMPUS BRUMADO (2018 a 2022)"

ÉRICA TAYNARA ALVES DOS SANTOS DUTRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 26 de abril de 2024, com nota 9,5 (nove e meio) .



Professor Dr. GENILSON FERREIRA DA SILVA
 Universidade do Estado da Bahia
 Doutorado em Educação e Contemporaneidade
 Universidade do Estado da Bahia
Jairo Carvalho do Nascimento

Professor Dr. JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB
 Doutorado em História Social
 Universidade Federal da Bahia



Professor Dr. REGINALDO CONCEIÇÃO DA SILVA
 Universidade do Estado do Amazonas - UEM
 Doutorado em Geografia
 Universidade Federal de Rondônia - UNIR

ÉRICA TAYNARA ALVES DOS SANTOS DUTRA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA CAMPUS BRUMADO (2018 A 2022)

Defesa apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, Caetité-BA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Caetité-BA, 2024.

Banca examinadora

Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva (Orientador)

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Jairo Carvalho Nascimento (Professor Convidado Interno)

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Reginaldo Conceição da Silva (Professor Convidado Externo)

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Caetité - Bahia
2024

Dedicatória

Aos meus avós maternos, Deijanira Maria do Sacramento e Luís Alves Silva (em memória).

A minha mãe, Marilene Alves Sacramento.

Aos meus tios, Adão e André do Sacramento Silva.

As minhas tias Maria José e Maria Eva Alves Sacramento.

A minha irmã e sobrinha: Bárbara e Emanuele.

As minhas primas, Stefane, Ana Lúvia, Maria Helena e Luanda.

Ao meu esposo, Samuel Dutra.

A minha filha, Lavínia Alves Dutra.

Aos pilares da família Alves, Sacramento e Dutra.

A todos que acreditam numa educação transformadora e libertadora.

Agradecimentos

"[...] E ao olhar para trás, tudo que passou
Venho agradecer a quem comigo estava.
Ergo minhas mãos para reconhecer...
E hoje eu sou quem eu sou.
Pois sua mão me acompanhava.
Mas eu sei, não é o fim, é só o começo da jornada.
Eu abro o meu coração para minha nova história [...]"
É só o começo, Vocal Livre, 2018

Primeiramente, agradeço a Deus pelo fortalecimento, guiando-me nos dias difíceis e dando sustentação para chegar até aqui.

Agradeço à minha querida avó, Deijanira Maria do Sacramento Silva, pelo símbolo de ternura, afeto, sabedoria ancestral e força, a quem devo os meus valores e tudo que sou.

A Marilene Alves Sacramento, minha mãe, por enfrentar e vencer os desafios de ser uma mãe solo.

A Maria José Alves Sacramento (Zezé), minha tia, por ser o eixo e a sustentação de toda a família. Aos demais familiares, aos quais tenho igual amor e carinho, por serem meu porto de segurança.

Ao meu marido, Samuel Dias Dutra, pelo companheirismo, cumplicidade e por me fazer acreditar que tudo correria bem.

A minha filha, Lavínia Alves Dutra, minha razão e fonte inesgotável de amor, por ser a inspiração diária em tudo o que faço, ao esperar por um futuro sempre melhor.

Aos amigos presentes em toda caminhada, de perto ou de longe, simplesmente por serem e por se manterem os bons e velhos amigos, alentos da vida.

A amiga e colega Kyara Maia pela companhia neste percurso, oferecendo, além da sua amizade, o exemplo de força, fé e resiliência diante das angústias e incertezas.

Aos estudantes com os quais convivi desde o início da minha vida profissional, por representarem molas propulsoras, pelas inquietações, pela vitalidade cotidiana e pela partilha em diferentes contextos.

Ao meu orientador, Prof^o. Dr^o. Genilson Ferreira da Silva, pela paciência, compreensão e parceria na condução e construção deste estudo.

Aos professores doutores, Jairo Carvalho do Nascimento e Reginaldo Conceição da Silva, pelas contribuições e incentivos dados à minha pesquisa desde a banca de qualificação.

Por fim, agradeço infinitamente a todos que contribuíram, fortaleceram e tornaram essa caminhada possível e um pouco mais leve e saudável.

“[...] Mais da metade do país é negra e se esquece.
Que tem acesso apenas ao resto que ele oferece.
Tão pouco para tanta gente.
Tanta gente.
Tanta gente na mão de tão pouco.
Pode crer.
[...]”

Voz Ativa - Racionais MC.
Composição: Mano Brown (1992).

DUTRA, Érica Taynara Alves dos Santos. **Educação para as relações étnico-raciais: Reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Instituto Federal da Bahia - IFBA Campus Brumado (2018 - 2022)**. Orientador: Prof^o Dr. Genilson Ferreira da Silva. Dissertação de Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade - Universidade do Estado da Bahia, Caetité - Bahia, 2024.

RESUMO

Este estudo aborda a importância da Educação para as relações étnico-raciais e os desafios do seu tratamento pedagógico no Instituto Federal da Bahia, Campus de Brumado. O objetivo é analisar as práticas pedagógicas no Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, visando a efetivação da Educação para as relações étnico-raciais no IFBA - Campus Brumado. Para tanto, buscou-se responder à seguinte problemática: em que medida as práticas pedagógicas e o currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio têm efetivado a Educação para as relações étnico-raciais no IFBA - Campus Brumado? A pesquisa é um estudo de caso e fundamentou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa de Minayo (2001), utilizando procedimentos da pesquisa documental e bibliográfica conforme definições de Cechinel et al., (2016). O instrumento de coleta de dados adotado foi um questionário semi-estruturado online. A abordagem metodológica pautou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), dialogando com conceitos como racismo, discriminação, práticas pedagógicas, currículo e pensamento decolonial. O embasamento teórico inclui Saviani (1994), Frigotto e Ciavatta (2005), Marise Ramos (2014), Nilma Lino Gomes (2011, 2012 e 2013), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), entre outros. Foram considerados marcos legais, como a Lei n.º 10.639/03, a Lei n.º 11.645/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Paralelamente, analisamos os documentos referenciais do instituto e do curso estudado e a Base Nacional Comum. Diante da análise dos dados e dos relatos captados, revelou-se a preocupação em atender aos marcos legais, mas identificamos lacunas que indicam a necessidade de repensar o currículo, sua estruturação e ampliação de investimentos em formação docente para promover uma educação antirracista.

Palavras- Chave: Educação para as relações étnico-raciais. Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Currículo. Curso Técnico Integrado em Edificações.

DUTRA, Érica Taynara Alves dos Santos. **Education for ethnic-racial relations: Reflections on pedagogical practices in Technical and Technological Professional Education at the Federal Institute of Bahia - IFBA Campus Brumado (2018 to 2022)**. Advisor: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva. Master's Dissertation in Teaching, Language and Society - State University of Bahia, Caetité - Bahia, 2024.

ABSTRACT

This study addresses the importance of Education for ethnic-racial relations and the challenges of its pedagogical treatment at the Instituto Federal da Bahia, Brumado Campus. The objective is to analyze the pedagogical practices in the Technical Course in Buildings Integrated into High School, aiming to implement Education for ethnic-racial relations at IFBA - Campus Brumado. To this end, we sought to respond to the following problem: to what extent have pedagogical practices and the curriculum of the Technical Course in Buildings Integrated into High School been effective in Education for ethnic-racial relations at IFBA - Campus Brumado? The research is a case study and was based on the methodological assumptions of qualitative research by Minayo (2001), using documentary and bibliographic research procedures according to definitions by Cechinel et al., (2016). The data collection instrument adopted was a semi-structured online questionnaire. The methodological approach was based on the Content Analysis proposed by Bardin (2010), dialoguing with concepts such as racism, discrimination, pedagogical practices, curriculum and decolonial thinking. The theoretical basis includes Saviani (1994), Frigotto and Ciavatta (2005), Marise Ramos (2014), Nilma Lino Gomes (2011, 2012 and 2013), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), among others. Legal frameworks were considered, such as Law No. 10,639/03, Law No. 11,645/08, and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. At the same time, we analyzed the reference documents of the institute and the course studied and the Common National Base. In view of the analysis of the data and reports captured, the concern with complying with legal frameworks was revealed, but we identified gaps that indicate the need to rethink the curriculum, its structuring and expansion of investments in teacher training to promote anti-racist education.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Technical and Technological Professional Education. Curriculum. Integrated Technical Course in Buildings.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Brumado – BA.....	62
Figura 2 - Mapa das unidades do IFBA.....	67
Figura 3 - Fotografia da visão externa do IFBA - Campus Brumado.....	69
Figura 4 - Fotografia da visão interna frontal do IFBA - Campus Brumado.....	70
Figura 5 - Grade Curricular (BNCC e Núcleo Politécnico).....	85
Figura 6 - Grade Curricular (Núcleo Tecnológico).....	85
Figura 7 - Fotografia da Reitora do IFBA – Luzia Mota.....	105
Figura 8 - Fluxograma - Organização e áreas de atuação da DPAAE.....	106
Figura 9 - Fases da Análise de Conteúdo.....	112
Figura 10 - Foto da turma inaugural de Edificações Integrado (2018).....	113
Figura 11 - Registro da Visita Técnica da Turma de Edificações a Rio de Contas-BA.....	115

LISTAS DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Perfil de Acesso da turma de Edificações - Ano de 2018.....	114
--	-----

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta inicial de inserção na Constituição da história das populações negras do Brasil e alterações subsequentes.....	30
Quadro 2 - Alterações na LDB a partir da Lei n.º 10.639/03.....	35
Quadro 3 - Perfil dos docentes do Campus Brumado.....	71
Quadro 4 - Desafios observados nas ações da DPAAE.....	107
Quadro 5 - Ações de Enfrentamento ao Racismo Institucionalizadas no âmbito do IFBA...	108
Quadro 6 - Resoluções e medidas adotadas pelo IFBA no contexto emergencial da pandemia.....	119
Quadro 7 - Perfil dos docentes considerando a idade e o tempo de atuação.....	126
Quadro 8 - Síntese dos desafios apontados para o trabalho com as questões étnico-raciais.....	130
Quadro 9 – Síntese das convergências e divergências.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AENPE's - Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológicos

CF - Constituição Federal

CEP - Comitê de Ética na Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

CONSUP - Conselho Superior

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

DPAAE - Diretoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis

DPAF - Departamento de Políticas Afirmativas

FIRJAN - Federação das Indústrias do Rio de Janeiro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFEs - Institutos Federais de Educação

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCD - Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MNU - Movimento Negro Unificado

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PMI - Plano de Metas Institucional

PPC - Plano Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPGELS - Programa de Pós- Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TED talk - Tecnologia, Entretenimento e Design

TEN - Teatro Negro Experimental

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR E O SEU TRATO PEDAGÓGICO	
1.1 - Movimentos de resistência - Apontamentos históricos sobre o Movimento Negro.....	23
1.2 - A Constituição Federal de 1988.....	28
1.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.9394 de 1996.....	31
1.4 - O contexto de surgimento da Lei nº 10.639/2003.....	34
1.5 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	40
1.6 - Dinâmicas étnico-raciais e suas influências nas instituições educacionais.....	43
1.7 - O currículo à luz do pensamento decolonial: uma jornada reflexiva	45
1.7.1 - O Currículo Escolar.....	46
1.7.2- Pensamento Decolonial.....	49
1.7.3- O trato pedagógico da questão racial - práticas pedagógicas.....	52
1.8 - Reflexões sobre as relações étnico-raciais.....	55
CAPÍTULO 2 - O LÓCUS DA PESQUISA - O CAMPUS BRUMADO	
2.1- Brumado - Bahia: aspectos municipais e locais	62
2.2 - O Instituto Federal da Bahia – IFBA.....	65
2.2.1- Perfil institucional do IFBA - Campus Brumado.....	68
2.3 - Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT).....	71
2.3.1 - O Ensino Médio Integrado.....	78
2.3.2 - O Curso Técnico em Edificações Integrado - Campus Brumado	83
CAPÍTULO 3 - REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO IFBA	
3.1- Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2024).....	87
3.2 - Plano Pedagógico Institucional - PPI do IFBA	89
3.3 - Plano de Metas Institucional - PMI (2018-2022).....	91
3.4 - Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações - Forma integrada ao Ensino Médio	96
3.5 - Base Nacional Curricular Comum (BNCC) numa perspectiva crítica.....	99
3.6 - Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - DPAAE e o Departamento de Ações Afirmativas do IFBA	102
3.6.1 - Educação das Relações Étnico- Raciais no IFBA - Ações Efetivas.....	108
CAPÍTULO 4 - ESTUDO DE CASO - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE EDIFICAÇÕES INTEGRADO DO IFBA - CAMPUS BRUMADO	
4.1 - Características e Trajetórias da Inaugural Turma do Curso Integrado de Edificações - Período de 2018 a 2022.....	111
4.2 - O Contexto Desafiador da Pandemia: Impactos na Experiência da Turma Analisada.....	114
4.3 - Análise das ementas dos componentes curriculares do curso na perspectiva das questões étnico-raciais.....	119

4.4 - O olhar dos participantes.....	124
4.4.1- Os docentes do curso.....	125
4.4.2 - A perspectiva dos discentes - Egressos da turma.....	135
4.4.3 - Convergências e divergências nas perspectivas dos participantes	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES.....	164

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país extremamente racista e excludente e, a partir disso, percebemos que discutir as questões raciais em nosso país ainda se constitui como um dos grandes desafios para educadores na atualidade. O preconceito, a discriminação racial e a marginalização do negro são marcas impregnadas nos mais diferentes espaços em nossa sociedade. A população negra ainda vive as consequências do processo de marginalização e invisibilidade imposto historicamente, frente a um sistema de silenciamento que reforça estereótipos, violências e a segregação¹.

As desigualdades raciais, especialmente entre negros e brancos, têm sido temas de diversos estudos e pesquisas que investigam, em diferentes âmbitos, como a sociedade brasileira foi desenvolvendo e solidificando esse processo de hierarquização das relações. A desigualdade e a discriminação racial andam juntas no Brasil desde a chegada dos portugueses, que erigiram a colônia com base na escravização dos indígenas e africanos².

Isto posto, partimos de uma perspectiva pessoal sobre o tema, destacando que, em minha história particular, compreendi, desde muito cedo, para além da minha casa e família, que ser uma pessoa negra traz consigo desafios na nossa sociedade, uma percepção que se aflorou quando me deparei com um ambiente escolar predominantemente composto por indivíduos de uma cultura majoritariamente branca. Sob esse ponto de vista, sempre integrei a minoria racial na turma. Enquanto criança, já percebia a necessidade de pensar sobre o meu lugar, diferentemente da realidade das crianças brancas representadas historicamente em nossos materiais e abordagens.

Enquanto estudante, já percebia que os materiais didáticos utilizados no sistema público de ensino e a abordagem dos conteúdos em sala de aula, naquela época (1992-2004), não mostravam o protagonismo e a participação negra na história do país ou restringiam essa abordagem ao contexto da escravidão. Fui compreendendo, aos poucos, que quando não nos vemos representados, não temos a imagem e a importância enfatizadas historicamente, perdemos elementos significativos da nossa identidade enquanto povo e, desta forma, sofremos o impacto da estruturação dos currículos, a considerar seus objetivos e propósitos.

Essa marginalização do povo negro sempre despertou-me variados questionamentos sobre a origem desse apagamento e as estratégias implícitas por trás da desvalorização da

¹ Ver Oliveira (2017)

² Ver Osório (2021)

imagem do ser negro. Nesse percurso, ainda não havia estudos mais aprofundados sobre África nas escolas, sobre a relação Brasil e África e tampouco se explorava a grandeza desse continente³.

Ao longo do tempo, entre os anos 2000 e 2004, enquanto concluía o Ensino Médio, assistimos a alguns avanços nos estudos das questões étnico-raciais, que se deram no contexto da promulgação e efetivação da Lei n.º 10.639/2003 e de suas implicações. O desenrolar do processo⁴ de promulgação, efetivação e alteração desta lei foi seguido pela homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, que ocorreu durante os anos da minha graduação, período em que encontrei, no curso de Licenciatura em História (2005-2009), na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI, novos olhares e percepções do ponto de vista acadêmico, que contribuíram de modo fundamental na minha identidade, nos meus conceitos, na minha visão crítica e compreensão de mundo.

Neste período, também ocorria a promulgação da Lei n.º 11.645/08, que alterava a Lei n.º 9.394/1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação e a Lei n.º 10.639/03, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Na sequência, os anos da minha especialização na área de Metodologia do Ensino da História e da Geografia (2012-2014) também contribuíram para que desenvolvesse um olhar diferenciado e sensível sobre os temas educacionais.

Desde o início da minha Licenciatura em História, trabalhei em contratos e estágios, dando aulas de História, Geografia e História e Cultura Afro-Brasileira, vivenciando as dificuldades iniciais da prática após a implementação da Lei n.º 10.639/2003. Deste modo, em minha vida profissional, sempre atuei junto ao alunado, tanto nos anos de docência no município de Caetité, 2005 e 2010, quanto na área técnica, como auxiliar de biblioteca do Instituto Federal Baiano - IFBAIANO, de Teixeira de Freitas-BA, de 2010 até o início de 2014. Neste ano, ao me tornar mãe de uma criança de pele branca, minha sensibilidade para questões raciais aumentou.

Ao mudar-me para Brumado-BA, em 2015, observei as desigualdades na cidade, destacando a escassez de pessoas negras em diversos cenários, a exemplo de restaurantes, lojas, cinema, eventos, dentre outros. Deste modo, o contexto da cidade reflete a estrutura social mais

³ OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, p. 421-461, 2003. Acesso em 20 de agosto de 2023.

⁴ Processo de promulgação e efetivação da Lei nº 10.629/03 e, posteriormente a promulgação da Lei nº 11.645/08 que incluía a temática da História Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 15 de jan. 2024

ampla de nosso país, com a prevalência e valorização dos padrões estéticos, financeiros e de representação associados à população branca.

Desde o ano de 2016, atuo no cargo de Assistente de Alunos, como Técnica Administrativa em Educação, no Instituto Federal da Bahia, Campus de Brumado. Como nas experiências profissionais anteriores, mantive proximidade, um diálogo ativo e um olhar atento às demandas dos estudantes, acompanhando suas vivências acadêmicas, bem como os reflexos de suas vidas pessoais em sua vida escolar.

Leituras como *Minha pele*, de Lázaro Ramos (2017), e a participação em grupos de estudo, eventos, trabalhos de comissões e palestras sobre educação das relações étnico-raciais ampliaram minha compreensão e fortaleceram meu compromisso. Encontrei percepções fundamentais sobre a pele negra, essa pele que muitos de nós habitamos, que carrega consigo elementos que nos antecedem e que levamos conosco por toda a vida ao tecer nossas leituras de resistência neste mundo.

Do ponto de vista de Assistente de Alunos do IFBA, convivo rotineiramente com os estudantes e observo as suas experiências nos ambientes externos às salas de aula. A partir deste contato, percebo o impacto das desigualdades sociais e as estratégias desenvolvidas por muitos para driblar dificuldades, como condições de acesso e meios para permanência e êxito nos estudos. Para tal reflexão, observamos o cotidiano, com foco específico no cotidiano escolar, e as singularidades características deste ambiente. “Muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias” (Cavalleiro, 2001, p. 152).

Para Certeau (1996), existe no cotidiano uma natureza opressiva na qual assumimos o peso da vida e enfrentamos as dificuldades e desejos associados à nossa condição e experiência diária. O cotidiano se desenrola muitas vezes de forma velada ou quase imperceptível, nos ligando ao presente e se desdobrando em nossas vidas.

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cavalleiro, 2001, p. 150).

É preciso refletir sobre o cotidiano escolar e suas dinâmicas, sobre os estudantes e os seus processos de formação e sobre a sociedade que estamos formando, voltando nosso olhar para aqueles estudantes que continuam lá, nas escolas brasileiras, e que lutam todos os dias para

serem iguais e terem as mesmas chances de qualquer outro estudante (Carvalho, 2020). Percebemos que os processos de invisibilidade, dificuldades de acesso e violências (simbólicas, físicas ou psicológicas) que vão sendo, aos poucos, normalizadas também passam pela escola. Neste intuito, destacamos a necessidade de observar as práticas pedagógicas⁵ implementadas e como essas ações influenciam nas concepções, interpretações e construção identitária dos estudantes.

Essas abordagens pedagógicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que os alunos possam compreender o conhecimento que estão adquirindo ao longo do tempo (Lopes; Henn, 2021, p. 10). As práticas pedagógicas e o currículo, neste bojo, contribuem para a leitura, reflexão e postura crítica acerca das questões raciais nas instituições de ensino. O currículo, compreendido como um caminho a ser seguido dentro da educação institucionalizada, age como um direcionador educacional que traz implicações que devem e precisam ser problematizadas em relação aos seus interesses, ideologias, objetivos e finalidades na aprendizagem dos estudantes.

Das mais variadas inquietações e questionamentos que carrego em cada um dos papéis que ocupo na sociedade, busquei, a partir desta pesquisa, a reflexão, o debate e a transformação social por meio das relações étnico-raciais, partindo do contexto da sala de aula, na tentativa de contribuir (ainda que minimamente) para a promoção do conhecimento e análises que visem uma sociedade melhor para as gerações futuras.

Assim, este estudo tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas de docentes do Curso Técnico Integrado em Edificações, na modalidade da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais no IFBA, Campus de Brumado. A análise baseou-se na seguinte problemática: em que medida as práticas pedagógicas e o currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio têm efetivado a Educação para as relações étnico-raciais no IFBA Campus Brumado? Especificamente, investigamos como se davam as práticas pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira do currículo do curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio; extraímos a concepção da comunidade acadêmica sobre a Educação das relações étnico-raciais a partir da importância da Lei n.º 10.639/03 e da observância das Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso de

⁵ Para Lopes; Henn (2021), as práticas pedagógicas têm como função, proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências para que possam compreender com o passar do tempo, o conhecimento adquirido durante a vida.

Edificações, a partir de uma perspectiva decolonial⁶; elaboramos um panorama das ações afirmativas desenvolvidas no período estudado, a partir das ações da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - DPAAE, refletindo as ações efetivas, e desenvolvemos, como produto educacional resultante da pesquisa, um livro eletrônico sobre a temática abordada como material de apoio para a prática em sala de aula.

Embora a Lei 11.645/08 tenha sua importância reconhecida na inclusão e valorização da cultura indígena no contexto educacional brasileiro, esta pesquisa concentrou seu foco na Lei nº 10.639/03 e nos estudantes negros. A escolha se justifica pelo contexto específico da turma analisada e do campus ao qual pertence, onde não há a presença de alunos indígenas. O campus em questão não conta com estudantes indígenas, tornando a Lei nº 10.639/03 mais pertinente para a análise proposta nesta pesquisa, que investigou o impacto da implementação da Lei nº 10.639/03 na experiência educacional e na identidade dos estudantes negros, considerando sua relevância para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo no ambiente escolar.

A relevância deste estudo reside na necessidade de verificarmos se o debate promovido na sala de aula age ou não para a transformação e construção identitária do estudante em sociedade, enquanto sujeito histórico-crítico e reflexivo diante das questões raciais. No que tange à educação das relações étnico-raciais, analisamos as concepções, metodologias e práticas docentes nos componentes curriculares ofertados no curso e turma escolhidos, desde seu ingresso no ano de 2018 até o ano da conclusão do curso. A conclusão do curso e a formatura foram postergadas para o ano de 2022 em decorrência da pandemia do novo coronavírus (SARS-COV2), responsável pela COVID-19, que gerou uma crise sanitária global e significativas mudanças na realidade de todo o mundo.

Analisamos o impacto do cenário pandêmico na experiência educacional da turma de Edificações, levando em conta as transformações rápidas e profundas causadas pela pandemia, exigindo respostas ágeis e inovadoras da instituição. E assim, sinalizamos alguns aspectos referentes ao processo de adaptação a essas mudanças, identificando os desafios enfrentados e pontuando as estratégias adotadas para manter a qualidade do aprendizado em um ambiente virtual.

O Instituto Federal da Bahia - IFBA, Campus de Brumado, campo de investigação desta pesquisa, é uma instituição de destaque e referência de ensino na região. O município, em

⁶ Para Pinto; Mignolo 2015, a perspectiva decolonial visa romper com as estruturas de dominação, as colonialidades, confrontando as estruturas de poder racistas estabelecidas. Rompendo com a modernidade/colonialidade. Um tema que será melhor explorado ao longo do texto.

questão, localiza-se no sudoeste baiano, a 540 km de Salvador, capital do estado, e a 138 km de Vitória da Conquista. A população estimada do município é de 70.512 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (2022). O IFBA tem como missão a promoção da formação histórico-crítica e a oferta de ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada. Uma missão assegurada pelo Plano de Metas Institucional - PMI (2020-2024)⁷. Dentre as finalidades institucionais, destaca-se também a oferta da Educação Profissional Técnica e Tecnológica em todos os seus níveis (Educação Básica e Educação Superior) e modalidades (Presencial, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos - EJA), formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Uma instituição federal, pública e de qualidade socialmente referenciada atrai o interesse por parte da comunidade em matricular seus filhos. O Curso Técnico de Edificações, consequentemente, atrai estudantes de toda a região, por oportunizar conhecimentos técnicos que vão desde a elaboração do projeto, planejamento e execução de obras que se alinham à área de Engenharia Civil. O curso, além de agregar conhecimentos específicos, conta ainda com os conteúdos do núcleo comum e do eixo tecnológico, além de dispor de docentes e servidores altamente qualificados.

Esta análise, que se constitui como um estudo de caso⁸, se ampara na abordagem de Magda Maria Ventura (2007) e Marli André (2013). De acordo com Ventura (2007), o estudo de caso está organizado em torno de um pequeno número de questões que se referem ao como e ao porquê da investigação. Para André (2013), no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, valorizando o aspecto unitário, mas ressaltando a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013, p. 97).

Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2001). Enquanto pesquisa qualitativa, neste viés, responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

⁷ O Plano de Metas Institucional configura-se como uma ferramenta de gestão participativa e transparente que define e organiza as metas e objetivos de curto prazo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/planos-de-metas-institucional> Acesso: 15 de jan. 2024.

⁸ Ver André (2013) e Ventura (2007)

corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

A análise e as percepções obtidas seguiram os procedimentos técnicos da pesquisa documental e bibliográfica, amparados pelos apontamentos de Cechinel et al. (2016). No que se refere aos conteúdos voltados às temáticas raciais, revisam-se os estudos já concretizados por Nilma Lino Gomes (2007, 2008, 2011 e 2012), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Ana Célia da Silva (2010), Silvio de Almeida (2018), Abdias do Nascimento (2016), Djamila Ribeiro (2019), Bell Hooks (2013), Jessé de Souza (2021), Quijano (2002), dentre outros. No que tange aos conteúdos sobre currículo, práticas pedagógicas, educação, educação profissional, ensino integrado, amparamo-nos em Saviani (1994), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Marise Ramos (2014), José Gimeno Sacristán (2013), Araújo; Frigotto (2015), Tomaz Tadeu da Silva (2003), Miguel Arroyo (2011), entre outros.

Como abordagem metodológica, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2010), delimitada em três fases da pesquisa: pré-análise, categorização e análise dos resultados. Para o autor, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que podem ser aplicados a diferentes discursos (conteúdos).

Sobre os roteiros da pesquisa e o seu desenvolvimento, perpassamos pelo processo de implementação dos marcos legais e dialogamos com os documentos orientadores do Conselho Nacional de Educação (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais (2004), a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Plano de Metas Institucionais - PMI (2020-2024), Projeto Pedagógico do IFBA - PPI, Projeto Pedagógico do Curso - PPC do Curso de Edificações, ponderando sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Paralelo a isso, examinamos as ementas do curso, identificando como os conteúdos programáticos estão alinhados às questões étnico-raciais e às competências essenciais para os futuros profissionais da área de Edificações.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob o número do Parecer 5.237.538. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE foram enviados em formato digital para o e-mail dos participantes que, por sua vez, realizaram a leitura, assinaram e devolveram o arquivo com a respectiva assinatura digital. Os questionários online⁹ semi-estruturados foram utilizados como instrumento de coleta de dados e foram aplicados a docentes e discentes.

⁹ Os questionários passaram pelo crivo do orientador da pesquisa e pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP.

Devido a diversos fatores, incluindo a pandemia, houve uma redução da turma de 41 a 25 estudantes. Considerando o tempo para realização da pesquisa, o questionário foi aplicado a 8 participantes, sendo 4 docentes e 4 estudantes egressos. Essa abordagem permitiu uma análise das práticas pedagógicas sob a perspectiva das questões raciais. Os questionários foram enviados e retornados digitalmente, e os dados foram sistematizados. Paralelamente, foi desenvolvido um livro eletrônico, Educação para Relações Étnico-Raciais - na Prática, como produto educacional decorrente das necessidades identificadas na pesquisa.

No intuito de organizar a discussão resultante dessa pesquisa, os capítulos estão estruturados da seguinte forma: Capítulo 1 - Reflexões sobre a Educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar e o seu trato pedagógico; Capítulo 2 - O lócus da pesquisa - O Campus Brumado; Capítulo 3 - Referências documentais e as políticas afirmativas no IFBA; Capítulo 4 - Estudo de caso - Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas no curso de Edificações Integrado do IFBA - Campus Brumado.

No capítulo 1, revisitamos o contexto histórico do povo negro em nosso país, observando os movimentos de luta e resistência pela garantia de direitos e de valorização. Para tanto, observamos alguns apontamentos sobre o Movimento Negro, o histórico de suas conquistas e a inserção das temáticas raciais na Constituição Federal, bem como na Lei nº 9.934/1996, o contexto de surgimento da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste bojo, analisamos as dinâmicas étnico-raciais e suas influências nas instituições educacionais, o currículo à luz do pensamento decolonial, assim como refletimos sobre o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

No capítulo 2, abordamos brevemente o histórico da cidade de Brumado e do IFBA, enquanto instituição, bem como o campus Brumado, lócus desta pesquisa, pautando sobre suas características, ações e relevância no contexto do município. Refletimos ainda o histórico da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, sobre o Ensino Integrado e suas características, assim como sobre o curso de Edificações.

No capítulo 3, apresentamos os documentos referenciais do instituto e do curso analisado, com destaque para o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico Institucional - PPI, Plano de Metas Institucional - PMI, Projeto Pedagógico do Curso de Edificações - PPC, destacando a função de cada um no contexto institucional e como essa documentação fundamenta as ações afirmativas no IFBA. Paralelo a isso, esboçamos um panorama das ações afirmativas desenvolvidas no período estudado, a partir das ações da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - DPAAE, refletindo as ações efetivas.

O capítulo 4 apresenta o estudo de caso, propriamente dito, onde contrastamos os documentos citados no capítulo anterior, analisando a ementa do curso, os relatos dos docentes e discentes no que se refere às questões étnico-raciais, as convergências e divergências entre as observações dos participantes, refletindo o material e realizando a reflexão proposta para este estudo.

Assim, refletimos os aspectos das relações raciais presentes nas práticas pedagógicas e a aplicação destas na realidade em sala de aula, em diálogo com as respostas apresentadas aos questionários, análise da documentação referencial e das ementas do curso. Diante dessas deduções, evidenciou-se a existência de lacunas para a efetivação das políticas afirmativas que requerem uma abordagem mais abrangente, envolvendo investimentos significativos em formação, adequação estrutural, redução da sobrecarga de demandas e a promoção de uma abordagem interdisciplinar. Essas medidas são fundamentais para superar os desafios identificados e promover uma implementação mais eficaz das políticas afirmativas no contexto estudado.

Capítulo 1 - Reflexões sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar e o seu trato pedagógico¹⁰

1.1 - Movimentos de resistência - Apontamentos históricos sobre o Movimento Negro

Em uma sociedade de passado escravocrata, com tantas marcas ainda latentes, lidamos com uma série de impedimentos para a plena efetivação das políticas e dispositivos de afirmação, reparação e reconhecimento racial, diante dos desafios da prática de se promover o aprofundamento e a compreensão das questões étnico-raciais no contexto das salas de aula.

A crueldade e a desumanização originárias da escravidão deixaram consequências e reflexos que ultrapassam os séculos, pois temos a pobreza, a discriminação e a violência que continuam a assolar a população negra, como reflexos que naturalizam o preconceito e a marginalização dos grupos negligenciados em nosso país de forma institucionalizada. A estrutura educacional foi, assim, um instrumento que perpetuou as desigualdades sociais e étnicas, contribuindo para a consolidação de uma sociedade profundamente marcada pela segregação e pela marginalização dos afrodescendentes.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação desempenhou um papel crucial na construção de uma sociedade moldada pelos valores e interesses coloniais. Durante o período colonial, a educação tinha como objetivo principal a modelagem dos povos nativos e africanos de acordo com o modo de vida europeu. Este processo não apenas buscava manter essas populações na condição de trabalho escravo, mas também incluía a imposição do catolicismo como parte integrante do processo de colonização. Assim,

[...] fica evidente a relação entre modelo econômico e educação, pois numa sociedade escravocrata e agroexportadora, baseada na exploração desmedida da população, a educação era artigo de luxo para garantir a reprodução e a consolidação dos interesses burgueses (Zotti, 2002, p. 03).

Enquanto a educação destinada aos colonos visava preservar e promover seus próprios valores e religião, simultaneamente, contribuía para a exclusão e marginalização dos escravizados. Este padrão discriminatório persistiu ao longo do Brasil Colônia, refletindo-se na ausência de espaço e incentivo para o ingresso de estudantes negros durante a disseminação das escolas no período do Brasil Império.

¹⁰Artigo publicado sob a orientação do Professor Genilson Ferreira da Silva, na Revista Perspectiva e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino. Caetité, v. 1, n. 9, p. 45–61, 2022.

Para Silva e Amorim (2017), é possível perceber que a própria inserção dos estudantes negros nos ambientes escolares partiu da disparidade, pois a educação, desde então, se pautou nos interesses da classe dominante.

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiram a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios. (Silva; Amorim, 2017, p. 03)

O Brasil foi o último país do ocidente a abolir legalmente a escravidão, em um processo que se deu pela pressão externa, pela resistência dos quilombos e pelos movimentos abolicionistas. Sabemos que a população de ex-escravizados foi largada à própria sorte, e conseqüentemente marginalizada num sistema de desvalorização e segregação. Observa-se que a discriminação racial e o racismo manifestam-se há mais de três séculos em nosso país, delegando à população negra inúmeras violações e um longo histórico de lutas e resistência¹¹.

Fazendo um breve apanhado, podemos notar que, desde o período da escravidão, já havia grupos e manifestações de resistências que objetivavam romper com as desigualdades e injustiças impostas. Podemos observar os apontamentos históricos sobre o Movimento Negro Brasileiro, segundo Petrônio Domingues (2007), a República do Brasil foi proclamada em 1889, um ano após a abolição da escravatura. No entanto, esse novo sistema político não assegurou direitos ou ganhos à população negra. Assim, como forma de reverter essa marginalização, reuniram-se os libertos, ex-escravos e seus descendentes que instituíram movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação, que caracterizam a Primeira Fase do Movimento Negro no Brasil (1889-1837). Destacam-se:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos(1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de "homens de cor", como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação "determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários,

¹¹ Ver Leite (2017).

ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical". (Domingues, 2007, p. 103)

Petrônio Domingues (2007) nos apresenta o que ficou denominado como Imprensa Negra, jornais que traziam textos elaborados e publicados por negros para tratar de suas questões, dando enfoque a mazelas que afetavam a população negra e empreendendo esforços contra o preconceito de cor, já que necessitavam de uma imprensa alternativa que evidenciasse informações que não seriam vistas em outras partes.

Para Domingues (2007), estes jornais constituíam-se como importantes campos para buscar soluções para enfrentamento de questões de racismo, assim como espaço de denúncias. Nesta etapa, o movimento negro ainda não tinha um caráter político com definições ou projetos ideológicos. Quanto à imprensa negra no estado de São Paulo, podemos destacar: A Pátria 1889, que tinha como subtítulo: Órgão dos Homens de Cor; O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920; O Baluarte, em 1903; O Getulino, em 1923; Clarim da Alvorada, lançado em 1924. De outros estados, podemos citar: o jornal Raça (1935), em Uberlândia-MG, o União (1918), em Curitiba-PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre-RS, e o Alvorada, em Pelotas-RS, publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965. Até o ano de 1930, foram contabilizados pelo menos 31 desses jornais circulando em São Paulo.

Domingues (2007), argumenta que as primeiras organizações negras com reivindicações e deliberações mais claras foram: o Centro Cívico de Palmares (1926) e a Frente Negra Brasileira - FNB (1931). A FNB destacou-se como a mais importante entidade negra na primeira metade do século XX, agrupando milhares de pessoas de cor e tornando o Movimento Negro Brasileiro em um movimento de massa. A entidade atingia maiores níveis de organização e em 1936 a FNB tornou-se um partido político que florescia com o propósito de garantir a integração do negro em sociedade (Domingues, 2007).

Na chamada Segunda Fase do Movimento Negro, outras organizações e agrupamentos destacaram-se. Nos anos de vigência do Estado Novo (1937-1945), os movimentos contestatórios sofreram violenta repressão. Somente após a queda da ditadura varguista é que o movimento negro ressurgiu, embora com menor poder de aglutinação. Neste contexto, surgiu o União dos Homens de Cor - UHC em Porto Alegre (1943), que buscava elevar o nível intelectual e econômico da população de cor, e o Teatro Experimental do Negro - TEN no Rio de Janeiro em 1944, que inicialmente se propunha a formar um teatro composto essencialmente de atores negros, mas que aos poucos ampliou seu caráter, trazendo ainda o jornal Quilombo, criando o Instituto Nacional do Negro, Museu do Negro, o I Congresso do Negro, o primeiro

concurso da Rainha Mulata e da Boneca de Pixe, dentre outros concursos. Destacamos ainda a defesa dos direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. É válido salientar que o UHC e TEN não eram os únicos movimentos em prol da luta antirracista (Domingues, 2007).

Segundo os estudos de Domingues (2007), o movimento negro passou por uma fase de isolamento político que pode ser ilustrada pelo episódio ocorrido em 1946, no qual o senador Hamilton Nogueira da União Democrática Nacional - UDN, apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. No qual o Partido Comunista Brasileiro - PCB, se opôs ao projeto, alegando que a lei restringiria o conceito de democracia. Como consequência, o movimento negro ficou abandonado por décadas, inclusive pelos setores políticos considerados mais progressistas. Nessa fase, foi promulgada a primeira lei antidiscriminatória do país, denominada Afonso Arinos, aprovada no Congresso Nacional, em 1951, após o episódio de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo.

A terceira fase do Movimento Negro no Brasil (1978-2000) com o golpe de 1964 representou uma derrota temporária na luta política pelas questões raciais, já que ocorria simultaneamente o isolamento político, a ditadura e o esvaziamento de movimentos anteriores. Deste modo, a reorganização política só ocorreu a partir da década de 1970, as iniciativas fragmentadas não tinham um sentido político de enfrentamento. Somente em 1978 ocorreu a formação do Movimento Negro Unificado - MNU trazendo de volta o movimento negro político organizado.

Os estudos elaborados por Domingues (2007) apontam que o discurso radicalizado contra a discriminação racial do Movimento Negro Unificado inspirava-se externamente na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, além de movimentos de libertação dos países africanos. Internamente, o MNU inspirou-se na organização marxista, de orientação trotskista, a Convergência Socialista. Esta foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro, na qual um grupo de militantes negros compreendia que a luta antirracista se articulava com a luta revolucionária anticapitalista, conjugando assim raça e classe.

Nesta nova fase a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento

negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (Domingues, 2007, p. 115)

O MNU retirou o termo negro da sua condição pejorativa, valorizando-o e adotando-o oficialmente para todos os descendentes de africanos escravizados do país. Tinha como premissa a promoção de uma identidade étnica específica do negro, o resgate das raízes africanas norteou o comportamento da militância. Além disso, o âmbito religioso passou por um período revisionista, reivindicando uma cobrança moral para que as novas gerações assumissem as religiões de matrizes africanas e ainda um combate contra a mestiçagem, compreendida como uma armadilha ideológica. Desta forma,

o MNU possibilitou e incentivou uma ampla discussão sobre o racismo no Brasil, marcada pelo tom de contestação política e evidenciada nas denúncias sobre o racismo, a discriminação e o preconceito racial, na denúncia sobre o mito da democracia racial¹² e pela construção afirmativa e positiva do negro. (Rodrigues, 2005, p. 42)

Para Tatiane Cosentino Rodrigues (2005), as reflexões dos idealizadores e militantes do MNU partiam de uma crítica ao regime político-econômico do país. Os trabalhos do MNU centravam-se na elaboração de um projeto político do negro no Brasil, a partir do ponto de vista do negro. Baseava-se na ideia de oposição à assimilação, aculturação e integração dos valores brancos, ao tempo em que reforçaram as exigências em prol do reconhecimento e respeito à diversidade.

Conforme os apontamentos de Rodrigues (2005), para o MNU, a educação é considerada como elemento central de mobilização. Deste modo, as discussões assentavam-se na denúncia de branqueamento implícita nos livros didáticos e materiais escolares, marcada também na omissão dos conteúdos e no enfoque histórico acrítrico dado ao negro e aos seus modos de ser e agir, omitindo ainda os movimentos de resistência subentendidos na abolição. Simultaneamente, evidenciava-se a limitação no acesso e permanência dos negros nas escolas, já que a proporção destes figurava os maiores índices de analfabetismo, exclusão e repetência. A escola, em contrapartida, mostrava-se indiferente aos problemas das crianças negras e suas particularidades culturais. A partir de tais diagnósticos, as lideranças negras passaram a se preocupar com os conteúdos escolares e as relações raciais no cotidiano escolar, a partir de

¹² Um conceito de Gilberto Freyre que mascarou o racismo no país, trazendo uma falsa visão de paz e harmonia entre brancos e negros (uma visão que foi amplamente difundida). FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

críticas e proposições que buscassem rever os conteúdos sobre a história do povo negro, assim como que as raízes culturais do povo negro deviam ser inseridas também no currículo.

1.2 - A Constituição Federal de 1988

A década de 1980 foi marcada pela abertura política no Brasil e pelo ressurgimento de debates e conflitos anteriormente reprimidos. O processo de redemocratização do país teve como foco central a garantia dos direitos sociais e individuais. Este cenário culminou na elaboração da Constituição Federal de 1988, que refletiu de forma abrangente algumas demandas da população, abarcando inclusive reivindicações históricas do movimento negro.

O processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 sintetizou a influência e as conquistas alcançadas pelo movimento negro. A CF de 1988 apresentou o debate racial que ocorreu na Assembleia Nacional Constituinte - ANC. Demonstramos aqui como se deu a participação do movimento negro neste debate em diálogo com os estudos de Rodrigues (2005).

A própria decisão de abordar a temática racial na CF 1988 foi uma reivindicação do movimento negro que, em anos anteriores, já vinha preparando essa participação na elaboração da Constituinte. Ainda assim, o trato de tais questões suscitou algumas reações, como explicou Carlos Alberto Caó:

O argumento era de que não deveria ser dado tratamento específico à questão, chegara-se a afirmar que a luta contra o racismo, como apareceu depois na Constituinte, tinha aspectos extremamente perigosos porque poderia provocar uma certa cisão da classe operária, isso dos lados aliados que resistiam ao regime. Do lado do regime era a permanente construção do falso mito da democracia racial.

Esse debate e a luta para que o bloco de forças contra o regime considerasse a questão racial brasileira como uma questão de suma importância foi conduzido por uma minoria de determinados líderes negros, enfrentando preconceitos, constrangimentos e até as vésperas da Constituinte ainda persistia essa ambiguidade entre democratas com sua visão marxista que não davam a questão racial brasileira o status teórico e político como questão central na transformação democrática do país, mas nós chegamos na Constituinte com um significativo avanço, esse tema tem que ser tratado, abordado (entrevista com Caó, 2004)¹³

A determinação pelo Regimento Interno da Constituinte de que as questões raciais seriam abordadas na Assembleia Nacional Constituinte - ANC agradou ao movimento negro. No entanto, persistia a percepção de que o espaço para tal discussão seria, ainda, limitado, considerado menor e pouco relevante (Rodrigues, 2005). A discussão referente à temática racial

¹³ Ver Entrevista com CAÓ (2004).

caberia à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e minorias, integrando a Comissão de Ordem Social.

Os trabalhos da ANC duraram cerca de 19 meses e a assembleia foi composta por 8 comissões temáticas e 24 subcomissões temáticas. Foram apresentadas propostas que denunciavam o mito da democracia racial e o efeito desmobilizador do mesmo na sociedade brasileira. Para o Movimento Negro, de acordo com Rodrigues (2005), seria necessário corrigir os efeitos desse mito a partir de uma intervenção estatal que garantisse medidas frente à ausência de políticas que promovessem a integração da população negra, ex-escrava, ao novo sistema produtivo, assim como medidas que possibilitassem a reconstrução da identidade racial diante das estratégias de branqueamento.

Rodrigues (2005) aponta que esperava-se que, a partir da CF de 1988, seria possível romper ou remediar essas situações via: a) reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombolas e o título de suas propriedades definitiva de suas terras, garantindo-lhes o reconhecimento das especificidades culturais e históricas e, ainda, preservar e garantir o direito sobre a terra; b) criminalização da prática do racismo, preconceito e discriminação como prática atentatória aos direitos humanos; c) uma educação comprometida com o combate ao racismo e toda forma de discriminação.

As propostas em questão apontavam a inadequação do discurso igualitário presente na Constituição de 1934¹⁴, ao mesmo tempo, em que pleiteavam na Constituição de 1988 medidas reparadoras destinadas a efetivar o princípio constitucional da isonomia para indivíduos ou grupos que comprovadamente tenham sido vítimas de discriminação. Com isso, a CF/1988 deveria assegurar incentivos fiscais para que tanto a sociedade civil quanto o Estado pudessem adotar ações concretas de compensação, visando implementar o direito à igualdade para os brasileiros de ascendência africana em diversas áreas, tais como educação, saúde, justiça, moradia, entre outras.

No âmbito da educação, as medidas visavam garantir acesso e permanência de crianças e jovens negros no sistema escolar, especialmente no ensino superior. Quanto às propostas do MNU, especificamente, em relação a ações compensatórias, tensionam os limites de uma igualdade formal e a necessidade de que as políticas sociais fossem orientadas pelo princípio de uma igualdade substancial, já prevendo as discussões sobre ações afirmativas (Rodrigues, 2005, p. 53).

¹⁴ Ver Godoy (2017)

Para Rodrigues (2005), em relação ao que previa a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, parte das propostas foram consolidadas por meio de um anteprojeto aprovado (exposto no Quadro 1). A proposta de criminalização do preconceito racial foi sobreposta pela criminalização da discriminação, tendo em vista que, no âmbito da educação, com o papel de afirmar e valorizar a diversidade brasileira, caberia o trato dessas questões, visando a correta interpretação da história das populações. Desta maneira, a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil inseriu-se como um vasto projeto de reconhecimento e respeito pela história e cultura afro-brasileira e africana e, também, dos processos históricos de resistência negra. Contudo, posteriormente, foi substituído pela reformulação da História do Brasil.

Quadro 1 - Proposta inicial de inserção na Constituição da história das populações negras do Brasil e alterações subsequentes

Anteprojeto da Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias.
<p>Art. 4º A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.</p>
<p>Art 5º O Ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.</p>
<p>Anteprojeto da Comissão Temática da Ordem Social.</p>
<p>Art 85º O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.</p>
<p>Art. 242º O ensino de história levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro.</p>

Fonte: Rodrigues (2005, p. 6)

Os apontamentos de Rodrigues (2005) informam que o principal debate na educação girava em torno do currículo quanto à inserção da história do negro no Brasil e da história do negro na África nos três níveis de ensino. Embora no documento final apenas foi sinalizada a necessidade de refletir a pluralidade racial brasileira, retirando a obrigatoriedade nos três níveis e a reformulação do ensino de História do Brasil.

Da agenda do MNU foram mantidas pela CF de 1988 as propostas sobre reconhecimento de comunidades quilombolas e a criminalização do racismo, que só foi

aprovada devido a mobilizações do movimento negro e articulações políticas acerca do tema, realizadas principalmente por Carlos Alberto Caó, uma marca impressa pelo movimento negro na constituição.

Além disso, a CF/1988¹⁵ consagrou um leque de direitos: como a reconsideração da África na concepção da nacionalidade brasileira, a sinalização da necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial, terras para quilombolas e tutela constitucional dos direitos emanados nos tratados internacionais. Essas conquistas mesmo que aquém das reivindicações do movimento negro podem ser tomadas e expandidas em legislação complementar. (Rodrigues, 2005, p. 59)

A CF de 1988 trouxe alguns avanços, ainda que parciais, em relação às questões raciais, porém o mesmo não pode ser dito em relação ao tratamento da temática na educação. A participação ativa do MNU nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, possibilitou um novo entendimento sobre as relações raciais no Brasil, já que esses documentos representam as principais leis que orientam e fundamentam as políticas educacionais no país. Neste viés, entre as décadas de 1980 e 1990, ambas aparecem como objeto de interesse do Movimento Negro, como coletivo, em participar dos processos de elaboração das mesmas (Rodrigues, 2005).

1.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei nº 9.393/1996

A primeira LDB, Lei n.º 4.024¹⁶, do ano de 1961, foi publicada pelo presidente João Goulart. Resumidamente, podemos dizer que dava mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC; regularizava a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garantia o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; o ensino religioso era facultativo e havia obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário, dentre outras normas. Esta lei foi seguida pela Lei n.º 5.692¹⁷, do ano de 1971, que foi publicada durante o regime militar pelo presidente Médici. Neste documento, destacou-se o ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, abordando a educação a distância, prevendo um núcleo comum

¹⁵ A Constituição Federal de 1988 atualizada, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 20 de jan. 2024.

¹⁶ Ver a Lei nº 4.024/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 de jan. 2024.

¹⁷ Ver a Lei nº 5.692/71. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 de jan. 2024.

para o currículo de 1º e 2º grau, determinando que os municípios deviam gastar 20% do orçamento com educação, mas não previa dotação orçamentária para a união ou os estados. Com a promulgação da CF de 1988, a LDB de 1971, que já vinha sendo discutida, foi considerada obsoleta, fomentando novos debates que somente foram concluídos em 1996.

Segundo Rodrigues (2005), a CF de 1998 apresentou o mais longo texto sobre a educação das constituições brasileiras, já que dispõe de artigos específicos, do art. 205 ao 214, que detalham os aspectos da educação, apesar de o tema ser tratado em outras partes do texto. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n.º 9.394/1996, surgiu como lei complementar, que começou a ser debatida após a CF de 1988, passando por oito anos de tramitação (1988 a 1996). A LDB revogou todos os textos legais e tornou-se o único instrumento legal que fundamenta a política educacional brasileira.

O processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.393 de 1996, para Rodrigues (2005), refletiu o caráter de centralidade da lei e, também, as disputas acerca dos modelos de educação e sociedade em que estavam inseridos. Com relação à trajetória do desenvolvimento da LDB, destacam-se duas etapas:

A primeira delas, compreende o período de 1988-1993, período considerado como mais democrático principalmente pela participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); a segunda etapa, 1994-1996 é marcada pela intervenção do governo federal em favor do projeto apresentado por Darcy Ribeiro (Rodrigues, 2005, p. 63).

Neste contexto, é importante esclarecer que não abordarei a análise abrangente do conteúdo geral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e seus artigos. Em vez disso, focarei na temática específica relacionada a esta pesquisa, explorando como as demandas do movimento negro foram consideradas e atendidas, ou de que maneira as diretrizes contemplam essa temática em particular.

De acordo com Rodrigues (2005), ainda que o movimento negro tenha demonstrado interesse em participar, a organização do evento não permitiu sua participação nem mesmo no FNDEP, O Fórum em questão surgiu nos anos de 1980, reivindicando um projeto de educação na totalidade, não apenas voltado para escola. Nesta perspectiva, expressava as bandeiras de luta das parcelas da intelectualidade do país, engajadas na democratização. No entanto, segundo os estudos de Rodrigues (2005), o fórum não teve penetração do movimento popular organizado, manteve-se impulsionado pelas entidades orgânicas de educação com foco na ampliação das oportunidades de ingresso e garantia de recursos financeiros. O movimento negro, diante desta discussão, era visto como um movimento cultural, não reconhecido como ator político, de modo que nada acrescentaria na LDB.

O debate racial, nesta etapa, segundo Rodrigues (2005), se deu sob o forte apelo do mito da democracia racial, defendida por Gilberto Freyre, negando a existência de raças, ilustrando a ideia de uma nova etnia nacional, unicultural, reduzindo a agenda antirracista com sucessivas atualizações da democracia racial, suprimindo as diferenças e justificando as desigualdades principalmente na luta de classe.

O estudo da segunda etapa, de acordo com Rodrigues (2005), compreende os dois anos anteriores à aprovação da lei (1994-1995), e já trazia como diferencial a participação da senadora Benedita da Silva, representante do movimento negro, apresentando e defendendo propostas de reformulação do ensino de História do Brasil e obrigatoriedade em todos os níveis do ensino de História das Populações Negras do Brasil. No entanto, essas propostas foram negadas com a justificativa de que a base nacional comum tornaria desnecessária o uso exclusivo de espaço para essa temática. A tendência homogeneizadora e eurocêntrica da educação no Brasil foi destacada, ressaltando a urgência de reavaliar os currículos escolares para incorporar e reconhecer a diversidade existente.

Considerando os poucos avanços registrados na CF de 1988, algumas ações foram desencadeadas, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que é considerada um marco referencial das estratégias adotadas pelo movimento negro, visando retomar o processo de mobilização da sociedade. Os estudos de Rodrigues (2005) apontam que, o país, ao reconhecer a existência do racismo e da discriminação racial, deveria estar em sintonia com a luta antirracista em nível transnacional no âmbito da esfera pública, expandindo os espaços de representação de interesses da população afrodescendente na interlocução com o Estado. A marcha foi justificada como um ato de indignação em relação às condições subumanas em que os negros viviam no país, entregando na ocasião o Programa de Superação do Racismo e da Discriminação Racial, evidenciando a necessidade de reorganizar a escola, revisar a estrutura organizacional da educação, dos livros didáticos e habilitar professores para tratar a temática racial adequadamente.

Rodrigues (2005) afirma ainda que as reivindicações e denúncias geraram retorno por parte do governo federal, que deu alguns passos em prol do reconhecimento oficial do racismo, tal como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI das Populações Negras), Grupo de Trabalho pela Eliminação do Racismo no Emprego e na Ocupação. Zumbi passa a ser considerado herói nacional e o 20 de novembro passa a ser o Dia da Consciência Negra. O governo federal promoveu ainda um seminário sobre Multiculturalismo e Racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos, reunindo intelectuais para debater e viabilizar a introdução de políticas afirmativas no país. Internacionalmente, com o

fim do apartheid na África do Sul, não havendo mais segregação racial legal em sociedades do regime democrático, as desigualdades raciais ficaram mais visíveis no Brasil e a cobrança internacional foi intensificada.

Nesta conjuntura, a partir do reconhecimento oficial do racismo e da discriminação racial e seus reflexos na educação, o poder público passou a empreender alguns esforços na área educacional para o combate dessas práticas, como podemos observar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, parâmetros que pretendiam traçar orientações curriculares nacionais para as séries do ensino fundamental; do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que traçava novas orientações para avaliar os livros para construção cidadã, eliminando conteúdos de preconceito e discriminação; e do Manual Superando o Racismo na Escola, que também objetivava contribuir com uma educação que atuasse contra preconceitos.

Amparados ainda pelos estudos de Rodrigues (2005), percebemos que a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban/África do Sul, intensificou os debates sobre a questão racial no Brasil. Dentre seus objetivos, destacava-se rever os avanços alcançados no combate ao racismo e a formulação de medidas de combate regional, nacional e internacional.

A partir desta Conferência, o governo federal voltou seu olhar e sua atenção, de modo consolidado, para o movimento negro, que participou do evento contando com cerca de 2 mil participantes do movimento de todo o país. Dentre estes, foram enviados 150 a 200 ativistas na delegação, dos quais a ativista Edna Roland foi designada Relatora Geral da Conferência. Seu relato refletiu debates ocorridos, pontos consensuais e o diagnóstico da situação da comunidade negra e propostas destinadas à promoção de direitos da população negra.

Os efeitos de Durban foram sentidos no Brasil, dando início a algumas ações, no âmbito federal, em relação ao acesso e à permanência no ensino superior, mecanismos de reservas, cursos preparatórios, bolsas de estudos e ajuda de custos, não se atendo tanto à qualidade da educação recebida. Neste bojo, surgem importantes ações, a exemplo da Lei n.º 10.639, sancionada pelo presidente Lula em 9 de janeiro de 2003.

1.4 - O contexto do surgimento da Lei n.º 10.639/2003

O movimento negro registrou notáveis progressos e proposições ao longo dos anos, instigando debates que resultaram na adoção de ações afirmativas e na conquista de avanços legais e políticos, como evidenciado pela Lei n.º 10.639/2003. Contudo, obstáculos persistentes

demandaram esforços contínuos na construção de uma sociedade mais justa, enfrentando de maneira eficaz o racismo sistêmico.

Para compreender o surgimento da Lei n.º 10.639/2003, é essencial examinarmos o contexto que a precedeu, ressaltando o processo posterior de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovada pelo parecer do CNE/CP 03/2004, e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, por meio dos dispositivos legais da Lei n.º 10.639/2003, e sua alteração a partir da Lei n.º 11.645/2008¹⁸, como conquistas de extrema relevância ao longo do processo de luta e resistência do Movimento Negro, e como importantes instrumentos no debate antirracista no cenário educacional.

De acordo com Rodrigues (2005), a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 é resultante do projeto de lei n.º 259, de 1999, apresentado pelos deputados Esther Grossi -PT/RS e Behur Ferreira-PT/MS. O projeto foi originalmente idealizado por Humberto Costa (médico, jornalista e político brasileiro filiado ao PT), visando criar condições para implantação de um currículo oficial que incluísse o ensino de História e Cultura Afro-brasileira como forma de restaurar as contribuições do povo negro para o desenvolvimento do país.

A referida lei alterou o parágrafo 4, art. 26 da LDB de 1996,¹⁹ tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino médio e fundamental de todo o país. Estabeleceu ainda, no seu art. 79, o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar. A Lei n.º 10.639/2003 surgiu como um grande desafio que, além de buscar destacar as contribuições afro-brasileiras na formação de nossa sociedade, visava também desconstruir o preconceito étnico-racial no ambiente escolar, propondo implicitamente a análise dos currículos por meio dos estudos e do pensamento decolonial, destacando a necessidade da formação apropriada aos docentes e a reflexão de práticas pedagógicas coerentes.

Quadro 2 - Alterações na LDB a partir da Lei n.º 10.639/03

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História

¹⁸ A Lei nº 11.645/ 2008 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 12.12.2021

¹⁹ LDB de 1996 atualizada após revogações: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96#art-26> Acesso em: 12.12.2021

da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º Vetado.

Art. 79-A - Vetado

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro com Dia Nacional da Consciência Negra.

Fonte - Brasil (1996)

Apesar disso, meses após a sua promulgação, a preocupação voltou-se para a regulamentação da temática da História e Cultura Afro-brasileira e, para essa finalidade, foi constituído um Grupo de Trabalho, no dia 17 de abril de 2003, composto por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura²⁰. O trabalho deste grupo resultou na aprovação da Resolução CNE/ CP n.º 1, de 17 de junho de 2004²¹ e no Parecer n.º 03 de 2004²², que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais²³ e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração na LDB (Rodrigues, 2005).

Assim, conforme o art. 2º da Resolução CNE/CP n.º 01/ 2004, em seu § 1 e § 2, são objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, respectivamente:

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

²⁰ Movimento Negro no Cenário Brasileiro: Embates e contribuições à Política Nacional décadas de 1980 a 1990: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1499/594.pdf?sequence=1> Acesso: 24 de jan.2024.

²¹ Resolução CNE/ CP n.º 01/ 2004 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso: 25 de jan 2024.

²² Parecer CNE/ CP n.º03/ 2004 - http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso: 25 de jan.2024.

²³ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso: 25 de jan.2024.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 01).

A aprovação da Lei 10.639/2003 insere-se num percurso de luta pela superação do racismo em nossa sociedade, contando com o Movimento Negro e outros grupos favoráveis a luta antirracista, e reflete um direcionamento diferenciado do Estado ao pôr em prática ações e políticas afirmativas como forma de buscar corrigir desigualdades históricas que atingem a população negra em nosso país.

Para entender o processo da inserção obrigatória do ensino de História e Cultura da África e afro-brasileiras e indígena no currículo escolar, faz-se necessário questionarmos os lugares de poder, como foi definida a relação de direitos e privilégios que se enraizou nos cenários político e educacional. É relevante que seja traçada uma reflexão a partir da “ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as indagações sobre o currículo serão aqui formuladas” (Gomes, 2012, p. 100).

Afirmar a diversidade e romper com o silêncio causou impactos, impulsionou produções intelectuais negras e propôs o entendimento do trato pedagógico e democrático das questões raciais como direito. Assim,

[...] é sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico racial e dos seus sujeitos. No início do século XXI, quando o Brasil revela avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença (GOMES, 2011, p. 40)

A Lei n.º 10.639/2003 é fruto do contexto de lutas e resistência e constitui-se como uma relevante alteração da Lei n.º 9.644/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao trazer à luz a necessidade educacional da correção de uma desigualdade histórica que fortemente recai sobre a população negra em nosso país.

Nesse mesmo bojo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁴ (2007), em seu texto ‘Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil’, traz reflexões sobre os possíveis desafios para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, assim como reflete o contexto de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais. A autora faz uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP 1/2004 (Brasil, 2004b) como núcleos de projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino em diferentes graus.

Silva (2007) reflete a realização de atividades intencionalmente dirigidas às questões da educação das relações étnico raciais e acrescenta a necessidade de romper com os sentimentos de inferioridade e superioridade, para serem abandonadas as ideias de posições hierárquicas baseadas em desigualdades raciais e sociais.

O contexto de promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e da legislação pertinente abriu caminho para que fosse iniciada a construção de uma educação antirracista que promova ruptura, não somente epistemológica, mas também curricular, a partir do diálogo intercultural que promova a emancipação e que dê lugar aos diferentes sujeitos, conflitos e divergências (Gomes, 2012). Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2004, p. 14).

Gonçalves e Silva (2007) definiu como alvo da educação das relações étnico-raciais a formação de cidadãos, homens e mulheres, empenhados em promover condições de igualdade no exercício dos direitos relativos aos pertencimentos étnico-raciais e sociais, e esclarece como objetivo principal o desencadeamento de aprendizagens e ensinamentos, com discussões de interesse geral, reconhecendo e valorizando diferentes visões de mundo, experiências e contribuições, além de propor políticas efetivas. Explicou que, ao explorarmos os ensinamentos e as aprendizagens, tratamos as identidades de conhecimentos que se situam em contextos, culturas, choques, trocas e relações de poder.

Para Gonçalves e Silva (2007), tratar processos de aprendizagem e ensinamentos em sociedades multiétnicas e pluriculturais como a sociedade brasileira é uma tarefa complexa. O

²⁴ De acordo com Rodrigues (2005), a professora Petronilha Beatriz, membro do Conselho Nacional de Educação, por indicação do Movimento Negro foi de grande importância na elaboração da Resolução n. 01/2004 e do Parecer n. 03/2004, assim como por garantir a participação ativa do Movimento Negro nestas produções.

trato de tais questões, para ela, exige competência e sensatez por parte de docentes e pesquisadores, pois é preciso atentar-se para não reduzir a diversidade étnico-racial do país e, principalmente, não se deixar iludir pela falsa ideia da democracia racial. A autora explicou que a nossa sociedade sempre foi multicultural e que esta diversidade não é algo novo, mas que ela ainda não foi totalmente aceita, já que é compreendida como uma criação intelectual.

Silva (2007) explica que o conceito da diversidade surge do não reconhecimento das diferenças e das tentativas de assimilação, sem sucesso, dos padrões europeus ou “europeizados”. A diversidade é então compreendida como uma “construção social, cultural e histórica das diferenças” e acompanha as lutas por inserção cidadã na sociedade por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos e outros marginalizados pela sociedade.

Neste cenário, Silva (2007) avaliou os avanços promovidos a partir da Constituição Cidadã de 1988, ao reconhecer a diversidade da população brasileira, garantindo o direito à cultura própria, considerando o racismo como crime inafiançável e imprescritível, além do repúdio à discriminação racial no Brasil a partir da Constituição Nacional de 1934. É possível seguir o percurso da criação dos marcos legais, que vão desde 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural por parte do Ministério da Educação. A diversidade passa a ser reconhecida como identidade nacional, embora não devamos nos esquecer da distância existente entre a promulgação das leis e as ações efetivas.

De acordo com Silva (2007), a frequência das denúncias, o contexto histórico do Ministério da Educação e o Movimento Negro fizeram avançar para a formulação da Lei n.º 10.639/2003 com significativa importância curricular, devidamente interpretada e orientada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) e Resolução CNE/CP 001/2004 (BRASIL, 2004b) e o posterior Parecer CNE/CP 3/2004. Para Silva (2007), as dificuldades de implantação de tais políticas curriculares se dão muito mais pela história da educação para as relações étnico raciais neste país e pelos processos educativos que desencadeiam muitas vezes e consolidam preconceitos e estereótipos, assim como pela falta de materiais didáticos.

Silva (2007) acrescentou ainda que, apesar de pretendermos formar cidadãos participativos e democráticos, no lugar de docentes e educadores, não nos sentimos encorajados a combater discriminações arremetidas sobre nós diante das próprias dificuldades de reagir, de enxergar e lidar com os diferentes.

A Lei n.º 11.645/2008²⁵, cinco anos após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, trouxe sua complementação. Ambas as leis são importantes instrumentos legislativos no contexto da educação no Brasil, especificamente no que diz respeito ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, a Lei n.º 11.645/2008 ampliou esse escopo ao incluir também o ensino da história e cultura indígena em todo o currículo escolar, proporcionando uma abordagem mais abrangente e inclusiva das contribuições históricas e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas no contexto educacional brasileiro. Ambas as leis visam promover uma educação mais plural e igualitária, reconhecendo a diversidade cultural do país, pois:

[...] o que está em causa nas Leis 10.639 e 11.645 é a busca por reconhecimento e adoção de um sistema educativo que exerça a alteridade. Acolher o Outro, em sua plenitude e complexidade, como condição de acolher a mim mesmo, sem reduzi-lo a categorias estereotipantes, vem sendo o desafio renovado da política global (Borges, 2015, p. 750).

Estes dispositivos impulsionaram medidas de ações afirmativas das quais derivam políticas, práticas e projetos que visam a superação das desigualdades sociais historicamente construídas. A legislação concernente impulsionou relevantes mudanças que apontam para a possibilidade de o currículo escolar ter uma base nacional comum, mas com isso indagamos ainda se é realmente possível conceber uma estrutura curricular que abranja com eficácia toda essa multiplicidade, respeitando as particularidades culturais, étnicas e regionais do nosso país.

1.5 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 trouxe um apoio significativo à demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, especialmente no contexto educacional. Desta maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são instrumentos normativos que desempenham um papel crucial na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade étnica e cultural do Brasil.

²⁵ Apesar do significativo avanço ocasionado pela Lei n.º 11.645/ 2008, não abordaremos esta lei de modo aprofundado. Ainda que o IFBA, de modo geral, tenha desenvolvido esforços iniciais para a inclusão das temáticas e dos estudantes indígenas, como apontaremos no desenvolvimento da pesquisa, não encontramos registros de indígenas matriculados no lócus da pesquisa.

Segundo o texto das DCNERER's, as diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não sejam fechadas, para que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Essas normativas não visam desencadear ações uniformes, mas objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações para serem avaliadas e reformuladas no que e quando necessário.

Estas orientações estão respaldadas por diferentes documentos legais que consolidam a necessidade de promover a diversidade e combater o racismo no contexto educacional. Alguns dos principais documentos que fundamentam essas diretrizes incluem:

- Constituição Federal de 1988: Estabelece a igualdade como princípio fundamental e proíbe qualquer forma de discriminação, incluindo a racial.
- Lei n.º 10.639/2003: institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio.
- Parecer CNE/CP n.º 3/2004: Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Resolução CNE/CP n.º 1/2004: Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Lei n.º 11.645/2008: Amplia o escopo da Lei n.º 10.639/2003, incluindo também o ensino das culturas indígenas nos currículos escolares.

Esses documentos estabelecem a base legal e normativa que orientam as instituições educacionais brasileiras a incorporarem, em seus currículos, os conteúdos relacionados à história, à cultura e às contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva, igualitária e consciente das questões étnico-raciais.

As DCNERER's surgem da necessidade de promoção das Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas na busca por concretizar iniciativas de combate ao racismo e às discriminações. Com base neste documento, a demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se

concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p.11).

Segundo as diretrizes, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Brasil, 2004, p.11).

As políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (Brasil, 2004, p. 11).

As diretrizes consideram o papel preponderante da escola na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados. Para isso, é necessário romper com a mentalidade racista e discriminatória enraizada, superar o etnocentrismo europeu, reestruturar as relações étnico-raciais e sociais, e desalienar os processos pedagógicos. Isso não pode se limitar a palavras ou a raciocínios dissociados da experiência de ser marginalizado vivida pelos negros, nem das baixas classificações atribuídas a eles nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Desta forma, as diretrizes apontam para a necessidade de se criar pedagogias de combate ao racismo e a toda forma de discriminação, elaboradas visando a educação das relações étnico/raciais positivas, que pretendem fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Sobre as pedagogias de combate, constam nas diretrizes.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16)

Ademais, o documento trata ainda sobre as determinações para o trato da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e traça os princípios da Consciência política e histórica da diversidade; do fortalecimento de identidades e de direitos, princípios que encaminham para ações afirmativas de combate ao racismo e a discriminações.

Deste modo, as diretrizes foram estabelecidas a partir da Resolução n.º 1²⁶, de 17 de junho de 2004, devendo as mesmas serem observadas pelas Instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

1.6 - Dinâmicas étnico-raciais e suas influências nas instituições educacionais

Exploramos aqui o sentido intrínseco das dinâmicas étnico-raciais, examinando suas influências nas instituições educacionais e como as mesmas podem moldar a diversidade cultural e a promoção da inclusão no ambiente escolar. Ao compreendermos as complexidades dessas dinâmicas, lançamos luz sobre os desafios enfrentados pelas comunidades escolares, ponderando sobre oportunidades de superação.

Segundo Gomes (2008):

[...] a educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (Gomes, 2008, p. 83).

O Parecer CNE/CP n.º 03 de 2004, ao tratar da política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, destacamos a importância da divulgação e produção de conhecimentos, da formação de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos de maneira a se tornarem orgulhosos do que eles são, para que assim possam interagir na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.10).

Cabe às instituições de ensino debater sobre como se deu o processo de formação e manutenção das relações de poder em nosso país, explorando as razões ocultas no processo de dominação e na segregação dos dominados, agindo pela desconstrução dos padrões de inferioridade e superioridade. Tais questões podem ser problematizadas, ao tempo em que são trabalhados também os conceitos de raça e etnia, bem como as noções de pertencimento étnico-

²⁶ Resolução 01, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 22 de jan. de 2024.

racial, estimulando a visão cultural crítica dos estudantes sobre as desigualdades e injustiças historicamente perpetradas contra grupos étnicos específicos, especialmente negros e indígenas.

A aplicação e o trabalho prático acerca das questões raciais denotam a necessidade da promoção de pedagogias de combate²⁷ para o enfrentamento do racismo, assim como da formação e orientação dos professores e do planejamento de práticas pedagógicas atentas à realidade de nossa sociedade. A partir disso, é possível conduzir o alunado à compreensão de sua própria condição e do seu pertencimento.

O debate ativo acerca das questões étnico-raciais deve contemplar a promoção de práticas inclusivas, a produção de materiais educativos que combatam estereótipos e preconceitos, a difusão de conhecimentos que destaquem as contribuições históricas e culturais dos grupos étnico-raciais, e a criação de espaços que incentivem a troca de experiências e saberes.

Destacamos que, quando há reflexão de pautas que estimulem os estudantes a perceberem o seu pertencimento étnico-racial, entendendo este significado e tendo a oportunidade de afirmar a sua identidade, estimulamos também a compreensão sobre a necessidade de valorização dos direitos de todos e a importância do respeito às trajetórias de lutas por igualdade de condições.

As instituições têm sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – o que inclui aqui todos os conflitos que lhe são inerentes (Almeida, 2018, p. 46). Observamos, portanto, que as instituições de ensino refletem a realidade da sociedade em que estão inseridas e tendem a reproduzir os seus padrões de comportamento e suas relações. Em contrapartida, a escola, enquanto instituição social e cultural, tem o dever de assegurar a educação como direito de todos, posicionando-se contra toda forma de discriminação e desvalorização.

Deste modo, pensando na sociedade que almejamos, pelo prisma da educação para as relações étnico-raciais, a escola deve agir para o fortalecimento de identidades e de direitos, em busca de enfrentar as dificuldades, de se efetivar as pedagogias de combate, considerando o processo de construção identitário dos estudantes frente às marcas do racismo.

Apesar de estarmos familiarizados com a escola, com seus atores e as situações sociais do seu cotidiano, isso não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos

²⁷ Pedagogias de combate são aquelas que promovem estratégias e iniciativas de combate ao racismo e a discriminações e que são elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas, objetivando fortalecer a conscientização racial entre os negros e despertar entre os brancos. Conforme entendimento previsto pelo Parecer CNE/ CP nº 03/ 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 26 de jan. de 2024.

diferentes atores em uma situação social, nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (Velho, 1999). Diante dessa observação, é necessário que se investigue e que seja debatida de maneira ativa a realidade do cenário educacional, buscando, a partir de então, a reeducação das relações entre os diferentes grupos, proporcionando aprendizagens, diálogo, debate, produção, difusão e a troca de conhecimentos.

A busca pela reeducação das relações envolve uma reconfiguração não apenas curricular, mas também pedagógica e institucional. Para tanto, é preciso que sejam oportunizadas aprendizagens que não apenas respeitem, mas valorizem as diferentes culturas presentes na sociedade. O diálogo, por sua vez, deve ser fomentado como ferramenta essencial para a compreensão mútua e a construção coletiva do conhecimento.

Na construção de uma sociedade mais justa, partimos da compreensão de que a nossa sociedade é composta por diferentes grupos étnico-raciais, com histórias e culturas próprias. Diante disso, faz-se necessário a produção de materiais, pedagogias e análises críticas que eliminem conceitos, ideias ou comportamentos que reforcem qualquer tipo de preconceito e desvalorização racial. “Para que as instituições de ensino desempenhem o papel de educar com eficácia, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (Brasil, 2004, p. 14).

A escola tem este papel de conscientizar sobre a eliminação das discriminações e emancipação dos grupos discriminados. Para isso, é necessário que as leis e diretrizes sejam estudadas, compreendidas e postas em prática, por meio de diferentes dispositivos, incluindo a formação e orientação de professores, e contando com a viabilização de práticas pedagógicas que estimulem o debate acerca da identidade e do pertencimento étnico-racial frente a um ensino que estimule o respeito e a reflexão, com base em posturas antirracistas.

Através da concepção da educação para as relações étnico-raciais e de sua efetivação, é possível que as instituições de ensino promovam a problematização, visando a desconstrução dos preconceitos e da intolerância. Amplia-se, assim, a visão consciente e crítica dos educadores e educandos, para poderem compreender a pluralidade cultural e a construção das identidades, comprometendo-se em romper com o racismo, evitando reproduzi-lo.

1.7 - O currículo à luz do pensamento decolonial: uma jornada reflexiva

A proposta de "O currículo à luz do pensamento decolonial: uma jornada reflexiva" convida-nos a embarcar numa investigação aprofundada sobre os fundamentos e implicações

do currículo educacional. Sob a perspectiva do pensamento decolonial, este percurso possibilita analisar as estruturas de poder, questionando as narrativas hegemônicas e promovendo uma reflexão crítica sobre como os conteúdos curriculares podem influenciar a formação de identidades e a reprodução de relações desiguais. Ao lançar luz sobre o pensamento decolonial, a intenção é refletir sobre uma base sólida para repensar e reconstruir os currículos, buscando práticas educacionais mais inclusivas, diversas e alinhadas com uma visão de mundo descolonizada.

1.7.1 - Currículo Escolar

O currículo escolar é amplamente compreendido como uma estrutura planejada para guiar a vida acadêmica dos estudantes em uma determinada escola, curso ou série. Representa assim o conjunto de conteúdos, objetivos, métodos, avaliações e atividades possíveis para compor a experiência discente na instituição escolar.

Para Gimeno Sacristán (2013), o currículo fez com que o ensino, a aprendizagem, seus respectivos agentes e destinatários fossem organizados a partir de uma ordem sequenciada, promovendo o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos a serem cobertos pelos docentes, delimitou as unidades de conteúdos em períodos (com um começo e um fim), prevendo um desenvolvimento dentro desse período, impondo uma norma para a escolarização.

De acordo com Sacristán (2013), entre a cultura mais elaborada pelos especialistas e a cultura de recepção dos alunos, existem agentes culturais mediadores como os professores, os livros e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para currículos e, além dela, existe a cultura mediadora dos professores, propondo o conhecimento do que é expresso pelos materiais, e o conhecimento escolar transferido aos alunos é fruto das interações dessas culturas. O autor destaca o poder mediador cultural do professor quanto a especificidade cultural em propor e impor determinados conteúdos. O conteúdo que se torna realidade é resultado de um jogo entre as qualidades culturais e perspectivas dos professores, dos textos e dos materiais que utilizam.

Sacristán (2013) ainda sinaliza que é preciso reconhecer as tradições que sustentam esses mediadores e ressalta que algumas dimensões apresentam valores estruturantes que são muitas vezes implícitos e invisíveis para aqueles que atuam na prática. Neste sentido, os docentes são enquadrados em disciplinas específicas, que são nutridas e marcadas por tradições também específicas pela forma como são socializadas. Os materiais utilizados, por sua vez,

seguem uma política editorial e cultural, com usos e propostas de desenvolvimento do currículo. Destacam-se ainda as exigências curriculares impostas pelas autoridades educacionais, normas técnicas, notas e conceitos para avaliação externa, quando existem, como outros fatores aos quais os professores devem se submeter.

Podemos refletir sobre o currículo como processo ou percurso trilhado pelos indivíduos a partir do prisma da educação institucionalizada. Logo, o currículo escolar é a base e o referencial de conhecimentos que se fixam por meio da proposição de conteúdos, atividades, habilidades/competências ou potencialidades a serem desenvolvidas para o bom desempenho do educando. Este currículo deve possibilitar um olhar crítico, com base em novas construções, mostrando a diversidade brasileira de forma positiva para que a realidade social, econômica e histórica seja problematizada, contrapondo-se aos elementos hegemônicos na construção das identidades de nossos estudantes.

Um olhar atento e decolonial acerca da construção dos currículos oportuniza a reflexão sobre o lugar dos privilegiados e da população subalternizada em nossa história, de um ponto de vista crítico, consciente e transformador. Repensar o currículo é uma estratégia de luta e resistência contra a estrutura imposta e corroborada, bem como uma oportunidade de rever as referências de conhecimento e os lugares deste conhecimento na formação e na prática dos docentes, tendo em vista que

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1995, p. 7-8).

Para Moreira, Silva (1995, p. 28), o currículo passa pelos campos da ideologia, cultura e relações de poder cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. O currículo é um terreno de produção cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. A educação e o currículo²⁸ são territórios de disputas contínuas (Arroyo, 2011).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2003), a Teoria Crítica e Pós-crítica do Currículo investigam os motivos da seleção de alguns conteúdos, favorecendo uns e preterindo outros. A exemplo disso, discorre sobre a necessidade de os conteúdos estarem próximos da realidade dos

²⁸ Arroyo, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

estudantes para que estes adquiram a consciência do seu papel e de sua representação na realidade em que se inserem.

Ao reconhecer a diversidade presente em nossa sociedade, a análise do currículo busca garantir que as experiências, contribuições e perspectivas dos diferentes grupos raciais sejam adequadamente representadas e valorizadas. Este enfoque é crucial para enfrentar desafios historicamente associados à discriminação racial e para construir um sistema educacional mais inclusivo e alinhado com os princípios de respeito à diversidade. Rupturas necessárias e oportunizadas por força da lei n.º 10.639/2003, que é resultante da ação política e da luta de um povo (Gomes, 2012).

A importância de pensarmos criticamente o currículo na perspectiva racial vai além de uma mera adequação às demandas sociais, mas prepara os estudantes para uma sociedade cada vez mais diversa. É uma estratégia para combater o racismo estrutural que, muitas vezes, está embutido nas práticas educacionais e constitui-se como um importante passo que representa não apenas um questionamento do sistema, mas também rumo a sua transformação. A partir daí, abre-se um leque de possibilidades para desconstrução de narrativas e estereótipos discriminatórios e para construção, ao longo do tempo, de um ambiente de aprendizagem que seja genuinamente inclusivo. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p.10)

Em decorrência de nosso processo histórico, os currículos escolares ainda refletem a valorização de culturas hegemônicas em detrimento de outras culturas. Essa valorização parcial cria e solidifica uma narrativa que atinge diretamente a realidade e o modo de pensar de um povo, toca em suas percepções acerca de sua própria identidade e visão de mundo. Ressaltamos assim a necessidade de que sejam destacados outros saberes, superando e refletindo a narrativa branca, elitista e eurocêntrica.

Neste sentido, Alcoof (2016) analisa a necessidade de se pensar outros saberes e acrescenta:

É realístico acreditar que uma simples “epistemologia mestre” possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais? As reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social. (Alcoof, 2016, p. 131).

Somar às discussões sobre identidades e sobre quais sujeitos estão propriamente representados no currículo, enquanto um questionamento às epistemologias modernas, é se posicionar frente aos regimes discursivos que constituem legitimidades, ao passo que

deslegitimam outras formas de saber/agir no mundo. Este processo epistemológico de legitimidade/deslegitimidade, ao ser analisado de maneira crítica e decolonial, nos mostra o quão irrealista é acreditar em uma “epistemologia mestre” (Alcoof, 2016, p. 131).

Assim, a perspectiva decolonial do currículo escolar traz tensões diante da necessidade de se produzir algo novo, partindo de outro olhar, de diferentes ângulos que ponderem as relações de poder, o privilégio e a subalternidade, buscando assim a superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, com o intuito de promover a ruptura epistemológica necessária ao considerar a nossa realidade interna, visando a compreensão crítica das especificidades dos diferentes grupos étnico-raciais e seus processos (Gomes, 2012).

Existe um distanciamento entre a estrutura legal prevista e o currículo prático e esse movimento de distanciamento entre a teoria e a prática que faz com que muitos conteúdos e conceitos de relevância em nossa sociedade sejam negligenciados. Em vista disso, para ser efetivado o papel estratégico da escola, os currículos necessitam de mudanças, visando propostas que dialoguem com a realidade, com a diversidade, e que mostrem a representação do negro, dos indígenas e dos demais grupos discriminados, analisando os estereótipos construídos e o silenciamento promovido de forma crítica e enriquecedora.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta sobre o perigo da história única na visão de mundo que construímos sobre determinados grupos: “ela rouba a dignidade das pessoas” (p. 14). A análise do currículo a partir de uma perspectiva decolonial surge como uma ferramenta poderosa para desvelar, contestar estruturas e narrativas de poder historicamente enraizadas. Ao desafiar a abordagem sistêmica, reconhecemos a necessidade de questionar as narrativas e práticas educacionais que perpetuam relações de dominação e marginalização. A perspectiva decolonial propõe uma reflexão profunda sobre como o conhecimento é construído, quem são os agentes legitimados a produzi-lo e quais visões de mundo são privilegiadas no currículo.

1.7.2 - Pensamento Decolonial

Ao pensarmos sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua efetivação por meio de um ensino que considere a diversidade, é imprescindível que voltemos nosso olhar para a estrutura do currículo escolar e os elementos que o compõem, pensando a educação na perspectiva da decolonialidade, visto que a seleção de conhecimentos e a estruturação do currículo estão interligados às relações de poder, à cultura dominante e às formas de organização da sociedade. Nessa direção, entendemos que o currículo não é algo neutro ou fixo,

mas sim um reflexo de processos históricos e culturais, que se mostra controverso e ainda conflituoso (Sacristán, 2013).

Segundo Ballestrin (2017), para compreendermos um pouco mais sobre as relações de poder e sua influência nos currículos, é necessário recorrermos ao conceito de Colonialidade, que pode ser entendido como um fenômeno que propaga e sustenta comportamentos, discursos, ações e características de dominação provenientes do Colonialismo. Este fenômeno pode ser observado nas dimensões do poder, do saber e do ser, cunhados com base nos estudos do Grupo MCD (Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade), que foi composto por Aníbal Quijano, Catherine Wash, Edgar Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo.

O pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e o giro decolonial promoveram um movimento epistemológico que propôs a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais da América Latina do século XXI. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Reflete ainda, como um grande desafio, a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, a ser considerado pela ciência e pela teoria política (Ballestrin, 2013).

Para Quijano (2002):

[...] o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 4).

A partir da análise de Aníbal Quijano (2002), retomamos o conceito de colonialidade do poder e “[...] em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 127). Assim, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outros termos, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005).

Em outras palavras, a colonialidade do poder volta-se para as esferas da política e economia no processo de hierarquização e classificação deste poder; a colonialidade do ser traz em evidência o campo das subjetividades, impondo elementos da subalternidade e da

superioridade entre os povos, enquanto a colonialidade do saber destaca a cultura e o conhecimento, a epistemologia do saber e a marginalização de outros grupos.

Para Quijano (2005) a proporção em que a colonialidade explica a manutenção do poder derivado da colonização em detrimento dos saberes criados por povos oprimidos, o pensamento decolonial, por sua vez, busca dar visibilidade a tudo aquilo que não é ocidental e eurocêntrico, dando espaço a tudo que, de algum modo, tenha sido invisibilizado. A decolonialidade vem como uma proposta de enfrentamento, decolonizar é muito mais que descolonizar política e economicamente.

A distinção entre os conceitos "descolonizar" e "decolonizar" revela-se fundamental na compreensão mais aprofundada das abordagens em relação ao impacto do colonialismo em diferentes esferas da sociedade. O termo "descolonizar" está intrinsecamente associado ao processo histórico de emancipação política de antigas colônias, centrando-se na quebra dos vínculos coloniais e na busca pela autonomia territorial. Essa noção abarca uma gama ampla de áreas, desde políticas até culturais, e enfatiza a necessidade de romper com as influências deixadas pelo período colonial (Pinto; Mignolo, 2015).

Por outro lado, o conceito de decolonialidade transcende as fronteiras da independência política para adentrar o âmbito teórico e intelectual. Este enfoque propõe uma revisão profunda das estruturas de pensamento, conhecimento e poder que foram instituídas durante o colonialismo. Enraizada em movimentos e teorias nas ciências sociais e humanas, a decolonialidade visa questionar e desconstruir as normas culturais, sociais e epistêmicas estabelecidas pelo colonialismo, desafiando hierarquias e perspectivas eurocêntricas.

Para Pinto e Mignolo (2015), a Decolonialidade, por sua vez, abrange não apenas os movimentos de transformação das ex-colônias europeias em estados-nações independentes que caracterizam a descolonização, como também os esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação ocidental.

Assim, enquanto o termo descolonizar reflete a ação direta de superar aspectos coloniais em diversas esferas da vida, o termo decolonialidade engloba uma abordagem mais abstrata, questionando as estruturas profundas de pensamento e entendimento do mundo. Apesar da interconexão desses termos, a distinção ressalta a complexidade do desafio de superar não apenas as influências tangíveis do colonialismo, mas também as raízes conceituais que moldaram as normas e hierarquias em nossa compreensão coletiva. Ambos, no entanto, convergem na aspiração compartilhada de transformar as heranças do colonialismo em diversas esferas da sociedade contemporânea.

As discussões a partir do pensamento decolonial abrangem questões como o resgate e fortalecimento das identidades culturais marginalizadas, a promoção de múltiplas perspectivas e epistemologias, e a busca por formas mais equitativas de organização social e política. Além disso, questiona não apenas o que é conhecido, mas também como o conhecimento é produzido e legitimado. Isso inclui uma crítica às estruturas acadêmicas que atravessam vieses culturais.

1.7.3 - O trato pedagógico da questão racial - práticas pedagógicas

Ao considerarmos a escola como ambiente de formação e de valorização dos indivíduos enquanto cidadãos histórico-críticos, destacamos a importância de refletirmos as práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais e as estratégias traçadas para debatê-las e problematizá-las. Segundo Dayrell (1996):

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura e também com um projeto mais ou menos restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto do aluno (Dayrell, 1996, p. 06).

Para Sérgio Antonio da Silva Leite (2012),²⁹ as práticas pedagógicas e o fazer pedagógico em sala de aula incluem também os processos de mediação que ocorrem fora do ambiente físico da escola, pois esses processos geram provocações internas e subjetivas nos sujeitos. A produção do conhecimento ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Esses objetos possibilitam aos sujeitos a elaboração de ideias, hipóteses, análises, relações, sínteses, etc., partindo de relações que se estabelecem a partir dos conteúdos abordados. Para Leite (2012), toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, sejam pessoas físicas ou produtos culturais. No âmbito da escola, os mediadores entre os sujeitos (alunos) e os objetos (conteúdos) são os professores, enquanto as práticas pedagógicas são elaboradas, planejadas e concretizadas por eles.

As práticas pedagógicas, os objetivos implícitos e os resultados esperados por meio delas fazem parte de um determinado contexto e refletem as concepções dos profissionais envolvidos, assim como a realidade cultural, social e histórica em que estão inseridas. Tal como analisa Diana Gonçalves Vidal (2005),

²⁹ Leite (2012) - Afetividade nas práticas pedagógicas. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf> Acesso em: 24 de jan. 2024.

Inicialmente, é preciso ter em conta que as práticas escolares constituem-se como práticas culturais. Ou seja, apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas (Vidal, 2005, p. 158).

As atividades e ações desenvolvidas em sala de aula, neste sentido, favorecem a aproximação entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares, pois configuram-se como ações conscientes e participativas que surgem das variadas dimensões que compõem o ato educativo.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

Neste estudo, é crucial explorarmos o conceito de práticas pedagógicas sob diferentes perspectivas. Caldeira e Zaidan (2010), esclarecem que a prática pedagógica pode ser entendida de diferentes maneiras. Na perspectiva positivista, ela é vista como a aplicação de conhecimentos teóricos na resolução de problemas, seguindo um caminho da ideia à ação. Já na perspectiva interpretativa, ela é resultado de um processo que se inicia na própria prática, influenciado tanto pela teoria quanto pela situação vivenciada pelo agente. Por fim, na visão histórico-crítica, a prática pedagógica é considerada uma prática social determinada por diversas forças, como interesses, consciência dos envolvidos, visão de mundo, contexto e necessidades específicas da realidade em que ocorre.

De acordo com Priscila Verдум (2013), o significado de prática pedagógica é fluido e dinâmico, variando de acordo com os princípios e valores subjacentes que o norteia. Inspirada em Freire (1986), Verдум adota uma abordagem dialógica de prática pedagógica, na qual a construção do conhecimento é entendida como um processo colaborativo entre professor e aluno. Nessa perspectiva, ambos os atores são participantes ativos na construção do conhecimento, trabalhando juntos na direção de uma compreensão crítica da realidade. Essa concepção valoriza o diálogo, a interação e a reflexão como elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Para Verdum (2013), a prática de ensino e aprendizagem não deve se limitar apenas a técnicas de ensino ou métodos de estudo, mas deve ser compreendida como uma atividade inserida em um contexto social mais amplo. É uma prática intrinsecamente conectada ao conhecimento, que é historicamente produzido e influenciado pelo ambiente social, político e cultural. Nessa perspectiva, a educação é considerada uma atividade dinâmica que envolve uma relação complexa entre teoria e prática, conteúdo e forma, e integração de diversas disciplinas. Essa abordagem enfatiza a importância de uma visão crítica e interdisciplinar da educação, visando compreender e influenciar a sociedade de maneira significativa.

Segundo Vieira e Zaidan (2013), ao discutir a prática pedagógica, é essencial compreendê-la não apenas como a interação entre conhecimento, professor e estudante, mas também como uma prática influenciada pelo contexto social mais amplo. Isso implica considerar não apenas o conteúdo ensinado e os papéis do professor e do aluno, mas também os diferentes contextos em que o ensino e a aprendizagem ocorrem, as relações entre os envolvidos e as particularidades individuais de cada um.

Para Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), o conceito de prática pedagógica pode variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo de sentido que se atribui à prática. Traz consigo traços culturais compartilhados e vão desde o planejamento até a sistematização das dinâmicas dos processos de aprendizagem que tenham objetivos intencionais e sejam guiadas por metodologias condizentes, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades fundamentais para o estágio de formação do aluno.

Diversas indagações e preocupações surgem quando ponderamos sobre a abordagem das questões raciais na prática. Neste prisma, especificamente, questionamo-nos sobre como abordar pedagogicamente os temas relacionados às questões raciais no ambiente escolar. Na tentativa de contemplar essa reflexão, tomaremos como base as Diretrizes e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação e Cultura³⁰ - MEC de 2006.

Com base neste estudo, percebemos que as questões raciais têm de ser exploradas e contextualizadas durante todo o ano letivo, em uma perspectiva multidisciplinar do ensino, em paralelo com a realidade dos indivíduos, por meio de diferentes abordagens, já que tais conteúdos não devem se restringir a períodos eventuais como o dia da Consciência Negra.

Neste sentido, o trato referente às questões étnico-raciais deve ser significativo, apresentar objetivos claros de reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro, estabelecendo conexões, despertando a consciência do alunado e aprofundando seu

³⁰ Ver em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 25 de set. de 2023.

conhecimento em relação às diferentes áreas de nossa história e da nossa realidade, áreas que carregam fortíssimas influências da cultura negra, desde contribuições sociais, econômicas, intelectuais, dentre outras. Devemos, assim, superar, a partir de ações efetivas e constantes, a redução do legado negro às esferas da alimentação, vestimentas, costumes e rituais, ampliando e, ao mesmo tempo, apurando esse olhar para outras áreas e contribuições.

O fazer pedagógico precisa estar pautado na realidade cotidiana dos estudantes. A abordagem sobre a diversidade étnico-racial necessita também estar relacionada a questões atuais e a observações próximas e gerais, coletivas e individuais, como forma de possibilitar a ação reflexiva destes indivíduos. Assim estes sujeitos poderão perceber a realidade em que estão inseridos enquanto sujeitos que sofrem e exercem influência, buscando intervir nesta realidade e agir pela sua transformação, com base no acesso à aprendizagem significativa.

Neste intuito, o fazer pedagógico, aliado ao saber científico, pode oportunizar a sensibilização do olhar dos estudantes acerca do processo histórico de nosso país, ao fomentar a visão crítica sobre o papel, valorização/desvalorização e apagamento dos diferentes grupos. De acordo com Munanga (2005):

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

O currículo escolar, ao trazer ao debate a contribuição dos diferentes povos, reflete sobre as opressões, lutas, resistência, processos de marginalização, incorporando, de fato, o histórico e a cultura do povo negro e/ou indígena à compreensão de nossa sociedade. O conteúdo escolar pode e deve explorar esses processos, na tentativa de gerar o entendimento sobre as desigualdades existentes, as condições sociais impostas e a conexão destas com o racismo, o preconceito e a discriminação.

Para tanto, os recursos e materiais didáticos devem ser observados criteriosamente, para evidenciar e discutir os estereótipos pejorativos e, conseqüentemente, os preconceitos decorrentes. Conjuntamente, o tratamento crítico e questionador do material disponível pode oportunizar o fortalecimento das identidades, a aceitação e o respeito ao pertencimento racial, bem como o reconhecimento da diversidade racial que é característica de nossa sociedade.

A promoção de uma educação antirracista não se limita apenas à revisão de materiais didáticos, mas abrange a criação de ambientes inclusivos, a incorporação de diversas

perspectivas nos currículos e a formação contínua dos educadores. Esses elementos trabalham sinergicamente para moldar uma educação que não apenas reconhece a diversidade racial, mas também a celebra e a respeita.

Revela-se, assim, que os desafios para práticas conscientes e transformadoras são diversos, demandando não apenas uma perspectiva sensível e crítica, mas também uma base educacional robusta. Essa base deve capacitar para uma análise reflexiva dos materiais disponíveis, de sua produção e das abordagens viáveis. Nesse sentido, é essencial explorarmos diferentes alternativas, refletirmos sobre a formação dos educadores e sobre as estratégias pedagógicas, a fim de desenvolver suportes eficazes que possibilitem uma educação orientada para a promoção da igualdade racial.

1.8 - Reflexões sobre as relações étnico-raciais

O preconceito, a discriminação racial e o racismo continuam alarmantes em todo o mundo, manifestando-se de formas cruéis, seja por meio da violência física, psicológica ou simbólica, nos mais diferentes cenários. Deles resultam muitos males de nossa sociedade, tais como desigualdade, marginalização, inferiorização, vidas ceifadas, realidades banalizadas, histórias marcadas, dentre outros. Diante disso, ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre estes conceitos tão presentes e negativamente marcantes no cotidiano das pessoas negras. Nas categorias de análise necessárias para a construção deste estudo, destacamos o conceito de preconceito de Bandeira e Batista (2002):

O preconceito, assim, constitui-se em um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, etc. têm lugar tipicamente, mas não exclusivamente, nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões-exclusões consequentes, porque geralmente associados a situações de apreciação-depreciação/desgraça (Bandeira; Batista, 2002, p. 40).

Neste sentido, notamos que o preconceito se forma numa ideia pré-concebida sobre algo ou alguém, extraída de forma superficial e sem nenhum exame crítico, trazendo consigo o sentimento de hostilidade e intolerância. O preconceito é uma crença prévia, preconcebida nas qualidades morais, físicas, intelectuais, dentre outras, baseadas na ideia de raça.

Reforçando este entendimento, Munanga e Gomes (2006) acrescentam que o preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento do fato.

O preconceito é o elemento motivador da discriminação. O preconceito traz a ideia, enquanto a discriminação é o comportamento resultante. Segundo Kabengele Munanga (2010), a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas, apesar da "mistura do sangue", não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos.

A discriminação racial tem raízes profundas em nossa sociedade e está associada a processos históricos como o colonialismo e a escravidão, e que trazem como motivação o preconceito. A discriminação, além de ser humanamente cruel, é também socialmente prejudicial e irracional e vem sempre acompanhada de arbitrariedade e violência aos mais elementares direitos da cidadania. Existe discriminação quando uma característica irrelevante do indivíduo, a exemplo da cor da pele, que não se relaciona com o real potencial, habilidade ou talento do indivíduo, é utilizada para restringir seu acesso às oportunidades econômicas, sociais e políticas.

Enquanto o racismo, conforme a definição de Almeida (2018), é um processo histórico político que cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados. O racismo, como sistema complexo e multifacetado, opera de diferentes maneiras e em contextos diversos, permeando diversos aspectos da sociedade e manifesta-se em estruturas, atitudes e práticas.

Para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2004), o racismo tem vários significados que vão desde doutrina que prega a existência de raças humanas com diferentes qualidades e habilidades ordenadas, de modo gradiente hierárquico de qualidades gerais, podem ser compreendidas também como corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial e sistema de desigualdades de oportunidades através das desigualdades raciais.

Munanga e Gomes (2006) explicam que o racismo é um comportamento resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: a cor da pele, o tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual

se tenta impor como única e verdadeira.

Para Jones (2002), o racismo é um sistema que consiste em estruturas, políticas, práticas e normas, a partir das quais os valores são atribuídos com base no fenótipo ou na aparência das pessoas. O impacto injusto desse sistema prejudica e desfavorece indivíduos e comunidades, bem como favorece injustamente outros indivíduos.

Para Munanga e Gomes (2006) a palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. Assim, consideram a discriminação racial como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Estes conceitos, ao serem articulados, moldaram as diferentes faces das desigualdades sociais e raciais no Brasil, perpassando por vários espaços, inclusive, pelo ambiente escolar. Partindo da necessidade de agir para desconstrução e superação dos mesmos, devemos promover a produção e divulgação de conhecimento, e a conscientização de docentes e discentes.

Parafraseando o pensamento de Silvio de Almeida (2018), em seu livro *Racismo Estrutural*, o racismo não se restringe a uma ação ou fenômeno. Desta forma, a educação para as relações étnico-raciais surge da necessidade de se repensar e transformar esta realidade, uma espécie de preocupação educacional na busca por políticas de reparação e reconhecimento, como forma de investigar e problematizar as questões étnico-raciais no contexto da sala de aula.

Partindo desta perspectiva, o racismo manifesta-se de formas variadas, desde comportamentos velados, xingamentos, piadas, comparações, segregação, exaltando ainda os padrões estéticos brancos. Além disso, podemos destacar a pouca representação dada aos negros nos livros e materiais didáticos, nas ciências e na política, decorrente dos processos de invisibilização, bem como uma série de exclusões geradas por inúmeras barreiras e dificuldades de acesso. O processo de marginalização e desvalorização foi repassado por gerações, sendo fortalecido pelo mito da democracia racial que nega a existência do racismo no Brasil.

Silvio de Almeida (2018) apresenta-nos o conceito de *Racismo Estrutural*, explicando que o racismo é parte estruturante de nossa sociedade, de nossa organização econômica e política. Explica que a manifestação do racismo deve ser qualificada em nossa sociedade, como elemento que dá sentido às variadas violências e formas de desigualdade que moldam a vida social brasileira. Para este autor, existe uma contradição com relação à etimologia da palavra *raça*, já que esse termo se referia inicialmente a plantas e animais. A palavra referiu-se a seres humanos posteriormente, numa concepção moderna que remonta ao século XVI, quando o homem se torna objeto científico da Ciência da Física.

O conceito de *raça* atrela-se a circunstâncias históricas específicas. Com o apoio dessas áreas, foram definidos atributos biológicos e características étnico-culturais que determinam e

hierarquizam as potencialidades do sujeito. Após ser comprovada a inexistência das raças humanas, o conceito de raça passou a ser um tipo de “categoria política”, que passou a justificar as desigualdades.

Almeida (2018) assinala que o racismo se efetiva a partir da discriminação racial e pelo trato diferenciado a grupos raciais específicos, fundamentado nas relações de poder e vantagens de alguns grupos. Classifica o racismo em individual, institucional e estrutural. O racismo individual revela-se como uma patologia individual ou coletiva que é atribuída a algumas pessoas e se efetiva por meio da discriminação racial. Numa concepção mais avançada, destaca o racismo institucional, que se refere ao modo em que as instituições operam, concedendo privilégios a determinados grupos em razão da raça. Assim, estabelecem e normatizam os padrões, comportamentos e modos de pensar, já que “[...] as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” (Almeida, 2018, p. 30). O racismo estrutural, por sua vez, está naturalmente ligado ao racismo institucional, ao determinar regras a partir de uma ordem social estabelecida.

Em resumo, o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Souza, 2021, p. 46).

Assim, ao passo que compreendemos como o racismo estrutura a nossa sociedade, nos tornamos mais responsáveis pelo enfrentamento e pelo combate ao preconceito e às discriminações, pelo debate antirracista e pela criação/efetivação de políticas internas institucionais, buscando romper com a manutenção do racismo.

No debate acerca do lugar, do papel e da representação do negro na sociedade, Djamila Ribeiro (2019), em seu livro ‘O que é lugar de fala?’, explora o conceito de lugar de fala, um conceito inicialmente pontuado por outras autoras negras, latinas e indianas. Segundo a autora, este lugar refere-se a um lugar social, de localização de poder numa estrutura, e nos permite discutir sobre as relações de poder a partir de um determinado lugar. Assim, acrescenta:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão.

Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu [...] (Ribeiro, 2019, p. 48).

Por conseguinte, a autora nos convida a refletir sobre o nosso lugar social, que resulta de experiências e perspectivas distintas, seja o da manutenção da condição de privilégios ou no centro das desigualdades. Explica que o falar implica em muito mais que emitir sons, evidenciando a existência, contrapondo-se à historiografia tradicional e aos saberes hierarquizados. “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre este lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Ribeiro, 2019, p. 69).

Considerando também as reflexões de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), em sua obra ‘Pode o subalternizado falar?’, a autora esclarece que as classes menos privilegiadas da sociedade enfrentam formas particulares de marginalização nos campos econômico, político e legal, limitando assim sua capacidade de integração plena no estrato social predominante. A autora ainda assinala os aspectos voltados para a violência epistêmica, em que o outro é neutralizado através da invisibilidade e silenciamento.

Ribeiro (2019), em seu ‘Pequeno Manual Antirracista’, reforça a necessidade de reflexão sobre a discriminação racial e sobre o racismo. Sua abordagem nos incentiva a pensar na nossa responsabilidade em agir pela transformação da sociedade e assinala para a necessidade de adotarmos a postura antirracista como forma de extinguir e diminuir o racismo, compreendendo as relações raciais no Brasil e todas as formas de opressão.

Neste sentido, aponta para estratégias necessárias e fundamentais na luta antirracista, tais como buscar informações sobre o racismo; enxergar a negritude; reconhecer os privilégios da branquitude; perceber o racismo internalizado em cada um; apoiar as políticas educacionais afirmativas; transformar o ambiente de trabalho; ler autores negros, como forma de combate ao epistemicídio, termo cunhado por Boaventura Sousa Santos; questionar a cultura que consumimos; conhecer os desejos e afetos; combater a violência racial e sermos todos antirracistas.

De acordo com Santos e Meneses (2010), o processo de colonização colocou os saberes não ocidentais como saberes inferiores, suprimindo saberes, tradições e culturas de outros povos, ocasionando o epistemicídio, que resulta de uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder, que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (Santos e Meneses, 2010, p.07).

Jessé de Souza (2021) trata o racismo numa perspectiva diferenciada, que parte de uma abordagem multidimensional, na qual o racismo, tal como compreendemos, é apenas uma faceta de todo um processo de desumanização e animalização do outro. Para este autor, o racismo assume diferentes formas e diferentes máscaras, seja por aspectos de raça, gênero, classe ou cultura. Após tecer elogios a alguns autores e a suas contribuições, a exemplo de Djamila Ribeiro, com seu livro ‘O que é lugar de fala?’, e elogiar também Silvio de Almeida e o seu livro ‘Racismo Estrutural’, Souza (2021) teceu também críticas aos mesmos por apenas buscarem confirmar e reafirmar a existência do racismo e não refletir sobre as raízes da sua existência e por não apontarem estratégias ou reflexões que alterem o quadro sinalizado ao longo do tempo.

Neste sentido, a escola, mais do que nunca, deve assumir o seu papel de problematizar e agir para a eliminação de discriminações e pela ruptura deste ciclo. Ao evidenciarmos a necessidade e a relevância do debate acerca das questões étnico-raciais, promovemos a reflexão acerca da própria estruturação social, econômica e histórica do nosso país.

O currículo, neste contexto, é a ferramenta que tem o potencial de moldar percepções e atitudes em relação às questões étnico-raciais. Portanto, sua abordagem sensível e inclusiva é fundamental para uma conscientização social mais ampla e informada dos estudantes/cidadãos. Para tal fim, o trato pedagógico ou as práticas pedagógicas desempenham um papel central na criação de ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a pluralidade, promovendo a diversidade no currículo, a partir da seleção de materiais didáticos diversificados, abordagem inclusiva nas aulas, desconstrução de estereótipos, promoção de debates, incorporação de vivências e experiências e integração de perspectivas, contribuindo para o enriquecimento do aprendizado e o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

Busca-se, assim, a garantia de uma educação que transcenda o racismo e as disparidades sociais, destacando a importância de gerar conhecimento, diversificar abordagens sob a perspectiva da diversidade cultural, e reconhecer as trajetórias de lutas e contribuições significativas do povo negro em nossa nação.

CAPÍTULO 2 - O LÓCUS DA PESQUISA - O CAMPUS BRUMADO

2.1 - Brumado - Bahia: Aspectos municipais e locais

Brumado é um município brasileiro que se localiza no interior do Estado da Bahia, mais especificamente na região Sudoeste do estado. A região era habitada por comunidades indígenas, como os índios pataxós. Com a colonização europeia, no período colonial brasileiro, a área foi explorada por mineradores em busca de minérios preciosos, como o ouro e o diamante. Esse período deixou marcas na história da cidade, com a presença de antigos garimpos e minas que foram explorados durante séculos³¹.

Figura 1 - Mapa de localização de Brumado na Bahia



Fonte: Wikivoyage (2022)

Brumado fazia parte do município de Caetité³² até 11 de junho de 1877. Nessa data, foi elevado à condição de vila, sendo denominado "Vila Bom Jesus dos Meiras", conforme a lei provincial n.º 1.756/1877. Nesse período, Bom Jesus dos Meiras consistia em dois distritos, a sede e Gameleira dos Machados, que posteriormente teve seu nome alterado para São Pedro, hoje conhecido como Aracatu. Em 1930, foi instituída a Comarca de Bom Jesus dos Meiras, e

³¹ Dados extraídos do texto: Repaginando a História de Brumado por Antônio Torres, junho de 2018. Disponível em: <https://agentediz.com.br/repaginando-a-historia-da-brumado/> Acesso em 04 de jan. de 2024.

³² Dados extraídos do IBGE - Censo Demográfico 2022. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brumado/historico> Acesso em: 04 de jan. de 2024.

a alteração do nome de Bom Jesus dos Meiras para Brumado ocorreu em 1932. Deste modo, segundo Lycurgo (1956):

Esta é a HISTÓRIA de uma fazenda de criação dos sertões da Bahia, num lapso de tempo de 150 anos, dentro dos séculos XVIII e XIX. É uma reconstituição da fazenda do “Brejo do Campo Seco”, nos seus aspectos social, econômico e histórico. Trata-se de uma propriedade rural que existiu, outrora, em terras do município de Bom Jesus dos Meiras, hoje denominado Brumado (Lycurgo, 1956, p.18)³³.

A cidade de Brumado localiza-se a 540 km da capital do estado, Salvador. O território de Brumado corresponde a 2.207,612 quilômetros quadrados, com área urbana equivalente a 2, 174 quilômetros quadrados, a uma altitude de 454 metros. Possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,656 (médio). Segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE, a população soma 70.512 habitantes. Assim, Brumado é a 29ª maior cidade da Bahia em número de habitantes.

Segundo dados da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro - FIRJAN³⁴, a cidade de Brumado é o 4º município mais desenvolvido da Bahia e, conforme os estudos realizados pela Urban Systems³⁵ (em janeiro de 2016), o município estava entre as 100 melhores cidades para investir no Brasil.

A cidade é conhecida como a capital do minério por possuir em seu subsolo variados tipos de minerais, sendo a base de sua economia, acolhendo empresas de mineração que realizam o extrativismo na Serra das Éguas, onde se localiza a terceira mina de magnesita do mundo e a segunda maior mina de talco do Brasil. No município, destacam-se algumas empresas mineradoras, como a Magnesita (3ª maior reserva do mundo), cujas atividades datam de 1939 a IBAR Nordeste, Xilolite e a Lafarge (Fábrica de Cimento). O comércio é uma das principais fontes de renda na cidade. A partir da descoberta das minas de magnesita e talco, a cidade começou a se desenvolver e com isso o comércio se fortaleceu.

³³ O livro *Uma comunidade rural do Brasil Antigo*, de Lycurgo Santos Filho (1956), explora aspectos históricos da fazenda do Brejo do Campo Seco, região onde atualmente está situada parte de Brumado. A obra apresenta uma variedade de fontes históricas específicas dessa localidade, proporcionando uma compreensão mais profunda dos eventos e contextos que moldaram a história da região. Ao utilizar esse recurso, os estudantes não apenas aprendem sobre os fatos históricos, mas também entendem os processos e dinâmicas que influenciaram o desenvolvimento da área.

³⁴ Dados do Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=BA&IdCidade=290460&Indicador=1&Ano=2016> Acesso em 17 de out. de 2023.

³⁵ Dados obtidos pela pesquisa exclusiva da Urban System. Disponível em: <https://exame.com/brasil/100-cidades-pequenas-que-dao-um-show-em-infraestrutura/> Acesso em 17 de out. 2023.

Brumado compartilha limites territoriais com diversos municípios vizinhos: Livramento de Nossa Senhora, Dom Basílio, Aracatu, Rio de Contas, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Rio do Antônio, Lagoa Real e Caraíbas. Em virtude da fronteira com a cidade de Rio de Contas, estabelecida através do rio que ostenta o mesmo nome de Brumado, o município também se depara com a imponente Chapada Diamantina.

O município se beneficia substancialmente de uma rede viária expressiva, composta por importantes rodovias como a BA-262, BA-148 e BR-030, além de ser contemplada pela presença da Ferrovia Centro-Atlântica S.A. Adicionalmente, perspectivas futuras sugerem que Brumado poderá contar com a Ferrovia de Integração Oeste-Leste - FIOL, ainda em fase de construção. Importante ressaltar que o município integra o Polígono das Secas³⁶. Este panorama geográfico e infraestrutural destaca Brumado como um ponto estratégico, interligando-se a outros centros urbanos e sistemas de transporte, influenciando seu desenvolvimento e conectividade regional.

A cidade abriga um campus da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com aulas presenciais, e o Instituto Federal da Bahia - IFBA, que atualmente oferece o curso superior de Engenharia de Minas, além de outros cursos técnicos profissionalizantes também ministrados presencialmente. O Centro Universitário UNIFG é outra instituição presente, com destaque para o curso presencial de Medicina. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente (CEEP) também desempenham um papel crucial, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes, assim como outras escolas técnicas privadas.

O Programa Municipal de Atendimento à Aprendizagem - PMAA, financiado exclusivamente por verbas municipais, foi implementado entre 2009 e 2011, recebendo reconhecimento com o prêmio Inovação em Gestão Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP e com o objetivo de estabelecer escolas em tempo integral no município. A iniciativa, aprovada por 80% dos pais, visava não apenas intensificar o aprendizado dos estudantes, mas também protegê-los de situações de risco, como envolvimento com o tráfico de drogas, ao ocupar o tempo ocioso após as aulas. As aulas em tempo integral, com duração de nove horas e meia, combinam os turnos matutino e vespertino, proporcionando

³⁶ Polígono das Secas é uma área definida por lei no semiárido nordestino que enfrenta problemas agudos de estiagem e demanda ações específicas do governo. Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-poligono-das-secas.htm#:~:text=O%20Polígono%20das%20Secas%20é,demanda%20ações%20específicas%20do%20governo>. Acesso em 04/01/2023.

reforço escolar, atividades diversificadas e reuniões frequentes entre os professores e ainda seguem atualmente em vigor.

Brumado, do ponto de vista social, é permeado por uma rica herança cultural, que contava com festivais locais, tradições e eventos que contribuíram de modo significativo para a identidade única da comunidade. Conta também com instituições educacionais e serviços de saúde que desempenham papéis cruciais, influenciando diretamente a qualidade de vida dos habitantes e oferecendo boas condições de habitabilidade.

2.2 - O Instituto Federal da Bahia - IFBA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)³⁷ tem suas raízes historicamente vinculadas à expansão da educação técnica e tecnológica no Brasil. Sua trajetória remonta a várias transformações institucionais ao longo do tempo. Sua origem está ligada à fundação da Escola de Aprendizes Artífices, em 25 de setembro de 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, no contexto da República Velha. A finalidade primordial dessa escola era proporcionar formação técnica a jovens que buscavam inserção no mercado de trabalho em setores industriais e artesanais.

Ao longo das décadas subsequentes, a instituição passou por distintas denominações e alterações estruturais, refletindo os avanços na área educacional e as evoluções nas demandas sociais. A criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, na década de 1990, representou uma expansão e modernização significativas do ensino técnico no país, consolidando-se como referência em educação tecnológica.

No ano de 2008, ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFE's, por meio da Lei n.º 11.892/2008³⁸, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Assim, os institutos surgem especializados na oferta da educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades do ensino, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, e propondo uma formação humana integral, unitária e omnilateral, não dispensando elementos da educação das humanidades para o estudante, ao tempo que seja também orientado a uma profissão, sem deixar de compreender o seu lugar social no mundo.

³⁷ Informações extraídas do Histórico do Instituto Federal da Bahia - IFBA, disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/institucional> Acesso em: 15 de setembro de 2023

³⁸ Lei 11.892/2008, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 15 de setembro de 2023.

A transformação dos CEFETs em Institutos Federais, a partir de 2008, marcou uma fase crucial na trajetória do IFBA. Essa mudança de status propiciou a ampliação do escopo de atuação, abrangendo não apenas o ensino técnico, mas também o ensino superior e a pesquisa, consolidando o IFBA como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão de destaque na região.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA nasce com a perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional, a partir de 2008, com a publicação da Lei n.º 11.892/08; figura como uma Instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, com atribuições que articulam “educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.” (Brasil, 2010, p. 18).

O IFBA se destaca por oferecer cursos técnicos, tecnológicos e de graduação, promovendo a formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da Bahia e do Brasil. Além disso, a instituição busca manter-se alinhada com as demandas contemporâneas, integrando inovação, ciência e tecnologia em seus programas acadêmicos.

Assim, a história do IFBA não apenas evidencia uma evolução institucional, mas também demonstra um compromisso contínuo com a educação de qualidade, a formação integral dos estudantes e o fomento ao desenvolvimento regional e nacional por meio da educação, ciência e tecnologia.

O compromisso social do instituto se estabelece como uma missão dedicada a oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade. Esse compromisso se traduz no efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento. Além disso, o IFBA se destaca por promover a pesquisa aplicada, fomentar a inovação e desempenhar um papel fundamental na extensão tecnológica.

A estrutura organizacional do IFBA é liderada pela Reitoria, sediada em Salvador, capital da Bahia. Notavelmente, o Instituto é caracterizado como uma instituição multicampi, compreendendo 22 campi distribuídos estrategicamente, abrangendo cidades como Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, entre outras. Adicionalmente, o IFBA inclui um Núcleo Avançado em Salinas da Margarida, dois campi em fase de implantação (Jaguaquara e Campo Formoso), e cinco Centros de referência em construção em Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo. Destaca-se ainda a presença do Polo de Inovação Salvador,

localizado no Parque Tecnológico da Bahia, na Paralela, em Salvador, como podemos observar na Figura 2 - Mapa das unidades do IFBA.

Figura 2 - Mapa das unidades do IFBA



Fonte: Portal IFBA

No âmbito da modalidade de Ensino à Distância - EAD, o IFBA amplia sua abrangência para 57 cidades baianas, incluindo locais como Amargosa, Belmonte, Bom Jesus da Lapa, Brumado, Cachoeira e muitas outras. Essa modalidade permite que o IFBA alcance uma extensa rede de estudantes, promovendo a disseminação do conhecimento e a democratização do acesso à educação em todo o estado da Bahia.

Atualmente, abrange uma comunidade estudantil que ultrapassa os 36 mil alunos, incluindo modalidades presenciais e à distância. A oferta educacional compreende mais de 300 cursos presenciais, abrangendo cerca de 90 componentes curriculares distintos, com destaque para 7 programas de pós-graduação, 27 cursos de graduação, 36 cursos técnicos e 3 cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Adicionalmente, oferece 17 cursos à distância, englobando 1 programa de pós-graduação, 6 cursos de graduação e 6 cursos técnicos. O corpo docente é composto por aproximadamente 1.700 professores, sendo cerca de 1.500 efetivos e 200 substitutos, além de contar com mais de 1.000 técnicos administrativos.

O Instituto Federal da Bahia tem como missão institucional, assegurada em seu Plano

de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020-2024)³⁹, a promoção da formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

Para Eliezer Pacheco (2011), os Institutos Federais devem atuar em favor do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania, constituindo-se uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade.

O presidente Luís Inácio Lula da Silva, anunciou, no mês de março de 2024, que o governo federal planeja estabelecer 100 novos campi⁴⁰ dos Institutos Federais em todo o país, com 08 deles destinados ao estado da Bahia. Dessa forma, o IFBA desempenha um papel crucial no cenário educacional, tecnológico e social, cumprindo sua missão de formar profissionais qualificados, impulsionar a pesquisa e inovação, e contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico da Bahia.

2.2.1 - Perfil institucional do IFBA - Campus de Brumado

Em 2009, durante a gestão da reitora Aurina Oliveira Santana, ocorreu o processo de interiorização dos institutos federais, ampliando consideravelmente o campo de atuação do Instituto⁴¹. A partir de então, o campus foi criado em Brumado, como Núcleo Avançado de Vitória da Conquista, ofertando os cursos subsequentes de Informática, Edificações e Mineração, instalado na sede da UAB - Universidades Abertas do Brasil (sede provisória).

O IFBA, campus de Brumado, tem sua história iniciada no município no ano de 2011, quando foi aprovado pelo Conselho Superior do IFBA o Curso Técnico em Mineração, que era uma antiga demanda da cidade de Brumado. No ano de 2013, o Núcleo Avançado de Brumado foi autorizado a funcionar como campus, ainda na sede provisória. Na oportunidade, o IFBA passou a ofertar os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente em Informática e em Edificações; e em 2013, o curso técnico em Mineração.

³⁹ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) apresenta as estratégias que serão adotadas pela Instituição nos próximos 05 anos, com vistas ao alcance de objetivos e metas. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/pdi-2020-2024> Acesso em 10 de setembro de 2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/notas/2024/nota-criacao-dos-100-novos-campi-do-if#:~:text=No%20último%20dia%20de,2012%20de,Federal%20de%20Educação%20Profissional%20e> Acesso em: 14 de maio de 2024

⁴¹ Informações extraídas do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações (PPC) do ano de 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fKMKLwRzopTvVWWpy433_8Kh6bB2ttrA/view?usp=sharing. Acesso em 12 de setembro de 2023.

A estratégia de expansão do Instituto para áreas interioranas do estado trouxe novas perspectivas de desenvolvimento para Brumado. Essas perspectivas não se limitam apenas à formação de profissionais aptos a atuar no mercado de trabalho e atender às demandas locais, mas elas se fundamentam na concepção de um desenvolvimento integral, abrangendo aspectos intelectuais, culturais e socioeconômicos, especialmente para a população de baixa renda, que passa a ter acesso a uma instituição pública de qualidade referenciada.

Nesse contexto, o IFBA, Campus de Brumado, assume seu papel social ao adotar políticas que visam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, proporcionando uma educação pública e de qualidade. A efetivação do corpo docente, composto pelos primeiros professores concursados do Núcleo Avançado, teve lugar no ano de 2012. A direção-geral, ciente da importância desse avanço educacional, empenhou-se com determinação na concretização da transformação do Núcleo Avançado em um campus pleno em Brumado, mesmo antes da conclusão das obras da nova sede.

A partir de 9 de maio de 2016, a concretização desse esforço foi celebrada com a inauguração do novo Campus Brumado do Instituto Federal da Bahia⁴². Este novo espaço foi concebido com a missão específica de oferecer educação profissional e tecnológica em todas as suas dimensões, buscando formar e qualificar cidadãos para atuarem de maneira destacada nos diversos setores da economia. A ênfase dessa iniciativa recai sobre o desenvolvimento socioeconômico não apenas local, mas também regional e nacional.

Figura 3 - Fotografia da visão externa do Campus Brumado



Fonte: Dutra, 2023.

⁴²Dados disponíveis no Histórico do IFBA - Campus Brumado <https://portal.ifba.edu.br/brumado/institucional/historico> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

A infraestrutura do Campus Brumado conta com doze salas de aula climatizadas, biblioteca, auditório, miniauditório, salas de coordenações, direções administrativa, acadêmica e geral, estúdio audiovisual equipado, núcleo de assistência a pessoas com necessidades específicas e laboratórios de topografia, edificações, mineração, informática, manutenção, desenho, robótica, matemática, dentre outros laboratórios destinados às aulas práticas.

O Campus Brumado ampliou sua oferta no ano de 2018, abrindo vagas para os Cursos Técnicos Integrados de Informática e Edificações, cursos diurnos. Além destes, trouxe também o curso superior de Engenharia de Minas⁴³, no ano de 2019.

O mencionado campus conta atualmente com 579 estudantes, sendo 232 estudantes dos Cursos Técnicos Integrados, 233 estudantes dos cursos subsequentes e 91 estudantes do curso superior de Engenharia de Minas.

Figura 4 - Fotografia da visão frontal interna do Campus Brumado



Fonte: Dutra, 2023.

Dentro do contexto abrangente do campus, é válido destacar a importância da qualificação dos docentes. O campus conta com 62 docentes, sendo 34 homens e 28 mulheres. Quanto à composição do regime de trabalho, 6 docentes trabalham 20 horas, 10 trabalham 40 horas e 46 trabalham em regime de dedicação exclusiva. Desses profissionais, 17 são

⁴³ O curso de Engenharia de Minas foi reconhecido no ano de 2023 com nota máxima pelo MEC. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/brumado/noticias-2/curso-de-engenharia-de-minas-do-ifba-campus-brumado-obtem-nota-maxima-na-avaliacao-do-mec> Acesso em: 15 de jan. de 2024.

especialistas, 36 são mestres e 9 são doutores. No que se refere à composição racial autodeclarada do segmento docente, o campus conta com 37 pardos(as), 10 pretos(as) e 15 brancos(as), não havendo nenhum indígena. A expertise acadêmica dos professores enriquece a qualidade do ensino e impacta diretamente a experiência educacional dos alunos.

O campus reforça seu compromisso com a excelência acadêmica, proporcionando aos estudantes acesso a profissionais altamente capacitados e especializados em suas áreas de atuação. No quadro abaixo, podemos verificar o perfil dos docentes do campus.

Quadro 3 – Perfil dos docentes do Campus

Perfil Atual dos docentes do Campus - Ano Base 2024						
Composição por sexo						
Situação	Masculino	Feminino			Total	
Ativo Permanente	29	26			55	
Professor Substituto	5	2			7	
Total					62	
Composição por Regime de Trabalho						
Situação	20h	40h	Dedicação Exclusiva		Total	
Ativo Permanente	6	3	46		56	
Professor Substituto	0	7	0		9	
Total					62	
Composição por raça						
Situação	Parda	Preta	Branca	Indígena	Total	
Ativo Permanente	31	9	15	0	55	
Professor Substituto	6	1	0	0	9	
Total					62	
Qualificação Docente do Campus						
Situação	Especialização		Mestrado		Doutorado	Total
Ativo Permanente	15		35		8	58
Professor Substituto	2		1		1	4
Total					62	

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do SUAP e dados emitidos pela Coordenação de Gestão do Campus Brumado.

Assim, o Campus Brumado do IFBA representa não apenas uma instituição de ensino, mas um catalisador do progresso na cidade, contribuindo de maneira significativa para a formação de profissionais qualificados e, por conseguinte, para o avanço socioeconômico abrangente da região. Essa narrativa reflete não apenas a inauguração física e a história de um campus, mas o início de uma era de oportunidades educacionais e desenvolvimento para a comunidade de Brumado e região.

2.3 - Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT)

A trajetória da educação profissional técnica e tecnológica no Brasil traz uma narrativa complexa, entrelaçada com as transformações sociais, econômicas e políticas que marcaram diferentes períodos da história do país. Desde as origens coloniais, a formação profissional estava intrinsecamente ligada aos ofícios artesanais e à instrução religiosa. Atualmente, a educação técnica evoluiu consideravelmente, refletindo as demandas e aspirações da sociedade brasileira. Assim,

Não é exagerado afirmar que a educação profissional e tecnológica (EPT) acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição. De geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. Aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história (Vieira, 2016, p. 02).

Para tratar do curso técnico integrado e mais especificamente sobre o curso de Edificações, apresentamos alguns elementos que caracterizam a Educação Profissional. Para tanto, observamos alguns apontamentos previstos pelo Parecer n.º 16/99-CEB/CNE de 1999⁴⁴- que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, já que recorreremos aos primeiros indícios da educação profissional, datados por volta de 1809 (no contexto da vinda da Família Real), com a criação do Colégio das Fábricas, pelo príncipe regente, D. João VI. Além disso, foram criadas outras instituições que ofertavam a iniciação das letras e de alguns ofícios, como a carpintaria, tipografia, sapataria, dentre outros. De acordo com Escott e Moraes (2012),

Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias. (Escott; Moraes, 2012, p. 1494).

Desta forma, criava-se o plano de incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República, ou seja, uma preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional, educando-os para manter/moldar a ordem contra as situações de trabalho. Partia-

⁴⁴ Ver: Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf Acesso em: 17 de jan. de 2024.

se da premissa da separação entre a educação (propedêutica⁴⁵) humanística, voltada para a educação das elites, e a educação profissional para as camadas populares. Apresentava-se, assim, uma educação dualista pautada num movimento de controle social.

De acordo ainda com o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, no início do século XX, a preocupação assistencialista para menores e órfãos abandonados foi mantida, mas essa preocupação foi cedendo espaço para novos esforços públicos para a preparação de operários para o seu exercício profissional. A partir de 1906, algumas iniciativas começaram a ser tomadas, impulsionando a sistematização da educação profissional. Voltava-se o olhar para o fortalecimento das indústrias, proporcionando mestres e operários com habilidade.

Conforme o Parecer analisado, o presidente Nilo Peçanha instituiu, em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices⁴⁶ e instalou 19 (dezenove) delas por toda a federação, redirecionando a educação profissional no país e ampliando sua atuação para os campos emergentes da agricultura e da indústria. Essas escolas são as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológicos - CEFETs e, posteriormente, dos Institutos Federais de Educação - IFEs.

Ciasca e Silva (2021) apontam que as ações de criação destas instituições seguiram a confluência dos ideais do positivismo, com a visão industrialista de desenvolvimento que requeria a formação técnico-profissional como meio de busca pelo progresso. No ano de 1927, a educação profissional passou a ser ofertada de forma obrigatória nos estabelecimentos, ganhando aos poucos contornos mais prósperos e evoluindo de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva desenvolvimentista.

O Parecer CNE/CEB n.º 16/1999 ainda informa que, a partir da Constituição de 1934, a educação passou a ser direito de todos os cidadãos e dever do Estado. No entanto, a partir da Constituição de 1937, durante o Estado Novo⁴⁷, foram introduzidas mudanças significativas na educação brasileira, abandonando parte do que havia sido definido em 1934. No entanto, trouxe uma inovação ao estabelecer a obrigação do Estado de criar "escolas vocacionais e pré-vocacionais" para as "classes menos favorecidas". Essa responsabilidade deveria ser cumprida

⁴⁵ Refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior, uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo. Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/educacao-propedeutica/> Acesso em: 17 de jan. de 2024.

⁴⁶ As Escolas de Aprendizes e Artífices foram idealizadas pelo Presidente Afonso Pena e instituídas pelo seu sucessor, Nilo Peçanha, três meses após sua morte. Através do Decreto 7.566/1909. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 23 de jan. de 2024.

⁴⁷ Estado ditatorial da Era Vargas, quando o presidente outorgou o fechamento do Congresso em novembro de 1937.

com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos, visando atender à crescente demanda por profissionais especializados, impulsionada pelo processo de industrialização na década de 30. Essa mudança refletiu a necessidade de alinhar o sistema educacional às demandas específicas do desenvolvimento econômico e industrial do país naquela época. A Educação Profissional ganhou, neste contexto, um artigo específico, seguido por outros que traziam o aprendizado para o trabalho como pontos complementares para instrução.

Para Escott e Moraes (2012), nas décadas de 1930 e 1940, ocorreu a legalização da educação dualista, acentuando o diferencial da educação para profissionalização que vedava o ingresso à educação superior e, por outro lado, a formação propedêutica, que tinha como objetivo a educação superior e a formação intelectualizada. Quem se formava no ensino técnico não poderia fazer o nível superior, pois as camadas mais populares tinham apenas a opção de partir para o trabalho, não tendo direito de dar continuidade aos estudos, ao contrário da elite que já era preparada para entrar na universidade.

Para Ciasca e Silva (2021), a Reforma Capanema constitui-se como uma série de transformações no ensino brasileiro, em especial, no industrial, durante o Governo de Getúlio Vargas. A Reforma Capanema, de 1942, trouxe a definição de leis específicas para a formação profissional e a criação dos cursos médios do segundo ciclo, científico e clássico, com duração de 3 anos, visando preparar estudantes para o ingresso no ensino superior. Ocorreu a institucionalização da Educação Profissionalizante, que era constituída pelos cursos normais, industriais, técnicos, comerciais, técnicos e agrotécnicos. Tinham o mesmo nível e duração do colegial e não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Foram criados os exames de adaptação que permitiriam o direito de participar dos exames para ingresso no ensino superior, confirmando o domínio da formação das ciências, das humanidades e das letras para dar continuidade nos estudos.

Resumidamente, os decretos, em ordem de acontecimentos, instituíram o SENAI (nº 4.048, de 22 de janeiro); organizaram o ensino industrial (nº 4.073, de 30 de janeiro); organizaram o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (nº 4.244 de 9 de abril); e reformaram o ensino comercial (nº 6.141, de 28 de dezembro) (Ciasca; Silva, 2021, p. 11).

Segundo Vieira (2016), após um extenso período de tramitação e debates, a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 1961 (Lei n.º 4.024/1961⁴⁸), fixando as diretrizes e bases da Educação nacional. Essa legislação introduziu alterações significativas na educação profissional, embora não tenha eliminado completamente a dualidade estrutural, que ainda se manifestava na existência de duas modalidades distintas de ensino.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 4.024/1961) propôs a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento dos estudos. Em 1971, com a Lei n.º 5.692/1971⁴⁹ (a Lei da Reforma do Ensino do 1º e 2º graus), a educação de nível médio passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Visava-se o interesse do governo militar em preparar trabalhadores para o “milagre econômico brasileiro”. A partir de 1978, são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), substituindo as Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais, com leis específicas, já com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

No ano de 2008, ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's), por meio da Lei n.º 11.892/2008⁵⁰, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Os institutos especializam-se na oferta da educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades do ensino, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, e propondo uma formação humana integral, unitária e omnilateral, não dispensando elementos da educação das humanidades para o estudante, ao tempo que seja também orientado a uma profissão, sem deixar de compreender o seu lugar social no mundo.

De acordo com Vieira (2016), a Lei n.º 11.741/2008⁵¹ alterou a redação da LDB nos artigos 39 e 42. Essa modificação teve como propósito reconfigurar, institucionalizar e integrar as iniciativas da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos,

⁴⁸ Lei n.º 4024 de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 26 de jan. de 2024.

⁴⁹ Lei n.º 5.692/1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 27 de jan. de 2024.

⁵⁰ A Lei n.º 11.892/2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 27 de jan. de 2024.

⁵¹ A Lei n.º 11.741/2008 - Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html> Acesso em: 27 de jan. de 2024.

e da educação profissional e tecnológica aos diversos níveis e modalidades de educação, considerando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

No Brasil, existem dois níveis de educação: a básica e a superior. A Educação Profissional, segundo o § 1º - do artigo 1º da LDB, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Deste modo, a EP não substitui e nem concorre com a Educação básica, pois melhorar a qualidade da educação profissional requer uma educação básica de excelência, sendo este um requisito indispensável para prosperar em um cenário caracterizado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

Conforme estipulado pelo § 2º do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a preparação para profissões técnicas no ensino médio é permitida após atendida à formação geral do educando. Nesse estágio, o educando aprimora-se como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico. Além disso, compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, conferindo uma nova perspectiva à educação profissional. Isso é reconhecido como um direito do cidadão ao contínuo desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) apresentou a Educação Profissional como uma modalidade educacional que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades do ensino, abrangendo os seguintes cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica e nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Assim,

Tanto a Constituição Federal quanto a nova LDB situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. (Brasil, 1999, p. 08)

O Decreto Federal n.º 2.208/97⁵² delineou uma estrutura curricular para a educação profissional de nível técnico, tanto de maneira independente quanto articulada ao ensino médio.

⁵² Decreto nº2 208/ 1997- Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 28 de jan. de 2024.

Revogado pelo Decreto n.º 5.154/ 2004⁵³, foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, estipulando providências, tais como:

§1 º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004, n. p.).

Essa abordagem buscou integrar a formação técnica a uma base sólida de educação básica, destacando a importância da definição precisa de diretrizes curriculares. O propósito era ajustá-las às dinâmicas do mundo do trabalho, garantindo uma educação alinhada com as tendências contemporâneas.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) analisaram o processo de revogação do Decreto n.º 2.208/97 (governo Fernando Henrique) e a construção do Decreto n.º 5.154/2004 (governo Lula), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 em relação à educação nacional e, mais especificamente, sobre a educação profissional. Elencam alguns pressupostos para o ensino médio: o ensino médio, como educação básica, dentro da concepção unitária (que supere a fragmentação do trabalho manual e do trabalho intelectual) e da educação politécnica (elemento associado ao desenvolvimento intelectual, psicológico, científico e cultural (multilateral e omnilateral), visando uma formação integral dos sujeitos; a educação básica de nível médio é um direito social universal.

Logo, surgiram mudanças na base técnicas de produção nas quais os sujeitos teriam de ter uma formação polivalente para atender às necessidades da produção e, além disso, formar um trabalhador que fosse capaz de lutar por sua emancipação e pela transformação social. Sobre as concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio, Frigotto (2012) explica que existe uma ideologia dominante que se assenta na relação entre produção, consumo e educação, numa relação que mascara as desigualdades entre as nações, grupos e classes sociais.

A educação profissional e tecnológica atualmente, nos termos do art. 39, § 2.º, da Lei n.º 11.741/2008, abrange os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

⁵³ Decreto n.º 5.154/2004 - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 28 de jan. de 2024.

- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Brasil, 2008, s.p.).

No geral, esses artigos sugerem uma abordagem abrangente para a educação profissional, reconhecendo que a formação pode ocorrer em várias etapas da vida, em diferentes níveis de complexidade e especialização. Isso reflete uma compreensão da educação como um processo contínuo e adaptável às demandas em evolução do mundo do trabalho.

Quando a educação profissional faz parte da formação do ensino médio, manifesta-se de forma objetiva por meio de um projeto de profissão e ressalta que ainda que não haja educação profissional no ensino médio, nessa etapa da educação básica, há a associação da relação com o trabalho, com a produção, com a divisão da riqueza, por meio da preparação para o ingresso no ensino superior ou de perspectivas múltiplas para o futuro (Ramos, 2014, p. 04).

Segundo a Resolução CNE/CP n.º 01⁵⁴, de 15 de janeiro de 2021, seu art. 2º:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021, n.p.).

Os cursos técnicos de nível médio, de interesse desta pesquisa, podem adotar distintos formatos: integrado, englobando formação profissional e ensino médio em um único curso; concomitante, com cursos separados simultaneamente; e subsequente, correspondendo à formação profissional após a conclusão do ensino médio. No capítulo IV - Da estrutura e organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu art. 16º, estabelece que:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas: I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para

⁵⁴ Resolução CNE/CP 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares para Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 de jan. de 2024.

cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2021, n.p.).

Assim, o Ensino Médio, enquanto etapa crucial na formação educacional, contempla a habilitação profissional técnica como uma via significativa dentro do itinerário formativo. Tal habilitação pode ser desenvolvida de diversas maneiras, conforme delineado nos incisos I, II e III deste artigo. Os cursos propostos nos incisos I e III, além de alinhar-se com os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, são orientados pelas finalidades do Ensino Médio e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵⁵ e as normas adicionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas complementares dos sistemas de ensino que devem ser observadas.

De acordo com o art. 16 da Resolução n.º 01/2021, dentro das formas I e III, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, a critério dos sistemas de ensino, deve contemplar vivências práticas de trabalho. Essas experiências práticas podem ocorrer no setor produtivo ou em ambientes simulados, devendo ser estabelecidas parcerias e utilizando, quando pertinente, os instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. Na oferta dos cursos nas formas II e IV, é necessário, mediante diagnóstico avaliativo, introduzir conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, proporcionando a complementação e atualização de estudos. Essa abordagem visa assegurar o pleno desenvolvimento do perfil profissional de conclusão, integrando de forma equilibrada os aspectos técnicos e básicos da formação educacional. Essa estratégia se revela crucial para a formação de profissionais aptos e integralmente capacitados para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

O que emerge das pesquisas apresentadas é que a Educação Profissional e Tecnológica está comprometida com a formação humana integral, a partir da qual a formação técnica e profissional deve também abarcar outros saberes, processos e aprendizagens múltiplas, assumindo um caráter humanizador que estimule a racionalidade crítica e emancipatória dos indivíduos, conduzindo-os a compreensão de suas próprias condições históricas e sociais. A

⁵⁵ Ver Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em 30 de jan. de 2024.

seguir, verificaremos, de maneira mais específica, os cursos integrados, destacando sua relevância na integração da formação técnica com o ensino médio.

2.3.1 - O Ensino Médio Integrado

Tomando como base o Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (Brasil/MEC/SETEC, 2007)⁵⁶, o Ensino Médio Integrado preconiza a integração entre a formação geral e a educação profissional, visando a uma formação humana integral. Essa abordagem abraça como dimensões essenciais o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é entendido como uma expressão intrínseca à natureza humana (sentido ontológico) e como uma prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção). A ciência, por sua vez, é concebida como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, proporcionando o avanço das forças produtivas. Quanto à cultura, engloba os valores éticos e estéticos que norteiam as normas de conduta em uma sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (Brasil, 2013, p. 14).

De acordo com o Projeto Pedagógico do IFBA - PPI⁵⁷, a instituição deve se pautar no oferecimento do Ensino Médio na forma Integrada, Concomitante ou Subsequente, objetivando a construção da cidadania e a inserção do indivíduo na sociedade, como ser produtivo, ético e político. O Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (Brasil/MEC/SETEC,2007) estabelece, em seus princípios e concepções, as bases fundamentais para esta forma de oferta articulada.

No texto do documento, podemos encontrar os seguintes princípios e concepções que norteiam o Ensino Médio Integrado: a) Formação Humana Integral; b) Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana; c) o Trabalho

⁵⁶ Ver Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em 31 de jan. de 2024.

⁵⁷ O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI) reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição - Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf> Acesso em 31 de jan. de 2024.

como Princípio Educativo; d) a pesquisa como Princípio Pedagógico: o trabalho de produção do conhecimento; e) a relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular. O ensino integrado expressaria, então, “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida do processo produtivo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Brasil, 2007, p. 40).

Esses princípios fundamentais delineados no Documento Base estabelecem uma base sólida para a compreensão e implementação do ensino técnico integrado, destacando a importância da harmonização entre a formação geral e a educação profissional na promoção de uma formação integral dos estudantes.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (Araújo; Frigotto, 2015, p. 63).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

Assim, o ensino integrado, também conhecido como ensino interdisciplinar ou ensino integrador, é uma abordagem educacional que visa combinar diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares para proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada do conteúdo. Em vez de abordar cada componente de forma isolada, o ensino integrado busca promover a interconexão entre os tópicos e temas, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015, p. 62)

O ensino médio integrado é, portanto, uma alternativa para proporcionar aos jovens brasileiros uma educação que relaciona conhecimentos científicos aos objetivos da formação profissional, podendo ser considerado como “uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p.43).

A dimensão classista subjacente a essa proposta não deve ser negligenciada. Já que a integração do Ensino Médio como ensino técnico parte de uma necessidade conjuntural – social e histórica, demanda, de maneira essencial, a análise de uma educação que seja acessível e eficaz para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano, é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012).

O ensino integrado, sob a ótica da educação politécnica⁵⁸, tem como propósito central formar indivíduos em todas as suas potencialidades, assegurando o direito a uma educação abrangente, que capacite a atuação plena como cidadãos integrados à sociedade. Nessa abordagem, busca-se superar a histórica dicotomia entre pensamento e execução, entre direção e planejamento na educação.

Ao contrário de reproduzir a tradicional separação entre disciplinas, o ensino integrado fundamenta-se na interconexão entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem valoriza a relação entre as partes, conferindo significado ao processo de aprendizagem. Desse modo, o aluno é capacitado a compreender a produção do conhecimento em sua forma mais completa e real, promovendo uma visão integrada e holística da educação.

Marise Ramos (2012) acrescentou que existem possibilidades e desafios na organização do currículo integrado e é necessário superar o conflito histórico entre formar para a cidadania e a formação para o trabalho produtivo. Segundo a autora, o currículo integrado, na perspectiva da formação politécnica e omnilateral⁵⁹ dos trabalhadores, incorpora análises que colocam a necessidade de relacionar o âmbito escolar à prática social concreta, buscando definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana.

⁵⁸ A Politecnicidade caracteriza-se como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, a articulação entre o pensar e o realizar, a união entre educação e trabalho produtivo.

⁵⁹ Para Ramos (2012) A formação humana omnilateral abrange todas as dimensões da vida: física, mental e tecnológica.

Ramos (2012) defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Ramos (2012), ainda na análise de desafios e possibilidades, parte dos seguintes pressupostos: o sujeito histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; a formação humana como síntese de formação básica e para o trabalho; o trabalho como princípio educativo; a epistemologia (uma construção do conhecimento) que considere a unidade de conhecimentos gerais e específicos e uma metodologia que permita o reconhecimento das especificidades desses saberes; pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos; centralidade do ensino de diferentes técnicas, tendo como eixos o trabalho, ciência e a cultura.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), no livro 'Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições', criticam uma formação que esteja voltada para o trabalho produtivo, acrítico e submisso, apresentado de forma precária. Para os autores, esse contexto faz parte de um projeto capitalista articulado ao longo do processo de colonização que fortaleceu a estrutura desigual de nossa sociedade e promoveu a manutenção do poder e do privilégio das classes dominantes.

Maria Ciavatta (2012), ao refletir sobre a formação integrada, compreende que a escola e o trabalho são lugares de memória e de identidade. Para Ciavatta, as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade para novas direções. Compreendemos, deste modo, que o decreto 5.154/2004 (que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional) trouxe a necessidade de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio para que ocorressem de forma integrada. Neste sentido, integrar é tornar a educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que ocorre a preparação para o trabalho. Assim, a educação profissional não pode abdicar da formação geral do sujeito.

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social (Araújo; Frigotto. 2015, p. 64)

Para Gameleira e Moura (2018), a palavra "integrado", na expressão "ensino médio integrado à educação profissional", revela informações cruciais sobre a essência e a estrutura da proposta. Desafiar a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, buscando contribuir para a superação da separação entre o "saber" e o "fazer", representa um significativo desafio para a abordagem educacional em consideração.

A integração curricular proposta pelo EMI, segundo Ramos (2014), apresenta três sentidos: filosófico, político e epistemológico. O sentido filosófico diz respeito à concepção de formação humana, assentada no trabalho como princípio educativo; o sentido político compreende a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, a garantia do direito à educação básica e à educação profissional; o terceiro sentido, o epistemológico, está relacionado à integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos numa totalidade curricular. Sobre tais bases, é possível analisar, concretamente, como tem se dado a implementação do EMI no chão da escola.

Quando a educação profissional é integrada à formação do ensino médio, ela se manifesta de maneira concreta por meio de um projeto profissional, enfatizando que, mesmo na ausência direta de educação profissional no ensino médio, nessa etapa da educação básica, ocorre uma conexão significativa com o universo do trabalho, da produção e da distribuição de riquezas. Isso se dá através da preparação para a entrada no ensino superior ou por meio de diversas perspectivas para o futuro (Ramos, 2014, p. 04). Dessa forma, o ensino médio integrado emerge como uma resposta educacional eficaz, comprometida não apenas com a formação técnica, mas também com o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para desafios presentes e futuros.

2.3.2 - O Curso Técnico em Edificações Integrado - Campus Brumado

No ano de 2017, iniciaram-se os esforços para implantação dos Cursos Técnicos de Edificações e Informática Integrados ao Ensino Médio, que ocorreu efetivamente no ano de 2018, com a entrada das primeiras turmas no IFBA-Campus Brumado. Neste cenário, apresentaremos informações contidas no PPC⁶⁰ do curso técnico em edificações, na forma integrada. O curso foi instaurado visando colaborar com o desenvolvimento local e regional, com a produção de conhecimento numa perspectiva emancipadora que parte da análise crítica da realidade do alunado.

O Campus Brumado assumiu o desafio de oferecer o Curso Técnico em Edificações, visando formar jovens para executar profissões técnicas, preparando-os para a continuidade dos estudos, provendo-os de conhecimentos e competências necessárias para o crescimento

⁶⁰ Ver Documento do Projeto Pedagógico do Curso de Edificações que será explorado no capítulo 4 deste estudo. <https://docs.google.com/document/d/1pSxNzeU9JuLkK7HSB8o4ynzYf-9YHaOE-zEqgrwzc58/edit> Acesso em 01 de fev. de 2024.

profissional e pessoal. Além disso, observou-se a necessidade da implantação de cursos de educação profissional tecnológica que atendessem a população, de acordo com as demandas sociais e locais do mundo do trabalho.

O Curso Técnico Integrado em Edificações, de natureza presencial, apresenta como objetivo geral a formação de profissionais técnicos de nível médio capacitados para gerenciar os processos construtivos de edificações. Essa formação destaca-se pela aplicação de métodos, técnicas e procedimentos que visam garantir a qualidade e a produtividade na construção civil, sem negligenciar a segurança dos trabalhadores e a preservação ambiental.

Os objetivos específicos delineados para o curso abrangem diversas áreas, incluindo a capacidade de desenhar e interpretar projetos da construção civil, coordenar canteiros de obras, fiscalizar as etapas de execução na construção civil, atuar em processos de manutenção e restauração de obras, e aplicar normas de segurança do trabalho na área da construção civil.

Além disso, o curso tem como metas contribuir para o desenvolvimento de uma formação crítica e ética diante das inovações tecnológicas, avaliando seu impacto na construção e no desenvolvimento da sociedade. Também busca estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, considerando suas implicações para a educação profissional e tecnológica, comprometendo-se com a formação humana.

A organização curricular do curso observa as determinações legais presentes na Lei n.º 9.394/96, alterada pela Lei n.º 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nos princípios e diretrizes definidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFBA, como podemos observar nas figuras 5 e 6, que apresentam a grade curricular proposta pelo PPC do curso de Edificações do Campus Brumado.

Figura 5 - Grade Curricular (BNCC e Núcleo Politécnico)

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	1ª Série			2ª Série			3ª Série			TOTAL	
		45 Minutos		Horas (60 min)	45 Minutos		Horas (60 min)	45 Minutos		Horas (60 min)	Horas Aula (45 min)	Horas (60 min)
		Aulas Semanais	Horas Aula Ano		Aulas Semanais	Horas Aula Ano		Aulas Semanais	Horas Aula Ano			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC	Língua Estrangeira - Inglês	2	80	60		0	0		0	0	80	60
	Artes	2	80	60		0	0		0	0	80	60
	Educação Física	2	80	60		0	0		0	0	80	60
	Língua Portuguesa	3	120	90	3	120	90	4	160	120	400	300
	Biologia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	Física	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	Matemática	4	160	120	4	160	120	2	80	60	400	300
	Química	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	Geografia	2	80	60	2	80	60		0	0	160	120
	Sociologia	1	40	30	1	40	30	2	80	60	160	120
Filosofia	1	40	30	1	40	30	2	80	60	160	120	
História		0	0	2	80	60	2	80	60	160	120	
SUB-TOTAL		23	920	690	19	760	570	18	720	540	2400	1800
NÚCLEO POLITÉCNICO	Segurança, Meio Ambiente e Saúde		0	0		0	0	2	80	60	80	60
	Informática Básica	2	80	60		0	0		0	0	80	60
	Optativa (Libras/Espanhol)		0	0	2	80	60		0	0	80	60
SUB-TOTAL		2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	Desenho Técnico-Geométrico	3	120	90		0	0		0	0	120	90

Fonte: PPC do Curso de Edificações, 2017.

Figura 6 - Grade Curricular (Núcleo Tecnológico)

NÚCLEO TECNOLÓGICO	Materiais de Construção	3	120	90		0	0		0	0	120	90
	Mecânica dos Solos		0	0		0	0	3	120	90	120	90
	Construção Civil I	3	120	90		0	0		0	0	120	90
	Sistemas Prediais Hidrossanitários		0	0	2	80	60		0	0	80	60
	Desenho Auxiliado por Computador		0	0	2	80	60		0	0	80	60
	Estabilidade		0	0		0	0	3	120	90	120	90
	Sistemas Prediais Elétricos e de Segurança		0	0		0	0	2	80	60	80	60
	Orçamento e Licenciamento de Obras		0	0		0	0	2	80	60	80	60
	Desenho Arquitetônico		0	0		0	0	4	160	120	160	120
	Topografia		0	0	2	80	60		0	0	80	60
	Metodologia da Pesquisa Científica		0	0		0	0	1	40	30	40	30
	Construção Civil II		0	0	2	80	60		0		80	60
	Organização, Normas e Qualidade		0	0	2	80	60		0	0	80	60
	PPA	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
SUB-TOTAL		11	440	330	12	480	360	17	680	510	1600	1200
TOTAIS	Carga Horária Semanal	36			33			37				
	Disciplinas/Ano	15			15			15				
	Carga Horária Total	1080			990			1110			3180	
	ESTÁGIO OU TCC							180				
Carga Horária Total + Estágio ou TCC		1080			990			1110			3360	

Fonte: PPC do Curso de Edificações, 2017.

Deste modo, o curso técnico em Edificações articula a BNCC, o núcleo Politécnico e o núcleo tecnológico. O curso é integrado ao eixo tecnológico de Infraestrutura, visa à formação na área de construção civil e apresenta uma articulação curricular integrada, proporcionando uma abordagem abrangente e interdisciplinar ao longo das 3.360 horas totais de carga horária. Com uma carga horária específica de 1.200 horas, o curso destaca-se pela ênfase prática e técnica.

Destinado a formar profissionais técnicos capacitados para atuar no gerenciamento de processos construtivos, o curso conta com 40 vagas disponíveis e segue um regime de matrícula anual, admitindo novos estudantes por meio de um processo seletivo que conta com questões de múltipla escolha.

O turno de oferta é diurno, com predominância no período matutino, o que permite uma imersão adequada nas atividades do curso. Com um tempo de integralização de 3 anos, o curso proporciona uma formação sólida, alinhada às demandas do mercado de trabalho na área da construção civil e busca proporcionar reflexões sobre os fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, integrando teoria e prática em diversas áreas do conhecimento.

O Curso Técnico Integrado em Edificações, na forma presencial, alinha-se a um conjunto amplo de objetivos, visando não apenas a capacitação técnica, mas também o desenvolvimento crítico e ético dos profissionais em formação, contribuindo para as demandas do mundo contemporâneo.

Em suma, a análise dos apontamentos históricos da Educação Profissional, observando as características do Ensino Integrado e do Curso de Edificações promovem uma compreensão prévia acerca do contexto estudado nesta pesquisa, proporcionando uma visão acerca das dinâmicas sociais, culturais e institucionais que influenciam o objeto deste estudo.

CAPÍTULO 3 - REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO IFBA

Este capítulo empenha-se na análise da efetividade das políticas afirmativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, sob a ótica de diversos documentos que permeiam a estrutura institucional. Destacamos a importância crítica de documentos-chave, entre eles, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Plano de Metas Institucional - PMI e o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, que fornecem a espinha dorsal estratégica para as ações afirmativas no IFBA.

Adicionalmente, exploraremos o papel do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, visando compreender como as diretrizes curriculares se alinham com as metas de inclusão propostas. Por fim, a atuação da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - DPAAE será examinada para compreendermos como essa instância operacionaliza e supervisiona a implementação prática dessas políticas, destacando a interconexão vital entre os documentos institucionais e a eficácia das Políticas Afirmativas no IFBA.

3.1 - Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2024)⁶¹

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFBA constitui-se num documento de orientação estratégica com período de vigência (2020-2024). O PDI é um documento de suma importância e norteia estrategicamente as diretrizes e metas para o progresso integral da instituição ao longo de um quinquênio. Este plano é fruto de uma construção participativa, envolvendo diversos setores da comunidade acadêmica e da sociedade, abrangendo elementos essenciais para a definição da identidade institucional.

Os elementos aqui apresentados baseiam-se no texto do próprio documento do PDI. Deste modo, é fundamental destacar que a elaboração deste documento é uma responsabilidade atribuída à Pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - PRODIN. Esta pró-reitoria é encarregada de iniciar o processo de criação do documento e realizar sua avaliação anual. No entanto, visando assegurar imparcialidade e representatividade de toda a comunidade no processo, foram formadas Comissões Locais nos 22 campi em funcionamento e no Polo de Inovação. Além disso, conta com a participação das oito Unidades Estratégicas (Pró-reitorias e Diretorias Sistêmicas) que compõem a Reitoria.

No PDI, é realizada uma análise criteriosa do perfil do IFBA, compreendendo sua missão, visão e valores favorecendo o seu cumprimento, proporcionando uma base conceitual sólida. O diagnóstico institucional, ponto de partida para a formulação do plano, consiste em uma avaliação detalhada das potencialidades, fragilidades, oportunidades e desafios que permeiam a instituição.

As metas e objetivos estratégicos, fundamentados nas áreas-chave como ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura e gestão de pessoal, são estabelecidos de maneira a alinhar as ações propostas com as demandas e necessidades reais do IFBA. A expansão e oferta de cursos são contempladas, considerando não apenas a pertinência acadêmica, mas também a capacidade de atender às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, o PDI aborda questões de extrema relevância, como a promoção da inclusão e diversidade no ambiente acadêmico, a incorporação de práticas sustentáveis e o estímulo à participação democrática da comunidade acadêmica e da sociedade civil. A preocupação com a sustentabilidade ambiental é evidenciada, visando integrar princípios de responsabilidade socioambiental em todas as esferas da instituição.

⁶¹ Ver PDI - Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/aceso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf Acesso em 29 dez. de 2023.

A avaliação e monitoramento contínuos são fundamentais para aferir o progresso na implementação das metas, proporcionando a flexibilidade necessária para ajustes estratégicos. O envolvimento da comunidade, não apenas como destinatária, mas como participante ativa na construção e revisão do PDI, destaca-se como uma premissa fundamental para a transparência e efetividade do plano.

O documento, de natureza geral, faz referência às questões étnico-raciais quando se refere aos dados de ensino dos campi, compromisso de ofertas de cursos voltados a Estudos Étnicos e Raciais (Campus Salvador) e Educação, políticas públicas e relações raciais (Campus Feira de Santana), em se tratando de cursos e programas de pós-graduação lato e stricto sensu. Ressaltamos ainda as ações voltadas para a Assistência Estudantil, a exemplo do Bolsa Permanência que objetiva a concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior, para minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Dessa maneira, o PDI do IFBA não apenas direciona a instituição rumo a um desenvolvimento consistente, mas também representa um compromisso com a qualidade, equidade e sustentabilidade, refletindo os princípios da educação pública, primando pela excelência. O PDI nos apresenta, em seu item 3, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFBA que analisaremos, a seguir, de modo mais aprofundado.

3.2 - Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFBA

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA é um documento norteador que estabelece os princípios, diretrizes, objetivos e estratégias pedagógicas que orientam a prática educativa da instituição. Esse projeto é fundamental para a construção de uma identidade institucional coesa e para garantir a qualidade e efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de sua elaboração ocorreu entre os anos de 2010 e 2013, a partir do trabalho de comissões responsáveis por atualizar o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET – documento elaborado e finalizado em Congresso com a comunidade no ano de 2007. No dia 31 de outubro de 2013, foi concluída a votação das Dimensões do III Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. O PPI do IFBA abarca aspectos diversos, incluindo a missão e visão da instituição, suas metas e objetivos educacionais, as características dos cursos oferecidos, a infraestrutura disponível, as práticas de avaliação, as ações de inclusão e acessibilidade, a

articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além das políticas de internacionalização, sustentabilidade e promoção da diversidade, com especial atenção para as questões étnico-raciais.

Seu conteúdo reflete o compromisso da instituição com uma educação de qualidade⁶², voltada para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. No âmbito dessa análise, que foca nas questões raciais presentes nos documentos institucionais, observamos que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) também contempla medidas afirmativas, como a reserva de vagas para grupos específicos, com o intuito de fomentar a equidade e a inclusão social. É essencial que o PPI passe por revisões periódicas, adaptando-se às transformações sociais, tecnológicas e educacionais, garantindo, desse modo, a pertinência e a constante atualização das práticas pedagógicas e dos objetivos institucionais.

De acordo com o PPI, o IFBA deve organizar ações de acesso aos espaços e recursos pedagógicos à comunicação, favorecendo a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças. As questões étnico-raciais são tratadas de modo genérico nos itens: inclusão, acesso e permanência, política social do educando e nos objetivos da política social para o educando.

No que se refere à inclusão, ao acesso e à permanência, o referido documento assinala como uma das medidas necessárias para garantir a efetivação do acesso, atendendo às necessidades educacionais de todos os estudantes, assim:

Democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica para os distintos segmentos da sociedade, bem como às condições de permanência adequadas aos estudantes, relativas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida. Como uma das medidas para efetivação do acesso, que facilitem o acesso a espaços, recursos pedagógicos e comunicação e que promovam a aprendizagem e reconhecendo as particularidades individuais (Bahia, 2013, p. 62).

As condições de vulnerabilidade pessoal e social⁶³, oriundas das condições socioeconômicas são identificadas como causadoras da evasão e retenção. Para além das condições de vulnerabilidade, a assistência às questões essenciais inclui tanto demandas relacionadas a necessidades específicas, quanto a manifestações tradicionais de violência, intolerância e discriminação, baseadas em características étnico-raciais, religiosas, de gênero e

⁶² Educação de qualidade é um dos 17 objetivos previstos na Agenda 2030, que define os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, incluindo 129 metas e 230 indicadores, que constituem-se em um plano de ação para o planeta, os indivíduos e para a sociedade, viabilizando o alinhamento nacional de políticas públicas em nível mundial. Ver Pimentel, 2019.

⁶³ Reduzir as desigualdades é também um dos ODS previsto pela Agenda 2030. Ver Marques (2019)

outras dimensões presentes no dia a dia da instituição. Nesse cenário, a instituição de ensino se configura como um espaço dedicado à inclusão, ao debate de ideias e à construção da formação cidadã (Bahia, 2013).

No que tange à política social do educando, o direito à educação, ao acesso e à permanência nas instituições de ensino, cuja finalidade é a formação do sujeito para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade. Destaca-se ainda que se tornam cada vez mais necessários novos e múltiplos olhares e serviços profissionais que deem conta da diversidade presente nas instituições educacionais, no que tange tanto às questões subjetivas quanto às problemáticas sociais (Bahia, 2013).

A política social do educando do PPI prevê que deve ser assegurada a prestação de serviços com equidade, considerando as diferenças de classe social, gênero, étnico-racial, religião, orientação sexual, idade, condição física e necessidades específicas. As questões raciais, juntamente com outras temáticas, ganham destaque específico na Dimensão III - Caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica - Ponto 4: Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, mais especificamente no item c) O local e o global - educar para diversidades:

A sociedade brasileira é diversa, complexa e desigual. Diversidade que se expressa não apenas através da diversidade cultural, mas que se manifesta nas desigualdades sociais, raciais e econômicas. Tais desigualdades perpassam o âmbito escolar, dessa forma, a questão da diversidade não pode estar à margem do debate no campo educacional (Bahia, 2013, p. 43).

Neste sentido, o PPI orienta que as propostas curriculares do IFBA devem levar em conta o cotidiano do aluno, a realidade social e a história local, que auxiliam na compreensão da construção identitária dos estudantes. A educação, com base neste documento orientador, pauta-se na valorização e no reconhecimento das diversidades existentes na sociedade, visando a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, passando pela mudança na relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.3- Plano de Metas Institucional - PMI (2018-2022)

O Plano de Metas Institucional caracteriza-se como uma ferramenta de gestão participativa e transparente, que define e organiza as metas e objetivos de curto prazo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. A sua função é orientar os gestores a evidenciar as ações, prazos, recursos e propósitos das estratégias traçadas.

Tomando como base o período delimitado nesta pesquisa (2018 a 2022), percebemos que o Plano de Metas tem evoluído na sua percepção em relação às questões étnico-raciais.

Destacamos aqui metas relacionadas ao interesse desta pesquisa, ou seja, metas voltadas às questões raciais e ao enfrentamento ao racismo, criação e fortalecimento de políticas afirmativas (cotas raciais e bancas de aferição de heteroidentificação), ações e formação voltadas para a Educação Étnico-Racial. Além dessas metas, observamos a criação de instrumentos de acompanhamento de demandas e desafios de estudantes cotistas, mapeamento de estudantes negros e indígenas, valorização de produções negras, promoção de projetos de fomento, diálogos e parcerias para efetivação da Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11. 645/2008, criação e divulgação de mídias, dentre outras. Desta forma, analisamos brevemente os planos de metas e ações previstas para o período estudado.

O PMI⁶⁴ do ano de 2018 trazia poucas informações ou referências ao conteúdo racial. Desta maneira, no que competia às metas da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, a única e complexa meta traçada para o terceiro trimestre do ano foi a coordenação da implantação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI. No mesmo documento, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PRPGI previa como meta a continuidade das atividades de funcionamento do Curso de Especialização em Estudos Étnicos e Raciais, previstos também no PDI. Nas metas específicas de cada campus, somente o campus Barreiras especificou como meta para este ano a participação na elaboração de atividades de cunho étnico-racial.

No PMI⁶⁵ do ano de 2019, o campus Salvador traçou como meta a realização da Jornada Étnico-Racial. A PROEN não mencionou ou reiterou as metas associadas ao NEABI. A PRPGI definiu como meta a continuidade das atividades de funcionamento e a oferta do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representação (dando enfoque específico às identidades e representação).

O PMI do ano de 2020⁶⁶ apresentou evolução no campo das ações pontuais em cada campus. Desta maneira, o Campus Barreiras retomou a meta de participar da elaboração de atividades de cunho étnico-racial. O Campus Salvador traçou, para o quarto trimestre, a

⁶⁴ PMI do ano de 2018, disponível em: https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/planos-de-metas-institucional/PlanodeMetasInstitucional2018DOCUMENTOFINAL_corrigidoem13072018.pdf . Acesso em 29 dez. de 2023.

⁶⁵ Ver PMI do ano de 2019 - Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/planos-de-metas-institucional/PLANODEMETASINSTITUCIONAL2019.pdf> Acesso em 29 de dez. de 2023

⁶⁶ Ver PMI do ano de 2020 - Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/planos-de-metas-institucional/plano-de-metas-institucional-2020.pdf> Acesso em 29 dez. de 2023.

realização da Jornada das Relações Étnico-raciais, contando, pelo menos, com a participação de 300 (trezentos) discentes, docentes e técnicos, a distância (online). Traçou também como meta, para o segundo trimestre, a implantação de um curso de Especialização em Estudos Étnicos e Raciais na modalidade a distância para, pelo menos, 210 (duzentas e dez) pessoas. O Campus Vitória da Conquista traçou como meta a participação das atividades de elaboração de alterações curriculares na comissão de operacionalização da lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinava o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e Educação para as Relações Étnico-raciais. A PRPGI enfatizou a meta de ofertar 01(uma) turma do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representação.

Ademais, o PMI de 2020 incorporou, pela primeira vez, de modo significativo, as metas específicas da DPAAE⁶⁷ - Diretoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (ano da sua criação/implantação), aglutinando iniciativas que previam o aprofundamento acerca das questões étnico-raciais e o monitoramento do seu público e de suas demandas, visando desenvolvê-las em todos os campi.

Desta maneira, no ano de 2020, foram estabelecidas metas abrangentes para promover a igualdade racial e inclusão no IFBA. Destacam-se ações específicas para estudantes quilombolas, acompanhamento das demandas de cotistas raciais, adaptação curricular conforme legislação vigente, e criação de curso e portal para monitoramento das cotas. Foram planejados projetos de solidariedade em tempos de pandemia, assim como a institucionalização do NEABI e formação continuada em Educação Étnico-Racial.

A partir de então, visava-se o reforço da comunicação interna, incluindo debates e informações sobre cotas, bancas de aferição e biblioteca virtual. Foram desenvolvidas parcerias com a comunidade externa e estímulo à pesquisa na área da educação das relações étnico-raciais, tratadas como prioridades, como ações que visavam consolidar o compromisso do IFBA.

Além de outras metas de relevância equivalentes, o PMI de 2020 apresentou contribuições notáveis para a instituição, principalmente no que tange à implementação das políticas afirmativas e assuntos estudantis. A partir destas iniciativas, o plano abriu caminho para que o IFBA, em sua totalidade, avançasse na concretização das diretrizes estabelecidas pelas leis que regem a Educação das Relações Étnico-Raciais.

⁶⁷ A DPAAE - Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis formula, desenvolve políticas e ações afirmativas para grupos sociais que sofreram injustiças históricas e sofrem seus efeitos. Mais informações em: em: <https://portal.ifba.edu.br/dpaae> Acesso em 29 de dez. de 2023.

O PMI⁶⁸ do ano de 2021, trouxe uma estruturação diferenciada, reforçou as metas e a continuidade das ações que já estavam em andamento nos campi (Barreiras, Vitória da Conquista e Salvador). Neste bojo, o Campus Eunápolis propôs a realização de formação continuada para docentes e coordenações em Educação para relações Étnico-raciais. O Campus Santo Amaro trouxe o compromisso de realizar em parceria com a comissão institucional, o evento sobre a consciência negra e a diversidade étnico-racial, e ainda apoiar a organização e realização das comissões: jornada pedagógica, acolhimento e promoção da diversidade étnico-racial. O Campus de Brumado aparece pela primeira vez no que tange às questões étnico-raciais e propõe como meta a realização de três eventos temáticos de extensão nas áreas de inclusão, ciência/tecnologia e étnico/racial. Para Lauro de Freitas, a proposta foi desenvolver projetos em parceria com a equipe técnica e docentes na área de promoção à saúde, questões étnicas e raciais, buscando o fortalecimento de vínculos afetivos e o autocuidado.

O documento elaborado para o ano de 2021 acrescentou as ações articuladas pela instituição, por meio da PRPGI, destacando o oferecimento de bolsas para estudantes de graduação na Modalidade PIBIC⁶⁹-AF (ações afirmativas); acompanhamento da seleção de estudantes do campus para o Promisae⁷⁰, no ano de 2021, sob condução da Assessoria de Relações Internacionais e do Departamento de Assuntos Estudantis da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis; troca de experiências com instâncias de gestão de assistência estudantil de outros campi, sob condução do Departamento de Assuntos Estudantis da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis; submissão à aprovação do CONSEPE o PPC do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representação.

O PMI⁷¹ de 2022 seguiu a mesma estruturação do documento do ano de 2020, apresentou metas vinculadas aos objetivos estratégicos do PDI das Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas com as seguintes metas voltadas a ações afirmativas estabelecidas pelo

⁶⁸ O PMI de 2021, disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/planos-de-metas-institucional/plano-de-metas-institucional-2021-ifba>. Acesso em 29 de dez. de 2023.

⁶⁹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) promove ênfase científica aos novos talentos que estão para se formar. - Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/area-conhecimento/fomento-a-pesquisa-e-desenvolvimento/pibic-pibiti> Acesso em 29 de dez. de 2023

⁷⁰ O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae) fomenta a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/promisae#:~:text=O%20Projeto%20Milton%20Santos%20de,áreas%20de%20educação%20e%20cultura>. Acesso em 29 de dez. de 2023

⁷¹ O PMI de 2022 - Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prodin/a-prodin/pmi/planos-de-metas-institucional/pmi-2022-para-publicacao.pdf> Acesso em 29 de dez. de 2023.

Departamento de Políticas Afirmativas - DPAF⁷² e DPAAE. Reforçou algumas metas e expandiu as suas iniciativas. A partir dele, o IFBA estabeleceu uma série de metas ambiciosas para o ano de 2022, refletindo o compromisso da instituição com a promoção da igualdade racial, da inclusão e da diversidade. Essas metas abarcaram diversas áreas e buscaram fortalecer a presença e a participação de estudantes negros, indígenas e quilombolas. Ao propor ações afirmativas específicas para a inclusão de estudantes oriundos de comunidades quilombolas, levou-se em consideração suas singularidades. Esse esforço visava garantir que as políticas de inclusão fossem efetivas e capazes de promover uma educação mais equitativa.

Um dos principais objetivos delineados foi a construção de uma minuta a ser enviada ao Conselho Superior - CONSUP, visando assegurar a implementação de cotas para quilombolas nos processos seletivos do IFBA. Além disso, destacou-se a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas na instituição, proporcionando um espaço dedicado à pesquisa e reflexão sobre as diferentes culturas.

No âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, o IFBA buscou criar um instrumento de avaliação e monitoramento, buscando garantir a efetiva implementação dessas diretrizes em sua estrutura educacional. Além disso, a instituição planejou realizar um curso de formação continuada sobre ações afirmativas e bancas de heteroidentificação para todos os campi.

A criação de uma campanha para a afirmação das cotas raciais no IFBA demonstrou o comprometimento da instituição em sensibilizar a comunidade interna e externa sobre a importância dessas políticas. Além disso, a proposta de uma premiação para melhores práticas na área da educação das relações étnico-raciais, com uma viagem para um país africano, incentivou a busca por iniciativas que promovessem a diversidade e a inclusão.

Foi planejada a institucionalização de um programa de formação sobre relações de gênero e diversidade sexual, reforçando o compromisso do IFBA com a promoção de uma educação inclusiva e respeitosa com as diversas identidades. Buscou-se ainda efetivar a criação de um plano de comunicação de enfrentamento ao racismo institucional, juntamente com a elaboração de um vídeo sobre ações afirmativas, contribuindo para disseminar essas importantes iniciativas para a comunidade.

⁷² O DPAF - Departamento de Políticas Afirmativas do IFBA é responsável pela coordenação geral, supervisão, avaliação, monitoramento de políticas educacionais/institucionais dentro das políticas construídas em todos os níveis educacionais no IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/dpaae/departamentos/dpaf> Acesso em 21 de dez. de 2023.

Buscou-se acompanhar e enfrentar fraudes nas cotas raciais, reafirmando o comprometimento com a transparência e a eficácia das políticas de inclusão. A atenção constante às demandas e aos desafios de permanência dos estudantes cotistas, em parceria com a Diretoria de Assuntos Estudantis, visou garantir o apoio necessário para o sucesso acadêmico.

A adaptação do conteúdo do barema para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 demonstrou a integração das políticas educacionais nacionais no IFBA. A proposta de um plano de ação de promoção da igualdade racial, com continuidade, refletiu a visão de longo prazo da instituição em relação a essas questões.

A institucionalização das leis 10.639/03 e 11.645/08⁷³ nas ações de ensino, pesquisa e extensão, assim como nas políticas de formação de servidores, foi um passo significativo para incorporar a diversidade étnico-racial no cotidiano acadêmico. O mapeamento do perfil étnico-racial dos aposentados e a criação de grupos de pesquisa na área evidenciaram o compromisso do IFBA com a construção de um ambiente mais inclusivo e diversificado.

O estabelecimento de diálogo com a comunidade externa, a criação de uma revista sobre mulheres negras e um canal de TV que atenda aos interesses da população negra são estratégias inovadoras que visavam a ampliação do alcance das ações afirmativas. A criação de um portal para avaliação e monitoramento das cotas, assim como a execução de projetos de produção de indicadores, reforçou o compromisso da instituição com a transparência e efetividade dessas políticas.

As metas delineadas proporcionaram um planejamento estratégico para a efetivação da Educação Étnico-Racial na instituição. O enfrentamento ao racismo é abordado de maneira prática e direta através da criação e fortalecimento de políticas afirmativas, como cotas raciais e bancas de aferição de heteroidentificação. Essas medidas foram efetivadas visando garantir a presença equitativa de estudantes negros e indígenas, promovendo a diversidade no ambiente acadêmico.

A ênfase em ações e formações específicas para a Educação Étnico-Racial destaca o compromisso da instituição em proporcionar uma abordagem educacional que contemple a diversidade étnico-racial de forma integral. Isso inclui a valorização de produções desses grupos, a promoção de projetos de fomento e a criação de diálogos e parcerias para efetivar as legislações pertinentes, como a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008. Essas iniciativas

⁷³ Embora a Lei nº 11.645/08 esteja prevista no PMI e nas ações do IFBA percebemos que as iniciativas ainda são iniciais e escassas.

contribuem para uma compreensão mais ampla e aprofundada das histórias, culturas e contribuições das comunidades afro-brasileira e indígena⁷⁴.

Além disso, o estabelecimento de instrumentos para acompanhar as demandas e desafios dos estudantes cotistas e o mapeamento desses estudantes são práticas que asseguram um acompanhamento efetivo, visando o êxito acadêmico e a promoção da equidade. A criação e divulgação de mídias representativas reforçaram a importância da diversidade étnico-racial, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de uma cultura educacional mais inclusiva, respeitosa e ampla. As medidas também abarcavam os servidores a partir de incentivo às produções científicas, promoção de cursos e formações, dentre outras. Em síntese, essas metas convergem para a construção de uma educação que reconheça, valorize e celebre a diversidade étnico-racial, que prima por um ambiente acadêmico mais justo e igualitário.

3.4 - Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações - Forma integrada ao Ensino Médio.

Seguindo no intuito de analisar os documentos referenciais institucionais e do curso, observamos a estrutura proposta pelo PPC - Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações, em vigência a partir do ano de 2018. A proposta do curso fundamenta-se na concepção do desenvolvimento intelectual, cultural e socioeconômico, principalmente das pessoas de baixa renda. O IFBA, campus de Brumado, reconhece sua função social, à medida que adota políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes, ao oferecer educação pública e de qualidade.

O curso de Edificações, integrado ao Ensino Médio, possui carga horária total de 3.360 horas referente ao eixo de infraestrutura, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, segundo a Resolução n.º 1⁷⁵ de 05/12/2014 (CNE/CEB). Além disso, o projeto pedagógico do curso está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

⁷⁴ O documento faz poucas menções às questões indígenas, resultando em um tratamento insuficiente dessas temáticas no contexto educacional estudado. Isso reflete a necessidade de uma abordagem mais abrangente, conforme exigido pela Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

⁷⁵ Resolução nº 01, de 05/12/2023 (CNE/CEB) - Resolução que atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 de dez. de 2023

nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes gerais para a educação no país. Adicionalmente, fundamenta-se na Resolução n.º 6⁷⁶ de 20/09/2012 (CNE/CEB) e no Parecer nº 11⁷⁷/2012 do CNE/CEB, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este curso também atende aos referenciais curriculares e demais resoluções e decretos que normatizam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no contexto do sistema educacional brasileiro.

A justificativa da implantação do curso pautou-se nos expressivos números de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, baseados nos dados do município, extraídos da pesquisa do IBGE 2015. Segundo os dados, havia em Brumado 35 escolas de nível fundamental e 07 escolas de Nível Médio e, dessas 07, apenas 03 eram públicas. Assim, implantar o Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio no IFBA campus Brumado contribuiria para a democratização da educação profissional tecnológica, já que o IFBA mantém sua atuação fundamentada no compromisso com a redução das desigualdades sociais, no desenvolvimento socioeconômico regional, em prol da vinculação da educação básica com o ensino superior e em prol da escola pública e de qualidade, conforme trata o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (2013, p. 42 e 43).

Conforme o projeto do curso aqui proposto, o IFBA – Campus Brumado assumia o desafio de oferecer o curso, rompendo com a dicotomia entre a educação para o trabalho e a educação para a cidadania, bem como com o antagonismo entre trabalho intelectual e trabalho manual. Neste bojo, tem o objetivo de formar jovens para executar profissões técnicas, ao tempo em que os prepara para a continuidade dos estudos, provendo-os dos conhecimentos e das competências necessárias para o crescimento profissional e pessoal.

A partir deste entendimento, evidenciou-se a urgência de implementar cursos de educação profissional tecnológica que estivessem alinhados às necessidades da população, considerando as demandas sociais, locais e globais do mercado de trabalho. Nesse sentido, a introdução do curso técnico em edificações na modalidade integrada desempenhou um papel fundamental no fomento ao desenvolvimento local e regional.

⁷⁶ Resolução nº 6 de 20/09/2012 (CNE/CEB) - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acesso em: 30 de dez. de 2023

⁷⁷ Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB - Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf?query=FUNCIONAMENTO Acesso em: 30 de dez. de 2023

Educar para o trabalho, nesse viés, significa capacitar essencialmente o indivíduo para gerar conhecimento, por meio da análise crítica de sua realidade, visando uma perspectiva emancipadora. O PPC apresenta as ementas dos componentes curriculares ofertados no curso, a partir das quais examinaremos especificamente, no escopo desta pesquisa, o tratamento das questões raciais⁷⁸.

Além disso, o PPC nos apresenta a Prática Profissional Articuladora - PPA, componente curricular obrigatório que visa integrar ensino, pesquisa e extensão, orientando a formação integrada dos estudantes e aproximando-os do mundo do trabalho. A PPA busca horizontalizar o conhecimento ao longo dos três anos do curso, proporcionando um espaço de discussão e integração entre os demais componentes. No Curso Técnico em Edificações Integrado, a PPA abrange uma carga horária de 180 horas, conforme regulamentação específica para envolvimento dos estudantes em práticas profissionais.

Essas práticas, coordenadas pelos docentes titulares, promovem a interdisciplinaridade e o planejamento integrado, contribuindo para a construção do perfil profissional do egresso. A carga horária total da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é ampliada pela inclusão do estágio supervisionado profissionalizante ou trabalho de conclusão de curso, o TCC, este último vinculado à habilitação profissional, com carga horária mínima de 180 horas. Como atividade interdisciplinar, busca articular teoria e prática profissional, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do perfil profissional do egresso. O estágio, por sua vez, pode ser realizado a partir do 2º semestre letivo ou da 2ª série do curso, em turno oposto, sob orientação da Coordenação de Estágio, Egressos e Relações Institucionais - COEER.

O PPC também apresenta os critérios de avaliação da aprendizagem e para aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, assim como os requisitos necessários para emissão e recebimento do diploma. Apresenta, ainda, o acervo bibliográfico, as salas, laboratórios e equipamentos, quadro de docentes e de servidores técnico-administrativos em educação, de acordo com os dados disponíveis à época de sua elaboração.

⁷⁸ A análise citada será apresentada e aprofundada no capítulo 4, especificamente destinado ao estudo de caso em questão.

3.5 - Base Nacional Curricular Comum (BNCC) numa perspectiva crítica

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Edificações foi construído levando em conta a carga horária prevista pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Neste sentido, apresentaremos uma perspectiva crítica sobre esse documento e o contexto de sua produção. A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP n.º 02, de 22 de dezembro de 2017 para as demais etapas. A BNCC do Ensino Médio foi reformulada ao longo do ano seguinte e aprovada pelo CNE em 14 de dezembro de 2018 e, a partir de então, passou a guiar os currículos do país, concentrando as políticas públicas.

Segundo a resolução, a BNCC é conceituada como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (Brasil, 2018).

É válido lembrar que a ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. Sua elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996. A Constituição prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988, artigo 210). A LDB previa, em seu art. 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Constitui-se numa política de Estado, de caráter normativo, em implementação em todas as escolas brasileiras, com respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais/2013 e no Plano Nacional de Educação/2014 (Alves e Salustiano, 2020, p. 103).

Para Guilherme Bernardo Vitoretti et al., (2022), a BNCC teve seu processo de construção iniciado em 2014 e foi constituída em meio a um período político tempestuoso, sobretudo mediante ao impeachment ocorrido em 2016, fato este que reflete o projeto societário tencionado em sua formulação. O espaço social no qual o documento foi definido, bem como as estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva estabelecidas pelos agentes que buscavam instituí-la, mostra-se como um momento de acirramento de divergências.

Deste modo, a BNCC tem sido um ponto central nas discussões educacionais no Brasil. Numa perspectiva crítica, representa uma tentativa de estabelecer diretrizes mais uniformes para a educação básica, buscando garantir uma formação mínima comum a todos os estudantes. No entanto, a rigidez dessas diretrizes resulta em uma padronização excessiva, limitando a autonomia das escolas e dos educadores, pois devemos considerar o fato de o Brasil ser um país imenso e diverso com muitas peculiaridades, regiões diversificadas que apresentam diferentes fatores nos diversos contextos em que a educação impacta.

Uma das principais preocupações referentes à BNCC diz respeito à natureza vaga das orientações fornecidas aos professores no documento, gerando uma lacuna que não contribui de maneira eficaz para o trabalho docente. Esse aspecto, por sua vez, aponta para uma questão mais ampla, relacionada à influência de agendas empresariais na formulação da BNCC.

O problema da BNCC tornou-se político a partir da pressão de grupos de interesses privatizantes e empresariais, para que o Estado de fato iniciasse o processo de formulação da Base. No livro “Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC” (2019), os especialistas afirmam que em seu processo de elaboração estão os interesses de economistas, empresários, indústria do livro didático e assessorias pedagógicas privadas no Brasil (Vitoretto et al. 2022, p.9).

A ideia da Escola Sem Partido não surgiu em decorrência da BNCC, ela já existia previamente. No entanto, a associação da BNCC a essas agendas possibilitou a ascensão do pensamento neoliberal⁷⁹ nos debates sobre educação. No processo de elaboração da Base, setores conservadores exerceram considerável influência a exemplo do movimento Escola Sem Partido⁸⁰. O discurso que permeou a construção do currículo, destacando-o como neutro, não ideológico e apartidário, revelou-se como uma estratégia desses setores, muitas vezes excluindo importantes discussões, como as relacionadas a gênero e sexualidade (Vitoretto, 2020, p. 10).

Essa dinâmica de formulação da BNCC não se limitou ao âmbito teórico, mas também permeou a implementação da política educacional. Grupos neoliberais não apenas influenciaram a estrutura da BNCC, como também exerceram impacto na sua implementação, inclusive por meio da indicação de ministros da educação alinhados a esses interesses. Segundo Vitoretto et. al (2020), é notável a convergência de interesses entre a BNCC e as demandas de

⁷⁹ De acordo com Sonia Alem Marrach (1996), O Neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas, contestava a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Disponível em: https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalism_o_e_educacao.pdf 05/01-2023

⁸⁰ O Projeto Escola Sem Partido Projeto de Lei de 2019 - Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037

empresas ligadas à comercialização de livros didáticos e oferta de formações continuadas para professores, tais como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Fundação Bradesco e Grupo Kroton Educacional que se destacam nesse cenário.

A lógica de mercado presente no sistema educacional brasileiro não é uma novidade vinculada à BNCC, mas sim uma tendência que se intensificou diante do contexto de crises econômicas e políticas, a partir de 2015. Essa abordagem, no entanto, não apenas mina a autonomia das escolas, que passam a focar exclusivamente em resultados de avaliações em larga escala, mas também busca maximizar resultados com investimentos minimizados em educação.

Além disso, a falta de participação efetiva de educadores e comunidades na elaboração da BNCC levanta preocupações sobre sua legitimidade e representatividade dos grupos. O cerceamento da autonomia das escolas, aliado à implementação verticalizada da BNCC para atender demandas do capitalismo e do grupo hegemônico, demonstra a desconexão entre os elaboradores da política e a realidade escolar. A falta de presença desses sujeitos no cotidiano da escola, desconhecendo os desafios e as nuances da educação pública, resultam em propostas de reformas curriculares que se distanciam da realidade educacional brasileira, desconsiderando as valiosas contribuições daqueles que vivenciam diariamente a complexidade do ambiente escolar.

Assim, a BNCC não apenas reflete, mas também contribui para uma dinâmica complexa de interesses políticos, econômicos e ideológicos que moldam a educação no Brasil, impactando diretamente a qualidade do ensino e a formação dos indivíduos em sua integralidade. Outra crítica importante a ser destacada é a falta de uma abordagem mais plural e inclusiva na BNCC, especialmente no que diz respeito às questões étnico-raciais, de gênero e sobre a diversidade. O termo étnico-racial aparece duas vezes no documento, enquanto que termos como Orientação Sexual e Identidade de Gênero não são citados. A incorporação insuficiente desses temas pode perpetuar desigualdades e reforçar estereótipos, comprometendo o percurso histórico de lutas. A implementação da BNCC também enfrenta desafios práticos, como a necessidade de formação continuada para os professores, a adequação de materiais didáticos e a infraestrutura das escolas.

Hypólito (2019) aponta que um conhecimento padronizado ou oficial representa a exclusão de saberes, vozes e culturas subalternas. Ao analisarmos a teoria crítica curricular, chegamos à ideia de que o currículo deve ser entendido como produto de seu tempo, fruto de seu contexto histórico. O currículo não é neutro e expressa os interesses e as ideologias dos

grupos que o formulam - sobretudo das classes dominantes, refletindo no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação dos educandos.

Neste aspecto, Vitoretti et al. (2020) refletem que é possível dizer que a BNCC, com seu caráter técnico/instrumentalizante, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, se embasa em um projeto de formação para o trabalho, agindo como instrumento disciplinador e utilitarista. O que significa dizer que a elaboração curricular é produto de um jogo de forças e interesses ideológicos, de acordo com as demandas do capital, uma vez que amplia os espaços de atuação do mercado e das empresas na construção de uma política pública educacional de grande amplitude no cenário nacional. A escola, na lógica mercadológica, se consagra como um espaço de geração de lucro e de disputa de controle por grupos financeiros.

Dentre as alterações mais significativas da nova BNCC, inserem-se inicialmente os itinerários formativos em que o aluno tem por opção o prosseguimento nos estudos em áreas do conhecimento ou na formação técnica profissional para o trabalho. Os itinerários formativos são conjuntos de disciplinas e atividades que os estudantes podem escolher, de acordo com suas preferências e projetos de vida. Esses itinerários estão divididos em quatro áreas - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na estrutura de cada opção, têm-se os “projetos de vida”, o que abre espaço para que o aluno possa definir seu próprio caminho da aprendizagem.

Dentre as alterações viabilizadas pela BNCC no contexto nacional, destaca-se a promulgação da Lei n.º 13.415/2017⁸¹ – popularmente conhecida como "Novo Ensino Médio", como dispositivo que alterou a LDB e deu novos contornos para os anos finais do ensino básico, aumentando o número de horas do aluno em sala de aula, com o pressuposto de maior flexibilidade e autonomia durante o processo de aprendizado e a criação dos chamados itinerários formativos. Outra discussão extremamente complexa, já que o novo ensino médio não dialoga com a realidade da precariedade do ensino público brasileiro. Assim, outras inquietações são suscitadas do ponto de vista das desigualdades, as quais esses itinerários poderão assentar e acentuar, fomentando as desigualdades entre alunos das redes pública e particular, e entre as escolas urbanas e rurais.

⁸¹ Lei 13.415/2017 - Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 05/01/24

3.6 - Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - DPAAE e o Departamento de Ações Afirmativas do IFBA

As políticas afirmativas no IFBA podem ser analisadas a partir do olhar e das ações da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE) e do Departamento de Ações Afirmativas do IFBA (DPAF). Para Marcilene Garcia Souza (2010), responsável pela DPAAE, as ações afirmativas consistem em políticas, tanto públicas quanto privadas, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades para grupos que enfrentaram injustiças históricas. Tais medidas visam corrigir os efeitos atuais da discriminação sofrida no passado, abrangendo, por exemplo, a população negra, povos indígenas e pessoas com deficiência.

Assim, como forma de analisar as ações afirmativas no âmbito do IFBA, tomaremos como referência o artigo intitulado Ações Afirmativas no Instituto Federal da Bahia: Um olhar a partir da Diretoria Sistêmica de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis⁸², de autoria de Cacilda Ferreira dos Reis, Marcilene Garcia de Souza e Valdenuce Nascimento dos Santos. Ao abordarem a temática, as autoras refletem o contexto histórico das ações afirmativas no IFBA, destacando que, no ano de 2006, o antigo CEFET-BA aprovou, no Conselho Superior (CONSUP), a Resolução n.º 10, de 01/06/2006, que estabelecia o sistema de reserva de vagas, conhecido como cotas, destinado a afrodescendentes, indígenas e descendentes de indígenas nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pelo CEFET-BA.

A política de cotas definida pela resolução previa a reserva de 50% das vagas em todos os cursos de nível médio, técnico ou superior. Para se beneficiar dessas cotas, os estudantes precisavam ter cursado todo o ensino médio em escola pública. Além disso, daqueles que atendiam a esse critério, era exigido que pelo menos 60% fossem afrodescendentes, 5% fossem indígenas ou descendentes de indígenas, e 35% fossem destinados aos demais candidatos.

De acordo com Reis, Souza e Santos (2023), desde o ano de 2012, o IFBA passou a institucionalizar a Lei n.º 12.711/2012⁸³ que assegura 50% das vagas para cotas sociais (alunos oriundos de escolas públicas), com sub-cotas para quatro grupos: negros (pretos ou pardos) e indígenas, e também para ingressantes com critério de escolas públicas (em geral, brancos pobres), além de outras sub-cotas para pessoas com deficiência pretos, pardos ou indígenas e para pessoas com deficiência que não são pretos, pardos ou indígenas. A seguir, destacam-se

⁸² O artigo é de autoria de três servidoras negras, gestoras da área de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis do IFBA. Disponível em: [Vista do AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: UM OLHAR A PARTIR DA DIRETORIA SISTÊMICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS \(uerj.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 07 jan. 2024

⁸³ A Lei nº 12.711/2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 06 jan. 2024

algumas ações realizadas ao longo dos anos, iniciadas a partir da definição institucional de reserva de vagas:

A distribuição dessas vagas reservadas considera formas de ingresso dos candidatos oriundos de escola pública, por grupo de renda mais grupo racial (negros) e étnico (indígenas); Para os programas de Pós-graduação, a Resolução nº 41, de 19 de dezembro de 2017- assegura cotas para negros, indígenas, pessoas trans e quilombolas. Salienta-se, ainda, que com a Lei 12.990/12⁸⁴ o IFBA passou a cumprir a normativa que garante reserva de vagas de 20% para negros (pretos e pardos) em todos os concursos públicos federais. Em 2022, o Consup aprovou cotas quilombolas no Processo Seletivo - PROSEL voltado para os cursos técnicos do IFBA e Sistema de Seleção Unificada - SISU que inclui estudantes na graduação (Reis, Souza e Santos, 2023, p. 7).

As autoras destacam que, dentro das mudanças estruturais ocorridas no ano de 2020, a posse da reitora Luzia Mota (2020-2023), a segunda reitora negra eleita, foi marcante, pois ela trazia a compreensão acerca dos desafios para permanência e êxito e a necessidade de implementação de políticas e ações de valorização e efetivação de ações afirmativas para os grupos beneficiados por programas de cotas no IFBA. Uma perspectiva confirmada pelas autoras ao analisarem as normativas que asseguram as reservas de vagas fixas nos cursos integrados, superiores, de pós-graduação, estágio supervisionado e nos concursos públicos da instituição.

Figura 7 - Fotografia da Reitora do IFBA – Luzia Mota.



Fonte: Andrade, 2023

⁸⁴ A Lei nº 12.990/12 - Reserva aos 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos. [L12990 \(planalto.gov.br\)](http://L12990(planalto.gov.br))
Acesso em: 07 jan. 2024

Desde o ano de 2020, o IFBA conta com a Diretoria Sistêmica de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE), que se concentra na elaboração de políticas para apoiar a permanência e conclusão de cursos, visando à inclusão social, formação integral e bem-estar dos estudantes. Além disso, desenvolve ações afirmativas para promover a igualdade étnico-racial, especialmente para grupos beneficiados por programas destinados a negros, povos indígenas e comunidades quilombolas.

Seguindo os esclarecimentos de Reis, Souza e Santos (2023), entre os anos de 2020 e 2022, a DPAAE buscou articular normativas, políticas e ações para dar visibilidade às ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Desta maneira, analisam o processo de implementação do setor, ponderando sobre os desafios e problemas e apresentando proposições. Ressaltam, ainda, o papel da instituição em avaliar, monitorar e perseguir as finalidades das ações afirmativas, detendo os dados quantitativos e qualitativos sistematizados para análise da política e suas implicações. As autoras assinalam que não há registros de uma política institucional de acompanhamento de cotistas, geral ou singular, nos relatórios oficiais que antecedem o ano de 2020.

A diretoria possui dois departamentos: o Departamento de Assuntos Estudantis e o Departamento de Ações Afirmativas. Cada departamento conta com suas respectivas coordenações, conforme organização apresentada no fluxograma disposto a seguir.

Figura 8 - Fluxograma - Organização e áreas de atuação da DPAAE



Fonte: Fluxograma elaborado pela autora com base na estruturação da DPAAE disponível no Portal

Um dos principais desafios para instituições de educação como o IFBA tem sido construir estratégias de formulação de políticas que aglutinem a comunidade interna (22 campi) e externa da instituição, principalmente estratégias que ampliem o olhar, o compromisso e a responsabilidade de gestoras(res) acerca da importância do fortalecimento das ações afirmativas para qualidade da permanência e êxito dos(as) estudantes (Reis; Souza; Santos, 2023, p. 9).

Reis, Souza e Santos (2023) criticam, do ponto de vista pedagógico, a concepção ultrapassada de que as desigualdades são iguais para todos os grupos étnico-raciais. Argumentam que as ações afirmativas e a reserva de cotas evidenciam a necessidade de reconhecer firmemente as diferenças entre os grupos que foram historicamente prejudicados e enfrentam discriminação na rotina escolar. Destacam a importância de operar o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira a garantir igualdade de oportunidades para aqueles que mais necessitam, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Acrescenta-se que no âmbito das instituições de ensino, a formação docente e a qualificação dos servidores técnicos administrativos necessitam ser observadas à luz das ações afirmativas e os seus sentidos, além das infraestruturas necessárias para uma educação de qualidade (Reis; Souza; Santos, 2023, p. 9).

Reis, Souza e Santos (2023) explicam que, sendo a Bahia um estado com mais de 80% de negros, que conta com a terceira maior população indígena do Brasil e com mais de 800 comunidades quilombolas, somente no ano de 2020, ocorreu pela primeira vez na história do IFBA a institucionalização de um órgão responsável por gerir políticas afirmativas. Portanto, a criação da DPAAE ocorreu durante o cenário desafiador da pandemia da COVID-19 e, nesse contexto, o setor identificou e enumerou diversos desafios. Esses obstáculos abrangem desde a presença do racismo institucionalizado até a carência de políticas internas e processos que contribuem para a invisibilidade das ações desenvolvidas.

Quadro 4 - Desafios observados na ação da DPAAE

Desafios apontados pela DPAAE
Racismo institucional na gerência das políticas de ações afirmativas
Ausência de políticas internas na instituição que regulassem e fortalecessem de forma direta as ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência.
Invisibilização das ações afirmativas institucionais reguladas pela instituição entre gestores, servidores docentes, técnicos-administrativos e corpo discente.

Desafios na coleta de dados que revelem os impactos das ações afirmativas na instituição considerando os grupos beneficiados.
Antigos gestores, do ponto de vista das ações, pouco comprometidos com a pauta das ações afirmativas, especialmente para populações negras.
Sub-representação de negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, nas maiores instâncias de poder na instituição (Direções Gerais).
Omissões e silêncios institucionais acerca da implementação da LDB no que se refere a Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.654/08, que, notadamente, muitas vezes, foram impulsionadas por docentes e técnicos-administrativos negros(as) ou brancos antirracistas, sem institucionalização de políticas.
Falta de investimento em recursos rubricados para fortalecimento das ações afirmativas, conforme os grupos beneficiados.

Fonte: Reis, Souza e Santos, 2023.

Para as autoras, dentro das iniciativas institucionais implementadas no IFBA para fortalecer as ações afirmativas e assuntos estudantis, as medidas foram sempre orientadas por transformações sociais na instituição, visando combater a invisibilidade das ações afirmativas nos domínios do tripé ensino, pesquisa e extensão. Dessa maneira, destacam-se as ações formuladas e consolidadas por meio dos Grupos de Trabalho - GT e as comissões que envolveram representantes atuantes na Reitoria ou da Reitoria com representação dos 22 campi do IFBA.

A partir disso, os trabalhos buscaram inicialmente compreender o cenário geral acerca dos desafios da instituição, para em seguida produzir indicadores que traduzem a realidade, investindo ainda na ampliação de normativas, fortalecendo as ações afirmativas como foco nos grupos beneficiados pelas cotas. Como forma de enfrentamento ao racismo institucionalizado, podemos destacar as seguintes ações disponibilizadas abaixo no Quadro 5.

Quadro 5- Ações de Enfrentamento ao Racismo Institucionalizadas no âmbito do IFBA

2020 - Criação da Diretoria Sistêmica de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE).
2021 - Institucionalização dos NEABIs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFBA
2022 - Institucionalização das Bancas de Heteroidentificação Racial, conforme listagem a seguir: <ul style="list-style-type: none"> - Formação específica sobre Heteroidentificação Racial para todas as comissões dos campi; - Formação específica sobre Heteroidentificação Racial para todos os membros das Bancas, envolvendo todos os campi; - Institucionalização para das cotas para quilombolas no processo seletivo para ingresso de estudantes (PROSEL) e Sistema de Seleção Unificada (SISU);

- Institucionalização do Programa AfirmaCotas⁸⁵ para análise dos impactos das cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência no IFBA, nos últimos 10 anos. (Lei nº 12.711/12);
- Plano de Comunicação do IFBA com inserção sobre a temática da diversidade;
- Aumento da participação de Negros (mulheres negras e homens negros) na estrutura de poder na alta gestão da Reitoria, onde se considerou as/os pró-reitoras/es e Diretoras/es Sistêmicas/os.
- Organização do Encontro das Universidades e IFs da Bahia sobre Heteroidentificação Racial.

Fonte: Reis, Souza e Santos, 2023.

Em síntese, as ações de enfrentamento ao racismo institucionalizadas no âmbito desta instituição estão alinhadas com o PMI, através de iniciativas como a institucionalização das cotas, a realização de eventos formativos, a criação de programas educacionais específicos, e a elaboração de indicadores para avaliação de impactos. Assim, a instituição demonstra sua aderência aos princípios do PMI, ao integrar medidas concretas para o enfrentamento do racismo, ao tempo em que fortalecem o compromisso com a diversidade.

3.6.1 - Educação das Relações Étnico- Raciais no IFBA - Ações Efetivas

Ao considerar a interseção entre os documentos referenciais do curso, as políticas de ações afirmativas, as diretrizes institucionais, os objetivos educacionais e as estratégias utilizadas para promover a equidade e a inclusão no ambiente acadêmico, nosso estudo de caso explorou a implementação dessas políticas, na prática, avaliando não apenas sua formulação, como também sua efetividade no contexto específico do IFBA.

Ações afirmativas de caráter público, como observadas no IFBA, quando implementadas, sem programas de valorização da presença da população beneficiada após ingresso nos cursos técnicos, superiores, pós-graduação ou mesmo nos processos de concursos, reproduzem a crença na promoção da igualdade social, racial e étnica, ou seja, mantém pactuação estratégica com o mito da democracia racial (Reis, Souza e Santos, 2023).

Neste caminho, ainda amparados pela análise de Reis, Souza e Santos (2023), observamos que o IFBA tem trabalhado ativamente na institucionalização do Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais, conhecido como PROGRAMA ASÉ-TORÉ⁸⁶. Este

⁸⁵ Segundo Reis, Souza e Santos (2023), o Programa AfirmaCotas tem como objetivo sistematizar e analisar dados na produção de indicadores sobre os impactos das cotas no IFBA, especialmente em comemoração aos 10 anos da Lei de Cotas.

⁸⁶ Programa de Formação Asé-Toré - Formação em Educação sobre negros(as) e sobre os povos indígenas (uma iniciativa do IFBA).

programa inclui a produção de 15 cadernos temáticos e a criação de uma biblioteca⁸⁷ com enfoque em temas relacionados a negros e indígenas, além da oferta de diversos cursos de formação destinados a docentes, discentes e à comunidade em geral.

As autoras citam outras ações que destacam e englobam o fortalecimento das Semanas da Consciência Negra, em 20 de novembro, com a transferência de recursos financeiros pela Reitoria para os Campi. Informam que também foram coordenados editais específicos para estudantes cotistas, contemplando bolsas em projetos de enfrentamento ao racismo. Adicionalmente, houve a organização de cursos de formação sobre o quesito racial para servidores envolvidos nas matrículas, assim como a coordenação de um curso de enfrentamento ao racismo institucional para os colaboradores da Diretoria de Gestão da Comunicação Institucional - DGCOM do IFBA, o curso Ialodê em Casa: uma discussão sobre comunicação inclusiva, abordando a importância da discussão sobre inclusão em gênero, raça, etnia e diversidade sexual na comunicação.

De acordo com Reis, Souza e Santos (2023), o IFBA participou ativamente na comissão para a realização de um Acordo de Cooperação com o Instituto Steve Biko⁸⁸, com foco no enfrentamento ao racismo na juventude negra e na implementação da Lei 10.639/03. Além disso, foram realizados mapeamentos de servidores envolvidos em pesquisas ou atuações na área das relações étnico-raciais. As autoras citam também o Seminário sobre os 10 anos de Cotas Raciais no IFBA, organizado para apresentar os resultados de ações de várias pró-reitorias em 2022.

Reis, Souza e Santos (2023) apontam que outras iniciativas incluem a coordenação de diversos eventos formativos sobre ações afirmativas, permanência e êxito dos estudantes. Esclarecem que está em processo de elaboração um Plano de Ação Afirmativa no IFBA. Deste modo, a instituição também geriu editais para transferência de recursos financeiros para os campi, visando maximizar as ações na Semana da Consciência Negra em 2021. Dentre as ações efetivas, destaca-se ainda a aprovação da Resolução de Institucionalização das Bancas de Heteroidentificação Racial em todos os processos seletivos, abrangendo Cursos Técnicos, Subsequente, Graduação, Pós-Graduação e concursos públicos em 2021. Para mais, a institucionalização das Cotas Quilombolas no IFBA foi aprovada em todos os processos seletivos para cursos técnicos e no Ensino Superior em 2022. Foi realizada, ainda, a coordenação de um Edital de Curtas Indígenas, oferecendo bolsas para estudantes indígenas,

⁸⁷ Biblioteca Asé-Toré.

⁸⁸ Instituto Cultural Steve Biko. Disponível em: <https://www.stevebiko.org.br> Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

quilombolas e negros. Além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem, há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (Brasil, 2004, p. 17).

Assim sendo, compreendemos que as ações empreendidas pelo IFBA, geralmente, estão ancoradas em políticas afirmativas e em medidas concretas de combate ao racismo e consolidam-se como um modelo de promoção da igualdade racial e inclusão social no ambiente acadêmico. Essas iniciativas assinalam um percurso inicial de progresso institucional e evidenciam um comprometimento contínuo na construção, revisão e fortalecimento das ações afirmativas. Diante desse contexto, o estudo de caso apresentado no próximo capítulo reflete um cenário particular, no qual essas políticas e medidas foram implementadas, permitindo-nos analisar sua eficácia, na prática.

CAPÍTULO 4 - ESTUDO DE CASO - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE EDIFICAÇÕES INTEGRADO DO IFBA-CAMPUS BRUMADO

No presente capítulo, realizamos o estudo com foco na Educação para as Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas do Curso de Edificações Integrado. Exploramos o perfil da turma inaugural do curso, oferecendo um panorama das características que a compõe. Além disso, apresentamos as perspectivas dos participantes da pesquisa, tanto docentes quanto discentes, oferecendo um olhar sobre as vivências e a dinâmica educacional analisada.

Ao delinear este estudo de caso, seguimos os apontamentos de Marli André (2013).

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período (André, 2013, p. 97).

Essa análise seguiu o roteiro de investigação da análise de conteúdo de Bardin (2010): a pré-análise através do levantamento bibliográfico, da seleção de materiais; a categorização

com exploração de materiais e a análise dos dados obtidos, seguindo as três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura 9:

Figura 9- Fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Bardin, 2010.

Apresentamos, assim, elementos fundamentais que influenciam e moldam a abordagem educacional das relações étnico-raciais no contexto específico do Curso de Edificações Integrado no Campus Brumado.

4.1 - Características e Trajetórias da Inaugural Turma do Curso Integrado de Edificações - Período de 2018 a 2022⁸⁹

A turma inaugural do Curso Técnico de Edificações Integrado ao Ensino Médio ingressou no Campus Brumado no ano de 2018, por meio de Processo Seletivo, com prova de múltipla escolha e redação, e foram convocados seguindo a ordem de classificação. A oferta do curso de Edificações integrado atrai bastante interesse em Brumado, já que o profissional habilitado nesta área atua e acompanha todo o processo da construção civil: a realização do projeto, o orçamento, o cronograma e a execução dos projetos. Soma-se a isso o fato de os estudantes terem acesso a uma formação por meio de uma Instituição Federal que é pública e de qualidade socialmente referenciada.

A turma tinha um perfil bastante diversificado, contando inicialmente com 41 alunos antes da pandemia da COVID-19. Analisamos, aqui, algumas variáveis que delineiam a jornada acadêmica e as vivências desses estudantes. O escopo desta análise engloba uma gama de fatores relevantes para uma compreensão das experiências educacionais da turma em questão, tais como faixa-etária, etnia declarada pelos estudantes, projetos educacionais disponíveis à

⁸⁹ Os dados utilizados para este estudo foram extraídos dos registros acadêmicos do campus, através do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP do IFBA. A atualização e alimentação dos dados é de responsabilidade da CORAC - Coordenação de Registros Acadêmicos. Disponível em: <https://suap.ifba.edu.br/accounts/login/?next=/> Acesso em: 20 de dez. de 2023.

época, naturalidade, coeficiente de rendimento, percentual de alunos que acompanharam as aulas remotamente, bem como de alunos que concluíram o curso, dentre outras questões.

Os dados disponibilizados nesta análise foram obtidos através do Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP⁹⁰, viabilizados e atualizados pela Coordenação de Registros Acadêmicos do IFBA - CORAC. Conforme os dados registrados no SUAP, foi possível extrair algumas informações, características e o perfil da turma.

A maioria dos estudantes da turma era composta por naturais de Brumado, com exceção de cinco alunos originários de outras localidades, a saber: Riacho de Santana–BA, Sento Sé–BA, Santo Antônio de Jesus–BA, Cajamar–SP e Santo André–SP. No período do ingresso, a faixa etária da turma variava entre 15 e 16 anos, pois eram nascidos entre os anos de 2002 e 2003. Dentre estes, 21 estudantes identificavam-se como pertencentes ao gênero feminino e 20 ao gênero masculino. Não houve registro de ingresso de Pessoas com Deficiências - PCDs nesta turma.

Figura 10: Foto da turma inaugural de Edificações Integrado (2018)



Fonte: Rede social @ifb_ao - Perfil da turma nas redes sociais, 2018.

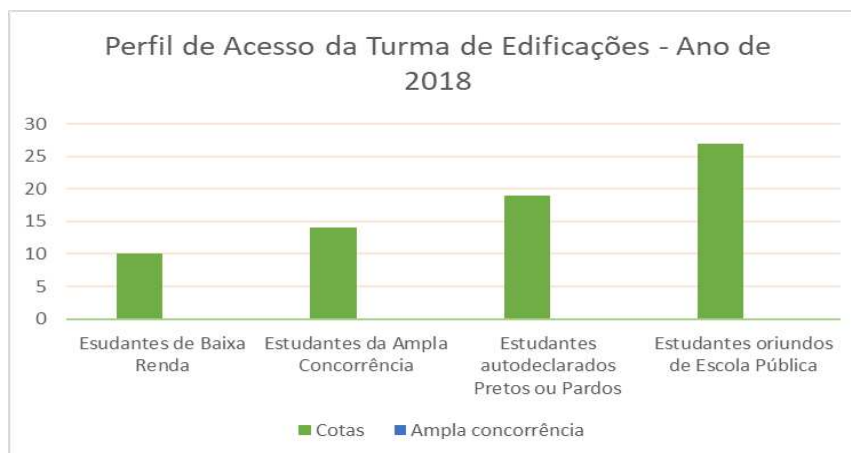
Com base nos dados apontados pelo SUAP, logo no início do curso em 2018, já foram registrados 06 casos de transferências externas e 01 caso de cancelamento de matrícula, justificadas em decorrência de mudança de cidade, não adaptação à turma, não adaptação ao curso ou pelas dificuldades da sobrecarga, em razão do curso integrado oferecer componentes

⁹⁰ O SUAP é um sistema informatizado que visa abranger todos os processos administrativos e acadêmicos do Instituto Federal. Disponível em: <https://suap.ifba.edu.br/accounts/login/?next=/> Acesso em: 20 de dez. de 2024.

curriculares do núcleo comum somados aos componentes específicos, com aulas práticas e teóricas nos 3 anos de duração do curso.

Do ponto de vista étnico-racial, a turma apresentava a seguinte composição:

Gráfico 1: Perfil de Acesso da turma de Edificações - Ano de 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do SUAP, 2018.

Desta forma, destacamos que a turma foi composta por 27 estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, 19 autodeclarados pretos e pardos e 10 alunos classificados como de baixa renda, segundo os critérios estabelecidos pelas resoluções vigentes e pelo edital do Processo Seletivo 2018. Desta forma, pela ampla concorrência, ingressaram, nessa turma, 14 estudantes. Não houve registro de ingresso de estudante de origem indígena na referida turma.

Considerando os dados, podemos inferir, por um lado, que as políticas e ações afirmativas atingiram sua efetividade na instituição, atendendo aos critérios de reserva de vagas. Por outro ângulo, questionamo-nos sobre a efetividade dos critérios utilizados para comprovação e ocupação das vagas reservadas à época, valendo-se somente da autodeclaração, já que ainda não se realizavam os procedimentos das bancas de aferição de heteroidentificação racial e de renda até o ano de 2018.

Com um perfil bastante heterogêneo, a turma mostrou-se engajada em atividades, eventos, projetos, horários de atendimento no turno oposto, dentre outras ações. Participaram dos seguintes projetos como bolsistas: Oficina de Violão, Teatro, Cine Debate, Empretecer o IFBA, dentre outros. Participaram ainda de Programas Universais, Complementares e da Política de Assistência Estudantil, da Resolução n.º 25/2016, que aprova as Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA. Verificamos registros de participação efetiva destes estudantes nos eventos institucionais anuais, incluídos no calendário acadêmico, tais

como: Festejos Juninos, Seminário de Educação Inclusiva do IFBA - SEIIF, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SECITEC e a Semana da Consciência Negra - SCN.

Figura 11 - Registro da Visita Técnica da Turma de Edificações a Rio de Contas-BA



Fonte: Rede social @if_ao - Perfil da turma nas redes sociais, 2019.

A turma chegou a cursar, na presencialidade, o 1º e o 2º ano do curso, usufruindo de toda a estrutura do campus, projetos e vivências oportunizadas pelo curso, pela turma e pela instituição. Neste período, viveram a experiência das visitas técnicas, conhecendo Comunidades Quilombolas, visitaram Mucugê e Rio de Contas-BA, em atividades interdisciplinares significativas com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Geografia e História.

Contudo, os projetos destinados ao 3º ano e à conclusão do curso, originalmente planejados para 2020, demandaram ajustes e adiamentos devido à pandemia de COVID-19 e às medidas de distanciamento social. Como resultado, os efeitos dessa pandemia, caracterizada por restrições e desafios, se manifestaram em diversas esferas da vida das pessoas. Dessa forma, torna-se essencial uma análise sobre os impactos da pandemia na educação e na vida dos estudantes.

4.2 - O Contexto Desafiador da Pandemia: Impactos na Experiência da Turma Analisada

A pandemia da COVID-19 emergiu como um desafio global, alterando drasticamente a rotina e a dinâmica social em escala mundial. Desde seu surgimento, uma série de medidas de prevenção foram implementadas para conter a propagação do vírus e proteger a saúde pública.

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgiu o primeiro caso de uma doença respiratória causada pelo Coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave. Inicialmente, acreditava-se tratar de um problema local e só em 11 de março de 2020, quando a contaminação mostrava os seus efeitos na Europa e nas Américas. No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em 25 de fevereiro. A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou que se tratava de uma pandemia e o isolamento social foi indicado como a mais eficiente estratégia para enfrentar o vírus, diminuir o ritmo de sua propagação e salvar vidas. As fronteiras entre os países foram fechadas, as atividades comerciais, espaços de lazer, escolas e universidades foram suspensas. E tudo mudou radicalmente em nossas vidas (Couto; Couto; Cruz, 2020, p. 202).

Termos como lockdown, isolamento, confinamento, distanciamento social, uso de máscaras, higienização rigorosa e campanhas de vacinação tornaram-se essenciais no combate incessante contra a disseminação do coronavírus. Essas medidas, embora necessárias para preservar a segurança e o bem-estar da população, geraram impactos profundos em diversos setores da sociedade, redefinindo as formas como interagimos, trabalhamos e estudamos.

Para Couto, Couto e Cruz (2020), o século XXI é caracterizado como a era das ciências e das tecnologias, do mundo globalizado e sem fronteiras. Com a pandemia anunciada, o vírus viajou o mundo inteiro, instaurou-se nos corpos e adoeceu gravemente milhares de pessoas. O sistema de saúde dos países colapsou, o número de mortes avançava com constância, o pânico se instalou, as relações foram comprometidas e o direito de ir e vir foram bloqueados.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), diversos governos e instituições indicaram o distanciamento e o isolamento social como estratégias, historicamente conhecidas, para assegurar a sobrevivência das pessoas e como forma de desafogar os sistemas de saúde. Assim, Couto, Couto e Cruz (2020) trazem à reflexão aspectos inéditos da pandemia da COVID-19:

Mas a quarentena global que temos agora, em decorrência da Covid-19, é inédita. Em casa, vemos o mundo pelas janelas. Guardando algumas semelhanças com as do passado, algumas de nossas janelas ainda se abrem para a rua, nos mostram espaços públicos vazios por onde passou a ser contravenção circular. Entretanto, na Cibercultura, outras janelas são as muitas telas que habitam nossas casas e corpos. Nossas janelas são os diversos dispositivos eletrônicos por meio dos quais construímos a nós mesmos, administramos nossa presença num mundo globalizado (Couto, Couto e Cruz 2020, p. 206).

Deste modo, como forma de manter a vida conectada a essas telas, assistimos aos fenômenos das lives, transmissões ao vivo em plataformas como Instagram, Facebook ou Youtube. As lives ganharam destaque oportunizando variadas formas de entretenimento e de aprendizado: apresentações musicais, canais de cuidados com a saúde e o corpo, culinária e

debates educacionais, etc. Nesse cenário de transmissões online e de conectividade, nossas casas aos poucos iam se tornando ambientes de ensino e aprendizagem, nos quais aprendemos e nos adaptamos ao que foi chamado de novo normal.

No que tange às questões educacionais, neste período, os sistemas de ensino, professores, alunos e servidores precisaram adaptar-se aos sistemas remotos de ensino, migrando para as atividades educacionais em rede. “Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos” (Couto; Couto; Cruz, 2020, p. 209).

O isolamento social descortinou ainda mais as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais. Pessoas que trabalhavam na informalidade e em situação de vulnerabilidade não tinham condições de acatar plenamente o isolamento social, já que neste período, muitos perderam suas fontes de sustento e de renda e, por este motivo, acabavam não acatando as orientações de isolamento. As desigualdades sociais também revelaram a exclusão digital, pois o acesso à internet também é desigual (Couto; Couto; Cruz, 2020).

Planos de auxílios emergenciais foram elaborados como forma de assistir aos mais necessitados, mas as desigualdades mostraram outras faces pouco consideradas fora deste contexto específico, pois se evidenciou o grande número de analfabetos, semiletrados e invisibilizados (sem documento) com suas reais dificuldades para acessar o sistema bancário. Aspectos também revelados na reportagem especial: Invisíveis da Silva – O drama das pessoas sem documento no Brasil, que fala sobre brasileiros sem um documento que é um instrumento de cidadania.

A pandemia de coronavírus no Brasil revelou, além da necessidade de investimentos no Sistema único de Saúde, um verdadeiro exército de invisíveis no país. Pessoas “invisíveis” são aquelas sem documentação e, com a criação do auxílio emergencial, esse contingente de milhões de pessoas ficou evidente⁹¹ (Resende, 2021, p. 01)

Compreendendo as circunstâncias ocasionadas pela pandemia a partir do cenário geral, voltamos nosso olhar para o cenário específico desta pesquisa. Como forma de melhor compreender os impactos da pandemia na instituição e na comunidade acadêmica estudada, destacamos o artigo: A pandemia como fator de mudanças no IFBA - As lições para uma

⁹¹ Ver Maurício de Santi Rodrigo Resende. Invisíveis da Silva – O drama das pessoas sem documento no Brasil - Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2021/04/16/reportagem-especial-fala-sobre-pessoas-sem-documento-no-brasil#:~:text=Pessoas%20%E2%80%9Cinvis%C3%ADveis%E2%80%9D%20s%C3%A3o%20aquelas%20sem%20de%20garantia%20de%20vida](https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2021/04/16/reportagem-especial-fala-sobre-pessoas-sem-documento-no-brasil#:~:text=Pessoas%20%E2%80%9Cinvis%C3%ADveis%E2%80%9D%20s%C3%A3o%20aquelas%20sem%20de%20garantia%20de%20vida.). Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

organização em tempos de crise, de autoria de Maria de Fátima Luz Santos e Luzia Matos Mota.

Neste contexto, é importante ressaltar que a pandemia da COVID-19 trouxe lições para as organizações nos tempos de caos. Decorrente disso, surge a necessidade de um planejamento emergente para lidar com a inconstância, principalmente numa instituição como o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia - IFBA, que tem por objetivo a oferta da educação superior e técnica para milhares de estudantes, distribuídos em vários municípios da Bahia. Dessa forma, em 2020, a instituição teve que se reinventar tanto na forma de fazer a gestão da organização como na administração dos processos de ensino, pesquisa e extensão. [...] Logo, a via digital e a reinvenção no modelo de gestão andaram de mãos dadas em campos antes não explorados e não transitados com a mesma certeza do ontem (Santos; Mota, 2023, p. 2).

Este contexto desafiador revisitou a necessidade de adaptação, repercutindo de maneira significativa em todos os aspectos da vida cotidiana. A sociedade foi impactada por algo novo e aterrorizante. Diferentes questões e contextos foram evidenciados a partir da realidade da pandemia e pelas medidas de isolamento social. No contexto de medo, incertezas e instabilidade da pandemia, o instituto passou por uma necessária reformulação, pautou-se em debates e na construção coletiva a partir de tecnologias digitais, criação de políticas, adoção de medidas e de novas formas de se lidar com o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à Educação, a crise causada pela Covid-19, em 2020, levou à interrupção das aulas em escolas e em universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021). Como forma de proporcionar uma compreensão clara e acessível das informações, organizamos as mesmas de modo sistemático no quadro síntese abaixo. As resoluções que descrevem o panorama das medidas de prevenção, protocolos de segurança, ajustes nos processos institucionais e demais providências implementadas em resposta à pandemia da COVID-19 no âmbito do IFBA. Essa abordagem facilita não apenas a compreensão das decisões tomadas, mas também destaca a transparência e a eficácia na comunicação das resoluções adotadas pela instituição diante dos desafios impostos. As resoluções ilustram as decisões e medidas debatidas em consenso com os campi em diálogo com os representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica da instituição.

Quadro 6 - Resoluções e medidas adotadas pelo IFBA no contexto emergencial da pandemia⁹²

- Resolução nº 07, de 22 de março de 2020 - Aprova o plano de medidas de proteção e redução de riscos para enfrentamento da emergência de saúde pública nacional e internacional, decorrente do Coronavírus (COVID-19) no âmbito do IFBA, suspendendo as atividades presenciais por tempo indeterminado a partir do dia 20 de março de 2020.
- Resolução nº 18, de 24 de agosto de 2020 - Regulamenta as Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais - AENPE ⁹³ , no âmbito do IFBA. A resolução dispõe sobre normas acadêmicas emergenciais e provisórias.
- Resolução nº 19, de 24 de agosto de 2020 - Revoga a resolução nº 18/2020 e regulamenta as AENPE nos cursos do IFBA.
- Resolução nº 30, de 23 de dezembro de 2020 - Alterar as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA, para enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, nos termos em anexo.
- Resolução nº 28, de 28 de dezembro de 2021 - Aprova o Plano de Retomada Gradual às Atividades Presenciais acadêmicas e administrativas nos cursos técnicos, superiores de graduação e de pós-graduação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas resoluções disponibilizadas no Portal IFBA.

Considerando os diferentes contextos e realidades dos estudantes durante a pandemia, a Resolução nº 19/2020, em seu art. 5º, assegurava o direito de continuidade dos estudos no retorno presencial para aqueles que não optassem pelas AENPE - Atividade de Ensino Não Presenciais Emergenciais. Desta forma, o art. 5º prevê: “Fica garantido aos estudantes o direito de continuidade dos estudos nos componentes curriculares nos quais estão matriculados, de forma presencial, que deverão ser retomados da etapa em que foram suspensos, quando do retorno do calendário acadêmico” (Bahia, 2020, p. 04).

Permanecer em casa não foi uma alternativa para muitas pessoas que, devido ao trabalho, não tinham a opção de se manter em casa. Havia também outros que resistiram ao isolamento com base no negacionismo em relação à gravidade da doença. Assim, vivenciamos uma realidade em que a maioria das pessoas tentava conciliar trabalho e estudo, esforçando-se para manter a saúde do corpo e da mente.

⁹² Resoluções do ano de 2020 e 2021 do IFBA - Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/orgaos-colegiados/consup> Acesso em: 27 de jan. de 2024.

⁹³ AENPE - Atividade de Ensino Não Presenciais Emergenciais.

Neste contexto tão adverso da pandemia, educadores e estudantes, em diferentes níveis, tiveram de se adaptar ao novo formato do processo do ensino-aprendizagem, a partir do ensino remoto. Neste viés,

O ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo (Dias, 2021, p. 567).

Diante dessa situação, houve a necessidade de reconfigurar completamente as dinâmicas de aprendizado, incorporando métodos online e enfrentando desafios relacionados à equidade no acesso às ferramentas digitais. Além disso, a comunidade também experimentou o impacto das questões pessoais e particulares decorrentes desse contexto, como perdas e adoecimentos.

No âmbito do IFBA, foram ofertados auxílios para estender a proteção social aos estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, agravada pelos impactos decorrentes da pandemia da COVID-19. Essa iniciativa visava oferecer suporte àqueles que, por alguma razão, não conseguiam arcar com despesas essenciais para garantir a continuidade de seus estudos e o sucesso acadêmico. Assim, foram oferecidos os seguintes auxílios: Auxílio Financeiro Estudantil em Caráter Emergencial - AFECCEM e o Auxílio de Inclusão Digital Emergencial - AIDE, Tipo 1 - Pacote de Dados - destinados a estudantes regularmente matriculados em cursos das formas integrada, subsequente e de graduação no IFBA.

Da turma analisada, 28 estudantes adaptaram-se e deram continuidade às aulas remotas, conseguindo concluir as AENPE. Outros 3 optaram por aguardar o retorno presencial das aulas e 04 casos de evasão escolar foram registrados durante este período. Deste total, 3 estudantes não concluíram o curso de Edificações, pois tendo sido aprovados para universidades quando cursavam o 3º ano, de forma remota, solicitaram a declaração de conclusão ensino médio do campus através das Comissões Permanentes de Avaliação - CPA, autorizados pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, como forma de ingressarem a tempo nas universidades.

Quando o campus retornou à presencialidade em fevereiro de 2022, os estudantes já tinham concluído os componentes curriculares do curso, restando somente a prática profissional (estágio ou TCC) e ainda passaram pelo Plano de Retomada Gradual do IFBA que observava o panorama dos boletins epidemiológicos do município⁹⁴ e da região. Apesar das dificuldades e

⁹⁴ Os boletins epidemiológicos municipais eram disponibilizados regularmente pela prefeitura municipal, apontando o número de confirmados, em recuperação, recuperados, internados e n.º de óbitos em razão da doença. Dados disponíveis em: <https://brumado.ba.gov.br/coronavirus/coronavirus-boletins-diarios/> Acesso em: 15 de jan. de 2024.

das adaptações apresentadas, segundo os dados apontados pelo SUAP, a turma concluiu o curso com o Coeficiente de Rendimento dos Estudantes - CRE, que considera o percentual dos assíduos que conseguiram concluir e integralizar o curso, com média entre 7,07 e 8,89. Este índice considera as disciplinas do núcleo politécnico e do núcleo tecnológico, cumprindo ainda com os requisitos para conclusão, seja pelo estágio ou via elaboração e apresentação do TCC⁹⁵.

Do total de concluintes, foram informadas 14 aprovações em cursos de nível superior até o momento de realização desta pesquisa e 2 aprovações em concurso público. A formatura da referida turma ocorreu no dia 29 de julho de 2022, no auditório principal do Campus Brumado, contando com a presença dos servidores e familiares dos estudantes, mantendo ainda os protocolos de Biossegurança estabelecidos para o IFBA.

4.3 - Análise das ementas dos componentes curriculares sob a perspectiva das questões étnico-raciais.

Para além do processo de caracterização da turma e dos impactos da pandemia em sua trajetória, realizamos a análise das ementas do PPC do curso de Edificações. Este ponto de investigação observou a organização curricular e a estrutura proposta para o curso, refletindo sua correspondência com os marcos legais e sua eficácia na incorporação prática das questões étnico-raciais na sala de aula, para que seja possível contrastar como esses documentos orientadores se traduzem na abordagem efetiva das temáticas.

A partir da análise das ementas dos componentes curriculares que abordam as questões raciais do curso de Edificações, constatamos que as mesmas preveem que alguns componentes específicos (Artes, Língua Portuguesa, Sociologia, Geografia e História) devam abordar aspectos relacionados à cultura afro-brasileira e africana, contextualizando os temas.

Em Artes, no 1º ano, os estudantes são introduzidos a conhecimentos teórico-práticos abrangentes, incluindo dança, música, teatro, artes visuais, e cinema. A ênfase está na compreensão da arte como elemento cultural, abordando estética, sensibilidade, e a relação entre corpo e sociedade. Os conteúdos incluem análises conceituais das linguagens artísticas, percepção corporal, estudo do corpo e do movimento, e dimensões políticas e comunicacionais da arte. Práticas de dança, consciência corporal e expressão artística são exploradas juntamente com a origem do ritmo, influência africana, gêneros musicais e as relações étnico-raciais.

⁹⁵ Não foram identificados na biblioteca e na Coordenação de Registros Acadêmicos - CORAC a catalogação dos títulos de TCC produzidos pelos discentes.

Este componente curricular destaca a arte como instrumento político de luta contra as diferenças sociais, reconhecendo a essencialidade da arte africana na arte ocidental e analisando a relação entre gêneros musicais ocidentais e a cultura negra. O componente é organizado objetivando o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos na construção cultural do Brasil e do mundo, sobretudo dos afrodescendentes e povos indígenas, com observância às leis n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08⁹⁶, reconhecendo a importância da descolonização do pensamento, para a compreensão e valorização das diversas formas estéticas.

O componente curricular Língua Portuguesa, para o 1º ano, aborda as variações linguísticas, estudos literários, preconceito linguístico e usos/concepções de variantes. A produção textual foca em gêneros textuais estudados, relacionando-os à cultura e à história. A questão étnico-racial é considerada por meio de leituras, discussões e projetos, utilizando textos literários brasileiros, africanos e estrangeiros.

No 2º ano, há ênfase em textualidade, discurso, estudos literários e produção textual, especialmente o artigo de opinião. A relação entre gêneros literários, cultura e história é explorada, com abordagem similar aos recursos didáticos e leituras utilizados no 1º ano.

Para o 3º ano, o enfoque permanece em textualidade, discurso, estudos literários, sequência argumentativa e produção textual com ênfase em debates. Adicionalmente, há um destaque para o estudo da literatura afro-brasileira e africana, relacionando-a à cultura e à história, com utilização de recursos similares aos anos anteriores. A literatura é abordada considerando a relação com a identidade nacional e o letramento literário.

Sociologia oferece uma abordagem crítica e reflexiva sobre questões étnico-raciais ao longo do ensino médio. No 1º ano, o foco está no estudo do racismo institucional no Brasil, buscando desenvolver a capacidade dos alunos para problematizar, argumentar e refletir sobre os conceitos aprendidos. As aulas envolvem métodos variados, como exposições dialogadas, pesquisas, filmes, documentários, músicas, poesias, leitura orientada e estudo dirigido. No 2º ano, a atenção se volta para a estrutura social e as desigualdades, especialmente as desigualdades raciais. Tópicos como etnocentrismo, diversidade cultural, identidade cultural na pós-modernidade, escravidão no século XXI e políticas de ações afirmativas também devem ser abordados.

Dentre os objetivos deste componente, destaca-se que os alunos possam compreender as desigualdades presentes na sociedade, desnaturalizando preconceitos e valorizando as manifestações culturais diversas. As aulas adotam abordagens diversificadas, incluindo

⁹⁶ Analisando as ementas, observamos que o tratamento da questão indígena é pouco mencionado. Deste modo, podemos afirmar que o documento atende superficialmente ao que é previsto pela Lei nº 11.645/08.

exposições dialogadas, pesquisas, audiovisuais, leitura orientada e estudo dirigido. Além disso, fundamenta-se numa lista de leituras que enriquecem o aprendizado, abrangendo obras de autores renomados como Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, e Kabengele Munanga. Estas leituras propõem uma análise aprofundada sobre cidadania, identidade cultural, relações étnico-raciais, e a história dos povos indígenas no Brasil, fornecendo uma base sólida para a compreensão das complexidades das questões étnico-raciais na sociedade brasileira.

Em Geografia, a ementa delinea um plano de ensino para o 1º e 2º ano, enfocando a sua interconexão com os desdobramentos históricos e contemporâneos da globalização. Os temas da educação para as relações étnico-raciais não são citados claramente, mas estão contidos nos conteúdos e abordagens que mencionamos aqui. No primeiro ano, há uma ênfase na compreensão do espaço geográfico, explorando conceitos como região, lugar, escala, território e paisagem. Paralelamente, ocorre a abordagem histórica da globalização e seus impactos nos aspectos econômicos, sociais e culturais, bem como na ordem mundial.

No 2º ano, amplia-se a análise ao abordar temas como cultura e espaço geográfico, demografia, movimentos migratórios, formação e transformações do espaço brasileiro, urbanização, regionalização do espaço brasileiro, problemas ambientais e sociais em áreas urbanas e rurais, movimentos sociais e cidadania. Autores como E. Sene, Moreira e Costa, assim como as contribuições de Stiglitz, fornecem referenciais importantes para a compreensão dessas temáticas. Os conteúdos serão trabalhados sob a perspectiva de entender o espaço geográfico como uma construção histórico-social, destacando os processos físicos e sociais que moldam o território. A interlocução com outras áreas do conhecimento, mediante projetos integradores de pesquisa e extensão, visa desenvolver uma compreensão crítica dos conflitos sociais, intolerância, xenofobia, exclusão, ética e direitos humanos.

Segundo a ementa, a prática docente deve guiar o aprendizado dos alunos para desenvolverem uma compreensão crítica da realidade e dos conteúdos abordados. Estratégias como análises de mapas, gráficos e tabelas, exibição de materiais audiovisuais, leitura e interpretação de textos, produção de textos e trabalhos audiovisuais, debates, aulas de campo e projetos inter/transdisciplinares são adotadas para enriquecer a experiência educacional. O objetivo é não apenas transmitir conhecimento, mas também instigar a reflexão e promover um ambiente propício para a construção de um entendimento crítico do espaço/lugar em que os estudantes vivem.

No 2º ano, a continuidade da abordagem étnico-racial se dá no contexto da Geopolítica e da Economia. A análise das potências emergentes, o estudo das transformações após as guerras mundiais e o entendimento da Guerra Fria proporcionam uma base para explorar as

conexões entre poder, território e as desigualdades étnico-raciais globais. O estudo de casos específicos, como o papel da China no contexto de uma economia socialista de mercado, e a reflexão sobre o impacto do imperialismo em comunidades étnicas e indígenas, permitem uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas.

A integração de conteúdos étnico-raciais nos anos iniciais do ensino médio não apenas enriquece a compreensão dos estudantes sobre a diversidade étnico-racial, como também, capacitam os mesmos a analisar criticamente as interações entre território, poder, economia e identidades em um contexto global.

Segundo a ementa de História, ao longo do ensino médio, os conteúdos relacionados às questões étnico-raciais são abordados de maneira significativa, proporcionando uma compreensão profunda dos processos históricos e das transformações ocorridas nas sociedades. No curso de Edificações, este componente é iniciado no 2º ano, trabalhando conteúdos como a importância de Portugal e Espanha na organização do Sistema Colonial, destacando o comércio intercontinental e a escravidão africana; a África pré-colonial, a organização do trabalho na África Atlântica; a diversidade física, cultural e socioeconômica do continente africano. Além disso, o tráfico negreiro e a mão-de-obra escrava na colônia são discutidos em relação à economia tida como reluzente. O conteúdo inclui ainda a colonização da América, culturas indígenas americanas e a complexidade das relações entre a sociedade brasileira, a história da África e dos povos indígenas na América.

Segundo a ementa, a abordagem pedagógica deste componente busca desenvolver a capacidade crítica dos alunos, utilizando métodos colaborativos, aulas expositivas participativas e recursos diversificados, desde as tecnologias contemporâneas até as atividades tradicionais em sala de aula.

No 3º ano, expande-se o escopo para incluir a colonização da África e da Ásia, explorando a crise ideológica e econômica no Brasil colônia, o processo de independência e a organização do Estado Imperial Escravista. A sociedade senhorial-patriarcal e escravista no Brasil, a plantação de açúcar e café, o trabalho escravo e seus limites, o abolicionismo e o movimento republicano são temas cruciais. A proposta pedagógica permanece consistente, promovendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos e incentivando uma visão interdisciplinar ao conectar os eventos históricos com as dinâmicas socioculturais da sociedade brasileira, da África e dos povos indígenas na América.

O material de leitura inclui obras fundamentais que enriquecem a compreensão desses temas, proporcionando uma visão aprofundada e crítica, a exemplo de: a "Breve História da África" de J. D. Fage e Roland Oliver, "História do Negro no Brasil", de Clóvis Moura, e

"Racismo no Brasil", de Lílian Mortiz Schwarcz. Essa abordagem integral de História, se posta em prática, pode contribuir para uma educação crítica, contextualizada às complexidades das relações étnico-raciais ao longo do tempo.

Conforme a grade curricular do curso, constatamos que somente 5 áreas contemplam os temas da diversidade racial. As mencionadas áreas desempenham um papel essencial na efetivação da missão institucional do IFBA, ao alinhar-se com a legislação vigente para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Contudo, é importante considerarmos que as temáticas étnico-raciais devem perpassar por todo o currículo, conforme determinação do Art. 26-A da LDB, em seu § 2º: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (Brasil, 1996). Da análise específica da composição curricular do curso, podemos considerar o não atendimento pleno do que está previsto em lei.

4.4 - O olhar dos participantes

As reflexões apresentadas neste estudo, com base no olhar dos participantes, fundamentam-se na análise dos dados obtidos através dos questionários semi-estruturados, aplicados como principal ferramenta de coleta de dados. Os instrumentos de coleta contaram com um roteiro de questões que atenderam aos objetivos da pesquisa, com perguntas semi-estruturadas sobre o tema proposto, reforçando o papel do participante como sujeito da pesquisa.

Os questionários foram aplicados de forma remota, enviados através do e-mail dos participantes, para que os mesmos pudessem responder ao instrumento de modo mais flexível dentro de suas rotinas. Ademais, deve-se levar em conta que, no período de sua aplicação, ainda no contexto pandêmico, os professores atuavam remotamente e o contato com os estudantes egressos foi, aos poucos, tornando-se mais difícil por causa da troca de números ou por mudarem de cidade a procura de cursos superiores e outras oportunidades.

Para que os candidatos respondessem ao questionário, preencheram também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme a Resolução CNS n.º 466 de 2012. A análise das informações permitiu uma investigação aprofundada, possibilitando aos participantes expressar suas percepções e experiências acerca do trato das questões raciais. A natureza semi-estruturada dos questionários ofereceu uma combinação de perguntas pré-determinadas e espaço para respostas abertas, proporcionando uma visão valiosa das impressões dos docentes e egressos em relação ao curso de Edificações, suas expectativas em meio às

circunstâncias vivenciadas e as áreas que demandam atenção especial para aprimoramento dos estudos.

São participantes desta pesquisa os docentes do curso e os egressos da primeira turma de Edificações Integrado ao Ensino Médio, totalizando 08 participantes: 04 docentes das áreas de: Geografia, História, Língua Portuguesa e Sociologia e 04 discentes, egressos da turma, autodeclarados pretos e pardos. Nesta análise, dialogamos ainda com o PPC de Edificações, através das ementas dos componentes curriculares do curso, observando a organização curricular e a estrutura proposta do ponto de vista das questões raciais.

4.4.1 - Os docentes do curso

Ao delinear o olhar crítico e reflexivo dos educadores envolvidos no cenário educacional abordado, é possível refletir sobre os desafios vivenciados no planejamento e na execução das suas ações em compatibilidade com as ementas e experienciando a prática do ensino no dia a dia. A compreensão das impressões dos professores é de suma importância para observarmos os contextos de suas práticas pedagógicas, com base nas dinâmicas étnico-raciais do curso e na maneira como esses profissionais concebem as políticas institucionais e os marcos legais na prática.

O docente é um sujeito constituído por relações entre professor e aluno, escola e sociedade, teorias e práticas pedagógicas, entre outras. Estas efetivam de forma significativa o processo de formação do professor, fazendo com que este tenha condições de desenvolver seus conhecimentos e saberes epistemológicos, sendo assim norteado para desempenhar com propriedade e competência sua função educacional (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017).

Para realizar esta análise, o questionário abordou uma série de critérios, englobando informações como faixa etária, formação acadêmica, compreensão das relações étnico-raciais, familiaridade com o conhecimento institucional e entendimento dos marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais. Adicionalmente, indagamos sobre como os educadores avaliam a eficácia desses marcos legais em suas instituições, os desafios que identificam, as estratégias que adotam, se já testemunharam casos de racismo no ambiente escolar e quais implicações perceberam no processo de ensino durante a pandemia. Ao longo do texto, a identificação dos participantes foi realizada considerando as categorias e áreas educacionais a que estão associados.

No que diz respeito à identidade racial, entre os participantes, um professor se autodeclarou como pardo, duas professoras se autodeclararam como pardas e uma professora se autodeclarou como branca. No Quadro 7, apresentamos o perfil dos docentes participantes.

Quadro 7 - Perfil dos docentes considerando a idade e o tempo de atuação

Participantes	Idade	Tempo de Atuação	Área/Formação	Cor/Raça (Autodeclarados)
Docente de História	35	5 a 10 anos	História - Mestrado em História	Pardo
Docente de Língua Portuguesa	39	15 ou mais	Língua Portuguesa - Mestrado	Parda
Docente de Sociologia	39	10 a 15 anos	Sociologia - Doutorado em Ciências Sociais	Parda
Docente de Geografia	53	15 anos ou mais	Licenciatura em Pedagogia e Geografia	Branca

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos questionários aplicados, 2022.

Observamos que a faixa etária dos docentes participantes varia entre 35 e 53 anos, revelando um grupo diversificado e maduro em termos profissionais. O professor de História, por exemplo, acumula experiência ao longo de 5 a 10 anos, enquanto a professora de Sociologia atua entre 10 a 15 anos. Por outro lado, as docentes de Língua Portuguesa e Geografia têm uma trajetória mais extensa, ultrapassando os 15 anos de dedicação ao ensino. Essa significativa experiência dos docentes traz como evidência a maturidade profissional do grupo, uma rica bagagem de prática educacional e sugere que tenham um conhecimento significativo de práticas pedagógicas acumuladas ao longo dos anos.

Em relação à formação docente dos participantes desta pesquisa, destaca-se um quadro educacional diversificado e qualificado. Observa-se que uma professora possui o título de doutora em Ciências Sociais, evidenciando um alto nível de especialização na área. Além disso, dois professores possuem o título de mestre, oriundos das áreas de História e Língua Portuguesa, o que contribui para a riqueza e abrangência dos conhecimentos disponíveis. Um panorama complementado por uma professora licenciada em Geografia e em Pedagogia ressalta a diversidade na formação, expandindo a qualidade e a experiência do corpo docente, além de

sugerir uma variedade de abordagens pedagógicas enriquecedoras para os alunos na instituição em consideração.

Assim, no que se refere às questões raciais e a formação docente, os relatos evidenciaram que os docentes de História, Geografia e Sociologia já tinham um contato prévio com conhecimentos étnico-raciais desde a graduação, a partir da oferta de conteúdos como História e Geografia da África, além de já terem participado de eventos e seminários, o que, de certa forma, facilita a compreensão e a abordagem dos docentes a partir de suas experiências prévias. A professora de Geografia destacou, inclusive, que já ministrou aulas de Geografia da África nos anos 2000 e afirmou que sempre busca organizar atividades e projetos para conhecimento e discussão das temáticas e conteúdos voltados aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, na prática. Em contraste a este fato, a docente de Língua Portuguesa afirmou nunca ter tido contato com a abordagem das temáticas raciais desde sua formação.

Neste quesito, observamos que, em relação a algumas áreas do conhecimento, existem lacunas na formação docente manifestadas pela falta de acesso a essas reflexões desde a graduação. A abordagem de questões étnico-raciais deve ser considerada uma necessidade crucial na formação de todos os professores, independentemente da disciplina em que atuam, para assegurar que tenham uma compreensão ampla e integrada acerca desses temas e para poderem desenvolvê-los em sala de aula. Diante desta lacuna e das conseqüentes limitações no trabalho docente, ressaltamos a importância de promover estratégias eficazes de capacitação e sensibilização no âmbito da educação, visando preparar os docentes para analisar criticamente os impactos da homogeneização nas instituições de ensino, para estarem aptos a promover a diversidade e a inclusão em suas práticas pedagógicas de forma mais extensiva.

Entendemos que a prática pedagógica voltada para o trato com as relações Étnico-Raciais na escola é atravessada por crenças e valores, fruto de sentidos atribuídos por professores, sujeitos dessa temática. São práticas que retratam e refletem formas de pensar do professor, sobre outras formas de produzir conhecimento, outros valores, costumes e jeitos de ser, que a universalização do ensino fundamental tem possibilitado ao inserir na escola pessoas antes invisibilizadas de nossa sociedade (Gomes, 2012).

Neste contexto, dar condições para que o corpo docente desperte a sensibilidade e o desejo de aprender sobre Africanidades, a fim de melhor instrumentalizar os sujeitos da escola no combate a todas as formas de discriminação, bem como garantir que as práticas pedagógicas sejam organizadas a partir dos diversos conhecimentos produzidos no contato entre as matrizes culturais deste país, parece-nos uma alternativa pertinente nesse contexto (Souza; Crusoé; Moreira, 2015).

Sobre o entendimento da importância da Lei n.º 10.639/03 e sua relação com os documentos institucionais PPI e PPC, os docentes refletem sobre as contribuições da legislação. Para o docente de História, a lei proporciona uma educação que traga o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, formando novas gerações com uma perspectiva positiva sobre a identidade africana e afro-brasileira. Isso também inclui perspectivas pedagógicas que possibilitem maior aceitação da população negra no ambiente escolar, passando por métodos de ensino variados e inclusivos. Para este participante, os documentos institucionais contemplam, de forma parcial, esse objetivo, sobretudo nos conteúdos de alguns componentes curriculares.

A docente de Sociologia ressaltou que a lei alterou o conteúdo programático do ensino médio e fundamental, passando a incluir o estudo da História da África, a luta dos negros no Brasil, e assuntos sobre a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade e as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil.

A docente de Língua Portuguesa reconhece a existência do conteúdo sobre relações étnico-raciais na ementa do curso. No entanto, ela destaca que, na prática, a implementação desse conteúdo enfrenta desafios significativos como a falta de materiais adequados e a ausência de formação específica, obstáculos que comprometem a eficácia da abordagem dessas temáticas.

A professora de Geografia refletiu que, sendo o Brasil um país de grande diversidade racial e cultural, a lei é de extrema relevância, considerando o contexto de preconceito, racismo, desigualdades sociais e econômicas que uma parcela da população brasileira enfrenta. Assinalou, ainda, que não podemos esquecer o preconceito estrutural da nossa sociedade em relação aos povos indígenas, negros, pardos, grupos LGBTQ+ e tantos outros. Para ela, o PPC contempla, sim, "[...] Resolução CNE/CP n.º 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana [...]" (PPC, 2017, p. 19).

Os docentes reconhecem que a lei contribui para uma educação que promova o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. Contudo, os documentos institucionais abordam parcialmente esse objetivo, principalmente em determinados componentes curriculares. O PPC, em consonância com a resolução CNE/CP n.º 01/2004, incorpora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, registrou-se que, apesar de a temática estar contemplada na ementa e nos conteúdos, a aplicação prática é desafiadora pela falta de

materiais e formação adequada, fato que indica a necessidade de aprimoramento nestes aspectos.

Analisando as ações desenvolvidas no Campus Brumado para efetivação da Lei n.º 10.639/03, os quatro docentes concordam que a maioria das ações está vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena - NEABI, a partir de eventos nas datas relacionadas a Semana da Consciência Negra e de resgate da memória cultural, nas quais são promovidas atividades interdisciplinares pertinentes ao currículo dos cursos que buscam articular o conteúdo com as temáticas do evento. Paralelo a isso, ocorrem outras ações, movimentos, eventos e projetos. No entanto, a formação do NEABI, na visão dos participantes, é a ação mais efetiva e concreta no direcionamento das questões étnico-raciais no campus.

Em relação aos principais desafios para o trabalho com as questões étnico-raciais, na prática em sala de aula, e sua relevância no curso de Edificações, foram evidenciados alguns entraves pelos docentes em suas respectivas áreas.

Quadro 8 - Síntese dos desafios apontados para o trabalho com as questões étnico-raciais.

Componentes Curriculares	Desafios evidenciados pelos docentes em relação ao trabalho com as questões étnico-raciais na prática em sala de aula.
História	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de conteúdos a serem trabalhados em pouco tempo. - A necessidade de interdisciplinaridade.
Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> - Os desafios consistem em articular o conteúdo das disciplinas com a temática, diante da dificuldade de adoção de metodologias de ensino mais ativas voltadas para a aprendizagem significativa. - Se as disciplinas forem desenvolvidas no formato tradicional e com foco na transmissão de conhecimento, as questões étnico-raciais correm o risco de se tornarem um tópico ou assunto que a disciplina precisa somente pontuar. Na medida em que as metodologias se tornam integrativas, elas proporcionam diálogos para além da sala de aula. E estes conteúdos podem estar inseridos naturalmente no planejamento docente.
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Grande demanda de conteúdos. - Material didático ainda incipiente. - Formação deficitária para literatura específica. - Dar voz ao povo preto e indígena que foram apagados da cultura e da ciência, como se não houvesse contribuição.
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> - A mobilização dos docentes e estudantes. - Apoio da Instituição para a realização dos projetos, propostas, etc. - Recursos financeiros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos extraídos dos questionários, 2022.

Neste ponto, a análise revelou desafios específicos para a abordagem das questões étnico-raciais em cada componente curricular que, por sua vez, também demandam estratégias pedagógicas específicas para os entraves apresentados na prática. Em História, a conciliação entre vastos conteúdos e a necessidade de interdisciplinaridade é o ponto focal. Em Sociologia, a articulação entre conteúdos e a temática racial é complexa, demandando metodologias ativas. No componente Língua Portuguesa, há sobrecarga de conteúdos, falta de material⁹⁷ e formação deficitária. A docente aponta também a dificuldade de destacar a contribuição do povo preto e indígena diante do processo de apagamento do seu legado. Em Geografia, foi destacada a relevância da lei, mas foram ressaltados desafios, como a necessidade de mobilização, de apoio institucional e de recursos financeiros.

Estabelecemos aqui um paralelo entre os relatos obtidos e o planejamento curricular previsto para cada etapa do curso, verificando os conteúdos previstos e suas possibilidades de tratamento. Segundo as ementas do curso estudado, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Sociologia, Geografia e História devem apresentar abordagens integradas e significativas das questões étnico-raciais. O currículo deve destacar a inclusão desses temas ao longo dos anos, utilizando diferentes metodologias, recursos e leituras para promover a compreensão profunda das complexidades históricas, socioeconômicas e culturais.

Nos registros de atividades e histórico da turma, verificamos que ocorreram visitas técnicas às comunidades quilombolas de Mucugê e Rio de Contas/BA, contando com atividades interdisciplinares que exploraram a atividade a partir da produção de relatórios de viagem, oportunizando uma rica experiência para a turma.

As ementas dos componentes analisados enfatizam a importância de desnaturalizar preconceitos, valorizar manifestações culturais diversas e promover uma compreensão crítica da realidade. No entanto, apesar de a abordagem prevista mostrar consistência ao longo dos

⁹⁷ O trabalho docente ampara-se no que é previsto pelo PPC, que sugere bibliografias e leituras. A adoção e utilização de livros didáticos, no campus estudado, passa por diferentes realidades nos componentes curriculares elencados: em História, o professor relatou a falta de exemplares suficientes de uma mesma coleção, levando-o a adaptar materiais e sugerir leituras complementares; em Língua Portuguesa, a docente mencionou dificuldades constantes na escolha dos livros didáticos, obrigando-a a adaptar materiais para atender melhor às necessidades dos alunos; para Sociologia, livros como "Sociologia em Movimento" e "Sociologia para Jovens do Século XXI" foram as principais referências adotadas; em Geografia, no ano de 2018, foi utilizada a coleção "Geografia Geral e do Brasil - Espaço Geográfico e Globalização" de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene, mas as aulas foram principalmente baseadas em pesquisas bibliográficas e didáticas. Esses relatos revelam a dificuldade dos docentes em obter e utilizar livros didáticos adequados e suficientes para os componentes, levando-os a adaptar materiais e buscar alternativas para atender às necessidades educacionais dos alunos, mostrando uma carência de recursos adequados e uma necessidade constante de flexibilidade e adaptação por parte dos professores.

anos, as reflexões dos docentes indicam desafios práticos, como a necessidade de materiais adequados e limitações para realização de ajustes com os conteúdos. A estas questões, soma-se o fato de que a abordagem dos conteúdos de História e Geografia são distribuídos em apenas 2 anos do curso, o que denota que os docentes precisam trabalhar muitos conteúdos em pouco tempo.

Quando questionamos os educadores se já presenciaram ou não alguma situação de racismo entre os educandos, solicitamos que exemplificassem as situações: o docente da área de História explicou que nunca presenciou; a docente de Sociologia explicou que nunca presenciou nada específico, mas percebe, em situações do cotidiano, micro manifestações racistas que se manifestam por meio de piadas e comportamentos; a professora de Língua Portuguesa afirmou que já presenciou situações por meio de apelidos que os estudantes julgam inocentes; a professora de Geografia ressaltou que, na rotina docente, em sala de aula, é possível observar situações de racismo que ocorrem de maneira sutil, veladas, a exemplo da rejeição de participação de estudantes em grupos, falas equivocadas justificadas como brincadeiras quando questionadas a real motivação, mas alguns discentes relatam, de maneira discreta, sobre como são tratados e como sentem, às vezes, a rejeição por parte dos colegas.

Percebemos pontos comuns nos relatos dos professores. Apesar de alguns dos participantes não terem presenciado situações explícitas de racismo, existe uma percepção em todos os relatos sobre as manifestações de racismo no ambiente escolar. A discreta manifestação de estudantes sobre como são tratados reforça a existência dos desafios para o fortalecimento de suas identidades e a promoção de um ambiente livre de discriminações, evidenciando a urgência de sua superação.

Sabemos que a Semana da Consciência Negra, nas instituições de ensino, concentra a maioria das discussões e ações que envolvem o papel do negro na sociedade. Assim, investigamos se os professores desenvolvem trabalhos sobre as relações étnico-raciais no dia a dia escolar, para além do período da consciência negra. Neste sentido, todos os participantes responderam positivamente sobre o desenvolvimento das ações e exemplificaram suas práticas: em História, foi informado que os trabalhos propostos são desenvolvidos pelos estudantes; em Sociologia, foi destacado que é possível realizar ações a partir de vários conteúdos que abordam as temáticas étnico-raciais; em Língua Portuguesa, foi sinalizado que esporadicamente os temas podem ser tratados nas aulas de literatura; em Geografia, envolvendo os conteúdos da ementa, ainda que não sejam diretamente relacionados, afirmou-se que sempre é possível relacionar as questões étnico-raciais ao contexto, exemplificando as categorias geográficas como lugar,

paisagem, região, território, países em desenvolvimento - riquezas econômicas, naturais e minerais, população, dentre outros.

Segundo os participantes, o trato das questões étnico-raciais no cotidiano escolar ocorre dentro das possibilidades de trabalho dos seus componentes curriculares e da integração dessas questões aos tópicos da ementa. Os docentes demonstram ter uma perspectiva conteudista⁹⁸, que se justifica pela expectativa e necessidade dos educadores de vencer o conteúdo que está previsto num currículo, que possui uma natureza densa e extensa a ser contemplada em um curto período.

Em linhas gerais, os professores dos cursos técnicos integrados da rede federal de ensino enfrentam desafios consideráveis ao tentar integrar conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente devido às limitações dos calendários acadêmicos. Em cursos que se estendem por quatro anos, por exemplo, a abrangente carga horária técnica de componentes específicos deixa pouco espaço para uma abordagem aprofundada dessas temáticas. Isso nos dá uma noção do enorme desafio enfrentado pelos professores do curso em análise, compactado em três anos, pois o tempo disponível é ainda mais restrito.

Para se ter uma ideia, em relação a turma analisada, foram necessários 214 dias letivos por ano para contemplar a carga horária prevista, sendo que cada dia letivo conta com 7 horas aula, totalizando 5 horas e 15 minutos por dia. Considerando este contexto, a necessidade de priorizar componentes técnicos para garantir a formação profissional dos alunos torna complexa a inclusão e o aprofundamento de conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial. Essa dificuldade demonstra a importância de promoção de estratégias eficazes que permitam integrar essas questões de maneira significativa no contexto dos cursos técnicos integrados, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.

Quando perguntados sobre as abordagens utilizadas para se evitar um trabalho que se manifeste de forma preconceituosa e quais estratégias utilizam para combater posturas discriminatórias dos estudantes, extraímos os seguintes relatos:

- Em História, o docente tenta mostrar os aspectos positivos da cultura negra, utilizando palavras não pejorativas ao referir-se a experiências negras na história;
- Em Sociologia, a docente diz apoiar-se na teoria do relativismo cultural, que preza pelo respeito a qualquer manifestação cultural existente, independente da discordância ou da não vivência em relação àquela situação;

⁹⁸ Ver Kreuz e Leite (2020)

- Em Língua Portuguesa, a docente destacou a importância de trazer discussões e esclarecimentos históricos, embora, para a docente, seja raro presenciar posturas discriminatórias;

- Em Geografia, a professora explicou que sempre busca trazer o contexto do estudante e a realidade em que estamos inseridos, usando muitos exemplos do dia a dia, inclusive das suas próprias vivências, para que os estudantes observem que todos fazemos parte de uma sociedade e que estas questões precisam ser discutidas e debatidas. A professora ressaltou que o espaço ideal para tais discussões é exatamente a escola e que deve haver cuidado no trato, para não gerar descontrolado ou outro tipo de reação. Em sua prática, normalmente, costuma perguntar se na casa dos alunos existe algum tipo de discussão em relação às questões étnico-raciais e, a partir disso, direciona os diálogos. No entanto, quando percebe que não é possível seguir desta forma, tenta utilizar outra estratégia.

A partir das informações prestadas, percebemos que, apesar dos desafios, os professores participantes buscam adotar diferentes estratégias e métodos adequados ao contexto de cada componente curricular, levando em conta a realidade dos estudantes. Além disso, os professores demonstram consciência da necessidade de proporcionar uma educação que incorpore discussões sobre relações sociais, históricas e culturais entre diferentes grupos étnico-raciais.

Em face do contexto da pandemia e do ensino remoto, questionamos quais as implicações observadas do ponto de vista dos diferentes grupos étnicos e obtivemos as seguintes reflexões: para o docente de História, considerando o recorte raça/classe, os estudantes negros e pobres tiveram mais dificuldades de acompanhar os estudos no período remoto; a professora de Sociologia analisou que naturalmente os diferentes grupos étnicos sofreram durante a pandemia por questões de acesso a serviços básicos, dificuldade de permanência em programas de atendimentos e implicações para se sustentar ou falta de condições para competir em posição de igualdade com pessoas possuidoras de privilégios diversos; a professora de Língua Portuguesa refletiu que a evasão se deu pela falta de acesso à assistência estudantil e de local adequado para estudo; a docente de Geografia avaliou o período da pandemia como complicado e complexo por não estar diretamente em sala e não ter o contato diário com os discentes. Acrescentou que percebeu falas escritas, no chat do Google Meet, que demonstravam claramente atitudes de cunho preconceituoso e discriminatório. Relatou uma fala em relação aos judeus, quando parou a aula e fez vários comentários, inclusive tentando entender o porquê e qual o conhecimento do estudante nesse sentido. A docente refletiu que, diante da polarização política dos últimos tempos, observou falas e discussões que iam nesse

direcionamento e esclareceu que, quando acontece, aproveita para conversar a respeito com o alunado.

Acrescentamos, neste ponto, que a pandemia e o distanciamento social trouxeram uma série de agravantes e impactos na sociedade brasileira, como afirma Barros et al. (2020)⁹⁹.

Várias condições poderiam explicar a maior prevalência, entre os mais jovens, de sintomas de depressão e ansiedade e problemas de sono durante uma pandemia, em contexto de isolamento social. A pandemia de COVID-19 introduziu diversos estressores, incluindo solidão decorrente do isolamento social, medo de contrair a doença, tensão econômica e incerteza sobre o futuro (Barros et al., 2020, p. 07).

A pandemia ampliou as crises existentes na sociedade, evidenciando com maior intensidade os sintomas de condições pré-existentes, como depressão, ansiedade e distúrbios do sono. O cansaço, apontado como um desses sintomas, é ressaltado como uma manifestação agravada pelas circunstâncias decorrentes da pandemia (Barros et al., 2020). Além dessas questões, “o ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais” (Dias, 2021, p. 567).

Em relação às implicações da pandemia do ponto de vista dos diferentes grupos étnicos, é possível inferir, a partir de três participantes, que o período remoto intensificou desigualdades. No contexto analisado, as dificuldades de acesso a serviços básicos, a falta de condições para competir em igualdade e as barreiras socioeconômicas foram destacadas como fatores que afetaram mais severamente os estudantes negros e pobres. Além disso, a pandemia evidenciou situações de preconceito e discriminação, manifestadas por meio de falas e escritas, indicando a necessidade de abordar questões étnico-raciais de maneira mais ampla e sensível durante o ensino remoto.

A análise dos questionários revelou que os participantes não apenas refletiram sobre suas práticas em relação às questões étnico-raciais, mas também reconheceram a importância dos marcos legais e a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar na abordagem desses temas. Eles demonstraram um esforço constante e consciente. No entanto, é importante ressaltar que a formação docente apresenta lacunas significativas em relação à educação das relações étnico-raciais, indicando a existência de áreas críticas que necessitam de aprimoramento, demandando maior atenção e investimento institucional. Isso inclui a necessidade de oferecer capacitação, apoiar iniciativas de profissionais mais engajados, investir em recursos e promover conscientização contínua entre os próprios docentes.

⁹⁹ Ver Barros et al. (2020).

A formação docente em questões étnico-raciais emerge como um fator crucial para garantir uma abordagem informada e consciente desses temas. Quando os professores carecem de conhecimento e compreensão adequados, existe o risco de proporcionar abordagens superficiais e podem perpetuar posturas equivocadas e estereótipos, contribuindo para a continuidade de narrativas prejudiciais. Nesse sentido, a capacitação dos educadores desempenha um papel essencial na construção de ambientes educativos mais inclusivos e sensíveis a essas questões.

O preparo dos educadores envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a compreensão atenta e crítica das complexidades inerentes às diferentes identidades culturais e raciais. A capacitação deve abranger a desconstrução de estereótipos, o entendimento dos impactos históricos do racismo e a incorporação de abordagens pedagógicas que promovam a diversidade. Portanto, a formação deve fornecer informações sobre a diversidade cultural e étnica, mas também desenvolver sensibilidade, empatia e consciência crítica dos educadores, capacitando-os a reconhecer e combater manifestações de preconceito, construindo assim ambientes educacionais mais respeitosos, que colaborem com o desenvolvimento de uma verdadeira justiça social. Além disso, é fundamental que a formação docente proporcione ferramentas para lidar com situações de discriminação, promovendo ambientes educacionais seguros e acolhedores para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

Concluimos que os desafios são complexos, mas as reflexões proporcionadas pelo estudo sugerem que há disposição docente, dentro das possibilidades de cada um, em trabalhar com as questões étnico-raciais, mesmo diante das limitações estruturais e curriculares apontadas. Essa disposição dos educadores em contribuir efetivamente para um futuro educacional, com visões mais amplas sobre a diversidade, é um fator positivo observado pela pesquisa.

Ao conectar eventos históricos com dinâmicas socioculturais e analisar criticamente as interações entre território, poder, economia e identidades em contexto global, as práticas pedagógicas proporcionam uma compreensão mais profunda e contextualizada das complexidades do mundo contemporâneo. No entanto, para uma abordagem verdadeiramente abrangente, é necessário incorporar ainda mais métodos que estimulem a participação ativa dos alunos. Inclui-se aqui o uso de tecnologias educacionais, a realização de debates estruturados, projetos interdisciplinares e a promoção de discussões em sala de aula. Dessa forma, as estratégias pedagógicas não se limitam apenas à transmissão de conhecimento, mas também criam um ambiente propício para o desenvolvimento crítico, reflexivo e participativo dos estudantes, preparando-os para compreender e contribuir com o enfrentamento dos desafios.

4.4.2 - A perspectiva dos discentes - Egressos da turma

A percepção dos discentes egressos da turma estudada desempenha um papel importante na avaliação da eficácia das práticas pedagógicas e na compreensão das dinâmicas vivenciadas nas salas de aula, dentro do recorte desta pesquisa. Neste contexto, a análise dos questionários aplicados explora suas experiências e opiniões em relação ao processo de ensino-aprendizagem, objetivando oferecer uma visão aprofundada e significativa sobre diversos aspectos de sua jornada acadêmica do ponto de vista das questões étnico raciais. Através dessa análise, valorizamos a perspectiva dos participantes como agentes ativos na construção do ambiente educacional.

[..] outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (Dayrell, 1996, p. 140).

Cada estudante, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais (Dayrell, 1996). Ao captar suas percepções, como medida de preservar a identidade dos estudantes egressos, optamos por utilizar nomes fictícios, referindo-nos a eles como João, André, Laura e Fernanda. Os estudantes que aceitaram participar desta pesquisa se autodeclararam como pretos e pardos, com faixa etária entre 19 e 20 anos.

Ao serem questionados sobre os critérios que determinaram a escolha do Curso Técnico em Edificações, os estudantes apontaram alguns elementos importantes. Segundo João, a opção pelo curso se deu por ter intenções futuras de cursar Engenharia Civil. André explicou que escolheu o curso porque se identificou com a área de edificações. Para ele, o curso de edificações vai além de bloco e cimento: é inovar, é criar, é trazer melhoria. Ele viu no curso uma possibilidade de pôr em prática esses preceitos. Laura disse que queria muito fazer o ensino médio no IFBA e não se identificava com o curso de Informática. Fernanda esclareceu que, dentre as opções, o curso de Edificações foi o que mais chamou sua atenção. Com base nos relatos, notamos que os motivos que influenciaram a escolha do Curso Técnico em Edificações variaram entre aspirações futuras, identificação com a área, interesse em inovação e criação, preferência pelo ambiente do IFBA e atração específica pelo conteúdo do curso.

A atratividade pelo curso integrado de edificações, conforme os relatos, parece residir na oferta de uma formação abrangente que integra teoria e prática. A abordagem interdisciplinar e a conexão com diversas áreas do conhecimento despertam o interesse, proporcionando uma visão completa da profissão. A oportunidade de envolver-se em projetos práticos e desenvolver habilidades técnicas desde cedo contribui para uma formação sólida e alinhada às exigências na área de Edificações.

Ao perguntá-los se já tinham conhecimento acerca da Educação das relações étnico-raciais, todos os participantes informaram que já ouviram falar, embora tenham um conhecimento limitado a respeito. João destacou a importância da educação das relações étnico-raciais para que os alunos compreendam suas diferentes realidades e para que os estudantes negros compreendam e se fortaleçam diante da realidade que enfrentam. André e Laura afirmaram que já ouviram falar e Fernanda disse que já ouviu, mas não tem muito conhecimento.

Entendemos, a partir dos relatos, que os participantes reconhecem ter uma compreensão superficial sobre o tema. A falta de conhecimento profundo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais entre os estudantes pode ser atribuída a diversos fatores. Em muitos casos, o currículo escolar pode não abordar essas questões de maneira adequada ou em profundidade, resultando em uma compreensão superficial por parte dos estudantes. Além disso, a ausência de uma abordagem interdisciplinar e de uma formação docente específica para tratar desses temas pode contribuir para a falta de conscientização e compreensão mais aprofundada sobre as relações étnico-raciais.

A inclusão de forma mais consistente desses temas nos currículos escolares, bem como a promoção de ações educativas que envolvam a comunidade escolar de maneira eficaz, são cruciais para garantir uma compreensão mais significativa e contextualizada dessas questões por parte dos estudantes. Os desafios apontados pelos egressos são também evidenciados nos relatos dos docentes, endossando a complexidade de suas práticas num contexto de currículo extenso e carga horária que ultrapassa os 200 dias letivos para o cumprimento de todos os componentes curriculares do curso.

Perguntamos, mais especificamente, se os estudantes conheciam a Lei n.º 10.639/2003. João declarou não conhecer a lei, enquanto André e Laura afirmaram já terem ouvido falar sobre ela. Apenas Fernanda disse conhecer a lei. Essas afirmações apontam para a carência de familiaridade dos estudantes com a legislação específica abordada. Nesse cenário, assinalamos que o tratamento e a compreensão da lei em questão podem não ter alcançado os estudantes de

maneira efetiva. A falta de conhecimento pode derivar de lacunas na abordagem pedagógica, além da falta de ênfase na importância dessa legislação nos currículos.

A demanda por uma abordagem pedagógica mais eficaz e abrangente torna-se evidente. O desafio, portanto, consiste em desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras que possam superar as lacunas identificadas nos relatos discentes, considerando especialmente o excesso de conteúdo a ser cumprido pelos docentes.

Tendo conhecimento da importância e do legado do povo negro e dos indígenas para a formação da nossa sociedade, assim como do processo histórico de nosso país, questionamos aos discentes se perceberam, durante o curso, abordagens que tratavam sobre raça, racismo, preconceito, discriminação e etnia. Todos os participantes afirmaram ter tido percepções sobre os temas durante o curso e perceberam ações e atividades relacionadas. Fernanda exemplificou que teve projetos de monitoria sobre essas pautas, como o projeto Empretecer. Citou também a Semana da Consciência Negra, que ela compreende como um projeto, com várias apresentações.

Diante dessas observações, destacamos que três dos estudantes não aprofundaram a análise sobre a abordagem dos temas, optando por não utilizar exemplos. O que pode ser atribuído à natureza pontual e isolada do tratamento dessas temáticas no contexto educacional analisado.

Sobre a importância do trato das questões étnico-raciais em sala de aula, todos os participantes destacaram a sua relevância. Para João, esse trabalho promove a inclusão, pois quando chegou ao campus, deparou-se com uma realidade totalmente diferente, percebendo que boa parte da turma vivia em padrões de vida relativamente altos, desconhecendo a realidade fora da sua “bolha”. André ressaltou a importância do tratamento dessas temáticas em sala de aula pelo fato da própria instituição acolher diversas pessoas, de diferentes culturas e costumes, fazendo com que suas realidades sejam reconhecidas. Laura refletiu que é necessária a conscientização em relação às consequências trazidas pela escravidão que ocorreu no Brasil, assim como a oportunidade de conhecer mais sobre a estrutura da sociedade em que vivemos, não se restringindo a posição de vítimas, mas sabendo reagir e defender os semelhantes perante às situações que aparecem. Para Fernanda, o acesso ao conhecimento tende a quebrar tabus sobre a temática, fazendo com que o respeito à diversidade prevaleça. Na sequência, a participante analisa que a escola é um espaço importante para a construção da sociedade, contando com abordagens de temas importantes, trazendo um conhecimento aprimorado e desmistificado, já que são constantes os episódios de racismo e discriminação em nossa sociedade.

Os participantes trouxeram importantes contribuições, assinalaram suas observações em relação às desigualdades sociais existentes, especialmente no contexto da turma, refletindo sobre o encontro de diferentes culturas e costumes, a importância da conscientização e o processo de escravidão e suas consequências. As contribuições dos participantes também apontam para a contribuição da história do nosso país e, a partir disso, das questões étnico-raciais, já que o ambiente educacional é um importante cenário para a conscientização e promoção de uma compreensão mais profunda sobre as realidades vivenciadas pelos diferentes grupos étnico-raciais. Neste sentido,

De qualquer forma, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão (Dayrell, 1996, p. 150).

Ressaltamos que a inclusão dessas temáticas, no contexto educacional, não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais, à discriminação racial e aos impactos históricos que moldaram a diversidade presente em nosso país. Além disso, a abordagem das questões étnico-raciais no cenário educacional proporciona a construção de um ambiente onde os estudantes têm a oportunidade de compreender e respeitar as diferentes experiências culturais e históricas que compõem a sociedade brasileira.

Levando em consideração as vivências do alunado, indagamos se os estudantes já perceberam, vivenciaram ou presenciaram situações de racismo. Para responder a este questionamento, João citou o seguinte pensamento: “Para sofrer racismo basta ser negro”, explicando em seguida que, desde que iniciou seus estudos, ainda criança, já se via vítima de racismo dos seus colegas de classe, recebendo ofensas que, ao longo do tempo, evoluíram para agressões. Para este participante, geralmente, os professores se faziam de desentendidos, agindo como se nada tivesse acontecido, ignorando o que presenciavam. André não respondeu a este questionamento específico. Laura disse que nunca presenciou essas situações. Já Fernanda afirmou que já presenciou situações de racismo.

O questionamento é carregado de complexidades, pois as percepções acerca de vivências que envolvem o racismo e suas manifestações deixam marcas profundas que se refletem por toda a vida. A não resposta de André diante desta questão, que traz memórias e ocorrências do racismo, pode ter sido uma simples escolha, como também pode tê-lo remetido

a lembranças de experiências traumáticas que ele não gostaria de acessar ou compartilhar. A percepção a respeito dessas ocorrências exige um olhar sensível, capaz de reconhecer as nuances e impactos emocionais que o enfrentamento do racismo pode acarretar. Abordar essas questões demanda atenção e empatia para compreender a complexidade das experiências individuais e coletivas relacionadas ao racismo.

No que se refere aos trabalhos realizados, interrogamos se o trabalho das questões étnico-raciais é contemplado de forma suficiente na Semana da Consciência Negra. João considera que uma semana é muito pouco tempo para trabalhar as questões étnico-raciais. Para ele, esses temas devem ser aplicados desde o início dos estudos, já que é muito mais fácil mudar o pensamento de uma criança ainda em formação do que de um jovem que está entrando na fase adulta. Na percepção de André, não é possível abordar e tratar inúmeros assuntos em uma semana. Segundo ele, o melhor seria distribuir em todo o ano. André acrescenta que a semana da consciência negra, por si só, já é um evento enriquecedor, mas se essas questões forem discutidas por um longo período, podem ser melhor trabalhadas. Laura acredita que os conteúdos são contemplados na semana da consciência negra, mas os conteúdos devem ser reforçados. Alertou ainda que a militância esvaziada não resolve problemas. Para ela, as ações resolvem problemas. Fernanda destacou que a semana da consciência negra aborda muito bem a questão, mas infelizmente não é suficiente, pois deve haver outras formas de se trabalhar as questões.

A semana da consciência negra proporciona uma programação rica e diversificada, abordando anualmente uma variedade de temas relacionados às questões étnico-raciais, como identidade étnico-racial, discriminação e preconceito, equidade e justiça social, cultura e história, educação antirracista, desigualdades raciais e ações afirmativas, entre outros. No entanto, ao considerarmos a complexidade e a amplitude desses temas, percebemos que a abordagem efetiva dessas questões vai além de uma semana específica. Esses conteúdos devem ser integrados ao longo da jornada acadêmica dos discentes para uma compreensão mais profunda e uma assimilação genuína.

Tomando como base a sociedade que almejamos, questionamos se o trabalho pautado na Educação das relações étnico-raciais pode contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. Para João, quando compreendemos a realidade do próximo e a diversidade, é possível promover a aceitação de culturas e reduzir os casos de crimes motivados por questões raciais. Segundo André, o trabalho pautado na Educação das relações étnico-raciais fortalece o aprendizado, o relacionamento, o respeito, a inclusão e a igualdade entre todos. Complementa que a educação atinge a sua excelência quando muda pessoas em um curto tempo, mas, num

período maior, consegue mudar multidões. Laura considera que os estudantes podem ocupar os mais variados espaços da sociedade e, por meio da conscientização racial, muitos podem contribuir para modificar as estruturas originalmente racistas, por meio de ações efetivas, ao contrário de discursos vazios. Fernanda observa que, a partir da conscientização do alunado, haverá mais respeito, aceitação e compreensão da diversidade, alterando a postura negligente da sociedade e ajudando no combate à discriminação e ao racismo.

Os participantes destacam a relevância da compreensão das diversas realidades, enfatizando que a educação e o aprendizado relacionados às questões étnico-raciais desempenham um papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa. Além disso, ressaltam que a sensibilização para as diversidades étnico-raciais não apenas contribui para a formação integral dos indivíduos, mas também prepara os estudantes para atuarem de maneira crítica e empática diante dos desafios sociais presentes em nossa realidade multicultural.

A análise dos questionários aplicados aos egressos, com foco nas percepções das questões étnico-raciais ao longo do curso, proporcionou uma experiência esclarecedora e enriquecedora. Através de suas respostas, percebemos que os mesmos possuem um conhecimento limitado sobre a relevância e o conteúdo específico da Lei n.º 10.639/03. Entretanto, como fator positivo, demonstraram um entendimento considerável acerca das questões raciais, consciência e criticidade diante dos temas da educação das relações étnico-raciais, baseados também em suas experiências pessoais.

Deste modo, apesar das limitações e dos desafios identificados, as práticas pedagógicas analisadas desempenham, em certa medida, um papel efetivo na promoção do debate e das reflexões das questões étnico-raciais. É importante salientar que, na perspectiva dos estudantes, as iniciativas voltadas para essa temática são percebidas, embora careçam de uma expansão e fortalecimento contínuo ao longo do tempo. Reforçar e ampliar essas iniciativas é fundamental para empoderar e dar voz aos estudantes, que são provenientes de diversas realidades, a fim de promover uma compreensão mais profunda e inclusiva da diversidade em nossa sociedade. Para isso, eles sugerem que outros formatos e estratégias podem ser explorados no ensino. Este desafio não apenas exige reconhecimento, mas também impulsiona a adoção de ações assertivas e consistentes para efetivamente transformar o cenário educacional em relação às questões raciais.

A educação, neste sentido, age para a compreensão crítica dos estudantes sobre as particularidades e desafios relacionados às questões étnico-raciais, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes em relação à diversidade brasileira e a valorização

dos diferentes povos e culturas. Contudo, sempre há espaço para novos caminhos e para melhorar a abordagem, ampliando as reflexões e a compreensão abrangente dessas questões.

4.4.3 - Convergências e divergências nas perspectivas dos participantes

A análise dos dados é fundamental para construção do conhecimento acerca de determinado tema. A interpretação das informações, contudo, pode variar consideravelmente entre os participantes envolvidos. Deste modo, analisaremos, neste tópico, as diferentes perspectivas destacando as áreas de convergências e divergências enriquecendo a análise, identificando tendências e padrões, estimulando o debate.

A análise crítica dos dados confrontados entre docentes e discentes revela uma série de desafios e oportunidades no contexto da Educação para as relações étnico-raciais. Todos os participantes concordam que possuem uma compreensão superficial sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse reconhecimento sugere uma convergência na percepção da falta de profundidade no entendimento dessas questões entre os professores e alunos participantes da pesquisa. Embora todos os participantes informem ter ouvido falar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, há variações no nível de conhecimento e compreensão. Enquanto alguns destacam sua importância e reconhecem a necessidade de abordagem dessas questões, outros expressam um conhecimento limitado ou superficial sobre o assunto. Essas variações derivam de diferentes experiências, vivências e exposições ao tema ao longo do tempo, o que influencia na forma como cada participante concebe e percebe as questões étnico-raciais.

Tanto os docentes quanto os alunos concordam que a legislação contribui para uma educação que promova o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. Essa convergência indica uma compreensão compartilhada sobre a relevância da lei para a promoção da diversidade étnico-racial no contexto educacional. Percebemos que há divergências em relação ao conhecimento da Lei n.º 10.639/03, indicando diferentes níveis de familiaridade dos alunos com a legislação específica abordada.

Na visão dos docentes, as dificuldades em aplicar efetivamente a Lei n.º 10.639/03 estão intrinsecamente ligadas à escassez de materiais e à falta de formação adequada para lidar com a temática. Por outro lado, os alunos percebem que a abordagem e compreensão da lei podem não ter sido tão eficazes devido a lacunas nas estratégias de ensino. Enquanto os docentes ressaltam os desafios relacionados à implementação da legislação, os alunos indicam possíveis deficiências na maneira como a lei vem sendo trabalhada em sala de aula. Essa disparidade de percepções destaca distintas visões entre docentes e estudantes sobre a efetividade da educação

em questões étnico-raciais, apontando para a necessidade premente de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Educadores e estudantes reconhecem a existência de situações de racismo no ambiente escolar, embora possam diferir em suas percepções sobre a frequência e a forma como essas situações se manifestam. As narrativas variam em termos de experiências pessoais com situações de racismo. Enquanto os docentes relatam situações sutis e veladas de racismo, os relatos dos alunos oferecem uma perspectiva mais direta das experiências de racismo vivenciadas, destacando casos de ofensas e agressões desde a infância. As diferentes percepções acerca de situações de racismo destacam a complexidade das dinâmicas raciais no ambiente escolar e a importância de reconhecer e abordar adequadamente essas questões, tanto por parte dos educadores quanto dos próprios estudantes.

Estudantes e educadores reconhecem o desafio de lidar com a grande quantidade de conteúdos curriculares em um período de tempo limitado. Enquanto alguns educadores reconhecem a necessidade de integrar os conteúdos das disciplinas com a temática étnico-racial, através de metodologias mais ativas e integrativas, outros enfatizam os desafios práticos e estruturais para alcançar esse objetivo, o que evidencia as diferentes percepções sobre a viabilidade e eficácia da interdisciplinaridade no tratamento das questões étnico-raciais no contexto educacional.

Tanto os educadores quanto os estudantes reconhecem a importância de destacar aspectos positivos da cultura negra, evitando o uso de palavras pejorativas ao se referir às experiências negras na história. Isso reflete uma convergência na valorização e respeito pela diversidade cultural. Ambos os grupos demonstram uma postura de respeito em relação a qualquer manifestação cultural, mesmo que não façam parte da sua própria vivência. Isso sugere uma convergência na valorização da diversidade cultural e na promoção do respeito mútuo entre diferentes grupos étnico-raciais. Os participantes reconhecem o papel fundamental da Educação das Relações Étnico-Raciais no fortalecimento do aprendizado relacionado ao respeito, inclusão e igualdade entre todos. Isso indica uma convergência na compreensão da educação como ferramenta para promover a conscientização e a mudança social.

Enquanto os educadores expressam a importância de trazer discussões e esclarecimento histórico sobre as questões étnico-raciais, os estudantes relatam raramente presenciar tais discussões. Isso reflete uma divergência na percepção da frequência e profundidade com que essas questões são abordadas no ambiente escolar. Os educadores mencionam diferentes estratégias para abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, incluindo o uso de exemplos do dia-a-dia e o direcionamento dos diálogos a partir da realidade dos estudantes. Por outro

lado, os estudantes não oferecem informações específicas sobre as estratégias adotadas pelos professores nesse sentido. Isso sugere uma divergência na percepção das estratégias pedagógicas utilizadas para promover a conscientização racial.

Embora os educadores enfatizem a importância da conscientização racial e destaquem a necessidade de ações concretas para combater o racismo, e os estudantes expressem a necessidade de evitar uma militância vazia e fraca, ambas as partes compartilham um objetivo comum: promover a mudança e alcançar a igualdade racial. Os educadores reconhecem o potencial transformador da conscientização racial na sociedade, enquanto os estudantes enfatizam a importância das ações práticas para efetivar essa mudança. Essas diferentes perspectivas podem representar abordagens complementares, em que a conscientização racial é vista como o primeiro passo para promover uma mudança efetiva, enquanto as ações práticas são vistas como meios de concretizar essa mudança. Assim, apesar das divergências na ênfase atribuída a diferentes abordagens, há espaço para um consenso sobre a necessidade de uma abordagem multifacetada e colaborativa para combater o racismo e promover a igualdade racial.

Quadro 9 - Síntese das convergência e divergências notadas.

Convergências	Divergências
Compreensão superficial sobre a Educação da Relações Étnico-Raciais.	Níveis de familiaridade dos alunos com a legislação específica abordada.
Concordância em relação a contribuição da legislação.	Dificuldades em aplicar efetivamente a Lei n.º 10.639/03. Os docentes apontam para escassez de materiais e à falta de formação adequada para lidar com a temática. Para os alunos, as abordagens podem não ter sido tão eficazes devido a lacunas nas estratégias de ensino.
Reconhecimento da existência de situações de racismo no ambiente escolar.	Percepções acerca de situações de racismo.
Reconhecimento do desafio de lidar com a grande quantidade de conteúdos curriculares em um período de tempo limitado.	Percepções sobre a frequência e profundidade com que questões raciais são abordadas no ambiente escolar.

Reconhecimento do desafio de lidar com a grande quantidade de conteúdos curriculares em um período de tempo limitado.	Eficácia das estratégias pedagógicas para promover a conscientização racial.
---	--

Fonte – Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio dos relatos.

Os dados confrontados entre docentes e discentes evidenciam a necessidade premente de uma abordagem mais integrada e colaborativa na promoção da Educação para as relações étnico-raciais. Desta forma, é fundamental que educadores e alunos trabalhem juntos para superar desafios, reconhecer e valorizar a diversidade, e assim construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinarmos as intrincadas relações decorrentes da desvalorização do legado e das contribuições dos povos negros, destacamos o processo de resistência, especialmente as reivindicações e ações do MNU. Esse percurso nos conduz ao cenário em que os marcos legais foram promulgados, delineando a diversidade na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos currículos escolares, ao tornar obrigatório o ensino da cultura e história dos negros e povos originários. A partir desse ponto, evidencia-se a importância do tratamento das questões étnico-raciais, com a elaboração e aprimoramento de políticas, iniciativas, análises, produções, propostas, projetos, estudos e formações, visando criar ambientes favoráveis para a efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais.

Compreendemos que a Educação Antirracista considera a diversidade dos povos e culturas que compõem a nossa sociedade e busca o reconhecimento do legado e da história destes grupos, sem atribuir nenhuma característica de superioridade ou inferioridade. A efetivação desta educação representa um grande desafio e uma necessidade em um país extremamente racista como o Brasil. Neste intuito, o foco para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a partir de diferentes abordagens nas salas de aulas, revela-se como uma importante estratégia para o enfrentamento do racismo e combate às discriminações.

Esta pesquisa se propôs a refletir sobre as práticas pedagógicas de docentes do Curso Técnico em Edificações, na modalidade da Educação Profissional Técnica e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais no IFBA Campus Brumado. Em linhas gerais, os resultados desta pesquisa destacaram que, especialmente a partir do ano de 2020, o IFBA começou a implementar estratégias específicas no combate ao racismo e outras formas de discriminação, assim como agiu para implementação prática de ações afirmativas, incorporando temas étnico-raciais e visando assegurar condições indispensáveis para a permanência e o êxito dos estudantes negros e indígenas ao longo de seus percursos educacionais.

A partir da análise documental e das ações promovidas pelo IFBA, percebemos que a instituição tem demonstrado avanço do ponto de vista das questões étnico-raciais, sistematizando ações contínuas para a inserção e tratamento de tais temáticas. As mudanças, ao longo do tempo, estão alinhadas com a criação da Diretoria Sistêmica de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis - DPAAE e refletem o compromisso institucional em cumprir as leis n.º 10.639 e n.º 11.645/08, além de buscar uma abordagem sensível e humanizada dessas questões.

Embora a lei 11.645/08 seja fundamental para a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, este estudo não focou nesta lei, pois o lócus da pesquisa não conta com estudantes indígenas. Além disso, os documentos e ações institucionais ainda se mostram insuficientes para o tratamento das temáticas indígenas. Desta forma, dado o contexto da pesquisa, onde a presença de estudantes negros é significativa, aprofundamos o estudo com base na Lei nº. 10.639/03. Essa abordagem permitiu uma análise mais relevante e direcionada, atendendo às necessidades e realidades dos alunos envolvidos e promovendo uma educação mais inclusiva e representativa de sua identidade cultural.

A pesquisa ressaltou a importância das iniciativas institucionais como formações, cursos, palestras e webinars que capacitam professores e servidores para refletirem sobre suas práticas e para participarem de comissões de aferição racial, verificação de cota social e de renda, garantindo a compreensão e a inclusão de conteúdos relevantes para a composição das bancas e para o acompanhamento dos estudantes e dos ingressantes cotistas nos processos seletivos do IFBA.

Ao retornarmos à questão norteadora desta pesquisa: ‘em que medida as práticas pedagógicas e o currículo do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio têm efetivado a Educação para as relações étnico-raciais no IFBA - Campus Brumado?’, percebemos que as iniciativas institucionais, apesar de avançarem por toda a instituição, ainda se mostram incipientes na perspectiva local e na realidade do campus estudado. As iniciativas gerais são de fato relevantes, mas ainda não conseguiram superar barreiras e desafios impostos à prática dentro deste curto prazo analisado.

Diante da análise da estruturação dos componentes curriculares, evidenciou-se que o Curso Técnico em Edificações abrange muitos conteúdos de áreas diversas e essenciais para o perfil do profissional egresso, fato que exige maior criatividade, diligência e versatilidade dos docentes que, para além de tratarem os tópicos de bases de seus componentes, estabelecem conexões, inovações e abordagens significativas. Apesar das ementas de algumas áreas fornecerem uma base teórica sólida a respeito das questões étnico-raciais, constatou-se a presença de lacunas na implementação desse conhecimento por todo currículo, fato que conseqüentemente reflete na prática. Além disso, analisamos a desconexão entre o que preconiza uma grade curricular estruturada à BNCC, sua tendência homogeneizadora, e as diferentes realidades escolares.

As leituras pautadas na educação das relações étnico-raciais e a exploração dos documentos referenciais do IFBA e do curso de Edificações reforçaram a relevância de abordagens étnico-raciais no ambiente educacional. No entanto, percebemos que apesar dessa

abordagem fortalecer a autonomia e a criticidade dos alunos em relação à sua realidade social, ainda carece de fomento e mobilização por parte da comunidade acadêmica em geral. A abordagem das questões étnico-raciais, conforme já destacado em pesquisas anteriores, está intimamente relacionada à formação continuada dos professores em relação à temática, visando enfrentar efetivamente as ocorrências de racismo e das desigualdades raciais no âmbito escolar.

A análise dos dados é essencial para a compreensão aprofundada das questões étnico-raciais no ambiente educacional. No entanto, é fundamental reconhecer que as interpretações podem variar significativamente entre os participantes envolvidos. Ao confrontar as perspectivas de docentes e discentes, podemos identificar áreas de convergência e divergência que enriquecem nossa compreensão sobre o tema. É notável que todos os participantes reconhecem a superficialidade de seu entendimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, indicando uma convergência na percepção da necessidade de aprimoramento nessa área. No entanto, as variações no nível de conhecimento e compreensão revelam a influência das experiências individuais na forma como cada participante percebe essas questões. Enquanto há concordância quanto à importância da legislação para promover a diversidade étnico-racial, divergências surgem em relação ao conhecimento detalhado da legislação e aos desafios enfrentados na sua aplicação prática.

Além disso, as diferentes percepções sobre a frequência e gravidade do racismo no ambiente escolar destacam a complexidade dessas dinâmicas e a necessidade de abordagens mais eficazes para combatê-lo. Embora tanto educadores quanto alunos reconheçam a importância da interdisciplinaridade e do respeito à diversidade cultural, surgem divergências na percepção da viabilidade e eficácia dessas abordagens. Portanto, os dados confrontados entre docentes e discentes ressaltam a urgência de uma abordagem mais integrada e colaborativa na promoção da Educação para as relações étnico-raciais, destacando a importância do diálogo e da cooperação mútua na construção de um ambiente escolar mais igualitário e respeitoso.

A partir disso, refletimos que a instituição deve reforçar cada vez mais as abordagens construtivas, que busquem estratégias específicas para promover a sensibilização e capacitação dos professores em relação às questões étnico-raciais, além de incentivar a participação ativa desta comunidade em atividades, como workshops, projetos extensionistas, grupos de estudo ou parcerias com instituições especializadas e outras ações que podem ser fundamentais para superar obstáculos e desafios identificados. Deve-se ampliar os horizontes do conhecimento e da construção de propostas pedagógicas diferenciadas para romper com uma visão disciplinar e fragmentada dos conhecimentos.

A articulação entre conteúdos programáticos e temáticas raciais é desafiadora e a aplicação de metodologias ativas pode ser uma estratégia eficaz. Utilizar estudos de caso, debates e projetos práticos pode estimular o engajamento dos alunos, promovendo reflexões críticas sobre as questões étnico-raciais e incentivando uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. A sobrecarga de conteúdo pode ser enfrentada por meio da incorporação transversal dos temas étnico-raciais, conectando-os aos conteúdos centrais dos componentes curriculares. Dessa forma, a abordagem não se torna uma carga adicional, mas sim uma integração natural e relevante ao currículo.

Diante dos resultados expressos nesta pesquisa, é inequívoco que os desafios para uma prática efetiva são substanciais. A acumulação de conteúdos, a falta de formação específica, a escassez de incentivos e investimentos, juntamente com as dificuldades na implementação de atividades inovadoras, são barreiras incontestáveis, resultando em abordagens pontuais que acabam alinhando-se com ações e propostas do NEABI, bem como com as atividades específicas da Semana da Consciência Negra, momentos em que a interdisciplinaridade oportuniza ricos debates e produções.

No que diz respeito à mobilização, ao apoio institucional e aos recursos, refletimos que a busca e o diálogo por parcerias, não apenas entre colegas, na parte de planejamento, mas também contando com a contribuição de outras instituições educacionais, assim como a elaboração, a organização e a execução de projetos que envolvam, também, outros campi e organizações da sociedade civil, podem ser estratégias efetivas de aproximações necessárias para dinamizar as ações e compartilhar experiências. Essas parcerias podem facilitar o acesso a recursos diversificados, promovendo inovação, treinamento continuado e atualizado, impulsionando ações de mobilização comunitária.

Garantir que os currículos agreguem sensivelmente as questões étnico-raciais requer uma revisão constante, incorporando perspectivas mais diversas e representativas. A inclusão de uma variedade de autores e obras que representam diferentes perspectivas étnico-raciais nas leituras obrigatórias pode enriquecer a compreensão não apenas dos docentes, mas também dos estudantes, promovendo uma visão mais ampla e crítica da diversidade étnico-racial.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Estas constituem-se como práticas sociais que ocorrem com a finalidade de concretizar ações pedagógicas e funcionam como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias (Franco, 2016). Ao analisarmos essas práticas e as estruturas do currículo em um contexto de profunda desigualdade e racismo, consideramos as dinâmicas de

poder, do conhecimento e construção das identidades. Deste modo, a necessidade de pedagogias alternativas desponta com a possibilidade de novas abordagens e estratégias que possibilitem a expressão de vozes historicamente marginalizadas.

Nessa perspectiva, dirigimo-nos em direção a uma práxis decolonial, desencadeando questionamentos e rupturas, não somente nos domínios educacionais, como também nos aspectos curriculares. Deste modo, ao ampliarmos nosso olhar sobre o legado dos diferentes povos, agimos pela desconstrução e transformação da realidade, rompendo com os estereótipos, indo além de racismo e escravidão e trazendo-os para os campos da tecnologia, da ciência, das artes, dentre outros, valorizando suas referências.

A complexidade da interdisciplinaridade, especialmente em componentes que demandam a conciliação de vastos conteúdos, pode ser enfrentada através da promoção de projetos colaborativos entre os professores. Esses projetos podem integrar os temas étnico-raciais em diversos componentes do currículo, fomentando uma abordagem interdisciplinar que transcenda as barreiras curriculares e esteja alinhada com as propostas do curso, oportunizando uma formação de perspectivas mais amplas para o educando.

Partindo de uma ótica propositiva em relação ao mote da pesquisa e às áreas que compõem a grade curricular do curso, elencamos alguns exemplos de práticas que podem ser adotadas e ampliadas no curso de edificações. Como exemplo, tomaremos como base o componente curricular de Construção Civil. No que se refere à Legislação e às Normas Técnicas, podem ser propostas análises críticas das normativas de construção em relação à acessibilidade e inclusão, considerando a diversidade étnico-racial, levando em consideração as diferentes necessidades e realidades.

Numa perspectiva sustentável na construção civil, por exemplo, a exploração das práticas sustentáveis em comunidades tradicionais pode ser realizada, enfocando como esses conhecimentos podem ser aplicados em projetos modernos. O paralelo pode ser estabelecido em História, considerando a História da Construção Civil, estimulando pesquisas sobre arquitetura e técnicas construtivas de povos africanos e indígenas, destacando influências na construção civil. Somam-se ainda contribuições e abordagens possíveis: em Geografia, há possibilidade de examinar a localização física, demográfica e a distribuição de recursos; em Sociologia, é possível analisar as interações sociais, estruturas e questões sociais presentes na comunidade; a filosofia pode explorar valores éticos e morais; na área de Artes, a expressão criativa pode auxiliar a delinear a identidade cultural das comunidades.

Na área de Materiais de Construção, é possível realizar um estudo dos materiais tradicionais utilizados por diferentes comunidades étnicas na construção e a viabilidade de

integrá-los às práticas contemporâneas. Em relação à ética profissional e à responsabilidade social, impulsionar um debate sobre a responsabilidade do profissional na promoção da igualdade étnico-racial em projetos e interações com a comunidade são imprescindíveis.

Em Desenho Arquitetônico, os estudantes podem desenvolver projetos arquitetônicos orientados. Neste intuito, a abordagem pode considerar a compatibilização de projetos que ocorre quando todos os elementos da construção civil são desenvolvidos de modo integrado. A partir de diferentes áreas, é possível perceber como a diversidade étnico-racial pode impactar na compatibilização de projetos ao considerar diferentes demandas e necessidades, como a incorporação de elementos culturais e históricos.

Além disso, se pensamos em atividades integradoras que podem ser realizadas no curso de edificações, percebemos que, em Língua Portuguesa, a produção de textos pode explorar temas, como a importância da diversidade étnico-racial no contexto da construção civil, incentivando a reflexão crítica dos alunos sobre a inclusão e valorização de diferentes etnias nesse setor; a Geografia pode abordar o conceito de racismo ambiental, investigando como as comunidades étnico-raciais são afetadas desigualmente pelos impactos ambientais da construção civil; em Sociologia, as aulas podem estimular pesquisas sobre a representatividade e participação de grupos étnicos na indústria da construção, promovendo uma consciência sociocultural mais aprofundada; na área de Filosofia, discussões éticas podem ser fomentadas, explorando questões como a igualdade, justiça e responsabilidade social no âmbito da construção civil, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica dos desafios étnico-raciais nesse setor; a partir da Topografia e do Georreferenciamento, podem ser desenvolvidos estudos sobre a ocupação territorial de comunidades tradicionais, ao considerar aspectos históricos e suas relações com a topografia local.

Novas possibilidades de trabalho podem ser traçadas e novos olhares podem e precisam ser explorados, pois a efetivação da educação das relações étnico-raciais movimenta as narrativas e as subjetividades como forma de fugir da padronização do conhecimento, cultivando diálogos, saberes e experiências múltiplas. A necessidade de reformulação das estruturas existentes torna-se ainda mais urgente em um contexto em que as disparidades raciais e sociais permeiam profundamente a sociedade. A constituição de novas perspectivas a partir do currículo mostra-se legitimamente decolonial. As indagações e reflexões desta pesquisa se aproximam desse fazer decolonial, considerando outros vieses, outros modos de conhecer e de explorar outras formas de ser e viver.

Analisamos o panorama de avanços e retrocessos nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a potencialização de estudos, pesquisas e abordagens torna-se fundamental como meio

de romper com as estruturas impostas. Este contexto instiga a busca constante por estratégias que não apenas identificam os desafios existentes, mas que contribuem ativamente para a transformação dessas realidades, considerando particularidades e desafios presentes em nosso contexto social e histórico.

Como espaço sociocultural e ambiente de convivência grupal, a escola tem particular importância. No encontro com a diferença, ela se transforma num rico e fecundo campo para análises e aprofundamento das relações e debates de questões inquietantes. A pesquisa destacou, de forma enfática, que a concretização das práticas se distancia da teoria quando os desafios apontados persistem e não são superados. Ao desbravar esses aspectos através da pesquisa, podemos refletir sobre o currículo à luz de outras representações, sentidos e saberes, contribuir para a análise acerca das práticas pedagógicas no curso de Edificações e ressaltar o papel significativo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, além de potencializar as discussões nesse cenário educacional para a formação de cidadãos críticos e socialmente responsáveis. Por fim, constatamos que o contexto desafiador da pandemia impactou a turma estudada e apontamos para a necessidade de análises a longo prazo sobre as implicações sociais, educacionais e psicológicas desse período.

Assim, reconhecemos, neste estudo, os esforços da instituição em cumprir as exigências legais, destacamos o compromisso da mesma com a promoção da igualdade, diversidade e respeito às diferenças. Deste modo, reforçamos, a partir dos dados obtidos, a necessidade de fortalecer, expandir e revisar essa abordagem, promovendo diálogos sobre as complexidades que atravessam a abordagem e a prática em questões relacionadas à diversidade e igualdade racial na sala de aula. É necessário fortalecer e ampliar por todo o currículo do curso o atendimento a estas questões.

As transformações necessárias demandam tempo, pois as lacunas na formação dos professores, as restrições das abordagens centradas no conteúdo específico de cada componente e a dificuldade de integrar efetivamente conhecimentos de diversas áreas se mostram como desafios na promoção de uma abordagem integrada no ensino. A tarefa de ir além das fronteiras tradicionais de componentes isolados tem sido enfrentada muito mais pela expertise e experiência profissional de docentes que, ocasionalmente, aproveitam dos contextos apresentados para aprofundarem, dentro de suas possibilidades, as reflexões necessárias.

Concluimos que sempre há espaço para aprimorar e ampliar a integração dos temas étnico-raciais na formação acadêmica. Neste viés, apontamos para a necessidade de uma abordagem mais abrangente e contextualizada diante da ampla gama de conteúdos previstos para o cumprimento do curso. As dificuldades inerentes a esse contexto exigem abordagens

proativas e contínuas, direcionadas ao combate do preconceito étnico-racial nos mais diferentes espaços e, em especial, no próprio ambiente escolar. Este espaço promove aprendizagens que perduram ao longo da vida de toda a comunidade, desempenhando um papel fundamental na formação de valores, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na promoção do pensamento crítico do seu público.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.
- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular–BNCC. **Interritórios: Revista da Educação, Caruaru**, v. 6, n. 11, p. 100-123, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/247750/36327>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2018.
- ALCOOF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e estado. Brasília**, n.1, v. 31, Jan-Apr 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- ANDRADE, Virgínia. Fotografia da Reitora do IFBA – Luzia Mota. 2023. Figura 7.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão, [S. l.]*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 26 set. 2023.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 1035-1054, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 119-141, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100007>. Acesso em: 28 set. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma integrada ao Ensino Médio**. Salvador, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fKMKLwRzopTvVWWpy433_8Kh6bB2trA/view?usp=sharing. Acesso em: 09 de jan. 2024.

BAHIA. **Resolução nº 07, de 22 de março de 2020.** Aprova o Plano de o plano de medidas de proteção e redução de riscos para enfrentamento da emergência de saúde pública nacional e internacional, decorrente do Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Instituto Federal da Bahia. Disponível em: [res-no-07-de-22-03-2020-aprova-plano-de-medidas-de-protecao-e-reducao-de-risco-covid-19 \(ifba.edu.br\)](https://www.ifba.edu.br/res-no-07-de-22-03-2020-aprova-plano-de-medidas-de-protecao-e-reducao-de-risco-covid-19). Acesso em: 09 jan. 2024.

BAHIA, **Resolução nº 18, de 24 de agosto de 2020.** Regulamenta as Atividades de Ensino Não Presencial nos cursos do IFBA. Disponível em: [RES. Nº 18, Regulamentar a implementação AENPE nos cursos do IFBA.pdf — IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia](#). Acesso em: 09 jan. 2024.

BAHIA, **Resolução nº 19, de 24 de agosto de 2020.** Aprovar as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [Sem título \(ifba.edu.br\)](#). Acesso em: 09 jan. 2024.

BAHIA, **Resolução nº 30, de 23 de dezembro de 2020.** Alterar as normas acadêmicas emergenciais e provisórias para as Atividades de Ensino Não Presencial durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFBA. Disponível em: [2021 aenpe resolucao30 alterares19 2020 regulamentaaenpe 03fev.pdf \(ifba.edu.br\)](#). Acesso em: 09 jan. 2024.

BAHIA, **Resolução nº 28, de 28 de dezembro de 2021.** Aprova o Plano de Retomada Gradual às Atividades Acadêmicas e Administrativas nos cursos do IFBA. Disponível em: [Res. nº 28, de 28.09.2021 – Aprova o Plano de Retomada Gradual às Atividades Presenciais acadêmicas e administrativas nos cursos técnicos, superiores de graduação e de pós-graduação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. — IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia](#). Acesso em: 09 jan. 2024.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 119-141, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/77qSbxLKYLYttqQbSzFjMcb/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de saúde**, v. 29, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/2020.v29n4/e2020427/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BORGES, Rosane S. Novas narrativas, educomunicação e relações raciais: um campo possível para o exercício da alteridade. **Educere et Educare** Cascavel, v. 10, n. 20, p. 741-756, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12611>. Acesso em: 18 fev. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Publ. 05 de outubro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Publ. 09 jan 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publ. DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Publ. 10 mar 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 2009. Disponível em <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

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

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 06, de 04 de março de 2020**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI-2020-2024. Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2020/res-no-06-aprova-o-pdi-2020-2024.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. [(PPI-IFBA 2013)]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Salvador, 2013. Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2024.

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

CARVALHO, Daniela Melo da Silva. A escola no enfrentamento ao racismo. Tese (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, p. 43. 2020.

Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13135/2/DANIELA_MELO_SILVA_CARVALHO.pdf.

Acesso em: 20 jan. 2024.

CAÓ, Carlos A. Entrevista [junho de 2004]. Entrevistadora: T. Rodrigues. Rio de Janeiro, 2004.

CEFET. Proposta de Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Cefet-Ba, 2008. Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/proen/doc/organizacao-didtica-ensino-tenico.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2024.

CERTEAU, Michel de; Anais do Cotidiano. In.: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446/2324>. Acesso em: 14 jan. 24

CIASCA, Maria; SILVA, Lucas Melgaço da. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021.

CIAVATTA, M. A FORMAÇÃO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO LUGARES DE MEMÓRIA E DE IDENTIDADE. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

COUTO, E. S.; COUTO, E.S; CRUZ, I. de M. P (2020). #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 200–217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>. Acesso em 02 fev. 2024

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 29, p. 565-573, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Acesso em: 17 de fev. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: **alguns apontamentos históricos**. **Periódico Tempo**, Rio de Janeiro, Vol.12, N. 23, p. 100 a 122, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 19 fev. 2023.

DUTRA, Samuel, Fotografia da visão externa do IFBA - Campus Brumado. 2023. Figura 3.

DUTRA, Samuel, Fotografia da visão interna frontal do IFBA - Campus Brumado. 2023. Figura 4.

ESCOTT, C. M. & Moraes, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012. In: IX **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (p. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59535449/Artigo_Superacao_da_dualidade_EPT20190605-57283-q1wz4-libre.pdf?1559745111=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DArquivo_PDF.pdf&Expires=1706559064&Signature=HOUqJcYHJsYdrIX5y254FTAPoR1I3G-eCQWI34OED8qeKsz7BDg-I5NKw7z~z3K658B~9K9J5bUC0a6JA8axrEnOY~rRYxbO1IMofLQxzJYYJbxgVlqSM4A3bSV2sFRYUfPd0J91t1a0lepOXvhhJH84hUG6va16pZ3rL2la1UMD1bsloGF6YtQN0TiNcxzrzRfC9sWFFsWwfvJk2Wa6gWoiVhAeW0Vty3Vkz9HnzlWe5gQ4FS3l2UXHR6nbyoCZm6Krn2RWpkuXcJxCel3~vX151vqzAB-IdpPLZvZZMsh-d4kfjrsIdBhKHJYeTvjnG5EuidSSaYwqJ9qIsjoLA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 19 fev. 2023.

FILHO, Lycurgo de Castro Santos. Uma comunidade rural do Brasil Antigo - aspectos da vida patriarcal no sertão da Bahia nos séculos XVIII e XIX. São Paulo: Cia **Editora Nacional**, 1956. (Reedição fac-similar comemorativa aos 135 anos de emancipação política de Brumado – 2012). Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/450> Acesso em 14 de maio de 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em 13 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n 5.154/2004. Um debate num contexto controverso da democracia. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 57 a 82.

GAMELEIRA, Emmanuel F. de A.; MOURA, Dante H.. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educação em Análise**, v. 3, n. 1, p. 7-26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p7>. Acesso em 29 dez. 2023.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A constituição de 1934 no contexto da história do constitucionalismo brasileiro. **Revista Jurídica Cesumar-Mestrado**, v. 17, n. 1, p. 181-211, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/5048> Acesso em: 15 de maio de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: *desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. Portal Geledés: Instituto Da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. Editora 34, 2004.

Hypólito, Álvaro M. (2019). BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. *Retratos Da Escola*, 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Acesso em: 05 jan. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

IBGE. Censo Brasileiro de 2022: Brumado: Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brumado/panorama>. Acesso em: 19 jan. 2024.

JONES, Camara Phyllis. **Confronting Institutionalized Racism**. *Phylon (1960-)*, vol. 50, no. 1/2, 2002, pp. 7–22. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/4149999>. Acesso em: 21 fev. 2023.
LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. *Temas psicol.* [online]. 2012, vol.20, n.2, pp. 355-368. ISSN 1413-389X. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LOPES, Henrique Corrêa; HENN, Leonardo Guedes. A Prática pedagógica: Protagonista, inovadora e transformadora. **Paidéia**, 2021.

MARQUES, Marcelo Filipe Carvalho. **Agenda 2030: objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU: desafios ao desenvolvimento tecnológico e à inovação empresarial**. 2020. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Engenharia de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12318> Acesso em: 15 de maio de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: **uma introdução**. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da, (orgs.). - São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global., 2006

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, v. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/>. Acesso em: 29 set. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: **processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. Segregação Racial, territórios negros e saúde mental. *Odere: Revista de Pós-graduação em Relações étnicas e contemporaneidade - UESB*, Ano 2017, Volume 2, Número 4, Julho-Dezembro de 2017. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/2367/2262> Acesso em 20 de agosto de 2023.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. Texto para Discussão, 2021. Disponível em:

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/240851/1/td-2657.pdf> Acesso em: 18 de jan. 2024.

PACHECO, E. Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. SETEC/MEC. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2024.

PACHECO, Willyan R. de S; BARBOSA, João Paulo da S; FERNANDES, Dorgival G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, 2017. Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>.

Acesso em: 15 jan. 2024.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O BRASIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DOS EDUCADORES NA AGENDA 2030 DA ONU. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22–33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em:

<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35> . Acesso em: 15 maio. 2024.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 381-402, 2015. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/20580/13966>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Portal IFBA - Mapa das unidades do IFBA - Figura 2. Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/noticias/2019-2/fotos/mapa-ifba-2019-quadradinhos.png/view>.

Acesso em: 20 jan. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], n. 37, 2002. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 21 fev. 2023.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.); RAMOS, Marise (Org.). **Ensino -Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 21 fev. 2023.

REIS, Cacilda Ferreira dos; SOUZA, Marcilene Garcia de; SANTOS, Valdeluce Nascimento. Ações Afirmativas no Instituto Federal da Bahia: Um olhar a partir da Diretoria Sistêmica de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis. **Periferia**, [S. l.], v. 15, p. e70531, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.70531. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70531>. Acesso em: 6 jan. 2024.

RESENDE, Maurício de S. R. Invisíveis da Silva – O drama das pessoas sem documento no Brasil - Rádio Senado, Brasília, 16 de abril de 2021. Reportagem especial. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2021/04/16/reportagem-especial-fala-sobre-pessoas-sem-documento-no-brasil#:~:text=Pessoas%20%E2%80%9Cinvis%C3%ADveis%E2%80%9D%20s%C3%A3o%20aquelas%20sem,mesmo%20de%20garantia%20de%20vida>. Acesso em: 20 fev. 2024

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo, Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1499/594.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=curr%C3%ADculo&btnG=#d=gs_cit&t=1692058542945&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AuXZpWJSQpJsJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dpt-BR. Acesso em: 14 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. 2010. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SANTOS, Maria de Fátima Luz; MOTA, Luzia Matos. A pandemia como fator de mudanças no IFBA: As lições para uma organização em tempos de crise. Disponível em: [ARTIGO 2 FALU FIM ACTUAL A Pandemia como fator de mudancas no IFBA 17 NOV REVISAO 1.pdf](https://www12.senado.leg.br/artigo-2-falu-fim-actual-a-pandemia-como-fator-de-mudancas-no-ifba-17-nov-revisao-1.pdf). Acesso em: 09 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**. Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2023

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806306.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: **uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. SCIELO-EDUFBA, 2010.

SOUZA, Marcilene Garcia de. Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná. 2010. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106249>. Acesso em: 08 jan. 2024

SOUZA, Maicelma M; Crusoé, Nilma M. de C. Moreira, Núbia R. Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais. **Práxis Educacional**. v. 12, n. 21, p. 339-363, 2016.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

UNESCO. Educação: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2024.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação por escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 06 de maio de 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Gláucia Aparecida; Z AidAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. **Paidéia**, 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2375> Acesso em: 07 de maio de 2024.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JÚNIOR, Antônio de Souza. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, 2016.

VITORETTI, Guilherme Bernardo. [et. al.]. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação – Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.


WIKIVOYAGE. Mapa de localização de Brumado-BA - Figura 1 - Bahia. Disponível em: <https://pt.wikivoyage.org/wiki/Brumado>. Acesso em: 08 jan. 2024

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384/1367>. Acesso em: 02 out. 2022.

APÊNDICES

1 - Questionários aplicados aos docentes

Perguntas Respostas **4** Configurações



Questionário de Pesquisa Docente

Este questionário é um instrumento de análise de dados que integra o trabalho de pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais: Uma análise das práticas pedagógicas na Educação Profissional Técnica e tecnológica do Instituto Federal da Bahia - IFBA campus Brumado/BA (Aprovada pelo CEP através do Parecer nº 5.237.538). Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGEIS)/ UNEB - Campus VI e é destinado aos docentes que atuaram na primeira turma do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFBA Campus Brumado. Neste sentido, essa proposta tem como objetivo: analisar as práticas pedagógicas de docentes do curso técnico em Edificações na modalidade da Educação Profissional Técnica e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio (EPT) na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais no IFBA Campus Brumado. Este estudo é de responsabilidade da discente Érica Taynara Alves dos Santos Dutra, sob orientação do Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Perguntas Respostas **4** Configurações

4 respostas

[Ver no app Planilhas](#)

Aceitando respostas

Resumo Pergunta Individual

Quem respondeu?

Enviar por e-mail

marcelo.leite@ifba.edu.br

vivianesilva@ifba.edu.br

isleneroque@ifba.edu.br

gilgildavaaraujo@gmail.com

Nome Completo

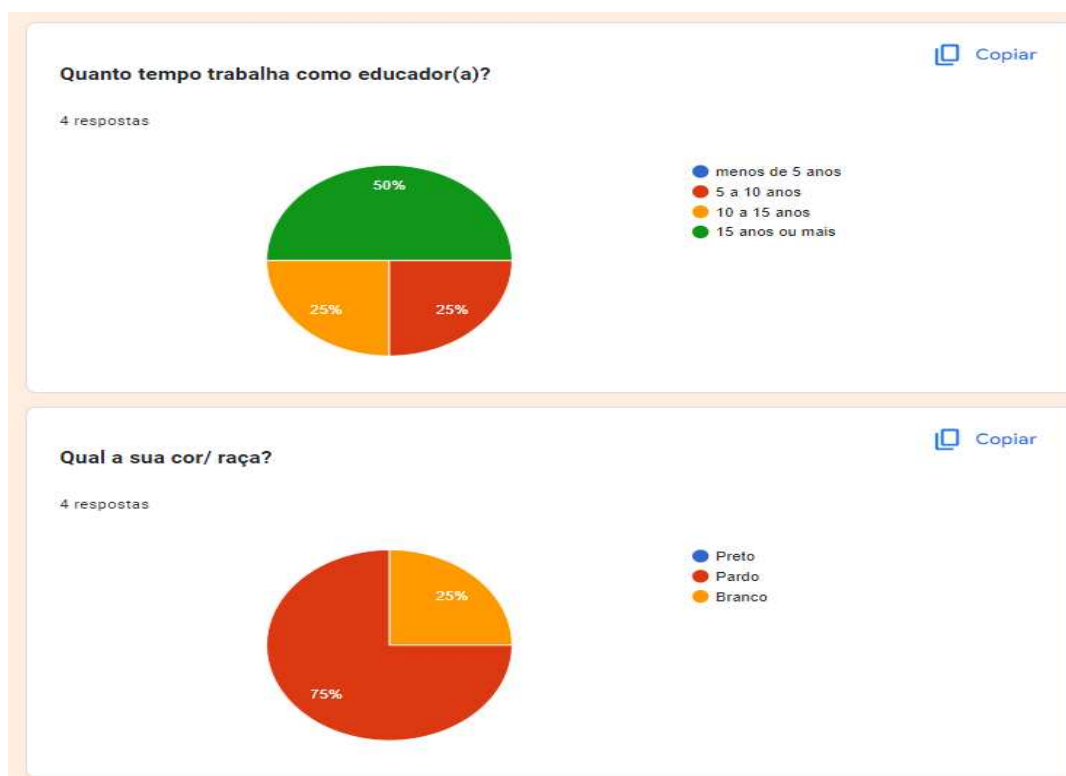
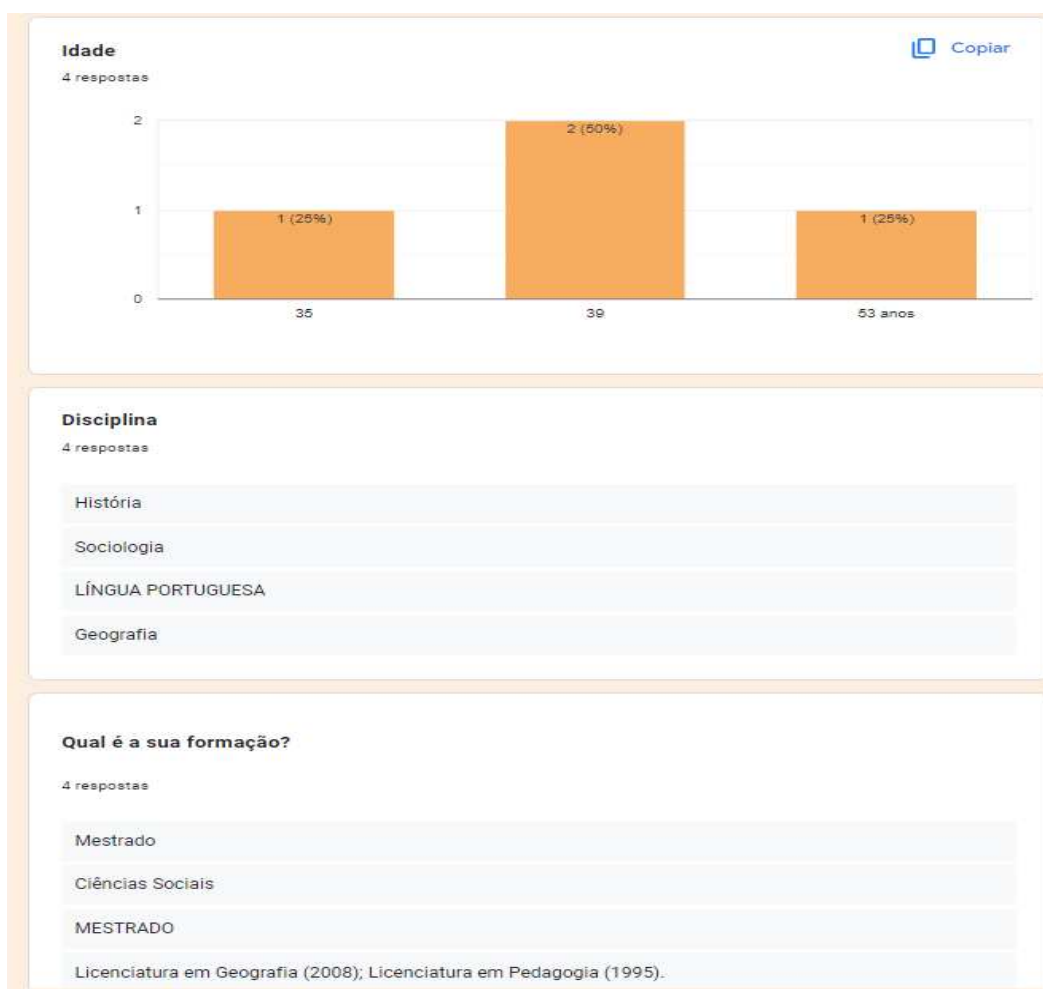
4 respostas

Marcelo Pereira Leite da Silva

Viviane Nascimento Silva

ISLENE DOS SANTOS ROQUE

Gildava Araújo da Silva Nascimento



Sua formação trouxe reflexões sobre as relações étnico-raciais? Explique:

4 respostas

Além de uma disciplina de História da África (1 semestre) uma disciplina optativa abordava o assunto.

Sim. Disciplinas e eventos abordaram a temática.

Não. Em nenhum momento houve esse tipo de abordagem.

Sim. Inicialmente na Graduação de Geografia, na disciplina: Geografia da África. Na referida matéria, era realizado a cada ano um seminário: Il Seminário Nós da África. 2007. O seminário abordava discussões relacionadas à legislação e temática voltadas ao conhecimento da história e cultura dos povos africanos. Mantive participação constante em eventos que evoluíram temáticas ético-raciais tanto nos processos de formação, quanto possibilitando essas discussões na minha ação pedagógica. Também já ministrei essa mesma disciplina: Geografia da África no curso de Geografia para formação de professores da Educação Básica-rede UNEB-2000, no município de Carinhanha-Bahia, no período em que fui professora substituta da UNEB- Campus VI, Caetité- Ba. Além disso como docente, sempre organizei atividades, projetos para conhecimento e discussão das temáticas e conteúdos voltados aos povos afros e indígenas na minha disciplina.

Qual o seu entendimento sobre a relevância da lei nº 10.639/2003? Os documentos institucionais (Projeto Pedagógico Institucional - PPI e o Projeto Pedagógico de Curso - PPC) contemplam essa temática?

4 respostas

Proporcionar uma educação que traga o conhecimento da cultura africana e afro brasileira, formando novas gerações com uma perspectiva positiva sobre a identidade africana e afro brasileira. Isso também inclui perspectivas pedagógicas que possibilitem maior aceitação da população negra no ambiente escolar, passando por métodos de ensino variados e inclusivos. Os documentos institucionais contemplam de forma parcial, esse objetivo, sobretudo nos conteúdos de algumas disciplinas.

A lei alterou o conteúdo programático do ensino médio e fundamental passando a incluir o estudo da História da África, a luta dos negros no Brasil, e assuntos sobre a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade e as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil.

Na ementa é contemplado o conteúdo, no entanto, na prática não é bem aplicado, dada a falta de materiais e formação adequados.

Somos um país de grande diversidade racial e cultural, portanto, de extrema relevância a Lei, e pelo contexto de preconceito e racismo, desigualdades sociais, econômicas que uma parcela da população brasileira enfrenta. Não podemos esquecer, o preconceito estrutural da nossa sociedade em relação aos povos indígenas, negros, pardos, grupo LGBTQ+ e tantos outros. O PPC, contempla sim, [...] resolução CNE/CP nº 01/2004 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" [...] (PPC, 2017, p. 19).

Considerando a instituição que você atua, quais ações são desenvolvidas, no âmbito do seu campus, para efetivação da Lei nº 10.639/03?

4 respostas

Semana da Consciência Negra e formação inicial do NEABI.

Ações vinculadas ao NEABI, eventos nas datas relacionadas a Consciência Negra e outras datas de resgate da memória cultural. Atividades interdisciplinares pertinentes ao currículo dos cursos que buscam articular o conteúdo das disciplinas com o assunto tratado.

Há de modo mais geral o NEABI, como núcleo que trata da temática com eventos que contemplem.

Observo que há ações e movimentos, eventos, projetos nesse sentido, no mês de novembro-mês da Consciência Negra e em outros momentos. Recentemente, foi instituído o NEABI, talvez a ação mais efetiva e concreta no direcionamento às discussões nessa temática.

Quais os principais desafios para o trabalho com as questões étnico-raciais na prática em sala de aula? E qual a relevância de se trabalhar essas questões no curso de Edificações?

4 respostas

Quantidade de conteúdos para o pouco tempo. Necessidade de interdisciplinaridade.

Os desafios consistem em articular o conteúdo das disciplinas com a temática, diante da dificuldade de adoção de metodologias de ensino mais ativas voltadas para a aprendizagem significativa. Se as disciplinas forem desenvolvidas no formato tradicional e com foco na transmissão de conhecimento, as questões étnico-raciais correm o risco de se trocarem um tópico ou assunto que a disciplina precisa somente pontuar. Na medida em que as metodologias se tornam integrativas, elas proporcionam diálogos para além da sala de aula. E este conteúdos podem estar inseridos naturalmente no planejamento docente.

Os desafios se encontram na grande demanda de conteúdos, material didático ainda incipiente e formação deficitária para literatura específica. Dar voz ao povo preto e indígena que foram apagados da cultura e da ciência, como se não houvesse contribuição.

Quanto à relevância, é sempre necessária. Em relação aos desafios são: a mobilização dos docentes e estudantes; Apoio da Instituição para a realização dos projetos, propostas, etc., e recursos financeiros.

Já presenciou alguma situação de racismo entre os educandos? Se sim, exemplifique:

4 respostas

Não

Nenhuma situação em específico. Somente aquelas situações do cotidiano e das micro manifestações racistas, das piadas, dos comportamentos...

Sim, normalmente em apelidos que eles julgam "inocentes".

Como docente e sempre estar em sala, normalmente observa-se de maneira sutil sim, velada e até um pouco difícil de descrever. "Rejeição de participação em grupos", "falas que são justificadas como brincadeiras- quando questionadas", "alguns discentes relatam de maneira discreta, como são tratados/das às vezes por colegas com rejeição".

Além do período da consciência negra, você costuma trabalhar as relações étnico-raciais no dia a dia escolar?

4 respostas

Sim.

Sim. A disciplina de Sociologia possui vários conteúdos que abordam a temática das questões étnico-raciais.

esporadicamente na aula de literatura.

Sim. Quando envolve algum conteúdo da ementa, mesmo que não seja diretamente sobre essas questões, mas sempre busco relacioná-las ao contexto. Exemplos: Categorias Geográficas- Lugar-Paisagem- Região - Território; Países em desenvolvimentos - riquezas econômicas, naturais e minerais, População, dentre outros.

Quais abordagens você utiliza para evitar trabalhar de forma preconceituosa e para combater posturas discriminatórias dos estudantes?

4 respostas

Tentar mostrar aspectos positivos da cultura negra. Utilizar palavras não pejorativas ao se referir a experiências negras na história.

A postura do relativismo cultural, em que preza pelo respeito a qualquer manifestação cultural existente, independente da discordância ou da não vivência em relação aquela situação.

discussões e esclarecimento histórico, mas raramente presencio.

Sempre trazendo ao contexto do estudante e à realidade em que estamos inseridos. Uso de muitos exemplos do dia-a-dia, inclusive do meu contexto de vivência para observarem que todos e todas nós fazemos parte de uma sociedade e que estas questões precisam ser discutidas e debates. Ainda ressalto que o espaço "ideal" é exatamente a escola. Com cuidado, para não gerar descontrolado, ou outro tipo reação. Normalmente, pergunto se em "casa" há algum tipo de discussão nesse sentido e a partir direciono os diálogos. Quanto percebo não ser possível, tento utilizar outra estratégia.

Considerando o contexto da pandemia e do ensino remoto, quais as implicações observáveis do ponto de vista dos diferentes grupos étnicos?

4 respostas

Considerando o recorte raça x classe, estudantes negros/pobres tiveram mais dificuldade de acompanhar.

Naturalmente os diferentes grupos étnicos sofreram durante a pandemia por questões de acesso a serviços básicos, dificuldade de permanência em programas e atendimentos e implicações para se sustentar ou falta de condições para competir em posição de igualdade com pessoas possuidoras de privilégios diversos.

Normalmente, a maior evasão por falta de acesso à assistência estudantil e local adequado para estudo. Não ficou muito clara a implicação a que aspecto se refere.

No período da pandemia foi complicado e complexo, por não estarmos diretamente em sala e não ter aquele contato diário com os discentes. Mas, mesmo assim, ocorreram falas e escritas no chats do meet, que demonstravam claramente atitude de cunho preconceituoso e discriminatório. Lembro bem, uma que

ocorreu em relação aos judeus . Parei a aula e fiz varios comentarios, inclusive tentando entender o porque e qual o conhecimento do estudante nesse sentido. Diante da polarização política dos últimos tempos, observo na minha disciplina, em especial, falas, discussões que vão nesse direcionamento. Quando acontece, aproveito para conversarmos a respeito .

2 - Questionários aplicados aos discentes

Perguntas Respostas **4** Configurações



Questionário de Pesquisa Discente

Este questionário é um instrumento de análise de dados que integra o trabalho de pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais: Uma análise das práticas pedagógicas na Educação Profissional Técnica e tecnológica do Instituto Federal da Bahia - IFBA campus Brumado/BA (Aprovada pelo CEP por meio do Parecer nº 5.237.538) e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)/ UNEB - BA. Este instrumento é destinado aos discentes da primeira turma do curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFBA Campus Brumado. Neste sentido, essa proposta tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de docentes do curso técnico em Edificações na modalidade da Educação Profissional Técnica e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio (EPT) na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais no IFBA Campus Brumado, um estudo que está sob responsabilidade da discente/pesquisadora Érica Taynara Alves dos Santos Dutra, sob orientação do Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva.

E-mail *

E-mail válido

4 respostas Ver no app Planilhas Aceitando respostas

Resumo Pergunta Individual

Quem respondeu?

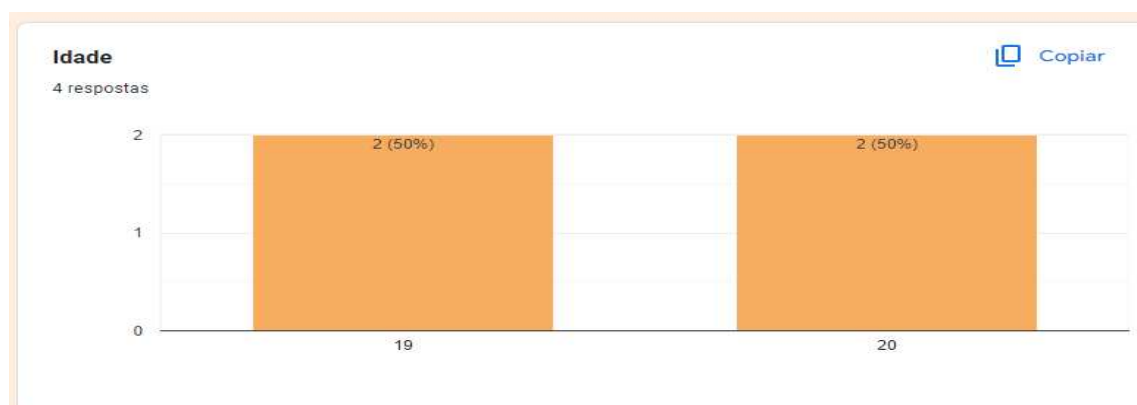
Enviar por e-mail

- icarogabriel069@gmail.com
- harlexavier13@gmail.com
- lmnaguiar@gmail.com
- mariapauls84@gmail.com

Nome completo

4 respostas

- Icaro Gabriel Oliveira Silva
- Harleson Xavier Ribeiro
- Laila Maria Nascimento Aguiar
- Maria Paula Souza Silva



Por que você escolheu o curso de Edificações Integrado do Campus Brumado?

4 respostas

Antes de me adentrar na instituição, passava na minha cabeça cursar engenharia civil.

Escolhi esse curso porque me identifiquei com a área. Para mim, edificações vai além de apenas bloco e cimento, é inovar, é criar, é trazer melhorias. Então quando pensei em um curso onde eu poderia por em prática esses preceitos escolhi o de Edificações.

Porque eu queria muito fazer o ensino médio no IFBA e não me identificava com a outra opção de curso (informática).

Entre as opções, edificações foi a que mais me chamou a atenção, imaginei que seria o curso que eu me identificaria melhor

Você conhece ou já ouviu falar sobre Educação das relações étnico-raciais?

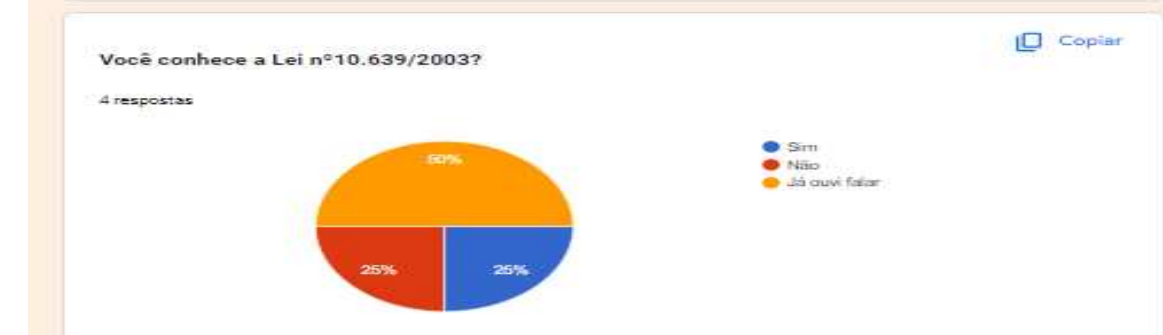
4 respostas

Sim, ela é de suma importância para os alunos que vivem uma realidade diferente, entenda que uma aluno de étnia negra tem que enfrentar e já enfrentou.

Sim.

Sim.

Já ouvi falar,mas não tenho muito conhecimento



Qual a importância do trato das questões étnico-raciais em sala de aula?

4 respostas

Inclusão, quando cheguei no campus foi um realidade totalmente diferente da que vivia, boa parte da turma vivia em padrões a cima, desconhecendo a realidade fora da sua bolha.

É importante essa temática ser abordada em sala de aula pelo fato da própria instituição acolher diversas pessoas de cultura e costumes. Isso faz com que as mesmas sejam reconhecidas

A conscientização em relação às consequências trazidas pela escravidão que ocorreu no Brasil e poder conhecer um pouco a estrutura da sociedade em que vivemos - não com o objetivo de nos vitimizar, mas de saber reagir e defender os semelhantes perante as situações que aparecem.

Importante para o maior conhecimento das pessoas e assim ir quebrando tabu sobre a temática. Fazendo com que o respeito com a diversidade prevaleça. A escola é importante para a construção da sociedade,então com a abordagem de temas importantes(e querendo ou não polêmicos e que é bem problemático, por ainda acontecer muita discriminação e racismo), o conhecimento do povo seja aprimorado e dimittificado

Já percebeu, presenciou ou vivenciou situações de racismo na escola?

3 respostas

Um ditado popular diz que "Pra sofrer racismo basta ser negro." desde que inicei meus estudos, quando ainda criança, era vítima de racismo dos meus colegas de classe. As ofensas em alguns casos viravam agressão, na maioria dos casos os professores se faziam de desentendidos como se nada tivesse acontecido.

Não.

Sim

Você acha que o trabalho das questões étnico-raciais é contemplado de forma suficiente na Semana da Consciência Negra?

4 respostas

Uma semana e muito pouco tempo para trabalhar as questões éticas raciais. Acho que esse tema deve ser aplicado desde início dos estudos quando o cidadão ainda e criança, e muito mais fácil mudar o pensamento de uma criança que ainda esta se formando, do que de um jovem que está entrando na fase adulta.

Não podemos ou melhor dizendo, não é possível, abordar inúmeros assuntos a serem tratados em uma semana. O melhor seria distribuir em um ano. A semana de consciencia negra por si só já é um evento enriquecedor, mas se essas questões forem discutidas por um longo periodo da para ser bem trabalhado

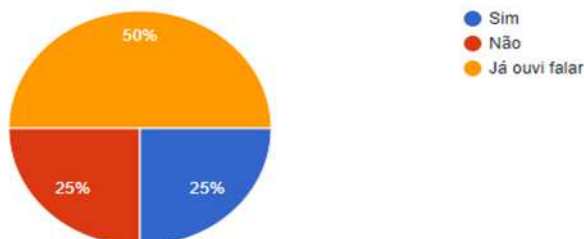
Creio que sim. Só deve ser reforçado que militância vazia e cheia de falação não resolve problemas. Ações resolvem.

A semana da consciencia negra aborda muito bem a questão,mas infelizmente não é suficiente. Deve haver outras formas também de ser trabalhada.

Você conhece a Lei nº10.639/2003?

 Copiar

4 respostas



Durante o curso você percebeu abordagens que tratavam sobre raça, racismo, preconceito, discriminação e etnia? Exemplifique:

 Copiar

4 respostas



Como o trabalho pautado na Educação das relações étnico-raciais pode contribuir com a construção de uma sociedade mais justa?

4 respostas

Compreendendo a realidade do próximo, aumento da diversidade e aceitação de culturas e abaixar os casos de crimes raciais.

O trabalho pautado na Educação das relações étnico-raciais fortalece o aprendizado relacionamento ao respeito, inclusão, igualdade entre todos. A educação em excelência quando é tratada em um dia muda algumas pessoas, mas quando é tratada por muito mais tempo muda multidões.

Considerando que os estudantes podem vir a ocupar os mais variados espaços da sociedade, por meio da conscientização racial muitos podem contribuir para modificar as estruturas originalmente racistas. Mas com ações, não com militância vazia e fraca.

Com a conscientização, haverá mais respeito. A diversidade será melhor aceita e compreendida. Estimulando a postura negligente da sociedade e também ajudando no combate a discriminação e racismo.