



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

Campus
João Pessoa

**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ROBEVÂNIA CRISTINA LOPES MARACAJÁ

**LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO: o contexto de
um Curso Técnico Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus Macau***

JOÃO PESSOA – 2025

ROBEVÂNIA CRISTINA LOPES MARACAJÁ

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO: o contexto de um Curso Técnico Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus* Macau



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* João Pessoa, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

JOÃO PESSOA – 2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *campus* João Pessoa

M299l	Maracajá, Robevânia Cristina Lopes. Legislação educacional, currículo e a educação para as relações étnico-raciais na educação profissional de nível básico: o contexto de um Curso Técnico Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – <i>Campus</i> Macau / Robevânia Cristina Lopes Maracajá. – 2025. 180 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes. 1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Relações étnico-raciais. I. Título. CDU 377
-------	--

ROBEVÂNIA CRISTINA LOPES MARACAJÁ

**LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-
RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO: o contexto de um Curso
Técnico Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte–Campus Macau**

DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **MESTRA**.

Aprovado em 30 de outubro de 2025.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Orientador

Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)
Examinador externo

Prof. Dr. Manoel Pereira de Macedo Neto Instituto
Federal da Paraíba (IFPB)
Examinador externo

Profa. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia Instituto
Federal da Paraíba (IFPB)
Examinadora interna

Documento assinado eletronicamente por:

- Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/10/2025 06:43:41.
- Manoel Pereira de Macedo Neto, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/11/2025 21:12:59.
- Deyse Morgana das Neves Correia, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/11/2025 09:20:23.
- Waldeci Ferreira Chagas, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 04/11/2025 16:49:23.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/10/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 781077
Verificador: 5c5b5d0a88
Código de Autenticação:



AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e aos nossos ancestrais, que lutaram bravamente pela liberdade diante da escravização.

Ao meu orientador, Professor Dr. Paulo Guedes, pela valiosa contribuição, imensa generosidade nas orientações e pela parceria na construção deste trabalho.

Ao Coordenador do Programa, Professor Dr. Macário, pelo apoio.

À minha família, base e inspiração: minha mãe, Maria do Socorro; minha filha, Priscila Kelly; meu filho, Paulo Max, jovem negro que infelizmente foi vítima das tristes e crescentes estatísticas do genocídio da população negra; minhas irmãs, Rosângela e Salomé, meu irmão Carlos pela torcida em mais uma das etapas de minha formação acadêmica; meu irmão Romero e meu pai Oséas Maracajá que já não estão mais neste plano; minhas sobrinhas e sobrinhos queridos; e, de forma especial, ao meu neto, Nicolas Maracajá, que me dá forças e razões para seguir resiliente nesta vida.

A todos os docentes do ProFEPT do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que ofertaram conhecimentos essenciais para minha formação como mestranda.

E, por fim, aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Dayse e Prof. Dr. Waldeci, pelas importantes contribuições que possibilitaram o aprimoramento desta versão final da Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, a qual certamente agregará de forma significativa à minha trajetória acadêmica e profissional e aos membros da banca de defesa do trabalho final dessa Dissertação o meu muito obrigada por aceitarem prestar essa avaliação.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as interfaces entre a legislação educacional específica – acerca das questões étnico-raciais – e a matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros, do IFRN – Campus Macau, bem como os Planos de Disciplinas relativos aos componentes curriculares enfatizados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (educação artística e de literatura e história brasileiras). Nosso intuito foi compreender em que medida a legislação educacional sobre questões étnico-raciais encontra-se contemplada e/ou efetivada nos documentos institucionais já mencionados, em relação ao Curso em questão. Para alcançar esse propósito, foi aplicada uma metodologia do tipo explicativa, a qual se insere em uma abordagem qualitativa e que teve como base documental e bibliográfica, quanto aos instrumentos de coleta de dados, leis, normativas curriculares nacionais, regulamentos institucionais, planos de disciplina, entre outros. Já na análise desse repertório de fontes, utilizamo-nos do método de Análise de Conteúdo proposto por Laurence Bardin (1977), de maneira que os resultados comprovam que os documentos curriculares relativos ao Curso objeto da pesquisa norteiam a concepção normativa atual da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim, nos Planos de Disciplinas, constata-se que conteúdos se articulam com temáticas para uma educação antirracista, em acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena. Quanto ao Produto Educacional, elaboramos um Evento Acadêmico relativo ao 25 de julho como o “Dia Internacional da Mulher negra, latino-americana, caribenha e brasileira e de Tereza de Benguela”, apontando para a importância em promover atividades com destaque para a cultura, história e o protagonismo da mulher negra e indígena (na forma de palestra, roda de conversa, apresentação musical, oficinas, cine-debate, entre outras), contribuindo para a formação escolar sobre a Educação Para as Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, como forma de contribuição para o combate ao racismo e à discriminação racial.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Relações étnico-raciais. Currículo. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the interfaces between specific educational legislation on ethnic-racial issues and the curriculum of the Integrated Technical Course in Fishery Resources at IFRN – Campus Macau, as well as the course plans related to the curricular components emphasized in Laws 10.639/03 and 11.645/08 (Brazilian art, literature, and history). The purpose was to understand the extent to which educational legislation on ethnic-racial issues is included and/or implemented in the aforementioned institutional documents of the course. To achieve this objective, an explanatory research was carried out within a qualitative methodological approach, based on documentary and bibliographic data collection instruments, including laws, national curricular guidelines, institutional regulations, and course plans. For data analysis, Laurence Bardin's (1977) Content Analysis method was employed. The results show that the curricular documents of the course under study guide the current normative conception of Ethnic-Racial Relations Education. In the course plans, it was found that the contents are aligned with themes for an anti-racist education, in accordance with Laws 10.639/03 and 11.645/08 and with the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. Regarding the Educational Product, an Academic Event was developed for July 25, marking the "International Day of Afro-Latin American, Afro-Caribbean, and Afro-Brazilian Women and Tereza de Benguela." The initiative highlighted the importance of promoting activities that emphasize the culture, history, and protagonism of Black and Indigenous women—through lectures, discussion circles, musical performances, workshops, and film debates—thus contributing to school education on Ethnic-Racial Relations in Secondary Vocational and Technological Education as a means of combating racism and racial discrimination.

Keywords: Professional and Technological Education. Ethnic-racial Relations. Curriculum. Integrated Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Profissional e Tecnológica – EPT: Histórico da Legislação Educacional

Quadro 2 – Organização curricular do curso técnico de nível médio em núcleos politécnicos (Curso Técnico Integrado Regular)

Quadro 3 – Estrutura do PPC do Curso Técnico de Recursos Pesqueiros MC/IFRN

Quadro 4 – Planos de Disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Artes e História

Quadro 5 – Trajetória das políticas de ações afirmativas de promoção da equidade racial no Brasil

Quadro 6: Quadro Descritivo de Produto Educacional (PE)

Quadro 7 – Datas representativas para promoção da educação antirracista

Quadro 8 – Resultados das avaliações por pares (pareceres técnico-pedagógicos)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ASEABI** – Assessoria em Educação Étnico-Racial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CADARA** – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNCT** – Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COPENE** – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
- CONAES** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CONSEPEX** – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- CONSUP** – Conselho Superior
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico Raciais
- EAA**s – Escola de Aprendizizes e Artífices
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- ERER** – Educação para as Relações Étnicorraciais
- FIC** – Formação Inicial e Continuada
- GMC** – Grupo Modernidade Colonialidade
- GTI** - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
- IFPB** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFRN** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- IFES** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
- IFEs** – Instituições Federais de Educação
- IPEC** - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
- ISBN** – International Standard Book Number
- ISSN** - International Standard Serial Number
- LD** – Livro Didático
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MIR – Ministério da Igualdade Racial

MN – Movimento Negro

MMN - Movimento de Mulheres Negras

MP – Mestrados Profissionais

MST – Movimento Sem Terra

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NUGEDI - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Diversidade

PE – Produto Educacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDC - Planos de Disciplinas

PI – Projeto Integrador

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PDC – Planos de Disciplinas de Curso

PPC – Planos Pedagógicos de Curso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

ProfEPT – Mestrado profissional em educação Profissional e Tecnológica

RL – Revisão de Literatura

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

SASE – Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SNPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

OD – Organização Didática

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

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

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	19
2.1 Caracterização da pesquisa	19
2.1.1 Quanto à classificação	19
2.1.2 Quanto à tipologia	20
2.1.3 Quanto à abordagem.....	21
2.2 Universo, amostragem e amostra.....	21
2.2.1 Quanto ao universo.....	21
2.2.2 Quanto à amostragem da pesquisa	22
2.3 Instrumento de coleta de dados	23
2.3.1 Revisão de literatura.....	23
2.3.2 Análise de conteúdos.....	25
2.4 Prototipação do Produto Educacional (PE): do planejamento à avaliação	27
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
3.1 O protagonismo do Movimento Negro e a quebra de paradigmas.....	35
3.2 Teoria da Afrocentricidade: uma Contribuição para a Educação Antirracista	43
3.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT: Caminhos para integração, politécnia e para o trabalho como princípio educativo.....	50
3.3.1 Construção Institucional do IFRN	56
3.4 Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio do IFRN/Campus Macau: Uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	62
4.1 Normativas curriculares nacionais da educação para as relações étnico-raciais.....	83
4.2 O IFRN e a Educação para as Relações Étnico-Raciais	87
4.2.1 Missão e valores institucionais do IFRN	89
5 DADOS GERAIS E OBJETIVOS: UM PRODUTO EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....	92
5.1 Apresentação	93
5.2 Introdução	95
5.3 Bases teóricas e conceituais para um evento escolar antirracista.....	104
5.3.1 A mulher negra, latino americana, caribenha e brasileira: identidade, história e cultura.....	104
5.3.2 Feminismo negro no Brasil: protagonismos	110
5.4 Plano de Atividades do Evento Acadêmico	118
5.4.1 Objetivos.....	118
5.4.2 Público-alvo	119
5.4.3 Programação	119
5.5 Reflexões sobre a avaliação do Produto Educacional	126
5.5.1 Avaliação por parte de estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	128
5.5.2 Avaliação por pares.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS	155
ANEXO I – Estrutura do Parecer Técnico-pedagógico de avaliação/validação por pares.....	155

ANEXO II - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos	
Pesqueiros, na forma integrada, “regular”, presencial.....	157
ANEXO III – Planos de Disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa e Literatura	
Brasileira (Parte do Núcleo Estruturante)	161

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as populações menos favorecidas estiveram, majoritariamente, excluídas da educação escolar brasileira. Além disso, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou os Planos Pedagógicos de Curso (PPC), a depender do caso, os Currículos e a prática pedagógica estiveram, tradicionalmente, esvaziados acerca de uma demanda de ensino que considerasse os diferentes modos de vidas, culturas, experiências, saberes, ancestralidades e identidades, que poderiam ser enfatizados, na educação básica, enquanto especificidades quanto às subjetividades desses grupos. Como exemplo, temos os camponeses, etnias ciganas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, população negra, entre tantos outros grupos ou povos de comunidades tradicionais, em meio à diversidade existente em nosso país.

Sobre as desigualdades sociais com recorte étnico, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (2004), considerando, sobretudo, a população negra em comparação com a população branca, destacamos que o quantitativo de “pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação”, e esses números traduzem um pouco o quadro do percentual perverso e excludente da realidade educacional brasileira (Brasil, 2004, p. 07).

Em recente pesquisa sobre desigualdade racial na Educação, o Ministério da Educação - MEC (2024, p. 01) apontou que a oferta da educação pública se diferencia, quando se trata da infraestrutura escolar para pretos, pardos e indígenas: “98,2% dos estudantes brancos em escolas convencionais têm acesso a água, energia e coleta de lixo e esgoto. O acesso de alunos pretos, pardos e indígenas no mesmo tipo de escola é de 96,5%, 92,9% e 89,5%, respectivamente”. O resultado revela mais um índice de desigualdade, que atinge essa população.

Compreendemos ser deliberada e intencionalmente posta esta situação histórica de privilégios da população branca em detrimento da população negra, considerando-se que, por exemplo:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, p. 07, 2004).

Contudo, a contrapelo dessa tradição de exclusão educacional no Brasil, os avanços nesta seara são notórios, sobretudo nas últimas décadas. Neste sentido, de acordo com a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004, p. 09) que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, consta que a educação escolar:

[...] visa a atender os propósitos expressos na Resolução CNE/CP 6/ 2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2004, p.09, sic).

Nesse mesmo dispositivo (Brasil, 2004, p. 09), se apontou a importância de se juntarem aos preceitos presentes em algumas Constituições Estaduais – como os casos da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306) e de Alagoas (Art. 253); de algumas Leis Orgânicas Municipais – a exemplo do Recife (Art. 138), do Rio de Janeiro (Art. 182, V); das Leis Ordinárias de Belém (Lei Municipal nº 2.251/94), de Aracaju (Lei nº 11.973/96) e de São Paulo (Lei nº 11.973/96) “[...] ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.096, de 13 de junho de 1990, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001)”. Dessa forma:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 09).

Dito isso, em minha atividade profissional atual, como pedagoga no *Campus Macau*, do IFRN, percebo a necessidade de ampliação do debate acerca de uma efetiva “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em curso de nível básico/médio. Sobre a experiência profissional enquanto servidora pontuo as participações como membra do NEABI do Campus Macau e do NEABI Sistêmico do IFRN

que recentemente passou a dispor de uma Assessoria presidida por um servidor, esta denominada ASEABI; também faço parte da composição do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Diversidade – NUGEDI/IFRN; Componho a Banca de Heteroidentificação local do Campus Macau e faço parte do Comitê de Educação Étnico-racial do IFRN que tem como uma das ações a criação de um Protocolo Antirracista e um observatório de produções e ações relacionadas as temáticas Étnico-Raciais.

Assim, destacamos que esse tema tem importância singular para a nossa prática profissional, inclusive porque, essa investigação, teve também como objetivo realizar um levantamento dos conteúdos das disciplinas propedêuticas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, os quais norteiam a abordagem nas práticas em sala de aula, e, neste sentido, refletir, com base nas informações, se essas práticas estavam em consonância, por exemplo, com aquilo que preceitua a Lei 10.639/03. Partimos da compreensão de que a luta contra o preconceito racial (que é normalmente velado no Brasil e em outras partes do mundo) não deve retroceder; além disso, as formas de enfrentamento contra tal evento devem renovar sempre, de modo que seus combatentes saibam lidar com as novas artimanhas promovidas por condutas racistas institucionalizadas.

Assim sendo, a relevância pessoal acerca da escolha da temática desta pesquisa se deu a partir da trajetória de minha formação pessoal e acadêmica. Neste último aspecto, devo citar minha atuação como bolsista e voluntária de projetos de extensão e pesquisa, tais como: Formação de Professores dos Assentamentos do Movimento Sem Terra (MST); Projeto de Formação de Profesores das Escolas Públicas e Privadas (aberto também para toda a comunidade acadêmica, visando contribuir com a efetivação da educação antirracista e promovido e coordenado pelo NEABI-UFPB; Projeto de Apoio Pedagógico às Atividades de Língua Portuguesa e Matemática (voltado para alunos da alfabetização e 1º ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de João Pessoa); e da realização de pesquisa sobre como os gestores dessas escolas percebiam o racismo e a discriminação no ambiente escolar, cujo resultado mostrou a negação de práticas racistas e a compreensão destas atribuídas ao “*bullying*”, sendo este naturalizado como parte da convivência dos(as) estudantes. Tal constatação, em especial, me gerou uma forte inquietação.

A experiência vivenciada nesses projetos, na graduação, a participação nas ações e atividades dos grupos de estudos, de pesquisa e de extensão no NEABI-UFPB e nos projetos da educação do campo despertaram-me a ideia de traçar um caminho que levou à elaboração e à produção da monografia para a conclusão de curso, intitulada “Educação do Campo e

Quilombola: análise das práticas educativas desenvolvidas na Escola Municipal Lina Rodrigues, em Gurugi, no Conde-PB”, concluída em agosto de 2014, na Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da profa. Dra. Ana Paula Romão Batista¹. Acrescento aqui, também ser motivada pela minha condição de mulher preta, filha de uma mulher preta e minha atuação como ativista na experiência de vida, no combate e resistência diária contra práticas racistas, as quais tendem a ser, equivocadamente, naturalizadas pelos praticantes dessas violências, nos mais diversos ambientes do cotidiano social que, inevitavelmente, precisamos frequentar.

Por fim, na atuação profissional como servidora no IFRN Campus Macau e participação nos seguimentos relacionados à temática da EREER e demais políticas de ações afirmativas promovidas pela Instituição foram cruciais para o interesse da pesquisa.

Conforme já relatamos, a Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que passou a vigorar com a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e africana nas instituições de ensino da Educação Básica, públicas e particulares. Considerada um marco na inclusão e reconhecimento da população negra, como fazendo parte da história, esta norma se ampliou com a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu também no currículo de toda a Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da contribuição dos povos originários na formação da sociedade, nas áreas social, econômica e política da história brasileira.

Consideramos que, apesar da importância dessas leis, sua efetividade e eficácia, em muitos estabelecimentos de ensino, ainda precisam se solidificar. Por vezes, os conteúdos relativos ao escopo dessas leis só são mencionados nas datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra e o Abril Indígena². Dito isso, nesta proposta de pesquisa tivemos por objetivo analisar as interfaces entre a legislação educacional específica, acerca das questões étnico-raciais e o Projeto Político Pedagógico (PPP/IFRN); o Projeto Pedagógico (PPC) do

¹ Neste estudo, o recorte espacial de pesquisa foi uma comunidade quilombola de uma área rural, que traz, na sua trajetória de vida, lutas históricas; trata-se de um povo que teve seus antepassados perseguidos e muitas vezes mortos nas disputas por terra. Entre seus anseios e conquistas, o direito à educação e à construção de escolas estavam sempre em pauta. Na “Comunidade Quilombola de Gurugi”, escolhi a escola para delimitação do campo e do objeto de pesquisa: “análise das práticas educativas desenvolvidas e objetivando compreender se era efetivado o que demandava a Lei 10.639/2003”, a qual orienta e torna obrigatório incluir, nos currículos oficiais da Rede Municipal de Ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”: o estudo da História 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.

² De acordo com a professora Márcia Muran, “índio é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena”. Já para o escritor indígena, doutor em educação, Daniel Munduruku, “a palavra ‘índio’ esconde toda a diversidade dos povos indígenas”, termo que, segundo ele, “quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros” (Santos, 2023).

Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus* Macau bem como os planos de disciplinas relativos a componentes curriculares enfatizados na Lei 10.639/03.

A partir disso, tivemos a pretensão de criar um Produto Educacional (PE), de modo a contribuir com a visibilidade da Educação Para as Relações Étnico Raciais (ERER). Tratou-se da produção de evento acadêmico de base antirracista, dirigido à comunidade escolar como um todo, a partir de uma data representativa no “calendário” da trajetória da educação, na perspectiva do combate ao racismo e à discriminação racial. A data escolhida foi o dia 25 de julho, que marca, a um só tempo, o “Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha”, e, no caso específico do Brasil, esta mesma data representa o “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra” (em alusão a uma mulher que simboliza a resistência na luta contra a escravização no Brasil), instituído por meio da Lei nº 12.987/14. Registremos que esta data representa, para as mulheres negras, aquilo que o “Dia da Consciência Negra” (que a partir de 2024 passa a ser feriado nacional) exprime para a população negra em geral. Neste sentido, com este PE, pretendemos destacar a importância de uma maior visibilidade da contribuição dos povos negros e/ou originários na sociedade brasileira.

Neste estudo, tivemos por objetivo geral analisar as inter-relações entre a legislação educacional específica sobre questões étnico-raciais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planos de disciplinas que consta no Projeto Pedagógico (PPC) do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus* Macau, com atenção especial para os componentes curriculares destacados pela Lei 10.639/03.

Quanto aos objetivos específicos, estes foram definidos da seguinte maneira: 1. Realizar uma revisão de literatura (de tipo narrativa) sobre a “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, abordando seu referencial teórico e conceitual, a fim de fornecer uma base sólida para a pesquisa; 2. Analisar criticamente o currículo do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus* Macau, comparando-o com as diretrizes condicionais da legislação educacional, para identificar lacunas e desafios na implementação dos conteúdos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3. Examinar os conteúdos presentes nos planos de disciplina do referido Curso, verificando sua consonância com os dispositivos legais pertinentes, de modo a avaliar a adequação e a efetividade das práticas pedagógicas na abordagem da temática étnico-racial; 4. Desenvolver um Produto Educacional (PE) na forma de um evento acadêmico, vinculado a uma data significativa para a luta do povo negro e/ou originário, qual seja: o “Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-

americana e Caribenha” e, no contexto brasileiro, o “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra”.

Reforcemos que a temática escolhida, que reflete o meu interesse pessoal e acadêmico acerca das relações étnicorraciais nas escolas e suas implicações, nasceu das experiências e trajetória acadêmica e profissional já mencionadas. Nesse propósito, insistimos, com essa proposta de estudo, a fim de contribuir para evidenciar a memória dos nossos antepassados negros e indígenas, tendo como pano de fundo a memória cultural e simbólica dos conhecimentos e de uma história que, desde suas raízes, não é reconhecida nem contada na sua plenitude.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente, se faz necessário tecer algumas considerações sobre as práticas pedagógicas em consonância com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de refletir como se pode contribuir para o fortalecimento da identidade e do protagonismo negro, à luz da Lei 10.639/2003, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004) e outros documentos oficiais que versam sobre a questão, além dos estudos e pesquisas de autores(as) que se dedicam a essa temática.

2.1 Caracterização da pesquisa

Diante da problemática levantada em nossa pesquisa e dos questionamentos que surgiram nessa reflexão, pretendemos compreender o contexto relativo à efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), tomando por base as inter-relações entre a legislação educacional específica, o Projeto Político Pedagógico (PPP) bem como os Planos de Disciplinas do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus Macau*.

Para apresentação da caracterização da investigação proposta, abordemos o trabalho de Castilho *et al.* (2011, p.10) ao esclarecerem que:

Pesquisa é o conjunto de procedimentos sistematizados, baseados em raciocínio lógico, na busca de soluções para os problemas nas diversas áreas, utilizando metodologia científica. É o desenvolvimento efetivo de uma investigação bem planejada, feita e redigida seguindo as normas metodológicas provenientes da ciência. Usualmente, a pesquisa surge de uma dúvida, que por sua vez leva à formulação de um problema que deverá ser resolvido por meio da utilização de um método científico.

A partir das ideias das autoras, podemos compreender a necessária descrição da classificação, abordagem e tipologia da nossa pesquisa para melhor compreensão e cumprimento com o que sugerem as normas que regem as produções acadêmicas que serão apresentadas a seguir.

2.1.1 Quanto à classificação

Com foco no objeto de estudo, sob a hipótese de que a devida inter-conexão entre os dispositivos normativos e o currículo escolar validam ou não a contribuição dos povos negro e

indígena, na constituição da cultura e sociedade brasileiras, tivemos o olhar voltado para a análise de conteúdos tais como: Legislação educacional nacional (já citada), do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos Planos de Disciplinas do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus* Macau. Dessa forma, traçamos o caminho da investigação empírico-qualitativo, amparada no arcabouço teórico acerca da temática, como forma de fundamentar a nossa investigação. Nessa perspectiva de aproximação, Minayo *et al.* (2018, p. 18) afirmam que:

[...] nas ciências naturais e exatas, o termo “objetividade” costuma ser utilizado no sentido de distanciamento metodológico. Daí que há uma diferença imensa com os estudos qualitativos em que sujeito e objeto (que também é sujeito) estão em interação, sendo que o êxito das pesquisas empíricas depende intrinsecamente da capacidade de entendimento do outro, o que se dá por aproximação [...] e não por distanciamento.

Registremos que nossa investigação teve finalidade básica, visto que intencionou ampliar o conhecimento teórico sobre determinado fenômeno, sem a preocupação imediata com sua aplicação prática. Assim sendo, seu objetivo primeiro foi aprofundar conceitos e teorias, de modo a fornecer um substrato de conhecimento que viesse a permitir a compreensão do tema em questão.

2.1.2 Quanto à tipologia

Na análise dos dados acerca do objeto estudado, enquadrámos a pesquisa no tipo explicativa e exploratória. Pesquisas desse tipo, de acordo com Gil (2002, p. 42), “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...] aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. Com base nesse apontamento prévio, os instrumentos de coleta de dados são de base documental e bibliográfica, permitindo a compreensão da realidade sobre a qual debruçamos nosso interesse investigativo.

Ressaltemos que uma pesquisa de base documental utiliza fontes primárias; em nosso caso, trata-se de leis, normativas curriculares nacionais, regulamentos institucionais, planos de disciplina, entre outros, para analisar fatos e/ou contextos de forma sistemática. Assim sendo, seu objetivo principal foi interpretar informações já existentes. Já a pesquisa bibliográfica, de importância crucial em nossa pesquisa, fundamenta-se na revisão de publicações acadêmicas,

buscando identificar conceitos, teorias e debates relevantes. Assim, será quanto ao tema que aqui nos propusemos a pesquisar, ampliando a contextualização teórica da investigação.

2.1.3 Quanto à abordagem

Entendemos que nossa pesquisa se insere em uma abordagem metodológica qualitativa; como sugere Silveira e Córdova (2009):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Silveira e Córdova, 2009, p. 31).

A afirmação das pesquisadoras reforça a premissa de que a pesquisa deve ser coerente com o ato de não se fazer juízo de valor e tentar pôr em prática a capacidade de não influenciar no processo, fenômeno que elas denominam de contaminação – o que geralmente alteraria, principalmente, os resultados após a tabulação dos dados.

Sobre o tema proposto, buscamos compreender o fenômeno estudado, visando identificar possíveis fatores que o determinam, na tentativa de poder contribuir um pouco nessa realidade, o que exige uma tessitura entre técnicas/procedimentos de coleta e de análise de dados, a fim de se confirmar a hipótese de que a EREER se desenvolve ou não no IFRN – *Campus Macau*, trazendo, também, com essa análise subsídios que possam contribuir com a educação na perspectiva antirracista.

2.2 Universo, amostragem e amostra

2.2.1 Quanto ao universo

O caminho da pesquisa, de acordo com os estudiosos do tema, consiste em um processo com uma sequência de fases e de etapas. Sobre essas etapas, Zanella (2006) contabiliza “três momentos intimamente relacionados e que, muitas vezes, sobrepõem-se: planejamento, execução e comunicação dos resultados”.

No primeiro momento, a reflexão antecipada sobre o assunto a ser investigado, o tema, os objetivos do estudo, a base teórica, os instrumentos de coleta de dados e a definição de como serão analisados os dados coletados [...] Trata-se de uma etapa em que as atividades que envolvem a investigação devem ser bem pensadas e articuladas, visando a garantir melhor execução do processo. [...] O segundo momento do ciclo de pesquisa trata da execução do plano ou projeto de pesquisa, isto é, quando o pesquisador entra no campo de pesquisa [...] Por fim, há a comunicação dos resultados. É o momento de relatar à comunidade científica ou à sociedade os resultados, as dificuldades e as limitações da investigação (Zanella, 2006, p. 46).

Diante do exposto, vale salientar que, nesse caminho das técnicas e subjetividades da investigação, na tentativa de delinear o universo da nossa pesquisa, é importante que tracemos alguns apontamentos e conceitos, a partir do pensamento de estudiosos e pesquisadores da área, para situar esse espaço que é ao mesmo tempo representativo e simbólico.

Para Martins e Theóphilo (2016) o “universo ou população da pesquisa é caracterizado pela definição da área ou população-alvo, descrevendo a quantidade de pessoas que atuam na pesquisa”. Citem-se, ainda, Marconi e Lakatos, os quais trazem que “o universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (Martins; Theóphilo, 2016, p. 05).

Barbetta (2012, p. 15) considera que o universo de uma pesquisa e de um estudo é a população, ou seja, “o conjunto de elementos para os quais desejamos que as nossas conclusões sejam válidas [...] Uma parte desses elementos é dita uma amostra”. Diante dessa afirmação, fazemos uso das palavras de Barbetta (2006), que diz: “tudo deve ser planejado com muito cuidado para que os dados a serem levantados forneçam informações relevantes em relação aos objetivos da pesquisa”.

2.2.2 Quanto à amostragem da pesquisa

Acerca da amostragem, nossa técnica é a não probabilística de tipo intencional, pois selecionamos a amostra com base em critérios específicos e relevantes para a nossa pesquisa. Levando em consideração que as Leis 10639/2003 e 11.645/08 orientam que a educação afro-brasileira e indígena deve perpassar todo o currículo escolar, entendemos ser mais produtivo, neste nosso estudo, uma certa delimitação, de modo que fizemos nosso levantamento de dados por meio dos conteúdos de História, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Artes.

2.3 Instrumento de coleta de dados

Para nossa investigação, priorizamos a revisão de literatura e a análise de conteúdos, presentes nos documentos já mencionados. Com isso, para identificar as diretrizes e metas relacionadas à inclusão de conteúdos, iremos examinar o currículo oficial do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus* Macau, e os outros documentos, comparando-os com diretrizes do PPP e os marcos legais pertinentes, para identificar possíveis espelhamentos e/ou divergências relacionadas à ERER.

2.3.1 Revisão de literatura

Uma das etapas do processo metodológico da pesquisa acadêmica é a da Revisão de Literatura de tipo narrativa. Nesta etapa, pretendemos focar nossa base de investigações em produções de estudiosos(as) que exploraram a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, sob nuances diversas, mas que sejam correlatas com o nosso objeto de pesquisa. Acerca dessa técnica, temos uma gama de abordagens conceituais que consolidam sua eficácia e validade. De acordo com Galvão e Ricarte (2019):

A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58).

Essa afirmativa dos autores sobre a técnica, antes de mais nada, nos faz perceber sua importância no campo da produção acadêmico-científica no tocante à pesquisa. Os autores afirmam que este “é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos [...]” e, continuando, que muitos artigos nessa perspectiva do método com Revisão de Literatura (RL) “apresentam diferentes abordagens para as diferentes etapas do desenvolvimento desses trabalhos”.

Sobre essa metodologia que faz uso, por exemplo, de artigos científicos, Galvão e Ricarte (2019) informam que a RSL:

É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo [...] as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão [...] é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58, sic).

Na visão de Brizola e Fantin (2016), “a revisão da literatura é de suma importância, já que é realizada para auxiliar o pesquisador a focar no seu verdadeiro objeto de pesquisa e não perder tempo com questões secundárias”, o que nos parece pertinente, levando em consideração a organização do tempo, ou, melhor dizendo, o pouco tempo que temos para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, por exemplo, e no nosso caso específico do mestrado profissional, a necessidade de construção de um Produto Educacional (PE) como parte da demanda de conclusão do curso. Os autores também consideram que:

[...] o objetivo da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é formar um arcabouço tanto teórico, como prático dos artefatos que foram utilizados para a solução de determinados problemas em estudos primários e, analisar em que condições determinado artefato foi utilizado para solucionar um determinado problema específico com sucesso (Brizola; Fantin, 2016, p. 37).

Notemos que ambas as formas de Revisão – RL e RSL – possibilitam tomar tanto uma proporção mais profunda da técnica quanto uma proporção mais genérica, o que nos permite optar pelo que é possível, diante de uma janela de tempo com a qual tivemos de trabalhar até concluirmos todas as fases de uma pesquisa até sua conclusão. Vale atentar, ainda, para a seleção do material a ser utilizado como suporte teórico. Para Brizola e Fantin (2016, p. 37) é necessário saber reconhecer “as melhores bibliografias no intuito de integrar e atualizar os conhecimentos mais relevantes acerca do objeto de nossa pesquisa”, assim como é indispensável ter em vista a produção de um trabalho que, principalmente, “desperte o interesse do leitor, sem deixar de lado a relevância e a profundidade científica que a produção necessita”.

É importante entendermos, sobretudo, que, na pesquisa científica e em qualquer arcabouço teórico que nada é ou está completo. Além disso, (Brizola; Fantin, 2016, p. 24) “nem mesmo se vivêssemos a vida toda lendo, leríamos toda a produção científica disponível sobre o objeto de estudo”. A partir dessa premissa, não tivemos a ingênua pretensão de esgotar as

discussões e análises sobre qualquer temática pesquisada e, no nosso caso, a Educação numa perspectiva antirracista.

2.3.2 Análise de conteúdos

Pensando o caminho metodológico da nossa pesquisa, tivemos como intuito realizar, na instituição, campo de pesquisa já mencionado, uma abordagem documental, a saber: o Projeto Político Pedagógico (PPP); o Currículo e suas matrizes; o Plano e Ementas das disciplinas propedêuticas do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio ³, entre outros arquivos documentais, a exemplo de diretrizes e legislações vigentes que regem o ensino do IFRN no *Campus* Macau, que subsidiem dados e informações necessárias para construção desta nossa dissertação e do nosso Produto Educacional. Para isso, utilizamos o método de Análise de Conteúdos que, de acordo com Bardin (2016), citado por Sousa e Santos (2020):

Objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2016), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados. A validação do conhecimento científico e sua legitimação por meio da Análise de Conteúdo passam por uma apropriação e compreensão dessas fases em uma ação sistemática do(a) pesquisador(a). Daí, estudos que trazem reflexão de como produzir conhecimento sobre a percepção dos sujeitos tornam-se de suma importância para pesquisadores(as) que desejam adentrar nessa técnica de análise de conteúdo e aplicá-la em suas pesquisas (Bardin, 2016 *apud* Sousa; Santos 2020, p. 1.397).

Diante da citação acima, consideramos que a análise documental visou subsidiar os objetivos da pesquisa: a análise do PPC do Curso Técnico de Recursos Pesqueiros do IFRN, *Campus* Macau, identificando as diretrizes e metas relacionadas à inclusão de conteúdos da educação etnicorracial, assim como examinar o currículo oficial do Curso, comparando-o com as diretrizes e metas do PPP e com os marcos legais pertinentes, para identificar possíveis discrepâncias ou omissões relacionadas à ERE e refletir o que consta nos Planos de disciplina da Formação Geral, verificando se esses conteúdos são abordados na prática docente.

Seguindo essa orientação, os apontamentos de Sousa e Santos (2020), os quais se

³ A escolha do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros se deu diante do fato de ter sido idealizado para suprir a necessidade de qualificação profissional de nível técnico, a partir da principal economia da localidade que são as atividades de aquicultura: pesca artesanal e o crescimento de indústrias das chamadas “fazendas” de desenvolvimento da carcinicultura e aquicultura para criação de camarão e tilápia em cativeiro. Esse mercado possibilita a atuação dos concluintes para desenvolver técnicas que, provavelmente, se aperfeiçoarão no decorrer da formação.

baseiam principalmente na teoria desenvolvida por Bardin (2016), reforçam que o método da “Análise de Conteúdo contribui para que a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, submetidas a um processo de sistematização e categorização rigorosa dos dados, conduzam o(a) pesquisador(a) a respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa”.

Vale salientar que esse procedimento tem sua validação (Sousa; Santos, 2020, p. 1.400), por se tratar de “um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados”. Daí, compreendemos poder nortear e sistematizar nossa investigação, já que “a técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2016)” e citada pelos autores Sousa e Santos (2020, p. 1.400) “se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação”.

Por fim, trazemos a compreensão de Minayo (2001) acerca do que ela denomina ciclo da pesquisa. Segundo a autora, trata-se de:

[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. Em seguida, estabelece-se o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. Por fim, temos que elaborar o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita. O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição (Minayo, 2001, p. 26).

Nesse horizonte, norteamos nossa investigação ao lançar mão das teorias mencionadas, considerando o que nos ensina Minayo (2001, p. 27): “o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”. A autora ainda corrobora a ideia de que o ciclo ao qual se refere solidifica, porém, as etapas deste não são estanques, mas se complementam. Nesse contexto, consideramos nosso trabalho como

inicial, tendo em vista a impossibilidade de esgotar o tema que acreditamos ser amplo e passível de uma retomada futura para um maior aprofundamento.

2.4 Prototipação do Produto Educacional (PE): do planejamento à avaliação

De acordo com o Regulamento Geral (MEC/IFES, 2023, p. 01), o Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), consubstanciado na Lei nº 11.892/2008, oferta pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, pertencente à Área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação. Com a área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica; tem como objetivo geral tanto à produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

De acordo com Rizzatti *et al.* (2020, p. 2): “Na modalidade Profissional, diferentemente da modalidade Acadêmica, os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos”. Relacionado a isso, compreende-se que:

Os produtos educacionais são entendidos como resultado concreto dos desafios apresentados aos mestrandos, tanto no seu cotidiano, quanto na pesquisa, são parte específica dos mestrados profissionais, que buscam formação e produção de conhecimentos vinculados à prática profissional (Garcia; Vieira, 2022, p. 106).

Registremos que as pesquisadoras referidas acima realizaram um trabalho de investigação que teve como uma das ações metodológicas mapear os tipos de produtos educacionais bem como o público-alvo desses artefatos, no Programa supramencionado, entre os anos de 2018 e 2020, algo importante para que se tenha um quadro geral do *status* da produção em relação aos PEs. No mesmo sentido, tem-se a seguinte definição de PE:

[...] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Rizzatti *et al.*,

2020, p. 04).

Outra importante característica dos PEs oriundos de Mestrados Profissionais (MP) da área de Ensino – nosso caso – é sua mutabilidade, permitindo que os seus pretensos usuários, notadamente professores, notadamente da Educação Básica, possam:

[...] reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PEs *num continuum* (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 2).

Com o objetivo de contribuir com a promoção de efetivação da educação na perspectiva das relações étnico-raciais e antirracistas, norteadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, elaboramos um PE de tipo Evento Organizado (em nosso caso, de perfil acadêmico-cultural) o qual se insere em uma categoria que pode ser descrita como “Processo Educacional” que se constitui enquanto:

[...] descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 05).

Já por Evento Organizado se entende “[...] ciclos de palestras, exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas, atividades de divulgação científica, entre outros (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 05). Neste sentido, a tipologia do PE aqui proposta é um Evento Organizado, composto por conteúdos, temáticas e atividades referentes a uma importante data celebrativa e de engajamento/pertencimento/identidade relacionada ao povo negro e indígena. Trata-se do “Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha”, e, no caso específico do Brasil, esta mesma data (25 de julho) representa o “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra”. Registremos que esta data se relaciona umbilicalmente com as trajetórias de luta, resistência e identidade ancoradas em ações de políticas afirmativas para a educação, no sentido do combate à discriminação e ao racismo, ao patriarcalismo e ao machismo e promoção da equidade racial e respeito às diferenças.

O formato de apresentação deste PE será um Arquivo Digital, na tentativa de contribuir com a prática pedagógica e efetivação da EREER, no que preceituam as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ainda neste sentido, a pretensão foi aplicar este PE com apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRN – *Campus* Macau, do qual a pesquisadora também é integrante, como forma de indicar possibilidades de aplicação pedagógica relativa a estas datas/marcos da história e cultura afro-brasileira e indígena. O público-alvo principal foi a comunidade interna da unidade escolar, muito embora destaquemos que a comunidade externa será bem vinda ao Evento.

No que compete ao desenvolvimento do PE, tivemos como base, para sua confecção, os dados obtidos a partir da pesquisa realizada sobre as inter-relações entre a legislação educacional específica, sobre questões étnico-raciais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planos de disciplina do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio , com foco em seus componentes curriculares destacados pela Lei 10.639/03.

Registremos que o evento ocorreu no mês de julho de 2025, nas dependências do IFRN – *Campus* Macau. Antes, porém, houve um momento de apresentação à gestão, ao NEABI da unidade e à equipe pedagógica, aproveitando a oportunidade dos encontros das reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente, como forma de recebermos sugestões de atividades. Os resultados trazidos pelo olhar dos profissionais de Educação nos ajudaram a refletir sobre detalhes do evento. Por fim, realizamos uma avaliação, via formulário, com seus participantes.

Conforme dito, com a produção do PE, em cujo bojo constará o conteúdo anteriormente mencionado, a fim que possamos oferecer subsídios para possíveis abordagens da história e cultura afro-brasileira e indígena e, com isso, reforçar a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a compreensão, por parte de docentes e discentes, da participação e luta dos povos negros e originários e suas contribuições na sociedade; com tal iniciativa, pretendemos provocar possibilidades pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação racial no ensino e na sociedade brasileira. A seguir, apresentamos a caracterização detalhada do desenvolvimento do PE:

I. Título do evento: Protagonismo Feminino Negro e Indígena: identidade, história, cultura e saberes na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

II. Caracterização, finalidade e aderência:

Conforme nos lembram Rizzatti *et al.* (2020) “[...] A função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (p. 5).

Sobre sua finalidade, consta que um PE deve, preferencialmente, ser aplicado diretamente nos espaços de ensino “respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (Brasil, 2019, p. 15). Trata-se de um “Evento Organizado” de perfil acadêmico-cultural, que visa contribuir com a promoção da educação na perspectiva das relações étnico-raciais e antirracistas, em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O Evento se insere na categoria de "Processo Educacional" (prevista na área de ensino da CAPES) e tem como foco central a celebração e reflexão sobre o "Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha" e o "Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra". O objetivo é fomentar práticas pedagógicas que combatam o racismo, o machismo e que promovam uma educação para o respeito à pluralidade e potencializadora do pressupostos da equidade social e racial.

Quanto à questão da aderência, por princípio, devemos considerar que “[...] compreende-se como a origem do PE, a fim de apresentar origens nas atividades oriundas das linhas e dos projetos de pesquisas do PPG *stricto sensu* em avaliação” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 10). Neste sentido, atestamos a evidente aderência do nosso PE quanto ao escopo da área de concentração do ProfEPT (Educação Profissional e Tecnológica):

Compreende os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas a integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Compreende ainda os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. ProfEPT, 2019).

No mesmo sentido, o PE adere claramente à linha de Pesquisa “Organização e Memórias

de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, na qual esta pesquisa se encontra inserida:

Trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, a construção temporal, através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. ProfEPT, 2019).

Especificamente, a pesquisa como um todo e o PE em particular vinculam-se ao Macroprojeto 5, da referida Linha, intitulado “Organização do currículo integrado na EPT”, o qual:

Abriga projetos que trabalham na perspectiva da **organização e planejamento do currículo integrado**, que venham a contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. ProfEPT, 2019 (grifo nosso).

O material terá como tema gráfico uma arte com imagens africanas, afro-brasileiras e indígenas, de acordo com os tópicos e conteúdos apresentados no material .

III. Análise e desenho:

O evento foi estruturado considerando-se elementos acadêmicos e culturais que possibilitassem uma abordagem multidisciplinar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. As atividades incluem palestra, mesa redonda, apresentações culturais, roda de conversa, oficinas e cinema, buscando integrar elementos teóricos e práticos.

IV. Elaboração

A. Eixo conceitual:

A concepção do PE está fundamentada em referenciais teóricos sobre educação antirracista, história e cultura afro-brasileira e indígena, políticas de ações afirmativas e

equidade racial, discutidas no capítulo teórico-conceitual desta dissertação. O embasamento inclui autores como Munanga (2015) Gomes (2008), Silva e Carvalho (2010), Macedo (2016) e Lima e Reis (2024), entre outros(as) que subsidiam o debate acerca da necessidade de um ensino básico que valorize a diversidade étnico-racial no Brasil, em uma perspectiva antirracista.

B. Eixo pedagógico:

O PE segue uma abordagem interacionista, incentivando a participação ativa dos estudantes e docentes, por meio de atividades dinâmicas e interdisciplinares constituintes do referido evento. A intencionalidade pedagógica está voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica.

C. Eixo comunicacional:

O evento foi divulgado por meio de canais institucionais do IFRN – *Campus* Macau, incluindo site oficial, redes sociais e e-mails institucionais. Já o material digital final contará com uma identidade visual baseada em elementos africanos, afro-brasileiros e indígenas, buscando promover representatividade e reconhecimento das culturas abordadas.

V. Aplicação:

A aplicabilidade de um PE na Área de Ensino “(...) relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 12). Neste sentido, no mês de julho de 2025, no IFRN – *Campus* Macau, antes da execução, foram realizadas reuniões com a gestão, com o NEABI e a equipe pedagógica do Campus, para refinamento das atividades e recolhimento de sugestões. A participação foi aberta à comunidade interna e externa do *Campus*.

VI. Avaliação e validação:

O processo de avaliação/validação de um PE da Área de Ensino:

[...] consiste em identificar evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo), a partir de critérios previamente estabelecidos. Essa coleta de evidências pode se dar a partir de instrumentos qualitativos e/ou quantitativos para avaliar a adequação da utilização, interpretação e resultados da sua aplicação (Rizzatti *et al*, 2020, p. 06).

Em nosso caso, a primeira etapa da avaliação/validação (por pares) ocorreu por meio de pareceres técnico-pedagógicos elaborados com questões que permitiu avaliar o PE, o qual foi enviado via E-mail aos docentes participantes do Evento para que respondessem, assinassem e nos retornassem para catalogação dos dados (Anexo I) e aos discentes participantes foi avaliado através de questionários com questões referentes ao Evento (PE) via Google Forms sem identificação dos respondentes. Esses dados coletados serviram para verificar o impacto das atividades e identificar possíveis melhorias para edições futuras. Já a segunda etapa, obrigatória, ocorre por meio de banca de defesa de dissertação.

VII. Registro, utilização e acesso:

O material final será inserido em repositório digital de acesso público do IFPB, Instituição associada do ProfEPT na Paraíba. O arquivo final contou com suporte de um profissional de editoração, para garantir a qualidade visual e organizacional do conteúdo.

VIII. Resultados:

A. Quais os impactos gerados nos participantes?

Por impacto quanto ao PE, tem-se “[...] a forma como o PE foi utilizada e/ou aplicada nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 6). Assim sendo, espera-se que o PE contribua para o fortalecimento da consciência crítica sobre questões raciais e históricas, promovendo maior engajamento da comunidade escolar quanto à efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Desta feita, o evento também busca ampliar o repertório dos participantes sobre a história e cultura afro-brasileira e a indígena.

B. Qual o potencial de replicabilidade do PE proposto?

O PE possui alto potencial de replicabilidade, podendo ser implementado em diferentes unidades do IFRN e outras instituições de ensino, com ajustes conforme as especificidades de

cada contexto. Por exemplo, sobretudo na região norte e centro-oeste do país, a depender do caso, poder-se-ia enfatizar a questão da mulher indígena, considerando-se que se trata de territórios que congregam a maior população de povos originários e a maior parte das etnias indígenas do Brasil.

C. Qual o grau de complexidade do PE proposto?

Apresenta um grau moderado de complexidade, uma vez que exige planejamento detalhado, articulação entre diferentes atores da comunidade escolar e produção de material digital especializado.

D. Qual o grau de abrangência do PE?

Tem uma abrangência local, muito embora seu formato digital permita que os materiais produzidos sejam utilizados em outras instituições, ampliando seu impacto/alcance.

E. Qual o grau de inovação do PE?

Consideramos que a inovação de um PE na área de Ensino reside, também, na integração de diferentes abordagens pedagógicas e na organização detalhada da proposta, o que facilita o acesso e a sua aplicação em diversos contextos educacionais.

IX. Análise do instrumento de avaliação do evento:

Rizzatti *et al.* (2020, p. 8) consideram que os PEs são a principal produção de um Mestrado Profissional, em nosso caso, inserido na área de Ensino. Neste tocante, os autores entendem que 3 importantes aspectos devem ser considerados, para além dos já mencionados acima. 1) a questão da complexidade, entendida como “(...) uma propriedade do produto/processo educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação”; 2) o seu registro, pois “refere-se a uma catalogação do PE, na qual [se] podem fornecer informações sobre direitos autorais, propriedade intelectual, ou ainda, sigilo (ISBN, ISSN, registro em bibliotecas, licença *Creative Commons* e outras) (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 10); 3) seu potencial de inovação, que pode ser alto, mediano ou baixo, com a ressalva de que, no caso da área de Ensino, “inovação não deriva apenas do PE em si, mas da sua metodologia de desenvolvimento, do emprego de técnicas e recursos para torná-lo mais acessível, de utilizá-lo em contexto social, dentre outros” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 10-11).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É lugar comum destacar que uma sólida fundamentação teórica e conceitual é essencial para uma dissertação de mestrado, pois delimita o problema de pesquisa, evitando-se generalizações e garantindo-se foco. Além disso, tem o potencial de contextualizar o estudo dentro do estado da arte na área e facilita a interpretação dos dados, permitindo uma análise crítica fundamentada. Adiantamos que, na discussão que apresentamos nesta seção, enfocamos um conjunto de temáticas que consideramos de relevância basilar para o desenvolvimento do presente estudo. Nele, trazemos questões que adentram estudos sobre o protagonismo do movimento negro na busca por equidade e contra o racismo, a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, o ensino integrado/politécnica e questões ligadas a estudos sobre currículo escolar na Educação Básica.

3.1 O protagonismo do Movimento Negro e a quebra de paradigmas

No Brasil, é inegável a histórica luta por políticas públicas para a inserção e valorização das populações negra e indígena na agenda do Estado brasileiro, para que estas sejam reconhecidas como sujeitos de direito, tendo em vista a igualmente histórica negação e invisibilidade dos afro-brasileiros e descendentes dos povos originários como parte da sociedade. Neste sentido, de acordo com Costa, Patoja e Abreu (2021):

No decorrer da história brasileira, passamos por uma política de embranquecimento, o governo da república fomentou a imigração de outros povos europeus, “convidados” a adentrar em nosso país, sob o pretexto de trabalharem e aqui criar raízes, bem como melhorar a “raça degenerada” da qual nascemos, a saber, a negra. Por conseguinte, com a diluição da nossa cor, todo o tipo de violência sofrida pelos nossos ancestrais desumanizados pela escravidão e pelo padrão Europeu supervalorizado temos vergonha do ser negra(o), ou mesmo, ser afrodescendente (Costa; Patoja; Abreu, 2021, p. 113, sic).

Acerca da luta por direitos à igualdade de oportunidade e à resistência para manter a cultura negra viva, por exemplo, Costa, Patoja e Abreu (2021) reconhecem o Movimento Negro (MN) como um importante “agente político”. Assim, “a partir do pensamento social brasileiro face à questão racial bem como às trajetórias do Movimento Negro e das lutas contra o racismo no Brasil se institucionalizaram” (p. 114). Para a pesquisadora, o legado do movimento apresenta uma linha histórica que permite conceituar o racismo institucional – que também é “sistêmico – como um dos mecanismos estruturais que promove e legitima a exclusão específica

dos grupos racialmente subordinados, como homens e mulheres negros, latinos e indígenas; induzidos, condicionados a organização e a ação do Estado (Costa; Patoja; Abreu., 2021, p. 116, sic)”.

Neste sentido, os autores entendem que essa coletividade, acometida pela a exclusão opressora, deve “posicionar-se explícita e politicamente” (2021, p. 117). Já Munanga (2015), discorre sobre a riqueza da diversidade em nosso país e questiona “*Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*”. Sua resposta nos traz um panorama de como se deu a formação étnico-cultural que culminou no que somos hoje:

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro da diversidades étnicas e culturais. Povos indígenas, primeiros habitantes da terra que se tornou Brasil; aventureiros e colonizadores portugueses; africanos deportados e aqui escravizados; imigrantes europeus de diversas origens étnicas e culturais e imigrantes asiáticos, todos formam as raízes culturais do Brasil de hoje (Munanga, 2015, p. 20).

Nessa perspectiva, temos como signatários o povo negro que se organizou em um movimento social de luta por conquistas: o Movimento Negro (MN). Quanto à bandeira do direito à pluralidade cultural na educação escolar, as conquistas trouxeram marcos legais que deram suporte para a afirmação de políticas públicas para inserção dos povos, os quais não eram considerados nas suas subjetividades identitárias, étnicas e culturais:

Em 2003, é criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), órgão responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). A ABPN surgiu com a proposta de agregar pesquisadoras(es) negras(os) ou não negras(os), que produzem saberes na área das relações raciais e outros temas do interesse da população negra. Durante o governo Lula, em 2004, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, foi criada pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta secretaria surge por pressão dos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, com a finalidade de garantir o direito especializado a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico raciais, Educação em direitos humanos. O Estado reconheceu as diferenças e diversidades entre esses grupos, comprometendo-se a garantir educação escolar que dialogasse com as suas realidades socioculturais. Entretanto, com o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguindo a Secadi, marcando assim um enorme retrocesso na área educacional, políticas e ações afirmativas (Costa; Patoja; Abreu, 2021, p.119).

Após revisitar essa trajetória do Movimento Negro, Costa, Patoja e Abreu. (2021)

apontam que este foi e ainda é:

[...] agente de transformação, de ator coletivo e de produtor de conhecimento. Dessa forma, ele reeduca a si mesmo, ao Estado e sociedade brasileira como um todo, produzindo novos saberes que também devem ser considerados legítimos, demonstrando que os direitos conquistados pelo Movimento Negro, nasce da luta de homens e mulheres negras e negros, agentes dotados de valores e saberes que construíram e constroem a história cultural do nosso país, e que se posicionam frente ao racismo, contribuindo na construção de políticas de equidade racial, visando o combate e a superação do racismo (Costa *et al.*, 2021, p. 119, sic).

O racismo “à brasileira”, muitas vezes tendencioso a negar, amenizar e naturalizar as práticas racistas – dimensionadas pela disseminação do mito de uma suposta harmonia entre as “raças” negra, branca e indígena –, foi o grande responsável por eternizar a discriminação racial no país que, obviamente, se refletiu também na educação escolar.

Silva e Carvalho (2010), ao “analisar [em] uma das obras mais importantes da sociologia sobre o negro no Brasil: *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de Florestan Fernandes”, comentam que:

[...] em Gilberto Freyre observamos um dos principais teóricos do século XX que apontaram o caráter benevolente da escravidão, ou seja, foi um processo basicamente harmonioso e quase ausente de conflitos entre senhores e escravos. Em Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Jacob Gorender tem-se a negação da tese freyreana e a afirmação contundente da extrema violência praticada pelo regime de produção escravista sobre os negros [...] Florestan conclui de forma muito clara e objetiva de que não existe democracia racial no Brasil e que isto não passa de uma ideologia que procura ocultar a face racista e da dominação de classes que é praticada pelas elites burguesas brasileiras [...] O mito da democracia racial então na ótica de Florestan teve um papel de manutenção do Status quo e só começou a ser contestado a partir do momento em que os próprios negros alcançaram condições materiais e intelectuais de combaterem esta ideologia que não era apenas o pensamento das elites burguesas, mas também uma ideologia de Estado (Silva; Carvalho, 2010, p. 8-10, sic).

Esse processo de exclusão se deu, e ainda se dá, no currículo e nas práticas em sala de aula e, dessa forma, é preciso propor uma “prática pedagógica decolonizadora”, o que se apresenta como um desafio para os educadores bem intencionados com a questão das práticas educativas antirracistas, da tentativa de resistir e de ter um norte para superação do racismo institucional do ensino e do ato de negar essa educação. Tudo tem a ver, principalmente, com “um ato de resistência e o início da construção de uma sociedade democrática” (Costa; Patoja; Abreu, 2021, p. 127). Maracajá (2014), em pesquisas, discorre que:

A política de branqueamento, com base no processo ideológico, inicia-se mediante a mestiçagem, que acreditava-se advir do cruzamento entre pessoas brancas e negras, do qual geravam filhos mestiços (mais claros), que causaria, supostamente, ora a homogeneidade de predominância branca, ora na degeneração desta, mas que posteriormente foi as bases para a afirmação da existência de uma suposta democracia entre as três raças – incluindo a indígena – que tornaria o Brasil um paraíso racial, ou seja, o Mito da democracia Racial. Hoje essa ideologia do Mito, ainda predomina na sociedade contemporânea, visto quando analisamos a negação da existência do racismo e uma resistência de crença da necessidade de reparação dos danos desse preconceito racial contra nós negros/as, como a exemplo da contrariedade causada em muitos, no momento de criação de políticas públicas de ação afirmativa, postulada em justificativas infundadas, sustentado pelo discurso do respeito a igualdade de direitos para todos, uma das artimanhas de supor democracia (Maracajá, 2014, p. 45).

A autora transcreve Munanga (2004) que diz:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (Munanga, 2004, p. 89 *apud* Maracajá, 2014, p. 45).

O racismo institucional na educação escolar brasileira parece-nos apresentar, reforçado, em parte, pelo livro didático, o qual, muitas vezes, além de pouco apresentar a diversidade étnico-racial brasileira em seus conteúdos, representa essa população de forma negativa e estereotipada. Acerca dessa questão, Muller (2018, p. 77), em seus estudos realizados sobre o "Estado da arte da produção acadêmica brasileira a respeito do livro didático e relações étnico-raciais" com o objetivo de "analisar as lacunas, permanências e mudanças", aponta alguns aspectos comuns entre as pesquisas sobre a presença do negro no livro didático, no período de 2003 a 2014, e sua relação com a Lei 10.639/03:

Historicamente os livros didáticos serviam, mormente, para auxiliar os professores que não possuíam a formação docente e também eram os principais instrumentos de disseminação do conteúdo e do método prescrito pelos setores dominantes. Porém, o livro didático tornou-se velozmente o material impresso mais difundido pelo país por atingir grande parte da população. As obras didáticas caracterizam-se por tiragens elevadas, principal "artefato cultural" adquirido pelo Estado, o que significa que as editoras precisam constantemente fazer adaptações e ampliações textuais e iconográficas para obedecer aos programas oficiais, o que leva as empresas a adotarem diferentes fórmulas de produção e vendas, tornando-os acessíveis

aos professores e alunos. O livro didático histórica e socialmente foi construído como um importante instrumento político e lucrativo e representa até os dias atuais as permanências e modificações que se estabelecem dentro da sociedade, que se refletem na cultura material escolar. Porém, é preciso lembrar, como ensinou Paulo Freire (2011), que nada é escrito por acaso, tudo tem um cunho político-ideológico, principalmente um livro didático, cujo trabalho é formar e disseminar conhecimentos (Muller, 2018, p. 81, sic).

Na sua pesquisa, Muller (2018, p. 90) considera o livro didático como um importante vetor de ideologias, tanto por aspectos positivos quanto negativos, ou seja, a prática docente pode ser pautada pela "questão das relações étnico-raciais no espaço escolar de modo mais permanente [...] denunciar situações e eventos explícitos de preconceito, discriminação e violência nas escolas". Após a exigência da inserção de uma educação étnico-racial e, para reforçar o combate à discriminação e ao racismo institucional no ensino, mediante realização de práticas antirracistas em sala de aula, o livro didático pode ser, por outro lado, um instrumento de afirmação da importância das diversas etnias e culturas que contribuíram com a formação da nossa sociedade e que historicamente foram negadas e silenciadas.

Nessa perspectiva, a promulgação da Lei 10.639/2003 e a posterior atualização na Lei 11.645/2008, que insere, no currículo, a obrigatoriedade da educação afro-brasileira e africana e a educação afro-brasileira e indígena, estende essa obrigatoriedade para a adequação e atualização do livro didático no que concerne aos conteúdos e, dessa forma, contribuir com superação do eurocentrismo na educação escolar brasileira, como alerta Muller (2018):

Podemos afirmar, a partir da leitura das produções acadêmicas, que a alteração do artigo 26 A da LDB/1996, após promulgação da Lei nº 10.639/2003, trouxe algumas mudanças de caráter quantitativo nos conteúdos escolares e no LD sobre a inclusão da história e cultura negra e da África. Porém, essas transformações ainda não podem ser consideradas significativas e impactantes na cultura escolar, pois podem ser compreendidas apenas para atendimento e adequação à demanda legal, ou seja, ao PNLD e ao cumprimento legal. Os autores, assim como nós, acreditam que maiores estudos e análises sobre o negro no LD são necessários, uma vez que o LD é instrumento recorrente de uso e trabalho docente e parte da cultura material escolar, que ainda estão envolvidos de discriminação, preconceito e ideologias com as quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. A exposição e crítica do material pode permitir que docentes e a escola se tornem mais competentes para perceberem e denunciarem com propriedade o racismo no cotidiano escolar. Outro aspecto dos LDs observados diz respeito à quantidade de imagens sobre a escravidão e as condições de vida dos sujeitos escravizados, muitas vezes usadas para ilustrar e não para acrescentar informação, conhecimento e crítica. E lembramos que, mesmo obedecendo às normativas, os manuais didáticos sofrem interferências mercadológicas para serem escolhidos pelas escolas públicas. Também podemos destacar uma questão relacionada à escravidão no Brasil. A ênfase dada nos livros é tradicionalmente voltada para os senhores

de engenho, a casa-grande, as relações de produção, deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias, histórias e participação na construção e formação da nação brasileira. Nota-se que as mudanças no LD ocorreram, entretanto, estão longe do ideal, pois de acordo com os estudos, aconteceram de forma parcial. Assim, se faz necessário prementes modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio das tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes (Muller, 2018, p. 87).

A partir das pesquisas de Muller (2018, p. 87), podemos destacar que a educação escolar brasileira foi e é pautada por uma tendência eurocêntrica da história e do ensino, o que reforça o não reconhecimento da contribuição dos africanos, afro-brasileiros e nativos originários, seja na economia, na construção da cultura, da sociedade e na construção do conhecimento nas diversas ciências, o que pode ser superado pelo pensamento decolonial. Sobre a questão decolonial, Costa, Patoja e Abreu. (2018, p. 120, sic) sustentam que:

Por meio da invisibilização e subalternização dos saberes e conhecimentos desses povos, a escrita oficial da história da humanidade também foi obliterada, uma vez que houve uma negação do protagonismo desses povos na formação do que conhecemos hoje como modernidade. Com isso houve um enquadramento, senão um condicionamento do ser, do pensar e do saber. Através da negação do direito de autonomia à escrita da própria história esses povos estiveram sempre à margem do mundo, da ideia de progresso, da civilização, sob o argumento de que a racionalidade europeia é verdadeira, única e inquestionável foram impedidos de escrever a sua própria história, sendo esta tarefa digna apenas aos povos europeus que colonizaram as Américas, a Ásia e a África.

Ainda nessa perspectiva, os autores acima referidos apontam que, nos anos 1990, houve um significativo avanço em torno da crítica à centralidade da História e Educação europeia, como única e inquestionável, quando da criação do "Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)". Sobre esse movimento, segue a descrição de Costa, Patoja e Abreu (2021, p. 121):

[...] constitui-se o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino americanos de diferentes universidades das Américas, este grupo propõe uma nova epistemologia para se pensar e repensar a América Latina. A ideia de 'Giro decolonial', termo cunhado por Maldonado Torres em 2005, durante um encontro do grupo M/C, 'que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade' [...] nos proporciona meios para fazer uma releitura histórica e refletir, do lugar social de subalternizados, sobre a colonialidade global que atravessa diferentes dimensões da vida pessoal e coletiva. O grupo M/C confronta a história

‘oficial e universal’ da humanidade e faz uma crítica a esta, uma vez que essa ‘oficialidade’ e ‘universalidade’ remete-se unicamente a história da Europa (tida como o centro do mundo), descrevendo o restante dos continentes como meros figurantes da história da civilização moderna/colonial. O grupo levanta questões fazendo referência a um pensamento crítico, no qual o ponto de partida são os subalternizados pela modernidade capitalista, assim é possível pensar a construção de um projeto epistemológico crítico e transdisciplinar que se contraponha às tendências acadêmicas eurocêntricas que são dominantes no conhecimento histórico e social. O mesmo é composto, em sua maior parte, por intelectuais da América Latina e possui uma composição diversificada e transdisciplinar. Um exemplo a esta diversificação são as áreas em que as figuras centrais deste grupo atuam: a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, entre outros. Destaca-se ainda que este grupo mantém relações acadêmicas com o sociólogo norte americano Imanuel Wallerstein (Costa; Patoja; Abreu, 2021, p. 121, sic).

De acordo com Gomes (2008) para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural, é preciso que os(as) educadores(as) considerem outras dimensões do processo educacional, como a ética, a identidade, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Para ela, isso não é tarefa fácil, pois é importante refletir sobre [...] o quanto a discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro [...] as identidades, temáticas que a escola, hoje, está cada vez mais desafiada a enfrentar e a tratar pedagogicamente (Gomes, 2008, p. 41, sic).

Outra dificuldade apontada por Gomes (2008, p. 42) perpassa o processo de formação dos professores, ocasião em que também se incubam posturas preconceituosas, algumas causadas até mesmo pelo desconhecimento do profissional quanto ao seu papel como docente e quanto à função da educação. Ao mencionar as lacunas que tal formação possa processar, Gomes afirma que:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, que é um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira [...] essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana (Gomes, 2008, p. 42, sic).

Indagamos, entretanto, se não é exatamente o contrário. A escola deve situar o seu

entorno nos processos educacionais escolares, no Projeto Político Pedagógico, no Currículo, nas práticas educativas que podem ser recheadas com as culturas e realidades diversas; sobre isso, a autora discorre que:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (Gomes, 2008, p. 144, sic).

Sobre essas discussões, ela orienta para uma prática que aborde temas como: “a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro brasileira” (Gomes, 2008, p. 146) e que essas permeiem todo processo escolar e não que sejam provocadas somente nas datas comemorativas – a exemplo da semana do folclore, da cultura ou no dia da Consciência Negra. Ou seja, deve haver uma prática constante, pautada nos saberes, a partir das territorialidades presentes em cada contexto de cada comunidade, inclusive considerando as problemáticas locais, regionais em termos das estruturas precarizadas.

Acerca da predominância de um descaso para com as populações menos favorecidas, no tocante ao ambiente em que vivem e como vivem, Guedes e Marinho (2024) desenvolveram uma investigação que analisa a forma “como o racismo ambiental afeta o meio ambiente, a saúde e os direitos humanos fundamentais de muitas comunidades”, que de acordo com os pesquisadores essas são em números significativos, marginalizadas com base na categoria raça, que é preciso compreender a interseção dessa condição de ser negro e pobre sofre com a falta de acesso a um ambiente saudável que são, ou deveriam ser, direitos humanos fundamentais que são negados. Os estudos tiveram como fonte de base documentais diversificadas e estatísticas que apontaram a extensão do racismo ambiental no país, mas que ainda está em fase inicial quanto à abordagem dessa temática e para eles necessitam ser mais aprofundadas. Esse fato das populações negras, indígenas, camponeses, ribeirinhos, entre outros serem os mais atingidos com esse tipo de racismo, como se não bastasse as outras formas de opressão já mencionadas ao longo da nossa discussão e esse debate acerca do racismo ambiental agrega pressupostos para embasar a pauta sobre como se dá as relações étnico raciais e que deve ser abordada na educação escolar.

3.2 Teoria da Afrocentricidade: uma Contribuição para a Educação Antirracista

Discutimos até aqui questões sobre: a invisibilidade da cultura negra e de outras culturas não brancas; a centralidade e hegemonia europeia na concepção do conhecimento científico e o não reconhecimento das demais civilizações como produtoras de saberes; a importante abordagem decolonial; o racismo e a discriminação contra as populações negra e indígena, buscando também problematizar como ações e práticas racistas se refletiram (e se refletem) na trajetória e nas bases que predominaram no ensino escolar brasileiro. Nesse mesmo sentido, achamos necessário traçar considerações acerca da afrocentricidade que, ao nosso ver, é indissociável da temática da educação antirracista.

Sobre o pensamento baseado na afrocentricidade (afrocentrado), Nascimento (2009, p. 37-38, sic) com base na obra de Asante defende que esse paradigma talvez “nem surgisse se a Europa e os Estados Unidos não resolvessem se apropriar, com exclusividade, da prerrogativa de escrever a história de todo o resto do mundo”, no chamado “século da luzes” (século dezoito), quando estudiosos e intelectuais europeus presumiam, rotineiramente, serem mais qualificados para determinar a “verdadeira” história dos povos, os quais a autora denomina de antigos e indígenas.

Acreditamos não ser retórica a abordagem desse tema, visto que persiste ainda hoje, tendo como base histórica e cultural o que se denomina eurocentrismo no currículo escolar, ou seja, a ciência ter a legitimação do conhecimento sob apenas uma ótica europeia. Defendemos, em nosso trabalho, não só a efetivação de uma educação que promova a equidade racial na escola, como demanda a legislação vigente, mas, principalmente, também questionamos posicionamentos práticos e simbólicos na ação e no discurso “educativos”, fenômenos, entretanto, esvaziados em relação à pluralidade e interculturalidade étnicas presentes em nossa sociedade; mantenedores do silenciamento e do negacionismo da existência do racismo em todas as suas nuances, já que negá-lo é também uma forma de o afirmar, o que resulta, entre outras coisas, em sua “inaceitável naturalização” (Silva, 2022, p. 2).

O fato é que nós, enquanto educadores(as), pesquisadores(as), devemos ter o compromisso de desenvolver práticas educativas, em uma perspectiva afrocentrada, para contribuir com a mudança de paradigma que vem se desenhando, e, conseqüentemente, romper com o que está posto há muito tempo.

Dessa forma, trataremos aqui de um conceito que reforça que essa luta não é recente e que já temos uma base teórica que nos permite afirmar que essas questões são muito caras para nosso debate. Assim trazemos o termo afrocentricidade criado por Molefi Kete Asante que, na

década de 1980, publicou o livro “Afrocentricidade: a teoria da mudança social”. Trata-se de uma profunda discussão teórica, a qual pode ser compreendida aqui como um legado para o conhecimento da temática. A afrocentricidade é definida por Asante (1980, p. 03) como “modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos, é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos”. Ainda para o autor, a teoria consiste, mais precisamente, em discernir e apontar para “um lugar dos africanos num dado fenômeno”. Vejamos o que ele reforça sobre o conceito:

Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca. Vemos, dessa forma, como a Afrocentricidade é a peça central de regeneração humana. Ela desafia e critica a perpetuação de ideias supremacistas raciais brancas no Imaginário do mundo africano, e, por extensão, de todo o mundo. Na medida em que tem sido incorporada nas vidas de milhões de africanos no continente e na diáspora, ela tem-se tornado revolucionária, atacando as muitas falsificações da verdade e atitudes de auto ódio que têm oprimido a grande maioria de nós. Assim, a Afrocentricidade é proposital, tendo como objetivo proporcionar um verdadeiro sentido de finalidade baseado em fatos da história e da experiência [...] é uma perspectiva filosófica associada com a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura. Agência significa que toda ação tem de ser fundamentada em experiências africanas (Asante, 1980, p. 3-4, sic).

A contribuição da teoria de Asante (1980) assegura a abordagem da temática sobre a negritude africana e afro-brasileira em diversos aspectos que a circundam, tendo em vista sua obra fundamental para pesquisadores na atualidade. Nos estudos de Lima e Reis (2024), discorre-se:

[...] há predominância da hegemonia europeia na forma das pessoas, principalmente as negras, compreenderem o mundo; além de haver influência eurocêntrica na educação, dificultando que esta se torne afrocentrada e antirracista. Por fim, consideramos que a Teoria da Afrocentricidade permite a proposição de outra opção à epistemologia europeia [...] A Teoria da Afrocentricidade surgiu como uma resposta necessária às lacunas presentes em muitos campos de estudo, em que as perspectivas e contribuições afrocentradas eram frequentemente subestimadas ou negligenciadas. Nesse sentido, a Afrocentricidade proporciona um terreno fértil para que pesquisadores e intelectuais, independentemente de sua origem étnica, engajem em uma abordagem inclusiva; ou seja, que não busca impor uma única visão, mas, sim, estimular um diálogo intercultural enriquecedor. Através da Afrocentricidade, é possível reconhecer e valorizar as ricas contribuições da diáspora africana, em diferentes campos do conhecimento, promovendo uma compreensão mais abrangente e equitativa da história,

cultura e do pensamento afrocentrado (Lima; Reis, 2024, p. 103, sic).

Assim sendo, a reflexão dos autores nos permite entender que a afrocentricidade pode ser uma teoria aliada para o desenvolvimento de uma abordagem educacional inclusiva, quando mencionam a diversidade de culturas e etnias presentes na sociedade brasileira que pode permear os conteúdos disciplinares para um currículo diversificado e inclusivo – nesse aspecto, se propõe um currículo não apenas antirracista mas também anti-homofóbico, não misógino, antissexista. Trata-se de uma proposta de educação que manifeste as inúmeras formas de ser humano, que promovam a igualdade de oportunidade dos sujeitos de se reconhecerem como parte do processo de formação das sociedades.

A proposta de uma prática e postura afrocentradas de enxergar o lugar de onde viemos, para onde vamos ou, ainda, onde queremos ficar, se enquadra no que estamos defendendo: a educação na e para a relação étnica e racial. Asante (2016) alimenta essa discussão e, ao cunhar esse conceito, esclarece:

[...] o aparecimento da Afrocentricidade como um paradigma profundamente novo tem mudado as perspectivas sobre as ciências sociais, a natureza das investigações científicas, das humanidades e o caráter das narrativas históricas. A Afrocentricidade emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental. Isso foi um Eurocentrismo que tinha finalmente esgotado a si mesmo (Asante, 2016, p. 10).

Nas palavras do próprio autor, sua obra tentou “ênfatizar o lugar dos africanos como agentes de ação, mudança, transformação, ideias e cultura” (Asante, 2016, p. 02). Asante também diz que “a partir da escravização dos africanos, um dos sistemas mais perversos da história, com o comércio europeu de escravos”, provocou um “deslocamento físico dos africanos” que foram afastados dos seus “centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeus”. Ainda sobre isso, o professor e pesquisador Molefi Kete Asante relata que:

Africanos haviam sido expulsos ou arrancados de nossos próprios lugares de sujeitos na história pelas políticas da Europa de escravização e colonização, e essas condições criaram os problemas políticos, conceituais, culturais e sociais encontrados em muitas sociedades africanas no Ocidente. Assim, a Afrocentricidade é uma afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo ao mesmo tempo uma rejeição da marginalidade e da alteridade, frequentemente expressas nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia. Afrocentristas rejeitaram a noção de alteridade que privilegia a cosmovisão europeia como normativa e

universal. A Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica [...]. O que foi necessário para a pessoa africana deslocada pelo tempo e lugar no mundo europeu, seja através da agência de escravizadores portugueses, espanhóis ou ingleses, foi reafirmar a centralidade do mundo africano na história humana (Asante, 2016, p.10).

Macedo (2016, p. 12), ao tratar sobre a existência de duas correntes de pensamento, quais sejam, os pensamentos “africanos” e o “diaspórico”, defende a importância de distingui-los e separá-los, tendo em vista que “seria preciso repensar, em cada uma dessas grandes correntes de pensamento, os significados de ‘tradição’ e ‘ancestralidade’”, e aponta as singularidades e as diferenças entre elas:

[...] uma vinculada a reivindicações pautadas por uma identificação supostamente ‘étnica’, entre africanos, e outra, calcada em reivindicações identitárias de cunho racial e aberta a variados processos de fusão, sincretismo e mestiçagem, entre africanos e entre afrodescendentes [...] para nós, americanos, latino-americanos, em busca de referências que nos capacitem a problematizar os pressupostos hegemônicos do pensamento ocidental, etnocêntrico, é fundamental recuperar, em conjunto, o aporte do pensamento africano e do pensamento afro-americano, afro-latino, afro-brasileiro. Se, no primeiro caso, a aproximação nos permite reavaliar nossa própria condição de subalternidade advinda de nossa “herança colonial”, no segundo caso trata-se da apropriação de um pensamento mantido praticamente em silêncio nas esferas acadêmicas (mas que nunca deixou de ter ressonância entre ativistas dos movimentos sociais e comunidades excluídas brasileiras), bem como da recuperação da obra de autores essenciais como Manuel Querino (1851-1923), Edison Carneiro (1912-1972), Abdias Nascimento (1914-2011) e Clóvis Moura (1925-2003), entre outros, algo que tem sido feito nos últimos anos pelos pesquisadores especializados em história e cultura afro-brasileira. (Macedo, 2016, p. 12-13, sic).

O autor pontua que (2016, p. 12) “os deslocamentos decorrentes dos fenômenos associados à Diáspora Negra⁴ romoveram reconfigurações espaciais, temporais e culturais, com consequências inovadoras no plano identitário”, muito embora ele reconheça que “as correntes de ideias digam respeito aos mesmos sujeitos, ou seja, aos povos negros africanos ou de matriz africana”. Ainda de acordo com Macedo:

[...] a produção do conhecimento desenvolvido pelos negros africanos e sua diáspora continuam rejeitadas, ou seja, são dificilmente aceitas. Em outras

⁴ “A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo [...] a palavra Diáspora tem servido para múltiplos usos, por exemplo, como conceito nos estudos culturais e pós-coloniais e como motivo de identificação étnico-racial” (Santos, 2008, p. 181, sic).

palavras, os intelectuais ocidentais recusam referenciar este conhecimento. Apesar das referências negativas, os conhecimentos produzidos por negros servem de inspiração para o pensamento moderno. A negação do conhecimento abrange muitos, como já foi referenciado acima. Até os próprios intelectuais, os chamados “africanistas”, negam o conhecimento produzido por negros, e, sobretudo por Diop. Este costuma dizer que entre os negros “La vérité sonne blanche” (a verdade soa branca), inclusive quando esta esbarra contra evidências produzidas por negros (Macedo, 2016, p. 93, sic).

Quando se trata de se desenvolverem, por força do currículo escolar, métodos intencionais para se efetivar uma educação que coloque o sujeito negro como partícipe ativo da história e se romper com práticas excludentes e racistas que, intencionalmente, colocam as demais civilizações invisibilizadas, Silva (2022, p. 03) alerta para “um contexto de tensão racial próprio da sociedade brasileira contemporânea e de naturalização do racismo – um currículo decolonizado” e “afrocentrado”. Em contraponto a essa realidade, é necessário desenvolver uma “educação afrocentrada”, o que, para o autor, é uma “estratégia de adoção de uma educação antirracista”.

Macedo (2016, p. 10) trata de questões e de direitos, tais como a liberdade, a integração social e a cidadania, enfatizando que a “atualidade deste processo está nos movimentos cívicos nos Estados Unidos da década de 1960 com Martin Luther King”, nos convidando a refletir sobre esse processo do ponto de vista contemporâneo, quando atenta para o “fato de que o presidente Lula sentiu a necessidade de criar leis de discriminação positiva, e a integração da história de África nos processos de ensino brasileiro”. A providência legal se encontra no documento “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, conforme promulgação da Lei 10.639/2003.

Asante contribui com a importância dessa ruptura, ao promover uma crítica à centralidade europeia do conhecimento, advindo do pensamento colonial. Para ele, na “configuração educacional afrocêntrica [...] professores não marginalizam as crianças afro-americanas criando nelas problemas de autoestima porque a história do seu povo raramente é contada”, mas, ao contrário, com essa prática docente “os alunos afro-americanos verão a si mesmos não apenas como aqueles que buscam conhecimentos, mas como participantes integrais na construção dele” (2019, p. 137). Os ensinamentos do autor definem o que é educação afrocentrada: um ensino pautado na História que reconhece outras civilizações, que foram empurradas para a margem e agora se faz necessário estarem no centro, no afrocentro.

De autoria de Molefi Kete Asante (2016, p. 10), o livro “A Ideia Afrocêntrica” foi publicado para explicar ainda mais a afirmação da cultura africana como a base para uma nova

abordagem do conhecimento. Ser considerado afrocentrista, dito de outra forma, para o praticante da Afrocentricidade, começa com a presença e o direito de africanos de estar onde quiserem e de reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente, isso significou confronto com estruturas e epistemologias opressivas. Ele apresenta duas proposições que estão no centro dos problemas teóricos e filosóficos (Asante, 2019, p. 136):

1) Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepará-la para tomar parte de um grupo social. 2) Escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca). [...] centricidade refere-se a perspectiva que envolve localizar os estudantes no contexto de suas próprias referências culturais para que eles possam relacionar-se social e psicologicamente com outras perspectivas culturais. Centricidade é um conceito que pode ser aplicado a qualquer cultura. O paradigma centrista é sustentado pela pesquisa mostrando que o método mais produtivo de ensinar qualquer aluno é colocar seu (sua) grupo no centro do contexto do conhecimento (Asante, 2019, p. 136-137).

O professor e pesquisador Molefi Kete Asante apresenta questões-problema paradigmáticas, mas dialoga com possíveis soluções nas suas afirmativas, quando aponta que (Asante, 2019, 136-137) muitos debates em sala de aula sobre o comércio de escravos europeu concentram-se nas atividades dos brancos mais do que na resistência e esforços dos africanos. Para ele, uma educação é verdadeira quando adota “o modo cêntrico” o qual traz uma “contribuição de todos os grupos como significativas e valorosas. Mesmo uma pessoa branca educada neste sistema não assumirá superioridade baseada em noções racistas”. Asante (2019) também diz o que não é “educação centrista é eurocentrista”, ou seja, baseada no protagonismo e desbravamentos históricos de personagens brancos em detrimento da participação ativa dos negros ou “não brancos” na construção das sociedades, sempre compreendidos como sujeitos passivos. O autor confronta, ainda, as teorias opositoras “afrocêntrica” *versus* “des-centrada”:

Afrocentricidade é uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana. A abordagem afrocêntrica busca em toda situação a centralidade apropriada dos africanos. Na educação isto significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana. Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central. Quão estranha a criança afroamericana deve se sentir? Deve sentir-se como uma intrusa! A pequena criança afroamericana que sentada na sala de aula é ensinada a aceitar como heróis e

heroínas indivíduos que difamam os povos africanos é ativamente des-centrada, deslocada e transformada em uma não pessoa, alguém cujo objetivo na vida pode ser um dia tirar aquele “crachá de inferioridade” da sua negritude (Asante, 2019, p. 137, sic).

É relevante destacar que Asante, desde quando desenvolveu em seus escritos a teoria da Afrocentricidade, se preocupou posteriormente (Asante, 2019, p. 137) em defender que “a afrocentricidade não é a versão negra do eurocentrismo” – este último, segundo o autor, “é baseado em noções de supremacia branca cujos propósitos são proteger o privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, na política e assim por diante”. A grande diferença apontada por Asante (2019, p. 138) foi que, de fato, “a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas dos outros grupos”. Nesse prisma ele sustenta que “o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como conjunto de toda experiência humana. Ele impõe suas realidades como se fossem o universal” (p. 138). O estudioso reforça que se apresentou, na linha eurocêntrica, o homem caucasiano europeu como o *branco* que é o “representante da condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, portanto, não humano” (Asante, 2019, p. 138).

É perceptível o que aponta o autor quando se traça uma trajetória histórica do que se configurou e se configura a educação escolar no Brasil: a verdade que se queria absoluta e inquestionável foi disseminada no nosso imaginário e até hoje se sustenta, não apenas no campo simbólico mas refletidos nos conteúdos programáticos, por temas privilegiados nas aulas e que deixam de abordar o legado histórico-cultural afro-brasileiro e africano.

Asante (1980, p. 2), na sua obra, parte do pressuposto de que “um renascimento africano somente é possível se houver uma ideologia africana distinta de uma ideologia eurocêntrica, que promova a agência africana”. Para ele, toda a base deve ser fundamentada nos interesses do povo africano. Essa afirmativa vem como inspiração, visto que, no caso do Brasil, a reprodução do eurocentrismo é corroborada nos conteúdos curriculares, nos planos de cursos e de disciplinas, que acabam sendo disseminados nos planos de aula e na vivência das práticas pedagógicas cotidianas. Assim sendo, os conteúdos e práticas acabam sendo despejados como únicas possibilidades de se contar a história, forjada na perspectiva europeia em detrimento da história e cultura soutras, não brancas.

3.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT: Caminhos para integração, politécnica e para o trabalho como princípio educativo

Ao refletirmos sobre a História da Educação Brasileira, em relação aos marcos legais, vemos que a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta, em determinadas épocas, alguns avanços e, noutras, retrocedem, quando se trata de formação para o trabalho, no sentido deste como princípio educativo. A gênese da EPT surge, então, para propiciar tanto qualificação de mão de obra para o advento da industrialização, quanto para combater a “ociosidade”, que, na visão da sociedade elitista propiciava a “criminalidade” por parte da classe desfavorecida (“os desafortunados”).

Nesse debate, foi necessário um debruçar sobre estudos e pesquisas constituídos ao longo do tempo. Temas como o ensino técnico integrado ao ensino médio; a formação integral e os princípios que amparam a educação omnilateral, a politécnica e o trabalho como princípio educativo. Apropriamo-nos de dados registrados e apresentados em plataformas e sites oficiais, para obter informações fidedignas para fomentar o diálogo com autores e autoras pesquisadores e especialistas em torno da temática, como Carneiro (2017), Silva (2019) e Moura (2007).

O histórico da EPT no Brasil, quando observado numa linha do tempo até a atualidade, sob a perspectiva de alguns, tem seu início em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), amparada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Em seu texto original, lê-se no Decreto: “Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito”, assinado pelo Presidente da República do Brasil, Nilo Peçanha. O Decreto é constituído de dezoito Artigos e de alguns incisos, os quais remontam que os objetivos eram “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o “indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” (Brasil, 1909). O texto ainda salienta que seria “um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação”.

Sobre tal empreendimento, transcrevemos a crítica de Carneiro, que aponta o verdadeiro objetivo por trás da criação das EAAs:

A partir da análise socioeconômica do Brasil naquele momento histórico – onde percebemos um contexto social em transição, construído pelo processo de urbanização, com forte mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho – podemos afirmar que as EAAs tinham a finalidade de proporcionar a qualificação da mão de obra, contribuindo para a efetivação do processo de industrialização. Assim,

estabelecia-se a ‘ordem social’ ao ocupar as camadas populares com uma formação que atendia claramente aos interesses da elite, tornando-se então um instrumento do governo no exercício de uma política de caráter moral-assistencialista, com fins de controle social (2017, p. 58).

As EAAs foram criadas não muito distante, temporalmente, do fim de um contexto de exploração da mão de obra das pessoas escravizadas. Ainda segundo Carneiro, “[...] as EAAs foram fundadas apenas 20 anos após a abolição da escravidão no Brasil e o abandono das relações escravistas de produção, a partir de sua gradativa substituição pelo trabalho livre, realizou-se de forma particularmente excludente (Carneiro, 2017, p. 58).

Para Silva (2019), a imensa totalidade de homens do “regime da escravidão tornaram-se libertos, sem terem, na visão dos que dirigiam o Império, condições de viver harmonicamente em sociedade” e esses homens eram compreendidos,

[...] pelos que comandavam o Império brasileiro como incivilizados e propensos ao mundo da vadiagem, dos vícios e dos crimes [...] O Código Criminal de 1830 não se mostrava eficiente, pois não bastava apenas reprimir. Era preciso educar. Educar para o trabalho. Mostrar aos libertos que o trabalho era o ‘valor supremo da vida em sociedade’ (Silva, 2010, p. 20).

Fica evidente que a população negra e seus descendentes, além de serem descartados e deixados à margem da sociedade e à própria sorte, discriminados, , passaram a ser, na visão da elite da época, um problema a ser resolvido, e a solução foi fomentar qualificação de mão de obra barata para o trabalho duro – esta seria uma espécie de adestramento ou de higienização humana. Segundo Silva (2010, p. 22):

Com constância, os parlamentares se referiam às “classes perigosas” que compunham o povo brasileiro. O termo foi retirado da literatura europeia da época, em especial dos autores franceses. Mas no Brasil a expressão teve seu sentido bastante alargado: “classes perigosas” passou a ser sinônimo de “classes pobres” para os legisladores do Império. Sem receio, podemos dizer também que, na República, terá sido sinônimo de “desfavorecidos de fortuna”. No discurso dos que dirigiam o Império, os pobres apresentavam “maior tendência à ociosidade”, eram “cheios de vícios, menos moralizados” e podiam, muito facilmente, se entregar ao mundo do crime. Isso significava que recorrer aos imigrantes europeus para substituir os escravos libertos poderia atenuar o problema, na medida em que os homens vindos do Velho Continente, além de serem racialmente mais puros, na visão dos que dirigiam o Império, tinham bem incorporada a cultura e a ética do trabalho, servindo como bons exemplos aos trabalhadores nacionais. Mas não resolveria a questão, ao menos em curto e médio prazo, já que não seria suficiente para transformar os tão numerosos integrantes das ditas “classes perigosas” em

legítimos trabalhadores, em cidadãos úteis à nação.

Mesmo diante do cenário apresentado, as Escolas de Aprendizes e Artífices não podem ser consideradas como a primeira implementação de educação profissionalizante no país. De acordo com Dante Moura (2007), a educação profissional surge mediante uma lógica assistencialista, anterior à criação das EAAs:

[...] os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado [...] em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos (Moura, 2007, p. 5-6, sic).

Temos ainda que, em 1940, foram construídas dez unidades de Casas de Educandos e Artífices em vários estados do país, a primeira delas em Belém do Pará (Moura, 2007, p. 6).

Para uma melhor compreensão da História da EPT, segue o Quadro, ilustrando uma possível trajetória até a atualidade sobre a educação profissional no Brasil.

Quadro 1 – Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Histórico da Legislação Educacional

DATA	MARCO LEGAL	DEFINIÇÃO
1909	Decreto nº 7.566 de 23 de setembro	O presidente Nilo Peçanha assina o decreto de criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices
1927	O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927,	Definiu que: “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937	Constituição Federal, Art. 129. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937	Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade e transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus”.
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreendeu o ensino técnico e o ensino pedagógico.

1942	Decreto-Lei nº 4.127/42	Estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
1942	Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.	Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).
1946	O Decreto-Lei nº 9.613/46	Conhecida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
1946	Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946	Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac –, e a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada.
1946	Constituição Federal de 1946	Definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.
1959	Instituição das Escolas Técnicas Federais	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
1961	20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61	Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.
1968	Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968	Permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos
1971	Lei nº 5.692/71	Definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1975	A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975	Definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978	Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).
1982	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71	Retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991	Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, art. 62, Ato: Disposições Constitucionais Transitórias.	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), similar ao do Senai e do Senac.
1994		Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996	Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996	Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação

		profissional.;
	Resolução CNE/CEB nº 04/99, Parecer CNE/CEB nº 16/99	Definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2002	Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002;	Definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.
2004	Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004;	Definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio;
2005	Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004;	Atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.
2008	Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008 com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008; Lei 11.741/2008	Disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e privadas de Educação Profissional; Atualiza a LDB 9394/96 e acrescenta, no capítulo II, a Seção IV-A, denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio; introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB.
2007	Lei nº 13.415/2007, altera a LDB Lei nº 9394/1996	Incluiu o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.
2012	Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
2014	Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014	Aprovou o novo Plano Nacional de Educação que prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

Fonte: Portal no Ministério da Educação – MEC

A partir dessa trajetória, em linha do tempo, visualizamos uma crescente no tocante as melhorias da oferta da EPT que aponta que a educação e o trabalho, ou melhor dizer para o trabalho, se desenha a partir do caminho que a sociedade trilha. A *priori* engajada as necessidades essencialmente quantitativas e relacionadas ao capital e a *posteriori* a educação profissional toma contornos qualitativos, do ponto de vista da oferta de uma educação que não se dissocia do trabalho como princípio educativo na perspectiva humana.

Para Ramos (2011):

O sentido do trabalho no ensino médio certamente é uma das questões que clivaram, historicamente, a natureza do currículo nessa etapa de formação. Isto porque é nessa fase que ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também nesse momento, tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores (Ramos, 2011, p. 772).

A autora entende o movimento que se deu em torno do Currículo para o Ensino Médio, em suas diversas Modalidades, o que ela subintitula, na sua obra, como concepções, propostas e problemas:

[...] pelo fato das reformas curriculares empreendidas a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96 terem se baseado numa suposta definição da finalidade do ensino médio: formar para a vida. Tal definição foi apoiada em uma dicotomia instaurada pelo Decreto n. 2.208/97, ao determinar que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Assim se realizou uma verdadeira reforma curricular, tendo como doutrina o exposto nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ramos, 2011, p. 772, sic).

A partir desse histórico, percebemos que a Educação Profissional, com a estrutura que temos hoje, tem papel fundamental na formação dos educandos que cursam o ensino médio na forma integrada à educação profissional e tecnológica, em variadas ofertas disponibilizadas pelos IFEs espalhados em todos os estados do país, o que pode ser considerado uma conquista no que concerne às oportunidades de formação não só para o trabalho mas para a vida, já que os sujeitos têm a opção de seguir em direção aos mais altos níveis educacionais num processo de verticalização dos estudos sem perder de vista a prática indissociável da Ciência. O trabalho como princípio educativo.

3.3.1 Construção Institucional do IFRN

Pretendemos nesta subseção nos debruçar sobre os documentos institucionais do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2012), além de outros documentos norteadores da política educacional deste Instituto, até chegarmos ao foco principal de nossa análise que é o PPC do do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, ofertado no *Campus* Macau, o nosso campo de pesquisa, estendendo-nos aos Planos de Disciplinas da Matriz Curricular do curso em questão, material em que, acreditamos, se materializam as intensões de aplicação e também de concretização do ensino deste Instituto. Buscaremos compreender se os Conteúdos Disciplinares contemplam o que preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam a educação antirracista como demandam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, sua nova roupagem após o encerramento da cefetização, impunha o desafio de produção de um documento, de caráter orientador, a ser construído por diversas mãos, caracterizando seu caráter coletivo. Essa ação deveria, entre outras coisas, estar baseada na necessária e tão urgente gestão democrática (IFRN, 2012, p. 14). Esse processo “exigiu a (re)definição das finalidades, dos objetivos institucionais, das ofertas educacionais, das práticas pedagógicas e dos referenciais orientadores de todas as ações institucionais e [...] das práticas pedagógicas”. A criação do documento base se deu ao mesmo tempo que a instituição passava por um momento de expansão geográfica com a implantação de várias unidades em diversas regiões do Estado e, com isso, ampliação do corpo docente e técnico, para se dar conta também da ampliação da quantidade de discentes ingressantes nos diversos e novos cursos ofertados paralelamente aos já existentes. Na perspectiva desse feito:

[...] elegeram-se a metodologia participativa. Em uma perspectiva crítica, tomaram-se, como referência, os pressupostos teórico-metodológicos dos projetos anteriores e as experiências acumuladas nos vários processos de construção desses projetos institucionais. Para o desenvolvimento do processo, optou-se por encaminhamentos metodológicos que privilegiam o diálogo, abrindo-se, assim, para o debate com todos os segmentos da Instituição. Essa experiência coletiva assumiu um caráter inusitado, devido ao novo contexto institucional pluricurricular e multicâmpus, com novos desafios políticos, pedagógicos e organizacionais (IFRN, 2012, p. 15).

De fato, o método proposto consistiu em se ampliarem espaços de discussões, como fóruns, palestras e seminários, com a participação de toda comunidade escolar composta por

servidores e alunos. O propósito desses encontros era “definir equipes de coordenação do processo, delimitar cronograma geral e eleger temas a serem discutidos” (IFRN, 2012, p. 14), etapa considerada o ponta-pé inicial para os encaminhamentos orientadores de todo o processo, a fim de se captarem subsídios teóricos e estratégicos necessários para a composição do documento final. As contribuições dos envolvidos apresentaram-se como *uma proposta de projeto contendo marco situacional, marco teórico e marco operacional*.

Para atender a diversidade de temáticas, finalidades, concepções, políticas e ações educativas, necessariamente enfocadas no Projeto Político Pedagógico de uma instituição pluricurricular como o IFRN, dividiu-se o documento em sete volumes. Assim, a estrutura geral do Projeto Político Pedagógico organiza-se nos seguintes tomos: Volume I – Documento Base; Volume II – O Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico do IFRN; Volume III – Organização Didática do IFRN; Volume IV – Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais; Volume V – Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio; Volume VI – Projetos Pedagógicos de Cursos; e Volume VII – Cadernos Temáticos (IFRN, 2012, p. 15-16, sic).

O documento final, intitulado “Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva”, consta com mais de 400 páginas em sua totalidade e teve um referencial teórico bastante amplo, a exemplo de Bourdieu (1983, 1992, 1997); Ciavatta e Ramos (2002, 2005); Freire (1992, 1996, 1997, 2003, 2006, 2007); Frigotto (1984, 1995, 2001), Saviani (1989, 1999, 2003); Libâneo (2001, 2004, 2005), entre outros tantos pensadores da educação, numa perspectiva crítica e histórico-crítica do currículo, a qual enriquece a construção da discussão no documento que vige de 2012 até a atualidade. Cumpre dizer que já se ventila uma futura atualização.

Para nossa discussão, foi de relevância um debruçar no volume III – da Organização Didática do IFRN (2012), mais precisamente o Título I, Das Diretrizes Gerais, Capítulo V, que trata sobre o Currículo da Instituição – o material, na íntegra, se encontra disponível no Portal da Instituição. Na redação do Art. 13 do referido PPP, tem-se que o Currículo se fundamenta “em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais [...] a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano” e os princípios que o norteiam são:

- a) entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações; b) compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade; c) integração entre a educação básica e a Educação Profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura; d) organização curricular pautada no trabalho

e na pesquisa como princípios educativos; e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais; f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade; g) construção do conhecimento, compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e a intersubjetividade; h) compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social; i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos; j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade; k) desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental; l) formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando à melhor preparação para o trabalho; m) construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício profissional; n) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos projetos pedagógicos de cursos e do currículo; o) autonomia administrativa, pedagógica e financeira da instituição; e p) reconhecimento do direito – dos educadores e dos educandos – à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos (IFRN, 2012, p. 11).

No Título II “Da Organização Curricular e Acadêmica” (2012, p. 14-16), no Capítulo IV – Da Estrutura Curricular (art. 27), conceitua-se a estrutura curricular como uma “disposição ordenada de componentes curriculares organizados em uma matriz curricular integralizada por disciplinas e atividades acadêmicas que expressam a formação pretendida no projeto pedagógico de curso”. Na Seção I – “Dos cursos Técnicos Integrados Regulares” (p. 16), pontua-se, no art. 37, que os cursos técnicos integrados regulares de nível médio, voltados a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental – preferencialmente dentro da faixa etária correspondente a essa etapa –, deverão ser organizados de forma a proporcionar ao aluno uma formação técnica que prepara esses sujeitos não só para desempenhar uma atividade profissional mas também concluir o ensino médio. Essa formação permitirá sua inserção no mercado de trabalho bem como a continuidade dos estudos em cursos de graduação ou de especialização, e essa oferta será exclusivamente na modalidade presencial. A matriz curricular desses cursos é organizada em regime seriado anual e constituída por disciplinas estruturadas em núcleos politécnicos, conforme a seguinte organização demonstrada no Quadro 2 que segue:

Quadro 2 – Organização curricular dos cursos técnicos de nível médio em núcleos politécnicos (Curso Técnico Integrado Regular)

Núcleo Estruturante <i>Disciplinas de Ensino Médio</i>	Conjunto de conhecimentos do ensino médio relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Desse modo, são contemplados conteúdos de base científica e cultural indispensáveis à formação humana integral e à educação politécnica.
---	---

Núcleo articulador <i>Disciplinas de base científica e Tecnológica comuns aos eixos tecnológicos e disciplina técnicas de articulação e integração</i>	Conjunto de conhecimentos tanto do ensino médio quanto da educação profissional. Contempla conteúdos em estreita articulação com o curso e com os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos. Favorecem a integração curricular.
Núcleo Tecnológico <i>Disciplinas técnicas específicas do curso, não contempladas no núcleo articulador</i>	Conjunto de conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o eixo tecnológico e a atuação profissional. É composto por bases científicas e tecnológicas, como inventos e soluções tecnológicos, controles e processos tecnológicos, gestão de bens e de serviços e suportes tecnológicos de uso geral.

Fonte: Equipe de sistematização do Projeto Político Pedagógico do IFRN (2011).

Essa organização, que se apresenta integrada por núcleos estruturante, articulador e tecnológico, coaduna com o que hoje objetiva a modalidade de educação EPT, na medida em que o trabalho e a tecnologia se articulam à ciência e à cultura, como nos orienta Dante Moura (2012): “é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados” (p. 08). O autor se posiciona sobre como a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura se organiza no currículo do ensino médio integrado ao ensino profissional e problematiza:

[...] compreendemos o trabalho como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção do pensamento em que se percebem e se representam as relações constitutivas e estruturantes da realidade, enquanto a teoria surge quando essas relações, elevadas ao plano do pensamento, são ordenadas e retiradas do contexto em que foram produzidas e apreendidas originalmente, com o objetivo de potencializar o avanço das forças produtivas.. A ciência, nessa linha de raciocínio, é um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceitos que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada (Moura, 2012, p. 3).

Neste sentido, com base na própria experiência humana, a gênese das relações humanas com o trabalho foi apropriada pelo capital e transmutado. Segundo Marx (1844, p. 24): “o trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência”. Dito isto, a educação numa perspectiva de integração profissional tecnológica com o ensino médio proporciona a não dissociação entre conhecimento técnico e científico, promovendo a preparação para que os sujeitos-alunos se apropriem de conhecimentos necessários para atuarem de forma plena,

proporcionado pelo “compromisso com a democratização da educação, entendendo-se essa democratização como um direito irrenunciável da sociedade e como um compromisso com a formação profissional, cidadã crítica, política e reflexiva” (IFRN, 2012, p. 10).

A (re)elaboração do documento (PPP/IFRN, 2012) se constituiu alicerçado por uma coletividade, afirmando seu caráter democrático quando contou com o apoio da Equipe Técnico-Pedagógica de todos os *Campi* da Instituição; da Comissão Central, coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino; dos gestores e dos dirigentes; dos Diretores Acadêmicos; dos Coordenadores de Cursos e de Núcleos Centrais Estruturantes.

Esse esforço e dedicação tornou-o um instrumento norteador das ações empreendidas até a atualidade, quando iluminou a reestruturação de novas ofertas, diante da expansão propiciada pela Lei nº 11.741 de 16/07/2008, a qual alterou dispositivos da LDB 9.394/96 “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”, para estabelecer o currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica vigente até hoje em todos os Institutos Federais do país.

De acordo com os pressupostos para a organização Curricular dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN (2023)⁵:

A concepção de formação humana integral, assumida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), deve embasar a análise da necessidade de adequação de carga horária e/ou de atualização de conteúdos decorrente dos avanços científicos e tecnológicos. A estrutura curricular dos cursos técnicos integrados “regulares” deve contribuir, significativamente, para a permanência e êxito dos(as) estudantes, atendendo tanto aos preceitos da formação humana integral quanto à concepção da matriz tecnológica na qual cada curso se insere (IFRN, 2023, p. 1).

A Minuta das Diretrizes Orientadoras para a revisão dos Cursos Técnicos na forma regular de oferta (IFRN/2023) traz ainda que a estrutura curricular dos cursos deve contemplar, seja na forma transversal seja na específica, os eixos temáticos:

a) educação inclusiva e acessibilidade; b) educação étnico-racial e antirracista; c) educação em direitos humanos; d) educação de gênero e diversidade; e) educação ambiental e práticas sustentáveis; f) educação digital; g) saúde mental e rede socioassistencial; h) tecnologias sociais e comunidade e

⁵ DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA REVISÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” – Minuta da Versão FINAL 23/out/2023. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/diretriz/1/?tab=nucleo>. Acesso em: 09 de jul. De 2025

educação; e i) princípios de vida (IFRN, 2023, p. 2).

Compreendemos que esses eixos favorecem a educação que se quer integral no sentido de uma formação, considerando a totalidade da subjetividade humana (omnilateral) e integrada (currículo integrado), que rompe com a dualidade entre a formação técnico-científica para o trabalho e formação para vida.

3.4 Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio do IFRN/Campus Macau: Uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Em cumprimento a um dos principais objetivos específicos propostos na nossa pesquisa, fazemos aqui uma análise crítica do currículo do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros⁶ do IFRN – *Campus Macau*, comparando-o com as diretrizes condicionais da legislação educacional, para identificar se há ou não lacunas na implementação dos conteúdos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). De acordo com a Organização Didática (OD) do IFRN, art. 164, tanto a fase de solicitação quanto a de aprovação e ainda a de alteração de projeto pedagógico de curso no âmbito do IFRN deverão obedecer ao fluxo processual, conforme regulamentação específica aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX⁷) (IFRN, 2012, cap. XI, seção I, p. 44).

Dito isto, apresentaremos o PPC referente ao Curso Técnico em Recursos Pesqueiros⁸ (PPCRP) objeto de nossa investigação. Esse instrumento tem uma estrutura comum a todos os cursos que se encontram sob a orientação do COSEPEX. Assim, o documento é constituído de SUMÁRIO, que lista os seguintes pontos: Apresentação; Identificação do Curso; Justificativa; Objetivos; Requisitos e formas de acesso; Perfil profissional de conclusão do curso; Organização curricular; Estrutura curricular do curso; Jornada de integração acadêmica; Prática profissional; Atividades complementares; Projeto Integrador (PI); Demais modalidades de prática profissional; Diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos; Indicadores metodológicos; Critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem; Critérios de aproveitamento de estudos e de certificação de conhecimentos; Instalações e equipamentos; Biblioteca; Perfil do pessoal docente e técnico-administrativo; Certificados e diplomas; Referências; APÊNDICE I – planos de disciplinas do núcleo estruturante; APÊNDICE II – Planos de disciplinas do núcleo tecnológico; APÊNDICE III – Bibliografia básica e complementar. A seguir, no Quadro 3, apresentamos cada ponto da estrutura do PPC de Recursos Pesqueiros, com as informações mais relevantes.

⁶Por questão de praticidade e economia, faremos referência ao curso com essa terminologia (Curso Técnico em Recursos Pesqueiros) ou simplesmente utilizando as iniciais RP (Recursos Pesqueiros), suprimindo “Integrado ao Ensino Médio”.

⁷Órgão colegiado responsável por deliberar sobre questões relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão [...] tem funções normativas, consultivas e deliberativas sobre matéria acadêmica, didático-pedagógica, científica, artístico-cultural e desportiva. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/governanca/conselhos-e-colegiados-superiores/consepe/x/>. Acesso em: 06 de jul. 2025

⁸Projeto Pedagógico de Curso adequado pela DELIBERAÇÃO Nº 67/2024 - CONSEPEX/IFRN de 30/08/2024 e aprovado pela Resolução Nº 38/2012/CONSUP/IFRN. Acesso em: 06 de jul. 2025

Quadro 3 – Estrutura do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros

Apresentação	[...] se propõe a contextualizar, definir o currículo e as diretrizes pedagógicas para o referido Curso no âmbito de todo o IFRN, destinado a estudantes oriundos/as do ensino fundamental que pretendam ingressar em um curso técnico de nível médio, na forma integrada ao ensino médio (p. 06).
Identificação do Curso	Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na Forma Integrada, “regular”, presencial, referente ao eixo tecnológico de Recursos Naturais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 15/12/2020 (p. 07).
Justificativa	Devido ao aumento populacional, cada vez mais alimentos no Mundo terão que ser produzidos para atender a essa crescente demanda por comida. O setor é visto como “uma poderosa solução” para combater a fome, pois a pesca e a aquicultura abastecem grande parte da proteína consumida no planeta, sendo o pescado considerado um alimento com excelente qualidade nutricional e com possibilidade de produção sustentável com uma pegada de baixo carbono em comparação a outros sistemas agrícolas (p. 08).
Objetivos	Formar técnicos de nível médio, com competência técnica, ética e política para desempenhar suas atividades profissionais, nas atividades de captura e de cultivo de organismos que tenham como principal habitat a água, para seu aproveitamento integral na cadeia produtiva, com segurança de qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social (p. 11).
Requisitos e formas de acesso	Destinado a portadores/as do certificado de conclusão do ensino fundamental, ou equivalente, poderá ser feito através de: a) processo seletivo, aberto ao público para o primeiro período do curso, atendendo às exigências legais ⁹ . b) transferência ou reingresso, para período compatível, posterior ao primeiro semestre do Curso (p. 12).
Perfil profissional de conclusão do curso	Em consonância com o CNCT ¹⁰ , o/a egresso/a do curso em questão deverá estar apto/a a atuar em: empresas de pesca, aquicultura e de beneficiamento de pescado; colônias de pescadores; associações e cooperativas pesqueiras; sindicatos de pescadores; empreendimento próprio; instituições de pesquisa, extensão e assistência técnica; órgãos públicos e empresas privadas (p. 13).
Organização curricular	A organização curricular deste Curso observa as determinações legais presentes na LDB 9.394/96, com suas alterações, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT em vigor, demais legislação pertinente e, ainda, nos princípios, pressupostos e diretrizes orientadoras das ofertas educacionais estabelecidas no PPP do IFRN (p. 15).
Estrutura curricular do curso	A estrutura curricular dessa oferta, baseia-se na concepção de eixos tecnológicos na busca por uma educação profissional e tecnológica que contempla trabalho, ciência, tecnologia e cultura, favorecendo práticas pedagógicas integradoras,

⁹Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, da Portaria Normativa MEC nº 18/2012, alterados pela Lei nº 14.723/2023, pelo Decreto nº 11.781/2023 e pela Portaria Normativa MEC nº 2.027/2023 e da Resolução nº 05/2017-CONSUP/IFRN. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/projetopedagogicocurso/27/>.

	alicerçada na politecnia, organizando-se por "núcleos politécnicos" que articulam o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica que aborde conhecimentos científicos indissociável das experiências do mundo do trabalho, com a finalidade de formar um profissional com pensamento crítico, capaz de intervir em situações concretas, a partir do ideário de formação humana integral, elementos essenciais para uma educação que considera o ser humano em sua totalidade (Grifo dos autores, p. 15).
Jornada de integração acadêmica	É uma atividade obrigatória desenvolvida de forma presencial na primeira semana letiva de aulas (10 horas/aula) e propicia acolhimento, recepção, integração, orientação, diálogo e reflexão; socializa informações da estrutura de funcionamento do IFRN, dos setores do <i>Campus</i> e da apresentação do curso; difunde a identidade institucional e a cultura educativa local; as formas de acesso aos serviços de apoio ao/à estudante, os direitos e deveres estudantis (p. 21).
Prática profissional	É componente curricular obrigatório ao/à estudante e condição indispensável para a obtenção do diploma de conclusão do curso. Visa contextualizar, articular e inter-relacionar experiências adquiridas e saberes apreendidos ao longo do período de formação, ao conectar teoria e prática e ao articular ações de construção e (re)construção do conhecimento que conduzam ao aperfeiçoamento técnico-científico cultural e de relacionamento humano (p. 21).
Atividades complementares ¹¹	Constituem estratégias acadêmicas e didático-pedagógicas obrigatórias que visam: à antecipação de noções introdutórias basilares; à inserção de saberes necessários à aproximação entre teoria e prática; e à iniciação às habilidades de desempenho para o exercício da prática profissional, estabelecendo-se como mecanismos complementares indispensáveis ao decurso da formação do/a estudante ao longo do Curso (p. 23).
Projeto Integrador (PI)	Constitui estratégia metodológica que visa ao favorecimento de práticas interdisciplinares, adotada com o objetivo de promover a articulação entre teoria e prática e a pesquisa individual e coletiva. Essa ação mobilizadora visa possibilitar, aos/às estudantes, a capacidade de observação, reflexão, crítica e construção de conhecimentos e, ainda, a participação ativa, motivacional e prazerosa, em um processo dinâmico de ensino e aprendizagem (p. 24).
Demais modalidades de prática profissional	No Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na forma integrada, "regular", presencial, a Prática Profissional pode ser desenvolvida a partir do segundo ano do Curso, por meio de outras modalidades, combinadas ou não, conforme segue: Projeto de Extensão; Projeto de Pesquisa; Estágio (p. 25).
Diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos	Os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a organização desse projeto pedagógico de curso, nos quais a

¹¹ [...] compreendem a oferta, por parte do IFRN, de 3 (três) cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com 15 (quinze) horas cada um, quais sejam: Curso FIC de Iniciação à Prática Profissional, como requisito obrigatório para o desenvolvimento da Prática Profissional; Curso FIC de Iniciação à Pesquisa, como requisito obrigatório para o desenvolvimento de projetos de pesquisa; e Curso FIC de Iniciação à Extensão, como requisito obrigatório para o desenvolvimento de projetos de extensão. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/projetopedagogicocurso/27/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

	relação teoria-prática é o princípio fundamental associado à estrutura curricular do curso, conduzem a um fazer pedagógico, em que atividades como práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, entre outros, estão presentes durante os períodos letivos (p. 32).
Indicadores metodológicos	Neste Projeto Pedagógico de Curso, a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da Educação Básica com a Educação Profissional, assegurando uma formação integral dos/as estudantes. Para a sua concretude, é recomendado considerar as características específicas dos/das alunos/as, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os/as na (re)construção dos conhecimentos escolares, bem como na especificidade do curso (p. 33).
Critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem	Considera-se a avaliação como um processo contínuo e cumulativo. Nessa proposta avaliativa, são assumidas as funções diagnóstica, formativa e somativa, de modo integrado ao processo de ensino e aprendizagem, as quais devem ser utilizadas como indicadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos/as estudantes. Desse modo, a avaliação deve funcionar como instrumento colaborador da formação integral na perspectiva da emancipação, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (p. 34).
Critérios de aproveitamento de estudos e de certificação de conhecimentos	Compreende-se o aproveitamento de estudos como a possibilidade de aproveitamento de disciplinas estudadas em outro curso de educação profissional técnica de nível médio; e a certificação de conhecimentos como a possibilidade de certificação de saberes adquiridos através de experiências previamente vivenciadas, inclusive fora do ambiente escolar, com o fim de alcançar a dispensa de disciplinas integrantes da matriz curricular do curso, por meio de uma avaliação teórica ou teórico-prática, conforme as características da disciplina (p. 35).
Instalações e equipamentos	Consonante com o estabelecido no CNCT e atendendo às Diretrizes Orientadoras para os Cursos Técnicos Integrados “Regulares” do IFRN, apresenta-se a infraestrutura mínima necessária ao desenvolvimento curricular deste Curso, com vistas a atingir um padrão mínimo de qualidade para a formação profissional técnica de nível médio, na forma integrada (p. 35).
Biblioteca	A Biblioteca deverá operar com um sistema informatizado, possibilitando fácil acesso via terminal ao acervo da biblioteca, que deverá estar dividido por áreas de conhecimento, facilitando, assim, a procura por títulos específicos, com exemplares de livros e periódicos, contemplando todas as áreas de abrangência do curso. Deve oferecer serviços de empréstimo, renovação e reserva de material, consultas informatizadas a bases de dados e ao acervo, orientação na normalização de trabalhos acadêmicos, orientação bibliográfica e visitas orientadas (p. 42).
Perfil do pessoal docente e técnico-administrativo	Para o Núcleo Estruturante Professor/a com Licenciatura e para os Núcleos Tecnológico/Articulador com Graduação na área específica do Componente curricular; para Apoio Técnico

	e Administrativo Profissional de nível superior, nível médio/intermediário nas áreas de Educação Específicas para o campo de atuação
Certificados e diplomas	Após a integralização dos componentes curriculares do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na Forma Integrada, “regular”, presencial, e do cumprimento da prática profissional correspondente, será conferido ao/à estudante o Diploma de Técnico/a em Recursos Pesqueiros. O tempo máximo para a integralização curricular pelo/a estudante será de uma vez e meia a duração prevista na matriz curricular do presente PPC (p. 44)
Referências	Segue as Regras da ABNT referentes a atualização em 2024.
APÊNDICE I – Planos de disciplinas do núcleo estruturante	Parte está disposta para apreciação no Anexo III.
APÊNDICE II – Planos de disciplinas do núcleo tecnológico	Disponível em: https://suap.ifrn.edu.br/ppc/projetopedagogicocurso/27/ . Para apreciação
APÊNDICE III – Bibliografia básica e complementar	Uma das fontes documentais de análise de dados para nossa pesquisa.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na Forma Integrada IFRN, 2024. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/projetopedagogicocurso/27/>. Acesso em: 05 Jul. 2025.

Essa estrutura do PPC abrange todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Instituição, buscando promover a todo o seu público discente uma educação de qualidade proposta no Plano Nacional de Educação PNE.

Nesta subseção objetivamos identificar, a partir da análise dos Planos de Disciplinas (PDC) do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros, as intenções do Ensino com base na orientação proposta pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de trabalhar as temáticas “História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena”; o estudo da História da África dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e os nossos antepassados negros e povos originários na formação da Sociedade Nacional. Nesse percurso, espera-se resgatar a contribuição desses sujeitos na formação que temos hoje nas áreas social, econômica e política. Essa prática educativa orienta que esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas em especial, nas áreas de Educação Artística, de Língua Portuguesa e Literatura e da História.

Com tal propósito, priorizamos a análise das Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos), dos objetivos e das Obras de referência utilizadas. Foram investigados os Planos de Disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (I, II, III e IV), Artes (I, II, III) e História (I – História; II – Cultura e História, poder e trabalho), da matriz curricular ofertada durante os quatro anos (04) de duração do Curso de RP, para que pudéssemos traçar um panorama real dessas informações.

A estrutura dos Planos de Disciplinas é composta pela Identificação do Curso, da Disciplina e carga horária. No caso da Disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira temos, na estrutura, a Ementa; o Programa que descreve os objetivos “quanto à leitura e produção de textos, quanto aos conhecimentos linguísticos e gramaticais e quanto ao estudo de literatura”; as Bases científico-tecnológicas relacionadas aos conteúdos contemplam “Tópicos relacionados à leitura e produção de textos” e “Tópicos relacionados aos conhecimentos linguísticos e gramaticais”; na sequência, os “Procedimentos Metodológicos; os Recursos Didáticos; a Avaliação e Bibliografia Básica e Complementar”. A partir da análise desses pontos, no sentido de identificar consonância com a EREER, transcrevemos as informações no Quadro 4 a seguir, com prioridade para os pontos já mencionados, os quais compreendemos ter mais relevância para nossa pesquisa e para nossos objetivos, a partir da discussão em torno dos resultados obtidos.

Quadro 4 – Planos de Disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Artes e História

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I (Anexo III)		CARGA HORÁRIA: 120 HORAS
EMENTA: Leitura e produção de textos: sequência argumentativa (organização prototípica e marcadores linguísticos, textuais e discursivos) e gêneros discursivos associados à manifestação dessa sequência. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: organização do período composto e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Literatura: relações entre literatura, cultura e mídias; procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à poesia e ao romance; leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da poesia (do poema tradicional ao poema verbivocovisual) e do romance, inclusive o de entretenimento.		
PROGRAMA		
Objetivos	Quanto ao estudo de literatura	Estudar os gêneros literários, correlacionando-os à diversidade cultural, a aspectos sócio-históricos e discursivos e à historiografia literária brasileira
	Tópicos relacionados à literatura	Leitura de mitos e/ou lendas, sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo a local, africana e indígena
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		Não identificamos obras na perspectiva antirracista
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		DUARTE, Eduardo de Assis (org). Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: precursores. v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II (Anexo III)		CARGA HORÁRIA: 60 HORAS
EMENTA: Leitura e produção de textos: sequências textuais explicativa e injuntiva (organização prototípica e		

marcadores linguísticos e discursivos); gêneros discursivos associados à manifestação dessas sequências; projeto e relatório. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: organização do período simples e convenções da norma-padrão (concordância, regência e colocação pronominal). Literatura: procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados aos gêneros discursivos teatrais e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera do teatro (da tragédia clássica ao experimento dramático contemporâneo).

PROGRAMA

Objetivos	Quanto ao estudo de literatura	Estudar gêneros da dramaturgia teatral, correlacionando-os à diversidade cultural, a aspectos sócio-históricos e discursivos e à historiografia literária brasileira.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		Não identificamos obras na perspectiva antirracista.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: consolidação. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA III (Anexo III).		CARGA HORÁRIA: 120 HORAS

EMENTA:

Leitura e produção de textos: sequência argumentativa (organização prototípica e marcadores linguísticos, textuais e discursivos) e gêneros discursivos associados à manifestação dessa sequência. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: organização do período composto e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Literatura: relações entre literatura, cultura e mídias; procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à poesia e ao romance; leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da poesia (do poema tradicional ao poema verbivocovisual) e do romance, inclusive o de entretenimento.

PROGRAMA

Objetivos	Quanto ao estudo de literatura	Estudar os gêneros literários, correlacionando-os à diversidade cultural e midiática, a aspectos sócio-históricos e discursivos e à historiografia literária brasileira.
	Tópicos relacionados à literatura	Leitura de textos poéticos, sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo a literatura potiguar, indígena e afro-brasileira.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		Não identificamos obras na perspectiva antirracista.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA IV (Anexo III).	CARGA HORÁRIA: 30 HORAS
EMENTA: Leitura e produção de textos: organização composicional e estilística da redação escolar e reconhecimento de características do gênero relatório. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Literatura: relações entre o texto literário e as expressões culturais.	

PROGRAMA		
Objetivos	Quanto ao estudo de literatura	Reconhecer as relações entre o texto literário e as expressões culturais.
	Tópicos relacionados à literatura.	Interfaces da literatura e cultura. O texto literário e as expressões culturais: erudita, popular, de massa, periférica e digital.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		Não identificamos obras na perspectiva antirracista.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
DISCIPLINA ARTES I (Anexo III).		CARGA HORÁRIA: 30 HORAS
EMENTA: Experimentação e análise de processos criativos em artes visuais, com vistas ao desenvolvimento de poéticas da imagem, coletivas e individuais.		
PROGRAMA		
Objetivos		
Compreender e refletir sobre a arte como conhecimento construído numa perspectiva sócio-histórica e cultural; Reconhecer as manifestações artísticas produzidas em seu contexto sociocultural no sentido de valorizá-las como bens representativos para a comunidade e para o campo da arte; Compreender que cada sociedade constrói social e historicamente códigos artísticos e estéticos singulares que orientam a produção, a apreciação e a difusão da arte; Estimular reflexões críticas sobre os discursos deterministas, homogeneizadores e excludentes no campo da arte; Pesquisar e analisar as produções artísticas locais, nacionais e internacionais, a fim de compreender suas especificidades.		
BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)		
Arte e suas dimensões sob uma perspectiva multicultural: sociais, culturais, estéticas, históricas, econômicas e políticas; Arte na sociedade contemporânea: arte e cotidiano; arte como patrimônio cultural; as artes visuais como objeto de conhecimento: contextos sociais, culturais, estéticos, históricos, econômicos, políticos e individuais; Artes visuais e relações étnico-raciais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		Não identificamos obras na perspectiva antirracista
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		DUARTE, Eduardo de Assis (org.). Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
DISCIPLINA ARTES II (Anexo III).		CARGA HORÁRIA: 30 HORAS
EMENTA: Experimentação e análise de processos criativos em música, com vistas ao desenvolvimento de poéticas musicais, coletivas e individuais.		
PROGRAMA		
Objetivos		

Compreender as relações que a linguagem musical e sonora possibilita para o desenvolvimento humano nas dimensões sociocultural, estética, poética, científica e histórica, através de códigos artísticos específicos; Apreciar, pesquisar e analisar criticamente produções musicais locais, regionais, nacionais e internacionais com vistas a ampliar o repertório e a valorização do patrimônio artístico comunitário; Conhecer o processo de desenvolvimento tecnológico de materiais sonoros e instrumentos utilizados na cultura do ser humano.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Formações musicais diversas / não convencionais; Formações e influências de gêneros na música brasileira; Movimentos e manifestações culturais na música: erudita, popular, potiguar, folclórica, entre outros; A música como representação de classes na história: quebras e transformações.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	Não identificamos obras na perspectiva antirracista.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	Não identificamos obras na perspectiva antirracista.

DISCIPLINA ARTES III (Anexo III)	CARGA HORÁRIA: 30 HORAS
EMENTA: Experimentação e análise de processos criativos em artes cênicas, com vistas ao desenvolvimento de poéticas cênicas, coletivas e individuais.	
PROGRAMA	
Objetivos	
Compreender e refletir sobre a arte como conhecimento construído numa perspectiva sócio Histórica e cultural; Reconhecer as manifestações artísticas produzidas em seu contexto sociocultural no sentido de valorizá-las como bens representativos para a comunidade e para o campo da arte; Compreender que cada sociedade constrói social e historicamente códigos artísticos e estéticos singulares que orientam a produção, a apreciação e a difusão da arte; Vivenciar diferentes técnicas e materiais artísticos, a partir do seu corpo e de sua relação com o espaço e com o corpo do outro, no sentido de possibilitar a apreciação, a contextualização e a produção nas diferentes linguagens artísticas; Estimular reflexões críticas sobre os discursos deterministas, homogeneizadores e excludentes no campo da arte; Pesquisar e analisar as produções artísticas locais, nacionais e internacionais, a fim de compreender suas especificidades.	
BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)	
Arte e suas dimensões sob uma perspectiva multicultural: sociais, culturais, estéticas, históricas, econômicas e políticas; Arte na sociedade contemporânea: arte e cotidiano, arte como patrimônio cultural; as artes cênicas como objeto de conhecimento: contextos sociais, culturais, estéticos, históricos, econômicos, políticos e individuais; O fazer teatral no Rio Grande do Norte: a diversidade das produções cênicas no Rio Grande do Norte.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	Não identificamos obras na perspectiva antirracista.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	Não identificamos obras na perspectiva antirracista.

DISCIPLINA HISTÓRIA E CULTURA (Anexo III)	CARGA HORÁRIA: 60 HORAS
EMENTA: Estudo dos principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico, suas relações com os contextos culturais diversos. Estudo das diferenças e semelhanças entre as	

distintas formas de organização das sociedades no que diz respeito às questões científicas, religiosas, artísticas e tecnológicas. Reflexão sobre cultura e suas possibilidades de resistência em tempos e espaços variados.

PROGRAMA

Objetivos

Compreender os principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico e suas relações com os contextos reais de vida; identificar as diferenças e semelhanças entre as distintas formas de organização das sociedades no que diz respeito aos seus aspectos míticos, científicos e culturais; reconhecer as diferentes formas de organização culturais, científicas e religiosas através do tempo.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

História, historiografia e cultura; A produção do conhecimento histórico e cultura historiográfica; História, memória e patrimônio: os usos públicos do passado; O processo de hominização e o desenvolvimento de cultura; Mito, religião e razão; Mitos e cosmogonias nas sociedades africanas, indígenas, europeias e orientais; Contatos e choques culturais: Gregos, romanos e “bárbaros”: identidades e alteridades na antiguidade greco-romana; Cristãos, muçulmanos e os conflitos étnico-religiosos no medievo; As quatro partes do mundo: expansão marítima europeia e os choques culturais no início da era moderna; Colonização e resistências culturais indígenas e afro-brasileiras; Cultura e resistência no mundo contemporâneo; Movimentos negros e a produção cultural no Brasil; Movimentos feministas e lutas por direitos; Movimentos culturais e resistências às ditaduras militares na América Latina; Distintas experiências políticas na História; Experiências políticas nas sociedades indígenas e africanas pré-coloniais; O Estado na História: do Estado teocrático ao Estado Moderno. Estado moderno nos trópicos: dos mecanismos de poder da colônia à organização do Estado nacional brasileiro; Democracia e cidadania: da Grécia Antiga ao Estado democrático de direito; Experiências políticas de exceção: do nazifascismo às ditaduras civis-militares na América Latina; Ideologias, poder e autoritarismos. A invenção das Nações e a formação das identidades nacionais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005;
KI-ZERBO, J. História geral da África. Brasília: UNESCO, 2010. (Coleção).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Não identificamos obras na perspectiva antirracista.

DISCIPLINA História, Poder e Trabalho (Anexo III)

CARGA HORÁRIA: 120 HORAS

EMENTA:

Estabelecimento de relações entre as distintas experiências políticas na história, em sociedades africanas, indígenas, europeias e orientais. A relação de gênero e poder a partir de diferentes experiências históricas. A organização política em regimes teocráticos e após a formação dos Estados Modernos. Estudos de nacionalismos, identidades nacionais, ideologias e políticas de exceção em experiências históricas diversas no tempo e no espaço. Abordagem das principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos. Explicitação das diferentes organizações sociais no mundo do trabalho. Reflexões sobre formas e resistências dos trabalhadores. Estudo das transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização e do desenvolvimento do capitalismo. Análises da relação Estado e classe trabalhadora em distintas experiências históricas.

PROGRAMA

Objetivos

Compreender os principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico e suas relações com os contextos reais de vida; Identificar as diferenças e semelhanças entre as distintas formas de organização das sociedades no que diz respeito aos seus aspectos míticos, científicos e culturais; Reconhecer as diferentes formas de organização culturais, científicas e religiosas através do tempo; Reconhecer a importância dos movimentos feministas na luta por condições equânimes na política e outros espaços de poder da sociedade; Compreender a importância dos movimentos sociais, das revoluções, dentre outros processos que levaram à conquista de direitos; Estudar as ideologias políticas contemporâneas, a importância do regime democrático e o perigo dos autoritarismos no decorrer da história; examinar as principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos; Discutir diferentes organizações sociais no mundo do trabalho; Analisar as distintas formas de resistência no mundo do trabalho; Analisar as transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Distintas experiências políticas na História: Experiências políticas nas sociedades indígenas e africanas pré-coloniais; O Estado na História: do Estado teocrático ao Estado Moderno; Estado moderno nos trópicos: dos mecanismos de poder da colônia à organização do Estado nacional brasileiro; Democracia e cidadania: da Grécia Antiga ao Estado democrático de direito; Experiências políticas de exceção: do nazifascismo às ditaduras civis-militares na América Latina; Ideologias, poder e autoritarismos: A invenção das Nações e a formação das identidades nacionais; Imperialismos e dominações coloniais e neocoloniais; Ideologias que contestam e justificam o sistema capitalista; Conflitos entre nações e nacionalismos: geopolítica, guerras e autoritarismos do século XIX à Nova Ordem Mundial; Mandonismos e experiências autoritárias no Brasil República; Revoluções, movimentos sociais e conquista de direitos: a “Era das revoluções” e a conquista de direitos (século XVII, XVIII e XIX); Revoluções e experiências socialistas; Movimentos anticolonialistas na Ásia e na África (séculos XIX e XX); Mobilização e redemocratização: a sociedade civil organizada, a Constituição cidadã e os direitos sociais no Brasil contemporâneo; Gênero e poder: Sexualidade e gênero na antiguidade e no medievo; Masculinidade e feminilidade na modernidade; Gênero e relações de poder na contemporaneidade; Trabalhadoras e trabalhadores e os seus mundos do trabalho; Trabalho compulsório e trabalho livre na antiguidade e no medievo; Trabalhadores e trabalhadoras da África e da América antes da presença europeia; A escravidão moderna na América: o tráfico de escravizados no Atlântico Sul e a escravização das populações indígenas e africanas; O mundo da fábrica: trabalho assalariado no contexto do capitalismo industrial; Formas de trabalho no mundo rural: trabalhadores e trabalhadoras do campo (Brasil – séculos XIX-XX); Lutas sociais, formas de resistência e organização social no mundo do trabalho: Lutas sociais pela terra: revoltas camponesas na antiguidade e no medievo; Das fugas aos quilombos: as lutas pela liberdade e as distintas formas de resistência à escravidão na América e no Brasil; Do mutualismo ao sindicalismo: formas de organização da classe trabalhadora no Brasil republicano; De Canudos ao MST: a trajetória dos movimentos sociais do campo na República Brasileira; A luta pela paridade de gênero no mundo do trabalho: movimentos sociais de mulheres trabalhadoras na contemporaneidade (Séculos XIX-XXI); Estado e classe trabalhadora no Brasil: Raça e classe no Brasil: Estado e política de subvenção do trabalho migrante e imigrante no Brasil (séculos XIX e XX); O Estado no processo abolicionista brasileiro: A Era Vargas e a invenção do trabalhismo: Estado, classe trabalhadora e políticas sociais; O Trabalho no contexto do nacional-desenvolvimentismo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2012;
 PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017;
 .
 PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela.

	História da América Latina. São Paulo: Contexto, 2018. VENTURINI, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). A mulher brasileira nos espaços público e privado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	DOLHNINIKOFF, Miriam. História do Brasil Império. São Paulo: Contexto, 2019; FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org). O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007; FICO, Carlos. História do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2018.

Fonte: Diretrizes Orientadoras para Revisão dos Cursos Técnicos Integrados “Regulares” – Versão Final. 23/out/2023. Disponível em: [Minuta_de_diretrizes_CTI_-_versao_FINAL_v23out2023-4534e7460d9e4b84a31288_71W3aoR.pdf](#). Acesso em: 14 de jul. 2025.

Com base nas informações apresentadas no quadro acima, referente aos conteúdos curriculares apontados como primordiais no que tange a abordagem da temática da educação antirracista, identificamos elementos que orientam para uma efetividade da EREER, de forma que apresentamos uma síntese do resultado da análise dos conteúdos apresentados.

Em Língua Portuguesa e Literatura I identificamos menções diretas, tais como leitura de mitos e lendas sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo a local, africana e indígena. Na Bibliografia complementar destaca-se a presença da obra de Eduardo de Assis Duarte, voltada à literatura afrobrasileira e uma abordagem presente, ainda que pontual, com foco na valorização da diversidade cultural e literária afro e indígena. Em Língua Portuguesa e Literatura II o objetivo correlaciona gêneros teatrais à diversidade cultural e procedimentos que incluem obras africanas e na Bibliografia complementar de Duarte (2011) A Literatura e afrodescendência. Abordagem incipiente, com reconhecimento da diversidade cultural e presença de referência afro-brasileira. Língua Portuguesa e Literatura III nos Tópicos de literatura temos leitura de textos poéticos considerando a diversidade cultural, com destaque para a literatura indígena e afro-brasileira e procedimentos de leitura de obras africanas. Já na abordagem explícita da EREER, contempla produções afro-brasileiras e indígenas e por fim em Língua Portuguesa e Literatura IV temos que em tópicos, inclui literatura periférica, popular e digital, valorizando diferentes expressões culturais e presença de obras africanas entre as referências. Em sua maior parte destaca-se a Bibliografia complementar de Duarte (2011) e uma abordagem ampliada da diversidade cultural, reconhecendo expressões marginalizadas e afrodescendentes.

Em Artes I: Há presença de conteúdos da Arte sob uma perspectiva multicultural que

inclui menção direta a “artes visuais e relações étnico-raciais” e uma abordagem clara e intencional da EREER, voltada à valorização das expressões artísticas diversas e à crítica a discursos excludentes. Em Artes II: apresentam conteúdos com tema relacionados as manifestações musicais diversas, incluindo gêneros populares e folclóricos; enfoque em formações e influências culturais na música brasileira. Ainda com abordagem implícita da EREER, ao tratar da diversidade cultural e da valorização da música popular e comunitária. Em Artes III: presença de conteúdos que traz a Arte sob uma perspectiva multicultural e diversidade das produções cênicas locais, com crítica a discursos homogeneizadores e excludentes. A abordagem indireta, com potencial para tratar das relações étnico-raciais no campo das artes cênicas.

Em História e Cultura identificamos a presença de conteúdos temáticos sobre mitos e cosmogonias africanas, indígenas, europeias e orientais; temas como colonização e resistências culturais afro-brasileiras e indígenas; movimentos negros e produção cultural afro-brasileira. Já a Bibliografia inclui História Geral da África (UNESCO). Com abordagem sólida e explícita da EREER, centrada na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras e suas resistências.

Já em História, Poder e Trabalho verificamos a presença de conteúdos com temáticas das experiências políticas africanas e indígenas pré-coloniais; trabalho compulsório e escravidão moderna; resistência negra (quilombos), raça e classe no Brasil e movimentos anticolonialistas. Quanto a Bibliografia básica há presença de obras específicas sobre ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas (Pereira & Monteiro, 2012). Quanto a abordagem se apresenta aprofundada e estruturante da EREER, articulando dimensões de raça, trabalho, resistência e cidadania.

A partir dessa síntese geral pontuamos que as disciplinas de História apresentam abordagem mais consistente e sistemática da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Em Língua Portuguesa e Literatura, há menções pontuais e bibliografia complementar relevante, indicando avanços parciais e em Artes, a EREER aparece de forma transversal, sobretudo nas perspectivas multicultural e crítica à exclusão. No conjunto, os planos reconhecem a diversidade cultural e racial, mas apenas alguns a tratam de forma estruturada, com destaque para História e Cultura e História, Poder e Trabalho.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

No Brasil – assim como em outras partes do mundo –, a barbárie da escravização dos africanos deixou uma herança de sofrimentos, resultado das diversas práticas violentas conhecidas e conceituadas como discriminação e racismo. Após séculos de escravização dos africanos e afrobrasileiros, estes conquistaram sua liberdade, quando da forçada e inevitável “abolição da escravatura”. Deixar de ser escravizado não significou aos nossos ancestrais uma verdadeira liberdade: foram invisibilizados, explorados e/ou vistos como inferiores, pelo conjunto da sociedade. Por fim, lançados à margem e à sua própria sorte, não foram considerados no projeto da “nova sociedade” que substituiu a mão de obra escrava por assalariados, em larga medida brancos advindos da imigração de vários países. Tal situação perpetuou-se por muito tempo, incluindo-se a negação de direitos aos negros, direitos que continuaram como privilégio dos brancos, entre esses, o direito à educação escolar.

É nítido que o legado da presença da cultura dos povos tidos como minoritários para a sociedade brasileira não foi considerado de forma apropriada e, até a atual conjuntura, temos essa problemática que é discutida e analisada por diversos pesquisadores. Na nossa sociedade, temos uma vasta diversidade étnico-cultural, que caracteriza, desde séculos, os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, sendo estes últimos denominados, atualmente, também de povos originários.

Em razão do obscurantismo social em relação às classes desprivilegiadas, Munanga (2022) alerta que “o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas”. Como exemplo dessas culturas, temos os camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pessoas com necessidades educacionais específicas, entre tantas outras, e dentre elas a população negra:

[...] como monoculturais e monolíngüísticos. O tráfico humano dos africanos chamado tráfico negreiro, tanto no mundo árabe como no ocidental e as migrações. A questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados de todos os tempos juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias, culturas e línguas diversas (Munanga, 2022, p. 117).

O autor menciona também que esse fato histórico não pode ser mudado e que consequências e legados continuam produzindo “efeitos perversos nas relações entre comunidades e pessoas, frutos desses encontros históricos” (Munanga, 2022, p. 117).

Considerando-se o exposto e as mudanças que ocorrem no Brasil quanto à questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), se torna relevante discutir acerca da eficácia do principal marco legal que teve sua criação há cerca de 22 anos, mediante a aprovação da Lei 10.639/2003. Apesar de representar um grande avanço quanto às políticas públicas de ações afirmativas no Brasil¹², abrindo caminhos para a criação de um vasto marco legal na perspectiva antirracista e promotora da igualdade racial e de respeito às diferenças, entendemos que a proposta dessa Lei ainda não foi, de modo geral, efetivada integralmente no espaço escolar brasileiro. Neste sentido, Freitas constatou “que a sua aplicabilidade está muito aquém do desejado e em constante batalha por uma efetiva incorporação aos universos escolar (ensino básico público e privado) e universitário” (2023, p. 13).

Essa constatação vai de encontro à legislação educacional, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório, no currículo de toda educação básica, a abordagem da ERER, como demonstra a sua redação:

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: 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 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. Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003, p. 01).

Finalmente, emerge a existência de uma política que tem por escopo, pela primeira vez no Brasil, uma obrigatoriedade, colocada na pauta do governo, nos debates acadêmicos, que conduzia a educação brasileira à inclusão dos povos que foram historicamente invisibilizados e marginalizados quanto a sua participação na história e constituição cultural da nossa sociedade. Novamente destaquemos que a importância desta normativa, pelo fato de ser uma política de ação afirmativa, segundo Feres Júnior *et al.* (2018, 14):

[...] se diferencia das políticas antidiscriminatórias punitivas por atuar em

¹²“Conceitualmente, ação afirmativa é todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Desta maneira, etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em políticas desta natureza” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

favor de coletividades e indivíduos discriminados, podendo ser justificada tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada. A diferença fundamental aqui é que políticas antidiscriminatórias punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem, contudo, cuidarem de promover os grupos e indivíduos discriminados, como faz a ação afirmativa.

Assim, o que representou uma conquista para o Movimento Negro (MN), em particular, e para a sociedade brasileira, em geral, transformou-se também em mais uma bandeira de luta por justiça e direitos sociais, quiçá, por direitos humanos, visto que existe a necessidade de efetivação, de implementação de fato e eficazmente, melhor dizendo, da Lei em muitas escolas brasileiras, no sentido de fomentar a valorização da diversidade étnica-racial e da diversidade cultural dos diferentes povos que compõem o povo brasileiro.

Na atual conjuntura das Leis 10.639/2003 e 11.646/2008, vale frisar aqui os avanços que retomam e reforçam a importância da implementação da EREER como instrumento de combate ao racismo e à discriminação racial por meio da educação escolar. Assim, em 1º janeiro de 2023 ocorreu a Regulamentação do Decreto 11.346/23 o qual “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Igualdade Racial e remaneja cargos em comissão e funções de confiança” (Brasil, 2023). Ainda, “cria o Ministério da Igualdade Racial, que atua de forma especializada e transversal na construção de políticas promotoras de direitos pela perspectiva da raça” – na mesma data, o Decreto 11.342/23 recria o SECADI/MEC.

A autora Beatriz Soares Benedito (Benedito *et al.*, 2023, p. 21) apresenta uma trajetória, em formato de linha do tempo, concernente aos 20 anos da lei supracitada, que, segundo ela, representa o ponto de partida de uma:

Sequência de medidas pleiteadas e conquistadas para a construção do arcabouço legal que possibilitasse a construção de uma política pública de enfrentamento ao racismo, referenciada nos princípios de justiça social que incluem reconhecimento e participação decisória. No campo da educação, conquistas legais como a alteração da LDB por meio da Lei 10.639/03 dizem respeito ao reconhecimento de saberes e contribuições políticas, econômicas, sociais e tecnológicas dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do país [...] demonstra que ao longo de 20 anos da Lei 10.639/03, para além da alteração na lei máxima da educação, a LDB, muitos normativos institucionais em âmbito federal foram criados para orientar o processo de implementação na política educacional.

O marco temporal traçado pela pesquisadora compreendeu desde 1996 a 2023, período dos dispositivos legais que apresentamos no Quadro 5, a seguir, no intuito de contextualizar e

embasar melhor o nosso trabalho (Benedito *et al.*, 2023, p. 23-31):

Quadro 5 – Trajetória das políticas de ações afirmativas e promoção da equidade racial

Data de Formalização/Regulamentação	Dispositivo Legal/Ações afirmativas	Objetivos/Metas
20/12/1996	Lei 9.394/96	. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que cria diretrizes e organiza o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.
09/01/2023	Lei 10.639/03	Altera a LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.
20/11/2003	Decreto 4.886/03	Formaliza a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), objetiva reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.
17/06/2004	Parecer CNE/CP 3/04, Resolução 1/04:	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e dá subsídios para a criação de programas, projetos políticos pedagógicos e currículos que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra.
28/07/2004	Decreto 5.159/04	Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), para viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.
28/10/2025	Portaria MEC 4.542/05	Estabelece a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/03.
10/03/2008	Lei 11.645/08	Altera a LDB, modificada pela Lei 10.639/03, e inclui no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.
20/05/2008	Portaria Interministerial MEC/ MJ/SEPPIR 605/08:	Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNs para ERER com o objetivo de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção

		de indicadores para a implementação da Lei 10.639/03.
20/07/2010	Lei 12.288/10	Estabelece o Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
20/07/2010	Instituído pela Lei 12.288/10	Estabelece o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Objetiva institucionalizar a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).
02/03/2012	Decreto 7.690/12	Amplia o escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), incluindo o termo “inclusão”, que busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.
18/03/2012	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.	Tem como base seis eixos estratégicos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais.
29/08/2012	Lei 12.711/12	Institui cotas sociais e raciais no ensino superior federal, que transformam as universidades e institutos federais a partir da presença de diferentes corpos. Também pressiona para que as cotas sejam adotadas por instituições de ensino superior estaduais.
20/11/2012	Resolução (CNE/CEB) 8/12	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
2012	Pesquisa MEC/UNESCO	Estabelece práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. A pesquisa revelou que não há uma uniformidade no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes.
09/06/2014	Lei 12.990/14	Institui a reserva de vagas em concursos públicos da administração federal para candidatos negros, conforme texto do Art. 1º: “Ficam reservadas aos

		negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei."
25/06/2014	Lei 13.005/14	Promulga o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Entre as estratégias da meta 7 (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades), estabelece a estratégia 7.25 (garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas) e a estratégia 13.4 (promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência).
2015	Guia de Atuação Ministerial – O Ministério Público e a Igualdade Étnico-racial Na Educação: Contribuições para a implementação da LDB, alterada pela lei 10.639/03	Dispõe de diretrizes para os membros do Ministério Público brasileiro no monitoramento da implementação da lei no âmbito local e traz modelos de instrumentos práticos de atuação.
05/04/2016	Lei 13.266/16	Extinção da SEPPIR. Suas atribuições são transferidas à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) a partir de 2019.
05/2017	Relatório CNE/UNESCO	Destaca o “estado da arte” sobre aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que indica que a maioria dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) está em conformidade com o PNE e menciona obrigatoriedade de cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em geral cobrindo todos os eixos de suas diretrizes.
22/12/2017	Resolução CNA/ Conselho Pleno Nº 2	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que molda a construção dos currículos municipais e estaduais sem considerar a Lei 10.639/03, importante instrumento para promoção da justiça curricular e combate ao racismo.
02/01/2019	Decreto 9.465/19	Extinção da SECADI/MEC.
01/01/2023	Decreto 11.346/23	Cria o Ministério da Igualdade Racial, que atua de

		forma especializada e transversal na construção de políticas promotoras de direitos pela perspectiva da raça.
01/01/2023	Decreto 11.342/23	Recriação da SECADI/MEC
13/11/2023	Lei 14.723/23	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
14/05/2024	Portaria 470/24	Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.
29/10/2024	Portaria 1.082/24	Altera a Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.
02/04/2025	Portaria 207/25	Institui o Comitê Permanente de Monitoramento e Avaliação do Programa de Bolsa Permanência - CPMAPBP, no âmbito do Ministério da Educação.

Fonte: BENEDITO, Beatriz Soares et al. [org.]. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de história e cultura africana e afrobrasileira, São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.
Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao>. Acessado em 16/10/2025, as 10:27.

Como demonstram as informações acima apresentadas no Quadro 5, compreendemos que houve muitos avanços quando se trata da criação dos marcos legais que fortaleceram debates e possibilidades de efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas brasileiras. Embora esse progresso, não se pode ignorar um dos retrocessos que foi a dissolução da “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)”, durante o início do Governo Bolsonaro (Decreto 9.465/19).

O órgão, criado por meio do Decreto 5.159/04, era responsável pelos “programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos”. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Em 01 de janeiro de 2023, já com o Governo Lula, houve, contudo, uma forma de se lhe dar regresso, quando foi criado o “Ministério da Igualdade Racial (MIR)”, a partir do Decreto 11.346/23, composto pela “Secretaria Executiva do Ministério da Igualdade Racial” a qual assessora, coordena e controla ações governamentais objetos da pasta, define as diretrizes na articulação com os demais órgãos do Governo Federal bem como:

Exerce, ainda, o papel de supervisão das atividades e a gestão corporativa das três secretarias que compõem o Ministério: Secretaria de Políticas para Quilombolas e Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas, Povos de Terreiros e Ciganos; Secretaria de Gestão e Administração do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Sinappir; e Secretaria de Políticas e Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo (Decreto 11.346/23).

Conjuntamente com o Ministério, na mesma data, foi recriada a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e o SESE. De acordo com o noticiário divulgado no site da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2023):

Após derrubar o decreto nº 10.502, assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que estimula a segregação de alunos com deficiência, o presidente Lula (PT) autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com um novo decreto, de nº 11.342. A medida se refere, entre outras coisas, à recriação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas extintas pelo governo Bolsonaro. As secretarias são responsáveis pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos (CUT, 2023, p. 1).

Assim, compreendemos que a atual conjuntura política, com a retomada das políticas de ações afirmativas, seja propícia para intensificação das pesquisas no âmbito acadêmico e profissional *lato sensu* e *stricto sensu* direcionadas à construção de novos debates e reflexões acerca das temáticas da diversidade ético-cultural na educação escolar brasileira.

Tomando essa discussão inicial como base, se faz necessário tecer algumas considerações sobre as práticas pedagógicas na EREER, com o objetivo de refletir como estas podem contribuir para o fortalecimento da identidade e do protagonismo negro e indígena, em consonância com a Lei 10.639/2003 e sua atualização com a Lei 11.645/08, além dos estudos e pesquisas de autores(as) que se dedicam à temática. Neste sentido, para trazer à pauta a discussão da educação antirracista, é preciso considerar também o PPP (ou PPC), a proposta curricular, a formação de professores e o cotidiano vivenciado dentro e fora do ambiente escolar, pelos sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, os professores e professoras, alunos e alunas, demais membros da comunidade escolar, a partir das suas realidades.

Tendo em vista a luta histórica por parte do Movimento Negro, que desde seu surgimento atua no embate como um ator político, e após tantas conquistas no que se refere às “políticas públicas de ações afirmativas”, o que emerge na contra-mão do processo é a morosidade na efetivação dessas leis, decretos, orientações, entre outros instrumentos de

promoção de inclusão e equidade já normatizados, mas que, na prática, acaba se perdendo no meio do caminho, entre a criação e a ação, entre a lei e a *práxis* do que se pretende com esses dispositivos legais, ou seja, a ampliação e garantia de direitos educacionais e sociais.

4.1 Normativas curriculares nacionais da educação para as relações étnico-raciais

A Lei 10.639/2003, conforme já destacamos, modificou a Lei 9.394/1996, com o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B, que orientam, respectivamente: sobre a obrigatoriedade de incluir em todo o currículo dos estabelecimentos oficiais e particulares, nos níveis Fundamental e Médio o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, precipuamente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras; e, acerca da inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra. A propósito, em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tornou essa data feriado nacional. A partir da Resolução 1, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que foi aprovada em 17/03/2004 (Gomes, 2008, p. 68), as escolas passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/2003 e, no argumento da autora, essas leis juntas:

[...] vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). (Gomes, 2008, p. 2)

A autora trata destas leis de maneira que não vislumbrava o fato de que, após dez e onze anos das respectivas aprovações, muitas escolas ainda não as efetivariam. Porém, essa

morosidade no alcance dessas políticas no “chão da escola” não se justificam, pois transcorrido esse tempo no processo de elaboração/aprovação dessas políticas:

[...] muitos nem procuram compreender o contexto do surgimento dessa nova lei e já a criticam [...] chamam de autoritarismo do Estado [...] de racismo às avessas. Mas para além de opiniões precipitadas e preconceituosas [...] é importante refletir sobre o que essa lei representa no contexto das relações raciais no Brasil e, sobretudo, no momento em que as ações afirmativas começam a fazer parte do cenário nacional, extrapolando os fóruns da militância negra e dos pesquisadores interessados pelo tema (Gomes, 2008, p. 69).

Mesmo estando Gomes (2008) iluminada por um contexto da efervescência, do debate que, muitas vezes, se mostrava otimista acerca das políticas afirmativas, havia uma preocupação e ponderação sobre os limites, as possibilidades e suas implicações, aspectos que perpassam a formação inicial e continuada dos educadores/as, para praticá-la na sala de aula, ou seja, a autora ao nosso ver, refletia quanto à necessidade de se proceder a essas condições como necessárias para a efetivação na escola, o que contradiz o suposto romantismo no trato com o alcance, apenas do ponto de vista legal, posto que essa problemática é bem atual.

Podemos evidenciar diversos fatores principais: desde um desconhecimento e despreparo para abordagem da educação antirracista nas escolas até a inexistência de fiscalização do descompromisso e/ou desinteresse por parte do poder público para que a educação nos moldes antirracistas seja efetivada de fato.

Outro fator que precisa ser reforçado é a identificação dos aportes materiais relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais existentes na escola e a sua utilização, material que ajudaria a refletir sobre as reais necessidades da superação do racismo, da valorização e do fortalecimento da identidade negra/indígena dos alunos, possibilitada por recursos didáticos adequados a essa proposta de educação.

Esse fator atribui à educação escolar um papel importante: a escola como espaço primordial para a construção de valores éticos e humanos e para desenvolvimento das práticas em sala de aula como instrumento dessa construção, mediadas pelos educadores/as e interiorizadas pelos educandos/as.

O que subsidia e orienta essas práticas para uma educação antirracista é o aporte legal conquistado; as políticas públicas e educacionais vigentes hoje, no contexto educacional brasileiro, e a teorização da prática antirracista, tecidas nas experiências concretas, que rompem com as teorias e os paradigmas cristalizados por uma educação excludente da história e cultura

afro-brasileira e indígena, superada por uma educação que inclua o coletivo social do eu e do nós, negras, negros e indígenas, como protagonistas na formação da nossa sociedade.

Compreendemos ser prudente mencionar que não tivemos a pretensão de esgotar essa temática mediante sua dimensão e complexidade, que certamente, a nossa investigação não daria conta, tampouco de formular conclusões positivistas. Cumpre esclarecer, entretanto, que, mesmo assim, tentamos contribuir um pouco com os estudos e reflexões acerca de possibilidades positivas das relações entre as "raças", termo biologicamente inexistente, mas politicamente resignificado, como pertencimento a uma identidade que resistiu a toda forma de violência, exclusão e violação de direitos como mencionado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi resignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (Brasil, 2004, p. 13).

Apesar de ser considerada um marco na inclusão e reconhecimento da população negra como parte da história oficial, esta se ampliou com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas

de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 3).

Mesmo reconhecendo a importância dessas leis para tentativa de garantia de direitos aos brasileiros historicamente subalternizados e invisibilizados na educação escolar brasileira, as pesquisas apontam que ainda não presenciamos sua efetividade e eficácia de fato e de direito nos estabelecimentos de ensino do país e, por vezes, o assunto só é trabalhado nas datas comemorativas alusivas aos povos originários – "dia do índio" e o "dia da consciência negra" –, o que não é de longe suficiente, para lhes fazer jus.

Silva (2025) ao tratar dos conceitos de efetividade e eficácia corroboram nossa reflexão quando afirmam que:

Uma lei é eficaz quando cumpre a sua função social, quando regula injustiças, crimes, convenções que comprometem relações éticas. No que se refere à lei 10.639/03, ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizado pela secular elite brasileira nos currículos escolares. Contudo, esse processo não se dá linear ou automaticamente. Atualizada em 10 de março de 2008, pela Lei nº 11.645, a Lei 10.639/03 é efetiva ao instituir obrigatoriedade dos estudos das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil como parte do currículo da Educação Básica. Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e do racismo institucional (Silvério, 2002), presentes nos currículos escolares brasileiros. A eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-Brasileiros (Silva, 2025, p. 03).

É importante frisar que, para atender a uma prática pedagógica na perspectiva das relações étnico-raciais, urge a necessidade de um engajamento concreto com as questões que envolvem os instrumentos de enfrentamento à discriminação racial na Educação Escolar.

Diante do exposto, compreendemos que a luta contra um preconceito, supostamente velado no Brasil e em outras partes do mundo, não pode parar; devem-se renovar as formas de enfrentamento, de acordo com as artimanhas das práticas racistas institucionais, cada vez mais reveladoras. Temos com isso que, ações efetivas, mesmo que pontuais e despretensiosas, utilizadas como ponto de partida de estudos, pesquisas e desenvolvimento de projetos, realizadas em cada cantinho das instituições, como a preparação e sensibilização dos docentes a participarem de cursos de formação continuada, para trabalhar com a modalidade de Educação antirracista, podem suscitar a transformação e formação crítica dos discentes.

Para isso, será imprescindível uma pesquisa cuidadosa acerca da temática para visualizar e compreender como essa demanda educacional se materializa na Escola e, assim,

poder contribuir para que os sujeitos problematizem e reflitam para uma visão de reconstrução do projeto pedagógico; da proposta curricular; dos conteúdos e projetos escolares; da metodologia de ensino, entre outros.

É importante, portanto, fortalecer a identidade e a cultura local, através da valorização dos conhecimentos e saberes historicamente construídos pela população negra, afro-brasileira e indígena, de forma a se produzir e viabilizar uma proposta educacional para a escola, que tenha como parâmetro o reconhecimento da contribuição desses sujeitos na construção da sociedade brasileira, a saber: na cultura (costumes, linguagens, culinária, religião, artes), na economia e na construção do conhecimento científico.

Tendo em vista essa ser uma discussão inicial, compreendemos que a temática das relações étnico-raciais na educação é abrangente e vem sendo pesquisada, discutida e analisada por grandes e reconhecidos(as) autores e autoras que se debruçaram e nos apresentam um acervo que não temos a pretensão de abordar na sua plenitude.

4.2 O IFRN e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

O compromisso da Educação brasileira em promover uma educação antirracista, surge, legalmente, a partir da implementação da Lei 10.639/2003, muito embora esse anseio verse desde as lutas e reivindicações do Movimento Negro, mesmo que de forma ainda incipiente. A obrigatoriedade posta pela Lei para inserir no currículo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi um marco na visibilidade e reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e africanas diversas, como a sociocultural, econômica, política, entre tantas outras, que, historicamente, foram desconsideradas. Na visão de Fonseca e Rocha (2019), “esta é uma das dimensões mais importantes da educação brasileira na atualidade”. Esses autores questionam:

[...] o que nos leva a perguntar: qual o nível de implementação desta temática nas escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? No processo de tratamento dessa questão não podemos deixar de considerar alguns elementos que historicamente marcam a organização dessa modalidade de ensino. Entre elas, merece destaque aquela que considera que a qualidade da formação, sobretudo no nível médio, depende da superação da dualidade entre formação humanística e profissional (Fonseca e Rocha, 2019, p. 3).

Alertam ainda os autores que o ensino na perspectiva afro-brasileira, africana e étnico-racial é fundamental para o que defendem outros estudiosos da temática da EPT de nível médio

e um dos princípios que amparam essa modalidade; consideram um elemento primordial para concretização da formação humana e um dos elementos da histórica que busca pelo tão necessário fim da dualidade entre formação humana e formação profissional, uma problematização tão recorrente nesse debate.

A partir dessa introdução, faz-se necessário trazer o que temos de concreto sobre quais ações são desenvolvidas, institucionalmente, no IFRN, para o desenvolvimento da educação antirracista, à luz da legislação vigente. Nesse Instituto, um dos pontos altos foi a Criação do Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), presentes em praticamente todas as instituições públicas de educação federais, com objetivo inicial de dimensionar o atendimento às diversidades. No IFRN, este Núcleo, “concebido como espaço institucionalizado que reúne pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento, tem, como foco, as relações etnicorraciais na sociedade brasileira e, especificamente, na norte-rio-grandense” (IFRN, 2012, p. 87). Dessa forma ele foi incluído no PPP, documento Base (PPP/IFRN, 2012, p. 88), e consta que:

O NEABI do IFRN é um grupo de trabalho responsável por fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, que promovam o cumprimento efetivo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e dos demais instrumentos legais correlatos. No contexto nacional, os NEABI foram e vêm sendo constituídos com o objetivo tanto de facilitar a interlocução entre aqueles que lidam com temáticas acerca de negritude, africanidade e indigenismo quanto de promover pesquisas acerca dessas temáticas e de divulgar o conhecimento construído sobre questões raciais [...] tem, como finalidades, propor, fomentar e realizar ações de ensino, pesquisa e extensão sobre as várias dimensões das relações etnicorraciais; sensibilizar e reunir pesquisadores, professores, técnicos-administrativos, estudantes, representantes de entidades afins e demais interessados na temática das relações etnicorraciais; contribuir para a ampliação do debate e da abrangência das políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial; promover, por meio de parcerias, ações estratégicas no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais do sistema de educação do Rio Grande do Norte; produzir e divulgar conhecimentos sobre relações etnicorraciais junto às instituições educacionais, à sociedade civil organizada e à população em geral (IFRN, 2012, p. 88).

Com essa estrutura, a missão social e os objetivos do Núcleo pode ser considerado um espaço político e ideológico de fomento do compromisso da Instituição com a comunidade acadêmica, escolar e externa à instituição, na efetivação da educação ÉtnicoRacial negra, indígena e quilombola, o que contribui para a produção e visibilidade do conhecimento construído, na história e cultura desses povos. A composição diversa de servidores (docentes e técnicos administrativos), discentes e ativistas de movimentos sociais, afirma a atuação

coletiva. Vale salientar que a atuação do NEABI é impulsionadora da criticidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, em relação à existência das mais diversas faces do racismo, ao combate não apenas da superação mas também de enfrentamento constante contra todo tipo de discriminação e preconceito. Para isso, o Núcleo:

Prioriza, sobretudo, ações que visem à superação da desigualdade racial existente no Brasil, nos mais diversos campos de atuação. Dentre esses campos, destacam-se identidades e territórios; educação básica, ensino superior e ações afirmativas; direitos humanos, violência e movimentos sociais; gênero, corpo e geração; saúde da população negra; história, literaturas e narrativas negras e indígenas; e estudos sobre África e diáspora africana. Cabe à Instituição, portanto, fornecer, durante o processo de formação dos educandos, condições que possibilitem a ampliação da visão de mundo, mostrando caminhos e possibilidades de escolhas, tanto uns quanto outras favorecedores da inserção e da atuação cidadã na sociedade (PPP/IFRN, 2012, p. 88).

Muito embora a sociedade brasileira ainda tenha uma parcela significativa de práticas racistas, refletidas na educação escolar, busca-se, na mesma proporção, contribuir com ações educativas de prevenção e conscientização antirracista.

4.2.1 Missão e valores institucionais do IFRN

A identidade institucional do IFRN é fundamental para sua singularidade e função social, foi construída a partir de valores, tradições e práticas da Instituição. O IFRN é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa e pedagógica. Com estrutura multicâmpus¹³ abrange, na atualidade uma (01) Reitoria e vinte dois (22) *Campi* em diversas regiões do Rio Grande do Norte, a saber: Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Jucurutu, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Leste, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

Com o processo de expansão e interiorização da educação profissional, pelo Governo Federal, estão sendo estruturados três novos *Campi*, em municípios que não contam com a presença dos Institutos Federais (IFs) ou que têm baixa cobertura de educação profissional. São eles: Touros, São Miguel e Umarizal.

¹³Quando da transformação de Cefet em Instituto, as unidades descentralizadas passaram a ser *campi* (plural de *campus*, termo latino). Numa frustrada tentativa de aportuguesamento, foi inserido o termo Câmpus, com acento, o que não foi sustentado nem pelo uso nem pela Academia. Hoje, utilizamos as formas latinas *Campus* (singular) e *Campi* (plural) (sempre em itálico, seguindo a atualização da ortografia nacional).

De acordo com informações do site do IFRN, em matéria publicada em 10/01/2023, o investimento estimado para construção dessas novas unidades é de R\$ 75 milhões e devem ser geradas 4.200 mil vagas, visando contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico do país, especialmente porque descentraliza a oferta educacional, direcionando-a para municípios do interior, algo que antes estava concentrado em capitais e regiões metropolitanas¹⁴.

O contexto histórico do IFRN se confunde ao contexto da gênese e trajetória da Educação Profissional no país, pois:

[...] a cultura institucional de reger-se por meio de um projeto político-pedagógico vem se consolidando desde 1994, com a elaboração da “Proposta curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN”. Em 1999, a Instituição promoveu uma revisão desse documento em virtude das reformas decorrentes do Decreto 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O projeto político pedagógico então vigente passou a contemplar duas propostas curriculares: uma, para a formação profissional; e outra, para o ensino médio. Em 2004, no período pós-cefetização, a Instituição desenvolveu, em consequência das reformas na educação profissional brasileira, um profícuo trabalho de redimensionamento da ação educativa. Tal iniciativa culminou na reelaboração do projeto político-pedagógico, agora denominado “Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção”. Por descontinuidades de políticas internas, tanto o processo de redimensionamento quanto a feitura do documento foram interrompidos. Em 2009, estabeleceu-se novo movimento político-pedagógico na Instituição, em virtude do projeto de reestruturação e expansão da rede federal de ensino. Essa política governamental, criadora de uma nova institucionalidade para as instituições federais de educação profissional, trouxe à tona novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Houve, por isso, necessidade premente de revisar ou de (re)construir os documentos que regiam a Instituição, dentre eles o projeto-político-pedagógico (IFRN, 2012, p. 14).

Sobre esse contexto, a visão de base política ideológico-partidária sobre o currículo da Educação Profissional, Marise Ramos (2011) contribui com a compreensão de construção de uma integração curricular ao ensino médio que ora avançava, ora retrocedia. Para a autora, as reformas, a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96, iluminaram uma “suposta definição” do objetivo do Ensino Médio que seria formar para a vida, apoiada no que ela nomeia “dicotomia” que se deu a partir do Decreto n. 2.208/97. Este determinou que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e separada do ensino médio, além disso, as ofertas

¹⁴Para mais informações acesse os endereços: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/rio-grande-do-norte-recebera-tres-novos-campi-de-instituto-federal/>; <https://portal.ifrn.edu.br/campus/>.

de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio seria caracterizada como uma verdadeira reforma curricular doutrinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ramos (2011) reforça que:

[...] Passados sete anos de defesa de uma concepção de ensino médio integrado, encontramos hoje com perspectivas virtuosas trazidas pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, as possibilidades de incentivo a propostas curriculares “inovadoras” transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes. Se não se trata de apontar dicotomias, ao contrário, pretendemos apontar e discutir contradições e possibilidades que se abrem num momento em que um significativo acúmulo de estudos e debates pode influir, em certa medida, as regulamentações vigentes. Por isso a necessidade de recuperar a reforma curricular de FHC, apontar medidas do governo Lula e, depois, as proposições vinculadas à concepção de ensino médio integrado. Finalmente, discutimos perspectivas e possibilidades presentes na política contemporânea (Ramos, 2011, p. 772 - 773).

É certo que o ano de 2008 foi um marco, devido à criação e à efetivação da Lei 11.741 que atualizou a LDB 9.394/96 e acrescentou, em seu capítulo II, a Seção IV-A (Da Educação Profissional e Tecnológica), para tratar em específico da educação profissional técnica de nível médio, a qual orienta que, “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas [...] a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas” e ainda introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da Lei (Art. 39), o qual dispõe que: “A educação profissional e tecnológica [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”; ademais, “(§1º) “serão organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos”, estabelecendo, assim, avanços significativos, quando finalmente, definiu a indissociabilidade curricular da formação geral de nível médio com a formação técnica profissional.

5 DADOS GERAIS E OBJETIVOS: UM PRODUTO EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Este Produto Educacional (PE) busca evidenciar, por meio de um evento acadêmico-cultural dirigido para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de Nível Médio, a história e cultura do povo negro e indígena, com foco nas mulheres, contada sob a ótica etnicorracial¹⁵. Desta forma, visamos contribuir para redefinir o tradicional perfil de história contada apenas, ou preponderantemente, na perspectiva eurocentrada. Assim, entendemos que se pode fortalecer a identidade dos educandos e educandas da EPT, de forma que estes se reconheçam e se percebam como partícipes do processo educacional por meio da identidade, memória e trajetória histórica do povo negro e indígena.

A seguir, apresentamos o Quadro 6 que descreve o PE em questão.

Quadro 6 - Quadro Descritivo de Produto Educacional (PE)

Título do PE	Protagonismo feminino negro e indígena: identidade, história, cultura e saberes na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
Autoria	Robevânia Cristina Lopes Maracajá Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes
Título da dissertação	Legislação Educacional, Currículo e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na educação profissional de nível básico: o contexto de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Macau
Área do conhecimento	Ensino
Instituição	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Programa	Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Mestrado
Linha de pesquisa	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Tipologia do PE	Evento Organizado
Local de execução do PE	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Macau
Carga horária total prevista	15h
Público-alvo	Estudantes dos cursos técnicos em Recursos Pesqueiros, Informática e Química Integrados ao Ensino Médio, Docentes e comunidade externa
Formato do PE	Digital
Avaliação	Público-alvo e por pares (servidores da instituição de ensino onde o evento foi realizado)
Validação	Pela banca de defesa
Palavras-chave	Educação Profissional e Tecnológica; Relações Étnico-Raciais; Currículo; Evento Organizado.

¹⁵ Este PE surgiu como desdobramento da pesquisa realizada no “Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica” (ProfEPT), vinculado à Linha 2, “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, e acostada ao Macroprojeto 5, **Organização do Currículo Integrado na EPT**, desta linha.

Designer	Micael Silvano dos Santos (michael004@gmail.com)
-----------------	--

Fonte: Autoria própria.

5.1 Apresentação

A prática pedagógica na perspectiva das relações étnico-raciais advém da necessidade de um envolvimento efetivo por parte da comunidade escolar com as questões concernentes ao enfrentamento ao racismo e à discriminação racial¹⁶. Entendemos, com base nessa necessidade, que ações educativas concretas se configuram como pontos de partida para debates em sala de aula ou em eventos acadêmico-culturais, pesquisas e desenvolvimento de projetos de extensão, nas instituições escolares, como forma de sensibilização da comunidade escolar no sentido da promoção de uma educação antirracista, que possa suscitar a formação crítica dos discentes, em especial, bem como da comunidade escolar como um todo.

Fortalecer a identidade e a memória – a partir da valorização da história e, dos conhecimentos e saberes historicamente construídos pela população afro-brasileira, africana e indígena¹⁷ – insere-se em uma proposta educacional que objetiva o reconhecimento da contribuição desses sujeitos na constituição da cultura (costumes, linguagens, culinária, religião, artes, entre outros) bem como na construção de saberes.

Importante ressaltar que, em muitos casos, a história apresentada nos livros didáticos bem como na prática docente, ainda não resalta o povo negro e os originários como sujeitos ativos nos processos históricos dos quais participaram. Há, neste sentido, encobrimentos ou uma visibilidade reduzida ou, ainda, distorcida a propósito desse protagonismo. Assim, normalmente, o povo negro é, muitas vezes, retratado apenas como “escravos”/escravizados. Já os povos originários são, com frequência, apresentados como representantes de uma cultura arcaica, primitiva, à margem do progresso desejável pelo conjunto da sociedade nacional. A contrapelo dessa perspectiva, a luta, os costumes, a cultura e os saberes desses povos encontram, atualmente, amplo espaço na pesquisa acadêmica, de modo a contribuir para quebrar esse silenciamento. Estudos científicos têm revelado as conquistas por parte dos povos negro e

¹⁶ Racismo pode ser entendido enquanto sistema de crenças, práticas e estruturas sociais e institucionais que colocam um grupo racial como superior a outro(s). Já a discriminação racial é a manifestação do racismo, ou seja, ações individuais, sociais ou institucionais motivadas por uma cultura ou ideias racistas.

¹⁷ Importante destacar que, do ponto de vista epistemológico, "conhecimento", em regra, é uma forma mais sistematizada de se compreender a realidade (algo pertinente, historicamente, a muitos povos e culturas). Esse conceito difere de "saberes", que apresenta uma conotação mais ampla (muitas vezes, étnico-culturalmente situada), pois se relaciona também com experiências e tradições de um povo ou grupo social (indígenas e quilombolas, por exemplo). Assim sendo, "saberes" pode ser visto como um contraponto à convencional centralidade do conhecimento científico de base ocidental/europeia, como forma hegemônica de saber (Ver Santos, 2009).

indígena em relação às recentes políticas públicas de combate à discriminação racial e ao racismo, às políticas de ações afirmativas e de inclusão bem como do respeito a nossa diversidade étnica.

Dito isso, apresentamos este PE, na forma de um evento acadêmico-cultural, vinculado a uma data significativa para a luta do povo negro e/ou dos povos originários, qual seja: o “Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha” e, no contexto brasileiro, o “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra”. Não pretendemos limitar que uma data comemorativa em um evento desse porte seja definitivo para efetivação da Legislação para EREER, mas é um momento que promove discussões sobre a temática.

Optamos pela tipologia “Evento Organizado” (área de Ensino – Capes)¹⁸ em face da constatação de que atividades integradoras ancoradas nas relações étnico-raciais ainda são insuficientes em âmbito escolar. Desta forma, um evento acadêmico voltado para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) permite o exercício de atividades variadas (palestra, mesa-redonda, oficina, mostra de vídeo, ações culturais, entre outras), com efeito de integração curricular, notadamente envolvendo as áreas das Ciências Humanas, Linguagem e Artes. O Evento em destaque foi aplicado nos meses de julho e agosto de 2025, nas dependências do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, *Campus* Macau. Registremos, ainda, a parceria do NEABI (*Campus* Macau) e do apoio por parte da gestão de ensino da unidade, todos determinantes para os resultados do Evento.

Afora esta apresentação e as referências, o material encontra-se dividido em cinco seções secundárias. 1. Introdução, na qual apresentamos, por meio de alguns autores de referência, a importância da temática antirracista em nossa sociedade; Seção 2, intitulada “A mulher negra, latino-americana, caribenha e brasileira: identidade, história e cultura”, em que discutimos questões concernentes à interseccionalidade relativa às questões de raça/etnia e gênero, e; Seção 3. A estruturação do evento acadêmico proposto como PE, seu objetivo, programação e indicações de materiais digitais¹⁹.

¹⁸ BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024; BRASIL, CAPES. Grupo de trabalho Produção Técnica. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

¹⁹ Na apresentação da dissertação à Banca de defesa, incluir-se-á mais uma quarta seção, dedicada ao relato de organização do evento bem como do registro de imagens quanto a sua aplicação em contexto escolar da Educação Profissional e Tecnológica. Também incluiremos um apêndice, com sugestão de aplicação de questionários avaliativo (enquete) como forma de obter o *feedback* por parte dos estudantes quanto à pertinência e desenvolvimento do evento.

5.2 Introdução

Em pesquisa realizada pelo “Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica” (IPEC), em 2023, intitulada “Percepções sobre o Racismo”, constatou-se que as instituições educacionais se constituem como os principais *locus* de manifestação de violência racial no Brasil²⁰. De acordo com os dados, em escala ascendente, os principais ambientes onde há recorrência de práticas racistas são: residências (11%); estabelecimentos comerciais (18%); ambientes públicos (28%); locais de trabalho (29%); e, finalmente, ambientes escolares e universitários (38%)²¹.

Na mesma pesquisa de opinião, 51% dos respondentes asseguraram “já ter presenciado alguma situação de racismo”, enquanto 81% “concordam que o Brasil é um país racista”²². Estes dados angustiantes, na sociedade e nas escolas (em específico), denotam que, a despeito da existência, há mais de 20 anos, da Lei 10.639/2003 – que impõe o ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes brasileiros nas escolas da educação básica no país –, muitas instituições escolares ainda não dispõem de projetos consolidados sobre educação para as relações étnico-raciais²³, conforme demonstrado em levantamento realizado em 2021²⁴.

Registremos que o perfil interseccional da temática do PE, a um só tempo centrado nas questões de raça/etnia e de gênero, atende ao que é preceituado também pela recente Lei 14.986, de 2024²⁵, que, em seu escopo:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases

²⁰ A pesquisa foi uma iniciativa do Instituto de Referência Negra Peregum e do Projeto Seta, sendo realizada pelo IPEC.

²¹ LETRAA. Escolas lideram estatísticas de racismo no Brasil, aponta pesquisa. Disponível em: <https://letraa.com.br/escolas-lideram-estatisticas-de-racismo-no-brasil-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

²² INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM. Pesquisa “Percepções sobre o racismo” do Instituto de Referência Negra Peregum e do Projeto SETA é divulgada na imprensa nacional. Peregum – Instituto de Referência Negra. 2 ago. 2023. Disponível em: <https://peregum.org.br/2023/08/02/pesquisa-percepoes-sobre-o-racismo-do-instituto-de-referencia-negra-peregum-e-projeto-seta-e-divulgada-na-imprensa-nacional/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

²³ Em que pese a também existência de trabalhos contundentes de educação antirracista em algumas escolas. A título de exemplo, citemos a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela, localizada na cidade de São Paulo, premiada como escola referência nacional em educação antirracista. Ver <https://revistaeducacao.com.br/2024/06/11/emei-nelson-mandela/>.

²⁴ LETRAA. Escolas lideram estatísticas de racismo no Brasil, aponta pesquisa. Disponível em: <https://letraa.com.br/escolas-lideram-estatisticas-de-racismo-no-brasil-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

²⁵ BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14986.htm. Acesso em: 7 ago. 2025.

da Educação Nacional), para incluir **a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio**; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País (Brasil, 2024, grifo nosso).

Esta oportuna Lei, apesar de recente, tem potencial para se contrapor ao encobrimento histórico das mulheres. Na Educação Básica, o destaque para a temática ajudará a ilustrar os estudantes acerca do potencial feminino em diversas áreas, conforme consta em seu parágrafo único:

As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das **experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política** (Brasil, 2024, grifo nosso).

Tomando como base essas situações-problema (raça/etnia e gênero), motivamo-nos a desenvolver esta pesquisa, a qual consubstanciou a confecção do Produto Educacional (PE), intitulado “Protagonismo feminino negro e indígena: identidade, história, cultura e saberes na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio”, na tipologia de Evento Acadêmico, com temática focada nas relações étnico-raciais.

Creemos, firmemente, que este tipo de atividade educativa tem potencial transformador, no contexto educacional da EPT ou, ainda, no ensino regular de nível médio, visto que buscou engajar a comunidade acadêmica, em especial os estudantes, público-alvo do evento, em uma pauta premente na sociedade e educação brasileira: a luta antirracista.

Na configuração de um evento acadêmico-cultural dessa natureza, é preciso considerar, também, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que o PE será vivenciado, visto que este – o produto Educacional – se configura como caminho para o exercício de práticas efetivas, de caráter antirracista, em interação com o contexto de cada instituição de ensino. Assim, a partir da sua realidade, como nos orientam Almeida, Souza e Giorgi (2022), propomos esse evento acreditando:

[...] na relevância de promover uma educação crítica, antirracista e comprometida com a formação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, bem como na divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que participem dessa educação, contribuindo para que docentes e educandos sejam capazes de interagir e de negociar projetos de sociedade comuns que garantam, a todos,

respeito aos direitos legais e à valorização de identidades diversas (Almeida; Souza; Giorgi, 2022, p. 278).

A ideia pontuada pelos autores pode parecer utópica a muitas pessoas, tendo em vista a luta histórica por parte do Movimento Negro o qual nasce atuando como agente político, propondo uma reeducação de causa e efeito pautada nos ideais de luta antirracista para si e para os outros (Costa; Pantoja; Abreu, 2021, p. 114). Após tantas conquistas, no que se refere às políticas públicas de ações afirmativas, o que se evidencia na contramão do processo de aquisição de direitos, vê-se que a descrença nas ações e resultados desse e de outros Movimentos Sociais se justifica pela morosidade na efetivação de leis, decretos, diretrizes, orientações que, embora já aprovados, , na prática, acabam se perdendo entre a criação e a ação do que se pretende com esses dispositivos legais, qual seja, a garantia e efetivação dos direitos sociais pautados no princípio da equidade.

Pontuamos *a priori*, apesar dessa morosidade e do descanso de muitas instituições de ensino, um dos avanços quando se trata da Educação Básica:

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: 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 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. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, Lei 10.639/2003).

Além de ser considerada um marco na inclusão e reconhecimento da população negra como integrante ativa da história do Brasil, esta lei se ampliou com a promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social,

econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, Lei 11.645/2008).

Apesar da importância das leis supracitadas, no sentido de garantia de direitos aos(as) brasileiros(as), historicamente subalternizados/as e invisibilizados/as na educação escolar brasileira, ainda não presenciamos sua efetividade, de maneira geral, nos estabelecimentos de ensino do país. Por vezes, esta temática – da história e cultura dos povos negro e indígena – só é trabalhada em alguns temas específicos das disciplinas ou em algumas poucas datas comemorativas alusivas aos povos originários, notadamente o "Dia da Consciência Negra". Consideramos que esta realidade é, definitivamente, insuficiente para atender aos preceitos das supracitadas leis e demais normativas curriculares correlatas. É importante frisar que, para fomentar uma prática pedagógica na perspectiva das relações étnico-raciais, urge um envolvimento concreto com as questões que envolvem os instrumentos de enfrentamento à discriminação racial e ao racismo na educação escolar. Segundo pesquisas de Almeida, Souza e Giorgi (2022):

[...] a Lei 10.639/2003 é lida como uma ação antirracista do MN, bem como de diversas educadoras e educadores preocupadas(os) com as assimetrias étnico-raciais existentes no país. O empenho do Movimento e desses educadores configura-se como uma das formas da luta antirracista, leva-se em consideração que a Lei não é cumprida em sua totalidade, pois nas escolas ainda apresentam práticas isoladas acerca da abordagem das relações raciais (Almeida; Souza; Giorgi, 2022, p. 130, sic).

Ainda neste sentido, Munanga (2015) faz alguns questionamentos e ao mesmo tempo os elucida:

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015, p. 25).

Diante do exposto, compreendemos que a luta antirracista não pode parar. Pelo contrário, devem ser renovadas as formas de enfrentamento na mesma proporção das

artimanhas que a cada dia se revelam em novas práticas racistas. Temos, com isso, que as ações efetivas realizadas em cada cantinho das instituições escolares, como a sensibilização dos docentes para participarem de cursos de formação continuada no campo da educação antirracista, por exemplo, podem suscitar a transformação e, também, desaguar em uma formação crítica mais consistente dos discentes. Retomando a problemática de como os conteúdos das disciplinas propedêuticas vêm sendo aplicados em sala de aula, Munanga (2019) aponta para a importância de se ensinar a História da África e do negro na sociedade e na escola:

Como a história de todos os povos, a África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia. Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano (Munanga, 2019, p. 25).

Esse autor afirma ainda que um país que nasceu do encontro de culturas e civilizações não pode se ausentar desse debate e que "o melhor caminho [...] é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades". Desta forma, conceitos como mestiçagem, por exemplo, camuflaram, por muito tempo, a diversidade, dificultando que esse debate entrasse na pauta das discussões.

Ainda quanto a esta questão, Fonseca e Rocha (2019) elaboraram uma análise sobre o processo de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, entre outras opções para se resgatar essa história, apontam que:

[...] a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, é um elemento preponderante para a efetivação de Educação em uma formação de caráter humanista. Portanto, as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica podem encontrar no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana mais um elemento para a superação da dualidade entre formação humanística e formação profissional. Isso porque os cursos médios integrados aos cursos técnicos podem produzir uma integração fértil e inovadora dentro do universo representado pela ciência e a cultura (Fonseca e Rocha, 2019, p. 3-4, sic).

Assim sendo, consideramos que a educação escolar é um dos principais instrumentos de combate e de reação contra todo tipo de discriminação e preconceito, uma vez que dispõe de

diversos instrumentos que possibilitam a implementação da educação antirracista. Mesmo considerando que sua efetivação seja um desafio a ser enfrentado, temos a esperança de que, em um futuro próximo, diante da urgência dessa questão, a educação antirracista seja, de fato, praticada com profundidade na educação básica brasileira.

Segundo Guedes (2025), há uma tradição consolidada na cultura escolar brasileira que restringe os debates sobre as questões étnico-raciais às disciplinas do campo das humanidades. No entanto, nas últimas duas décadas, observa-se um movimento de resistência a essa visão, marcado pela emergência de pesquisas e práticas pedagógicas que integram essa temática a diferentes áreas do conhecimento, de modo interdisciplinar.

Ainda conforme o autor, a atualidade e a pertinência da educação para as relações étnico-raciais na educação básica podem ser justificadas por dois argumentos centrais. O primeiro é o caráter essencialmente multiétnico e multicultural do Brasil, o que torna imprescindível a abordagem da temática no espaço escolar. O segundo relaciona-se ao enfrentamento do racismo, entendido como herança direta do sistema escravista que estruturou a sociedade brasileira entre os séculos XVI e XIX, gerando desigualdades profundas de ordem social e racial. Nesse contexto, Guedes (2025) ressalta a relevância da luta histórica do Movimento Negro, que tem buscado ampliar a participação política da população negra e pressionar o Estado por políticas de ação afirmativa e instrumentos de inclusão, fundamentais para o reconhecimento da importância das culturas africana e indígena na formação da sociedade brasileira.

Finalizando esta subseção, ressaltamos que os eventos escolares, de modo geral, são importantes atividades porque ampliam as oportunidades de aprendizagem para além do currículo formal. Além disso, estes eventos, se bem planejados, têm potencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo estudantil, já que o envolvimento dos estudantes nestas atividades normalmente é significativo, até mesmo pelo fato de alterar o cotidiano escolar. No que diz respeito, especificamente, aos eventos com temática étnico-racial, estes oferecem aos estudantes a possibilidade de conhecer diferentes linguagens, culturas e saberes, valorizando a diversidade e fortalecendo a identidade individual e coletiva.

A seguir, temos o Quadro 7, com as datas representativas da luta antirracista que podem ser trabalhadas na Educação Básica, relacionando-as às questões étnico-raciais:

Quadro 7 – Datas representativas para promoção da educação antirracista

Data	Evento	Contexto de Criação
JANEIRO	Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas	Instituído pelo Decreto de Lei nº 11.696/2008, para destacar a resistência e luta dos povos indígenas.
07	Dia da Liberdade de Culto e Cabanagem	Promulgação do Decreto Nº 119-A, por meio do qual se proibiu a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagrava a plena liberdade de cultos e extinguiu o padroado.
09	Dia da Promulgação da Lei 10.639/03	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de abordagem da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".
Entre 15 a 21	Dia de Martin Luther King	Nos Estados Unidos, em 1983, Ronald Reagan instaurou um feriado nacional chamado Dia de Martin Luther King (<i>Martin Luther King Day</i>), celebrado na terceira segunda- feira do mês;
20	Dia Nacional da Consciência Indígena	O Dia Nacional da Consciência Indígena passou a ser celebrado em 2013 e relembra o dia da morte do guerreiro Aimberê, considerado uma grande liderança e força expoente da Confederação dos Tamoios, evento ocorrido entre 1554 e 1567, no litoral norte paulista e sul fluminense.
21	Dia Nacional de combate à intolerância religiosa	Instituído pela Lei 11.365/2007, em homenagem à Mãe Gilda, uma importante Iyalorixá de Candomblé.
FEVEREIRO	Dia da celebração da criminalização do racismo	Plenário da Constituinte aprova a emenda de autoria do deputado federal Carlos Alberto Caó Oliveira, estabelecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível (1988).
02		
07	Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas	Instituído pelo Decreto de Lei nº 11.696/2008 para destacar a resistência e luta dos povos indígenas.
Segundo domingo do mês de fevereiro.	Dia Nacional do Afoxé	Instituído pela Lei nº 13.519/2017.
11	Dia da Liberdade a Nelson Mandela	Libertado Nelson Mandela, depois de 27 anos de prisão, na África do Sul, em 1990.
19	Dia do primeiro Congresso Pan-Africano	Realizado o Primeiro Congresso Pan-Africano. Paris/França (1919). Carter G. Woodson cria, nos EUA (1926), a "Negro History Week", atualmente o "Black History Month" (Mês da História Negra).
MARÇO	Dia do nascimento de Sônia Guajajara	Primeira deputada federal indígena eleita pelo estado de São Paulo, a ativista Sônia Guajajara foi escolhida pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para assumir a pasta do Ministério dos Povos Indígenas. Guajajara é a primeira indígena a ocupar um ministério.
06		
14	Dia de homenagem a	Nasce Abdias do Nascimento, ex-senador, criador do

	Abdias do Nascimento	teatro Experimental do Negro 1914.
19	- Dia da Revolta do Queimado.	Principal movimento de luta contra a escravidão do estado do Espírito Santo/ES (1849).
21	Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial	Proclamado pela ONU em 1966, em memória do Massacre de Sharpeville ²⁶ em 1960, ocorrido na África do Sul.
ABRIL	Dia do assassinato de Martin Luther King Jr.	No dia 4 de abril de 1968 os Estados Unidos perdia um dos maiores líderes do movimento negro do país. Luther King já é considerado um símbolo do Movimento pelos Direitos Civis e da luta contra o racismo.
04		
07	Dia da Mulher Moçambicana	Na ocasião, é lembrando o aniversário de morte de Josina Machel (1945-1971), combatente da liberdade de Moçambique e heroína nacional.
Abril indígena (última semana)	Semana dos Povos Indígenas	Estabelecida para coincidir com o Dia do Índio, visa promover atividades educativas sobre a diversidade cultural indígena e chamar a atenção para as lutas e demandas políticas desses povos ²⁷ .
MAIO	Dia que a Lei Áurea “extingue” oficialmente a escravidão no Brasil	A data é considerada, pelo Movimento Negro, como uma “mentira cívica”, sendo caracterizada como Dia de Reflexão e Luta contra a Discriminação (1888).
XX13		
18	Dia da criação do Conselho Nacional de Mulheres Negras	Este Conselho colocou em discussão as necessidades específicas das mulheres negras.
JUNHO	Dia da morte do jamaicano Marcus Garvey, mentor do Pan-africanismo. Londres (1940)	Conhecido como “o profeta” para os seguidores da filosofia rastafári, sua figura tem uma importância fundamental para todos os movimentos pan-africanos da diáspora e do continente africano a partir do século XX.
06		
21	Dia do Nascimento de Luís Gama	Jornalista, poeta e um dos gigantes da causa abolicionista (1830).
JULHO	Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha	Estabelecido em 1992, durante o 1º Encontro de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenhas, ocorrido na República Dominicana.
25	<i>Dia Nacional de Tereza de Benquela e da Mulher Negra</i>	Instituída por meio da Lei nº 12.987/14.
AGOSTO	Dia Internacional dos Povos Indígenas	Proclamado pela ONU, em 1994, comemora a primeira reunião do Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas, ocorrida em 1982.
09		

²⁶ Ocorrido durante o contexto do Apartheid Sul-africano (regime de segregação racial), tratou-se de uma brutal repressão policial que culminou na morte de 69 pessoas em meio a protestos pacíficos por parte de negros(as) contra as chamadas “leis do passe”, que restringiam a movimentação dos negros(as) no país.

²⁷ Importante registrar que, embora ainda visibilizado em muitas instituições escolares e na sociedade como um todo, o Dia do Índio, celebrado em 19 de abril, é contestado por povos indígenas por considerá-lo uma celebração superficial – de enfoque sobretudo folclórico – que encobre, normalmente, a diversidade e a complexidade das culturas indígenas. Criada durante o governo de Getúlio Vargas, esta data esteve, tradicionalmente, revestida de uma visão estereotipada dos indígenas, estando descolada, por exemplo, de suas lutas atuais e históricas, por direitos.

23	Dia Internacional do Lembrete do Tráfico de Escravos e sua Abolição	Declarado pela UNESCO em 1998, referente à revolta de escravos em Santo Domingos, ocorrida em 1791.
SETEMBRO	Dia da Promulgação da Lei Euzébio de Queiroz	Promulgação da lei Euzébio de Queiroz (n.º 581/1850), extinguindo o tráfico de escravos no Brasil.
04		
28	Dia da Lei do Ventre Livre	Aprovada a Lei do Ventre Livre 2.040/1871 a qual “declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei”(Brasil, 1871);
	Dia da Lei Sexagenário	Assinada a Lei do Sexagenário 3.270/1885, a qual “regula a extinção gradual do elemento servil. (Brasil, 1885).
OUTUBRO	Dia da fundação, na PUC, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAFRO	O Grupo de Pesquisa Relações Sociais (Neafro) Memória, Identidade e Imaginário, contribuiu para que a população negra ganhasse visibilidade e pudesse ter espaço dentro da academia.
01		
NOVEMBRO	Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.	Data que reforça o Dia/Mês da Consciência Negra, focando na figura de Zumbi dos Palmares.
11		
20	Dia da Consciência Negra	Criado pela Lei nº 12.519/2011, em homenagem à morte de Zumbi dos Palmares em 1695 ²⁸ .
DEZEMBRO	Dia da criminalização do racismo	A Lei nº 7.437 inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 – Lei Afonso Arinos ²⁹ .
20		

Fonte: Brasil. Fundação Cultural Palmares. Calendário Internacional e Nacional da Cultura Negra, 2023.

A partir do princípio de que apresentar a contribuição dos povos negros e indígenas (nossos antepassados) na história e cultura brasileiras é primordial e obrigatório com base na Legislação, se faz necessário apresentar possibilidades e propostas metodológicas como é o caso de datas significativas e representativas dos marcos históricos demonstrados no quadro acima (quadro 07) podem inspirar atividades em sala de aula, oficinas e rodas de conversa em Eventos organizados com base nessas temáticas.

²⁸ Esta data é considerada a data principal, de maior visibilidade (sendo, inclusive, feriado nacional) relativa à cultura, identidade e às lutas por direitos relacionadas à questão do negro(a) no Brasil. Nas últimas décadas, esta data ganhou cada vez mais destaque, sobretudo porque o Dia da Abolição da Escravidão, celebrado tradicionalmente em 13 de maio, é uma data celebrativa contestada pelo Movimento Negro no Brasil por várias razões, mas, sobretudo, por não reconhecer as lutas e resistências negras enquanto processo histórico determinante para o fim da escravidão. Noutro sentido, o 13 de Maio cumpriu, tradicionalmente, o papel de centralizar a complexa questão do fim formal da escravidão no Brasil e a figura da Princesa Isabel como uma espécie de heroína redentora.

²⁹ O racismo é crime inafiançável e imprescritível, conforme estabelece o art. 5º, inciso XLII da Constituição Federal e, apesar da existência de leis que buscam combater o racismo, os casos de preconceito e discriminação e ataques racistas estão cada vez mais presentes no dia a dia (Miranda e Ferreira, 2023, p. 1).

5.3 Bases teóricas e conceituais para um evento escolar antirracista

Esta subseção, subdividida em duas partes, tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica aplicada ao objeto empírico (o evento acadêmico), complementando o que já fora apresentado em outras partes da dissertação. Ela denota que a realização de um evento acadêmico dessa natureza não pode ser tratada como uma atividade isolada, mas que, noutro sentido, requer uma fundamentação coerente com a literatura acadêmica, as normativas curriculares e com o campo de estudo amplo das relações étnico-raciais.

5.3.1 A mulher negra, latino americana, caribenha e brasileira: identidade, história e cultura

Ao longo de nosso estudo, discutimos a importância de uma abordagem antirracista na Educação Básica, pautada no ensino da História, cultura, memória e reconhecimento das contribuições dos(das) nossos(as) antepassados(as) afro-brasileiros/as e indígenas, na constituição da sociedade brasileira.

Já discorreremos, também, que a legislação vigente já torna obrigatória, no currículo escolar da Educação Básica, a efetivação da educação para as relações étnico-raciais e antirracistas. Igualmente, apontamos, como possibilidade metodológica, trabalhar os conteúdos disciplinares inserindo, nos planos de aula, abordagens da contribuição de personalidades negras e fatos históricos de atuação dessas pessoas, as quais marcaram datas representativas que podem ser reconhecidas hoje, a exemplo do “Dia da Mulher Negra latino-americana, caribenha e brasileira”.

Quanto a essa importante data, Assis (2019, p. 29), considera que o I Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe na República Dominicana em 1992 “fortaleceu as organizações de mulheres negras nas diferentes sociedades latino-americanas” e, a partir deste evento, foi proclamado o dia 25 de julho como o “Dia da Mulher Negra da América Latina e do Caribe”. A autora compreende este processo como um entre tantos momentos cruciais para a construção do movimento de mulheres negras brasileiro, com atuação significativa dessas mulheres nos encontros feministas de Bertioga, 1985, e que, após dez anos, no encontro em Beijing (1995), “promoveu embates necessários” para a formação desse movimento. Assis ainda ressalta a atuação da ativista Valdeci Nascimento, referência do movimento feminista no Brasil³⁰. Ainda sobre o dia 25 de julho, temos que:

³⁰ Valdecir é uma ativista baiana, coordenadora executiva do “Odara – Instituto da Mulher Negra”, integrante do “Comitê Diretor da Articulação de ONGs Mulheres Negras Brasileiras (AMNB)” e uma parceira do projeto

A data foi instituída para dar visibilidade à luta das mulheres negras contra o racismo, o machismo e outras formas de opressão. No mesmo encontro foi criada a Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, que conta com a participação de Valdecir Nascimento, que esteve no encontro da República Dominicana, como coordenadora representante do Brasil (Plataforma ONU Mulheres Brasil, 2021, p. 02, sic).

Em entrevista à plataforma ONU Mulheres Brasil (2021), a ativista Valdecir Nascimento falou do momento em que atuou no “I Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afrocaribenhas, na República Dominicana” (1992), representando o Brasil:

Não podemos perder de vista que quando fomos a República Dominicana e a Rede surge, em 1992, nós queríamos fortalecer as vozes das mulheres negras em todas as regiões e se posicionar a nível mundial em relação a tudo que afeta a vida das mulheres e meninas negras. Portanto, o outro aspecto fundante da participação ativa no Brasil da Rede é que a gente possa transformar nossa luta em uma luta internacional. Então, uma das grandes perspectivas para fortalecer a rede é criar conexões para que tenhamos reivindicações que afetem não só as brasileiras, mas que afetem e transformem a vida das mulheres no mundo (ONU Mulheres Brasil, 2021, p. 02).

Seguindo esse pensamento, a ativista vislumbra uma mudança não apenas social mas também para um ideal que transforme o modo como se percebem mulheres negras, avançando e possibilitando a caminhada sem os entraves da visão distorcida e opressora, em um sentido racializado de compreensão das normativas perpetuadas a partir de um pensamento colonizador. Para tal mudança, os desafios elencados por Nascimento (2021), além da variedade dos idiomas que facilitaria o diálogo, “a superação da língua é fundamental [para] captar recursos” e investimentos como forma de fortalecer a Rede e os países envolvidos nesta, para, assim, “fortalecer a luta e a organização das mulheres negras, e possibilitar que [...] forjem, nos seus territórios, a possibilidade de pensar um novo sistema político para as Américas, para o Caribe e para mundo”.

Importante citar os apontamentos que Figueredo e Nascimento (2022) trazem acerca do apagamento do protagonismo feminino e feminista negro na organização social que produziu os movimentos negros:

“Conectando Mulheres, Defendendo Direitos”, uma iniciativa da “ONU Mulheres”. Ela integra o “Comitê Mulheres Negras Rumo a um Planeta 50-50 em 2030”, da “ONU Mulheres”, para fazer avançar a resposta no Brasil dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” e da “Década Internacional de Afrodescendentes”, duas agendas internacionais das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/queriamos-fortalecer-as-vozes-das-mulheres-negras-em-todas-as-regioes-e-posicionar-tudo-o-que-afeta-a-vida-das-mulheres-e-meninas-negras-diz-valdecir-nascimento-sobre-o-dia-da-mulher-afro/>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

Há muito tenho insistido sobre as omissões de diversos nomes na construção das narrativas consolidadas sobre os movimentos negros no Brasil. Muitas vezes, na história que se tornou oficial, apagamos a contribuição de mulheres e homens negros que, a duras penas, construíram a história dos movimentos negros que mudaram os rumos de nossas vidas. Do mesmo modo, acho oportuno contribuir para a inserção e a inscrição de mais mulheres negras na nossa história, rompendo, assim, com o que Barbara Smith (1982) afirma ser a marca de uma representação coletiva em que todas as mulheres são brancas e que todos os negros são homens (Figueredo; Nascimento, 2022, p. 21).

Nesta perspectiva, trazer a trajetória de luta das mulheres negra é fundamental para nossa discussão, tendo em vista que as pesquisas apontam que a nossa população negra feminina, por exemplo, esteve sempre na base da pirâmide social, lugar que colocou essa população em condição de vulnerabilidade social, econômica, entre outras das quais essas mulheres são as mais vitimadas, como práticas de discriminação racial, de gênero, de sexualidade, de classe. Nas estatísticas, são as maiores vítimas de violência doméstica e feminicídio. Esses marcadores se entrelaçam para intensificar desigualdades sociais vividas pelas mulheres não brancas, consequências que são estudadas a partir do conceito das interseccionalidades³¹.

Os percentuais estatísticos acerca da situação de violência e violação dos direitos vivenciados pelas mulheres no Brasil é preocupante, e quando se faz um recorte dessa situação na perspectiva de raça, ou seja, sobre a mulher negra, os números se multiplicam. O Atlas da Violência (2025), traz esse percentual:

A persistência da violência contra as mulheres no Brasil segue sendo uma das expressões mais alarmantes das desigualdades de gênero no país. Em mais um ano, os dados do sistema de saúde revelam números elevados de homicídios femininos e de agressões a mulheres, evidenciando a continuidade desse fenômeno estrutural [...] a letalidade feminina, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade, segue como um problema público grave, e que, só em 2023, matou quase 4 mil mulheres (Brasil, ATLAS da Violência, 2025, p. 49).

Muito embora a gravidade da violência letal contra as mulheres no país seja um caso de grande preocupação, os números demonstram que são elas (mulheres negras) as mais atingidas e confirmam que “a violência letal contra as mulheres segue uma dinâmica estrutural, atingindo

³¹ A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p.177).

de forma desproporcional mulheres negras” (ATLAS da Violência, 2025). Nesse mesmo documento, há um alerta para o recorte sob a ótica dos marcadores sociais das vítimas da violência letal e que:

Não é possível debater violência de gênero sem pensar em seus recortes, ainda que este seja um fenômeno, tragicamente, vivenciado por todas as mulheres. Sem a lente da interseccionalidade é impossível compreender os números da violência contra mulheres no Brasil pois, se o objetivo é entender o fenômeno e enfrentá-lo, faz-se necessário conhecer as vulnerabilidades específicas de cada demografia. A universalidade nos auxilia na medida em que nos revela que a violência contra a mulher no país tem alcance nacional e transversal. Contudo, é preciso cautela, pois ela não pode impedir que reconheçamos o fato de que algumas mulheres vivenciam a violência de forma mais aguda e reiterada do que outras. Neste ponto, as mulheres negras – o grupo composto por pretas e pardas – seguem exercendo um triste protagonismo: os dados registrados no sistema de saúde de homicídios femininos filtrados por raça/cor mostram que as mulheres negras são as mais atingidas por tal tipo de violência (Brasil, ATLAS da Violência, 2025, p. 57, sic).

A opressão histórica que atinge o gênero feminino é tradicionalmente imposta por um sistema de crenças e normas religiosas e culturais ancoradas em uma suposta “superioridade” do homem (machismo, sexismo, patriarcado). Além disso, há também a questão da desigualdade social entre mulheres não negras em relação às mulheres negras. Consonante a este conjunto de temas, Costa (2020, p. 2) destacou que o Movimento de Mulheres Negras (MMN) “surge a partir de demandas ausentes nas reivindicações propostas pelo feminismo dominante”, com o objetivo de pensar “as necessidades das políticas da diversidade que contemplam a existência das mulheres negras” bem como aquelas que se identificam como não brancas. Sobre as estatísticas que comprovam que as mulheres negras continuam em desvantagens e expostas a violências simbólicas e físicas que deixam cicatrizes profundas, a plataforma Atlas da Violência (2020) nos revela que o assassinato de mulheres é uma realidade crescente que se amplia ainda mais quando se traça um recorte da categoria raça como marcador:

Em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. Embora o número de homicídios femininos tenha apresentado redução de 8,4% entre 2017 e 2018, se verificarmos o cenário da última década, veremos que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial. Se, entre 2017 e 2018, houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou

12,4%. Em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Enquanto entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro. A diferença fica ainda mais explícita em estados como Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba, onde as taxas de homicídios de mulheres negras foram quase quatro vezes maiores do que aquelas de mulheres não negras. Em Alagoas, estado com a maior diferença entre negras e não negras, os homicídios foram quase sete vezes maiores entre as mulheres negras (Brasil, 2020, p. 37).

Esses dados são reveladores para demarcar quanto as mulheres negras são, em maioria, as mais vitimadas nos casos de mortes violentas. Na atualidade, houve mudanças no que se refere à efetivação de direitos conquistados. No que concerne ao rigor de punição aos agressores de mulheres, a criação de leis que criminalizam essas práticas, por exemplo, podem ser consideradas como um avanço: em agosto de 2006, foi sancionada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha³²; em março de 2015, foi sancionada a Lei do Feminicídio³³ (Lei 15.104), tipificado com agravante quando o crime for cometido em razão de a vítima ser mulher. Em relação ao percentual apresentado no “Mapa da Violência” de 2015, no entanto, o Mapa da Violência (2015) aponta “a questão da incidência da raça/cor na violência letal, para o conjunto da população” e traz o seguinte resultado:

a. Com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no País. b. As taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros. c. Por esse motivo, nos últimos anos, o índice de vitimização da população negra cresceu de forma drástica (Mapa da Violência, 2015, p. 29).

Ao traçar o recorte da violência dirigida às mulheres negras, tem-se que:

[...] a vitimização da população negra se repete também aqui, nos casos de homicídios de mulheres: O número de homicídios de brancas cai de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013. Isso representa uma queda de 9,8% no total de homicídios do período. Já os homicídios de negras aumentam 54,2% no mesmo período, passando de 1864 para 2.875 vítimas [...] se observa

³² Lei 11.340: Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-11340-pl.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2025

³³ Lei 15.104/2015: Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L15104.htm. Acesso em: 17 de jun. de 2025.

a partir da vigência da Lei Maria da Penha: o número de vítimas cai 2,1% entre as mulheres brancas e aumenta 35,0% entre as negras [...] as taxas de homicídio das mulheres brancas caíram 11,9% em 2003, para 3,2 em 2013. Em contrapartida, as taxas das mulheres negras cresceram 19,5%, passando, nesse mesmo período, de 4,5 para 5,4 por 100 mil (Waiselfisz, 2015, p. 30-31).

É inaceitável que o nosso país tenha o maior índice de feminicídios na América Latina, conforme constatado em diferentes pesquisas. Esse resultado aponta que a agenda de pautas do MMN sempre foi específica, tendo em vista as opressões sofridas com maior intensidade pelo cruzamento dos marcadores sociais que atingem as mulheres negras, como já mencionado, e por isso se diferencia das reivindicações que o Movimento Feminista “tradicional” traz nas suas pautas. Ainda tratando dos índices de violência letal contra mulheres temos que:

O cenário – que é ruim, [...] torna-se ainda pior quando comparamos a situação das mulheres negras e das mulheres não negras. Seja se pensamos nas taxas dos últimos 10 anos, seja se observamos apenas os números do último ano, a situação das mulheres negras é pior. Em outras palavras: a queda da taxa na última década foi mais intensa para as não negras (de 26,5%, em comparação com a queda de 20,4% das mulheres negras); e, se de 2022 para 2023 a taxa de homicídio de mulheres negras aumentou 2,4%, a situação das não negras acompanhou o cenário nacional, de estagnação [...] A desigualdade e o racismo estrutural, ordenadores da nossa sociedade, são a força motriz por trás desta conjuntura (Atlas da Violência, 2025. p. 57).

Analisando o campo da luta por justiça social, onde as mulheres negras travaram ou travam esse embate que denuncia que a especificidade das suas reivindicações não tem como seguir atrelada à luta do movimento feminista que se apresentou com pautas universais e que por isso não teve alcance significativo para as urgências de combate à violência de gênero que vitima mais fortemente as mulheres negras brasileiras, celebrar de forma referenciada um dia dedicado à mulher negra é genuíno.

Atentemos que, no Brasil, o dia 25 de julho é também o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, em homenagem a essa líder que lutou contra a escravidão, no século XVIII. Tereza nasceu na região de Benguela África Central, atual República de Angola e foi líder do Quilombo de Quaritêrere, também chamado de Quilombo do Quariterê ou de Quilombo do Piolho em referência ao seu companheiro. Lacerda (2019) traça a biografia de Tereza nos seguintes termos:

Tereza de Benguela que vivia no quilombo de Quariterê, que até hoje não se sabe sua localização correta, mas sabe que se encontrava na beira do rio Guaporé um lugar de difícil acesso pelas grandes árvores que se encontrava

no local, o lugar tem uma passagem estreita, tudo isso corroborou para que o quilombo se mante-se bem escondido e tornasse assim um ambiente seguro. Vivenciou ali juntamente com seu esposo José Piolho e com os negros que viam fugidos das minas de ouro e das fazendas, também abrigava indígenas que fugiam dos trabalhos forçados, era um quilombo multiétnico. José piolho liderou o quilombo nos anos de 1740, mas após sua morte a rainha Tereza de Benguela acaba por assumir este posto, seu comando começa nos anos de 1750 e perdura até ao ano de 1770, no seu comando houve um aumento na produção de milho, mandioca e outros alimentos que serviam para alimentar as 200 pessoas livres que moravam no quilombo, mas também para fazer troca com comerciantes que se encontravam nas proximidades, e o cultivo de algodão quais faziam tecidos e vestimentas para todos os integrantes do quilombo (Lacerda, 2019, p. 90, sic).

Registremos que foi a presidenta Dilma Rousseff que instituiu o 25 de julho em comemoração nacional (2014). Trata-se de oportuno reconhecimento da luta, resistência pelas causas negras, que devem ser lembradas na história e memória brasileiras.

5.3.2 Feminismo negro no Brasil: protagonismos

Costa (2020, p. 02) salienta que o Movimento de Mulheres Negras (MMN) teve que travar o enfrentamento a diversas opressões e que, ao “levantar suas agendas e denunciar alguns privilégios, extrapolou as noções de uma falsa igualdade, utilizadas como forma de garantir a permanência e manutenção do poder contido nas narrativas hegemônicas do feminismo branco”. Neste sentido, o necessário levante dessa bandeira de luta da mulher negra tomou corpo, e as vozes ecoaram para apontar questões de desigualdades específicas, as quais só as mulheres negras vivenciavam e vivenciam. Essa atuação da luta do MMN extrapolou também os muros acadêmicos.

Nesse prisma, apresentamos algumas referências da vida e obra de intelectuais negras. Iniciamos por trazer personagens da literatura que conseguiram cunhar novos conceitos que legitimam as suas vozes acadêmicas para o embate contra todo esse sistema construído sob as pilastras do racismo e do sexismo. Iniciamos com Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo e seguimos com outros valorosos nomes.

Na obra de Ribeiro “Lugar de Fala” (2019), da coleção “Feminismos Plurais”, uma série de livros foi organizada por ela, com produções intelectuais de grupos historicamente marginalizados, os quais se tornam “sujeitos políticos”. Explicita a autora que:

Escolhemos começar com o feminismo negro para explicitar os principais conceitos e definitivamente romper com a ideia de que não se está discutindo

projetos. Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em *Mulheres negras na construção de uma nova utopia*, “primazia de uma opressão em relação a outras”. Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências (Ribeiro, 2019, p. 12).

Para a ativista, a linguagem pode ser um mecanismo de manutenção de poder, e as produções feministas negras unem uma preocupação que vincula a sofisticação intelectual com a prática política. Esse pensamento traz para sua obra a vertente do pensamento feminista negro e conjuntural, para a formação e manutenção das identidades feministas negras brasileiras da atualidade, pensamento posto como uma convocação de novas ativistas para unir o poder e continuar na luta contra todas as opressões que as atingem.

Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) foi uma das pioneiras e maiores referências do feminismo negro no Brasil (Paula, 2021, p. 01). Filósofa, historiadora, antropóloga e ativista, sua obra “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano” (publicada postumamente) e “Lugar de Negro” são marcos da literatura antirracista. Gonzalez abordou a interseccionalidade, ao discutir o conceito de “Lugar de Fala”, destacando como as mulheres negras têm suas vozes historicamente silenciadas e marginalizadas. De família pobre, atuou como babá e empregada doméstica; mesmo diante de dificuldades, concluiu o Ensino Médio, graduou-se em História, Geografia e Filosofia, fez mestrado em Comunicação e doutorado em Antropologia Política. De acordo com Lélia González (Carneiro, 2003):

[...] as concepções do feminismo brasileiro: padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constitui-se em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo (Carneiro, 2003, p. 120).

Conceição Evaristo, uma grande intelectual: mulher preta, professora, escritora, mestra

e doutora em Letras-literatura, nascida no Estado de Minas Gerais, teve uma infância muito humilde e uma família bem numerosa. “Escrevivência” foi um termo criado por ela referindo-se a uma categoria de escrita que nasce da experiência de vida das mulheres negras, misturando ficção, memória e vivência, dando voz a narrativas que foram historicamente silenciadas. Evaristo é considerada um ícone da Literatura Preta. De acordo com Ângela Dannemann (2020), é “reconhecida internacionalmente e consagrada com premiações nacionais e internacionais, inclusive a de finalista do Prêmio Jabuti com o livro *Olhos D’Água* na categoria *Contos e Crônicas*”. Dannemann (2020) complementa:

Conceição, que trabalhou como empregada doméstica, como sua mãe e tias, e que concluiu o Curso Normal somente aos 25 anos de idade, prestou concurso para o magistério no Rio de Janeiro e passou a trabalhar como professora da rede pública de ensino. Não parou por aí. Fez faculdade, mestrado e tornou-se Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, transformando-se, entre 1990 e 2019, numa das escritoras negras mais conhecidas e premiadas do Brasil. Ainda em 2019 foi homenageada pelo Prêmio Jabuti como Personalidade Literária do Ano. Inspirou-se em suas precursoras, Maria Firmina dos Reis e Maria Carolina de Jesus; inspira agora milhares de adolescentes e jovens de todo o Brasil (Dannemann, 2020, p. 241).

Sueli Carneiro (1950), filósofa, escritora e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, é uma das vozes mais importantes do feminismo negro contemporâneo. Sua obra “*Enegrecer o Feminismo*” (2003) trata da situação da mulher negra na América Latina, a partir de uma perspectiva de gênero que é fundamental. Para a autora o MMN:

[...] é um dos mais respeitados do mundo e referência fundamental em certos temas do interesse das mulheres no plano internacional. É também um dos movimentos com melhor performance dentre os movimentos sociais do país. Fato que ilustra a potência deste movimento foram os encaminhamentos da Constituição de 1988, que contemplou cerca de 80% das suas propostas, o que mudou radicalmente o status jurídico das mulheres no Brasil. A Constituição de 1988, entre outros feitos, destituiu o pátrio poder. Esse movimento destaca-se, ainda, pelas decisivas contribuições no processo de democratização do Estado produzindo, inclusive, inovações importantes no campo das políticas públicas. Destaca-se, nesse cenário, a criação dos Conselhos da Condição Feminina órgãos voltados para o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero e combate à discriminação contra as mulheres. A luta contra a violência doméstica e sexual estabeleceu uma mudança de paradigma em relação às questões de público e privado (Carneiro, 2003, p. 117, sic).

Assim como as ativistas apresentadas até aqui, Carneiro compartilha do ideal do que representa o Movimento Feminista Negro para a causa nacional e internacional, tendo em vista

a trajetória de conquistas que a luta das mulheres negras brasileiras tornou possível no ramo do direito e das políticas públicas que tanto protegem quanto promovem o protagonismo das mulheres, nas diversas áreas, a exemplo da literatura e das produções acadêmicas.

Em continuidade ao nosso levantamento, a ativista Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) traz muitos adjetivos na sua biografia como nos aponta Bispo (2022, p. 39, sic): “pesquisadora, roteirista, professora, poeta e portadora de reflexões ímpar sobre a sociedade brasileira [...] de dimensões analíticas como corpo-território, corpo-mapa, quilombo como pertencimento, como espaço de localização política, física e espiritual”. A autora resgata a grandiosidade do ativismo e resistência da intelectual Maria Beatriz Nascimento, pontuando que “sua pesquisa sobre quilombos brasileiros se alinha com seu ativismo antirracista e feminista, buscando dar visibilidade à história e à resistência negra”. Dessa forma, refletimos que é escrevendo sobre nós, negras, mulheres, que nos impomos contra o epistemicídio. Neste sentido, Bispo (2022) acrescenta, com propriedade, sobre Beatriz Nascimento:

Meu primeiro contato com o pensamento de Beatriz Nascimento se deu dentro da militância política negra, através de leituras e pesquisas sobre as intelectuais negras nacionais fora e dentro do universo acadêmico. Nessa perspectiva, é importante o convite para uma leitura atenta sobre o pensamento dessa intelectual. Se você ainda não se oportunizou ler/refletir/estudar as reflexões construídas por essa nordestina de nascimento, te convido a fazê-lo. Venho estudando seu pensamento há algum tempo, e cada vez mais me surpreendo com sua potencialidade intelectual e transgressora ao pensamento canônico. Beatriz questiona a postura historiográfica reducionista e simplista em retratar as experiências de povos africanos e de seus descendentes na diáspora [...] em meados da década de 1970, Beatriz Nascimento já exterioriza as mazelas manifestadas pelo racismo vivido pelas populações negras no país, demonstrando as implicações da discriminação e o preconceito perpetrado na vida dessas pessoas. Ela foi uma das primeiras pensadoras a deslocar o conceito de quilombo tradicional para uma dimensão de localização do ser, do pertencer, do estar no mundo, o quilombo como identidade, construído a partir de valores civilizatórios africanos e da diáspora atlântica (Bispo, 2022, p. 40-41).

Em 2024, o nome de Beatriz Nascimento foi incluído no “Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria”, por meio de uma lei sancionada pelo presidente Lula (PT). Em 2021, foi contemplada com o título de Doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e, em 2022, com o mesmo título, pela Universidade Federal Fluminense.

Carla Akotirene (1981), assistente social, escritora e pesquisadora, aprofundou a discussão sobre interseccionalidade no Brasil, com obras como "O que é

interseccionalidade?”³⁴. De acordo com Akotirene (2019, p. 35), o conceito fixa e “demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem”. Ainda sobre a autora, em seu livro *Interseccionalidade* (2019), do projeto Feminismos Plurais (Ribeiro, 2019), direciona seu olhar para a realidade negra feminista brasileira.

Kimberlé Crenshaw (Canton, Ohio, 1959), é jurista e defensora dos direitos civis afro-estadunidense, teórica crítica da raça e pensadora feminista, professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Um dos grandes feitos dessa ativista foi cunhar o conceito da interseccionalidade. Kyrillos (2020, p. 01) compreende que Crenshaw “desenvolveu algumas das mais importantes elaborações teóricas sobre esse conceito que foi popularizado”, por explicar que categorias, a exemplo de raça, gênero e classe, se sobrepõem e intensificam práticas de discriminação e preconceitos. Exemplificando: uma mulher negra e periférica, lésbica e que também tenha alguma condição física limitada é vitimada e oprimida com mais intensidade. O conceito é utilizado como uma categoria de análise. A interseccionalidade como abordagem foi contemplada nas produções em diversos lugares, por pesquisadores e pesquisadoras das temáticas referentes à história, cultura, memória e o contexto social dos povos negros e da diáspora. A propósito, Kyrillos (2020) discorre que:

A interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea. Com essa lente, os processos discriminatórios não são compreendidos isoladamente, nem se propõem uma mera adição de discriminações, mas sim, abraça-se a complexidade dos cruzamentos dos processos discriminatórios e a partir daí se busca compreender as condições específicas que deles decorrem. Apesar dessa ampliação na utilização do conceito, o que se verifica recorrentemente, em particular no Brasil, é o apagamento da história e dos debates teóricos que existiam antes da interseccionalidade ser nomeada por Crenshaw. Esse apagamento se torna especialmente grave quando se observa que a origem da interseccionalidade está relacionada com as lutas sociais e as elaborações teóricas de mulheres negras. Por essa razão, é preciso que se reconheça a importância de uma análise crítica sobre a origem da interseccionalidade. Para isso, é fundamental partir do entendimento de que a ideia basilar que a interseccionalidade transmite é uma preocupação que existia dentro dos movimentos sociais e de textos teóricos desde muito antes do surgimento do conceito da interseccionalidade e de sua apropriação pelo mundo acadêmico (Kyrillos, 2020, p. 02).

³⁴ Em 1974, um grupo de feministas lésbicas negras cunhou o termo interseccionalidade; no entanto, a teoria foi formalmente desenvolvida por Kimberlé Crenshaw, anos depois.

Assis (2019, p. 33-34, sic) defende que “as perspectivas de análise que levam em conta as interações entre um ou mais marcadores sociais já se faziam presentes no pensamento de outras intelectuais negras. No Brasil não foi diferente”. Ela acrescenta ser “inegável que o uso do termo interseccionalidade hoje no Brasil ganhou popularidade nas discussões sobre gênero e raça e aponta para um alargamento de produções teóricas a respeito desse conceito”. Nas palavras de Kimberlé Crenshaw (2002), fica evidente a importância de análise da multiplicidade de opressão vivenciada por nós, mulheres negras, com base interseccional, pois possibilita formas de combate mais efetivos:

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. Como as experiências específicas de mulheres de grupos étnicos ou raciais definidos são muitas vezes obscurecidas dentro de categorias mais amplas de raça e gênero, a extensão total da sua vulnerabilidade interseccional ainda permanece desconhecida e precisa, em última análise, ser construída a partir do zero (Crenshaw, 2002, p. 174).

Os apontamentos difundidos na obra da pesquisadora Kimberlé Crenshaw (2002, p. 176) sobre “discriminação interseccional” garantem que não é fácil identificar todas as facetas dessa discriminação, principalmente “em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação”. As contribuições dessa defensora das causas feministas negras se consolidaram e seguem contribuindo com debates em torno de marcadores, uma categoria de análise que, para além do gênero, exige o intercruzamento de raça, etnia, entre outras. Segundo Ribeiro (2022, p. 55), a interseccionalidade “emerge para dar conta das experiências das mulheres negras” de diversas formas, experiências como aprendizado de vida, subjetiva, pública e política.

Jurema Werneck³⁵ é natural do Rio de Janeiro, capital, nascida em 1961. É médica e

³⁵ Em meio à pandemia de Covid-19, lança a campanha “Nossas vidas importam”, cobrando medidas das autoridades para a proteção das populações vulneráveis e negligenciadas, uma vez que os maiores indicadores de letalidade da doença são identificados entre pessoas negras, seja de periferia, seja em situação de rua ou de encarceramento – estatística relacionada à discriminação histórica. Atua ainda como representante do Movimento Alerta, grupo que reúne entidades e pesquisadores para promover estudos sobre as mortes por Covid-19 no país. É ouvida na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a condução do Governo Federal durante a pandemia, ao apresentar dados que mostram a forma desigual como a pandemia tem afetado a população mais vulnerável. Além disso, o documento aponta que 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas em 2020 [...] está na linha de frente da defesa dos direitos humanos e do enfrentamento do racismo contra a população negra, sobretudo das mulheres negras, com foco nos temas antirracismo, direitos humanos e saúde da população negra (Plataforma

ativista em várias organizações da sociedade civil; fundou a “ONG Criola” e é considerada uma das principais lideranças do movimento de mulheres negras no Brasil. Sua atuação política e intelectual acontece especificamente na área da saúde e dos direitos humanos. Essa forma de luta “pela garantia do acesso à saúde”, condição compreendida por ela como “direito básico e inegociável para população negra”.

Trazemos aqui um pequeno resumo de sua biografia, a partir da publicação de uma matéria na “Plataforma Ancestralidades”³⁶ (2023), que traz a trajetória acadêmica da ativista. Esse registro nos informa que Werneck fez graduação em medicina pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1986. Iniciou sua carreira na Secretaria Municipal de Assistência Social do Rio de Janeiro, onde trabalhou durante cinco anos, atuando com medicina preventiva em favelas cariocas. Em seguida, atuou como pesquisadora no Centro de Articulação de Populações Marginalizadas. Em 1992, fundou a “ONG Criola”, voltada para a promoção dos direitos das mulheres negras e, nos anos 2000, concluiu o mestrado em Engenharia de Produção, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2007, fez o doutorado em Comunicação e Cultura pela mesma instituição. Na sequência:

Deixa a ONG Criola em 2016 para assumir o cargo de diretora-executiva na Anistia Internacional. Integra também o conselho diretor da Global Fund for Woman e se torna presidenta do conselho de administração do Fundo Brasil de Direitos Humanos. A trajetória de Jurema se assemelha a de muitas mulheres negras de sua mesma geração: vem de uma família pobre, composta por trabalhadoras domésticas e trabalhadores de baixo salário que enxergam na educação uma maneira de escapar da pobreza. [...] Reconhece o racismo desde cedo [...]. Durante a graduação, é a única mulher negra da turma. Participa de um grupo de ação comunitária de saúde, em Niterói, e ingressa no movimento estudantil. Na universidade, conhece também o feminismo e se junta ao movimento de mulheres negras. Representa a Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) na vaga destinada ao movimento negro no Conselho Nacional de Saúde de 2007 a 2012 e é coordenadora geral da 14ª Conferência Nacional de Saúde, em 2011 [...] integra o Comitê Técnico de Saúde da População Negra (CTSPN) do Ministério da Saúde, o Grupo Assessor da Sociedade Civil da ONU Mulheres e se torna membro suplente do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) entre 2003 e 2005. É autora de várias obras sobre a saúde da população negra, da mulher negra em especial, como o livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe, publicado em 2000 e

Ancestralidade, 2023). <https://www.ancestralidades.org.br/home>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

³⁶ A Plataforma Ancestralidades objetiva reunir e difundir conteúdos derivados de processos investigativos para evidenciar as criações dos diversos Brasis baseados em saberes, histórias e culturas da população negra. Esse espaço plural, desenvolvido em parceria entre a Fundação Tide Setubal e o Itaú Cultural, é também um local de formação e fomento para iniciativas transversais dispostas em quatro eixos estratégicos: Democracia e Direitos Humanos, Arte e Cultura, Ciência e Tecnologia e Religiosidade e Espiritualidade. <https://www.ancestralidades.org.br/home>. Acesso em: 20 de jun. 2025.

organizado com Evelyn C. White (1954) e Maisa Mendonça (1962) (Plataforma Ancestralidade, 2023, p. 3-4, sic).

Em artigo intitulado “Racismo institucional e saúde da população negra”, Werneck (2016, p. 535, sic) faz uma forte crítica à ausência da saúde da mulher negra tanto na área do conhecimento quanto no campo da saúde; ela também diz que “é inexpressiva a produção de conhecimento científico nessa área e o tema não participa do currículo dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação em saúde, com raríssimas exceções”. A autora reforça, ainda, a identificação de como essa lacuna está atrelada ao racismo institucional:

A revisão da literatura especializada publicada no Brasil expõe a baixa presença que a saúde da mulher negra tem nos periódicos nacionais dedicados às Ciências da Saúde. De fato, uma breve revisão entre os periódicos disponíveis na biblioteca virtual SciELO permite verificar essa escassez: a busca simples com descritores “saúde mulher negra” oferece 24 artigos nacionais publicados a partir de 2008. Ao restringir a busca para artigos da área de saúde pública, a disponibilidade reduz-se a apenas seis textos completos publicados. Não é possível auferir aqui, com exatidão, a extensão dessa lacuna ou distinguir sua origem. Ou seja, não há como saber as razões do baixo índice de publicações sobre o tema: se por desinteresse, falta de estímulos ou existência de restrições explícitas nas instituições de pesquisa; se devido a barreiras interpostas pelos conselhos editoriais dos diferentes periódicos; ou, ainda, se devido a combinações entre os variados elementos (Werneck, 2016, p. 536).

Quando se trata de melhorias, com a inserção de políticas de saúde da população negra e, em especial da mulher negra, a autora atribui as conquistas à luta dos movimentos sociais; para ela essa não teria uma impulsão diferente, pois a conquista de políticas públicas em diversas áreas quase sempre se deu devido à mobilização do povo negro, “após a realização da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares em 1995”.

Essa marcha, que levou a Brasília milhares de ativistas de todas as regiões do país, provocou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). Dessa forma, podemos concluir que a autora marca o legado da valorização da saúde da mulher negra, ao debater em suas produções um apelo forte para visibilidade dessa temática na pauta acadêmica.

A representatividade da mulher negra na literatura na atual conjuntura é numerosa o bastante para que seja impossível expressá-la em apenas uma seção do nosso trabalho, logo pretendemos sua ampliação, com maior aprofundamento em estudos futuros. Por enquanto, consideramos essa abordagem acerca da biografia dessas mulheres como um ponta pé inicial da nossa pesquisa, a qual, de fato, não trazemos como objeto, entendendo ser fundamental fazer

essa ponte, tendo em vista que o nosso Produto Educacional (PE) é na forma de um evento que faz alusão ao 25 de julho, data em que se comemora o Dia da Mulher Negra, Latino-americana, caribenha e brasileira e se faz homenagem à Tereza de Benguela, no Brasil.

De acordo com a plataforma Feminismos Plurais (2024), “Tereza representa muitas mulheres negras que tiveram suas histórias esquecidas e negligenciadas pela historiografia tradicional”. No Brasil, celebramos, na mesma data – desde 2014, a partir da criação da Lei 12.987, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff –, o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Concluimos que as possibilidades, do ponto de vista da ação docente, de trazer para seu fazer, personagens negras e negros e dar ciência aos alunos das suas contribuições como cientistas, pesquisadores, entre tantos outros feitos, concorre para promover a importância do legado histórico, motivam discentes, em especial os afro-brasileiros com suas diversidades para que estes sejam protagonistas de suas próprias trajetórias acadêmicas, já que suscita um sentimento de pertencimento e orgulho dos nossos antepassados na construção da sociedade brasileira e mundial.

5.4 Plano de Atividades do Evento Acadêmico

Título: Protagonismo feminino negro e indígena: identidade, história, cultura e saberes na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

O presente evento acadêmico-cultural, com duração de dois dias, tem por objetivo refletir sobre as contribuições das mulheres negras e indígenas na história – e as valorizar –, na cultura e na luta social da América Latina e do Caribe. A proposta se ancora no simbolismo e importância de uma das datas celebrativas mais importantes para esses povos: o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha e o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra (25 de julho).

5.4.1 Objetivos

1.1 Reconhecer a trajetória e cultura das mulheres negras e indígenas, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008 bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

1.2 Oportunizar atividades acadêmicas de reflexão e formação crítica para a comunidade estudantil, em especial para alunos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

1.3 Fomentar a produção cultural e intelectual de estudantes do segmento supracitado, com recorte voltado para pluralidade étnico-racial-cultural e educação antirracista.

1.4. Viabilizar espaços de protagonismo, especialmente para as estudantes, as professoras e demais mulheres da comunidade escolar, em sintonia com a temática central do evento.

5.4.2 Público-alvo

Estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ou, ainda, do Ensino Médio Regular; professores; servidores administrativos; e comunidade escolar externa.

5.4.3 Programação

DIA 1 – TURNO DA MANHÃ

ATIVIDADE 01: Atividade de abertura com apresentação musical, teatral e/ou poética, [professor de Arte (teatro) e/ou professor de Arte (música) e elenco/intérprete alunas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Musical: Interpretação de músicas que contemplem narrativas da população negra ou indígena e, em especial, da mulher negra ou indígena retratadas nas letras.

Horário: 9h às 9h15min

Responsáveis: Professores de arte, linguagens e teatro do *Campus Macau* e alunas do grupo de Música e/ou teatro e/ou do Grêmio estudantil e da comunidade externa.

Justificativa: a valorização da produção cultural afro-brasileira e indígena estão previstas nas **Leis 10.639/2003 e 11.645/2008**, que inclui o ensino da cultura afro-brasileira e dos povos originários bem como das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**, as quais pressupõem “[...] compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (DCNERER, p. 18).

A atividade também atende ao que é preconizado pela **Lei 14.896/2024**, que obriga, no âmbito da educação básica brasileira, a abordagem de conteúdos relativos a experiências femininas na história, na ciência, nas artes e na cultura do Brasil e do mundo. Assim sendo, manifestações artístico-culturais, presentes na abertura do evento, são elementos potencialmente catalizadores da identidade cultural, sendo algo essencial em atividades escolares que buscam fortalecer vínculos identitários e a representatividade, constituindo-se como espaço de valorização da oralidade, entre outros aspectos.

ATIVIDADE 02: Mesa-Redonda com o tema: “Mulheres negras e indígenas na história e na atualidade e o protagonismo feminino negro e indígena”.

Horário: 9h às 11h

Participantes: I. Especialista convidada(o), preferencialmente da comunidade externa, com produção sobre mulheres negras e/ou indígenas; II. Liderança indígena feminina da região e/ou uma ativista/personalidade negra da região.

Mediação: Professora, pedagoga (preferencialmente) do *Campus Macau*.

Justificativa: A propositura do tema desta atividade está alinhada com as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** bem como com a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), que enfatiza, por exemplo, o desenvolvimento da **Competência Geral 09** (relacionada à empatia, cooperação e respeito à diversidade). Desta forma, consonante o tema geral do evento, a presença de intelectuais, lideranças e/ou personalidades negras e/ou indígenas possibilita uma discussão que aponta para a descolonização dos saberes, oferecendo narrativas contra-hegemônicas em relação à tradicional marginalização da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. A isso se soma o igualmente recorrente encobrimento do protagonismo da mulher na história do país, algo que a temática do evento visa desconstruir, em consonância com a mencionada **Lei 14.896/2024**, que trata da obrigatoriedade da abordagem, na educação básica, de conteúdos curriculares relativos à história e cultura das mulheres. Registremos ainda que o formato de Mesa-Redonda favorece a interação entre seus participantes e entre estes e o público.

DIA 1 – TURNO DA TARDE

ATIVIDADE 03: Oficina 01: Penteados, adereços, ancestralidade e identidade: a estética como

forma de resistência afro-brasileira.

Horário: 14h às 16h

Oficineira: Cabeleireira profissional com experiência em penteados afro.

Público: máximo de 20 estudantes (inscritos previamente).

Justificativa: a estética afro-brasileira pode ser entendida como uma expressão política, de identidade e de resistência histórica. A BNCC-EM orienta que os estudantes compreendam as manifestações culturais como construção social e histórica (**Competências Específicas 02, 03 e 06, da área de Linguagens e suas Tecnologias**). Assim sendo, a inclusão desta oficina na programação do evento propicia uma experiência da cultura afro-brasileira, favorecendo o reconhecimento da estética negra enquanto forma de autoestima e pertencimento, alertando para a prática do racismo estético, muitas vezes presente nas escolas. Neste sentido, a atividade encontra-se em sintonia com as DCNERER quanto à necessidade de, em âmbito escolar, se ampliar o “acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais” (p. 19). A atividade, igualmente, atende ao escopo da **Lei 14.986/2024**, conforme destacado, visto que esta alterou a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** para incluir, de forma obrigatória, abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do Ensino Básico.

ATIVIDADE 04: Oficina 2: Afroempreendedorismo: criatividade, identidade e geração de renda.

Horário: 14h às 16h

Oficineira: professor(a) com experiência no tema.

Objetivo: Introduzir o conceito de afroempreendedorismo e seus fundamentos ético-culturais para a comunidade escolar, visando à divulgação de potencialidades econômicas, sobretudo em âmbito comunitário.

Público: até 30 pessoas.

Metodologia: I. Roda de conversa inicial, com o tema “O que é afroempreendedorismo?”, seguido de exemplos reais de sucesso (com utilização de vídeos curtos e/ou matérias jornalísticas³⁷); II. Atividade prática em grupo, com foco na criação de uma “mini-ideia de

³⁷ Sugestões de vídeos: JUVENTUDE NEGRA. O que é afroempreendedorismo? YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7W4WoOmv9uk>. Acesso em: 27 mai. 2025; CARTA CAPITAL. Antes era só empreendedorismo, agora é afroempreendedorismo. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4KpyVhjSeek>. Acesso em: 25 mai. 2025; GRUPO DIFUSORA. O Afroempreendedorismo tem se destacado. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ro8oku-yHIQ&t=37s>. Acesso em: 26 mai. 2025;

negócio”. Na produção da proposta, devem constar: nome do projeto; público-alvo; que serviço ou produto visa oferecer; III. Na sequência, cada grupo apresenta sua ideia para os colegas, seguido de *feedbacks*.

Justificativa: a atividade propõe-se como um espaço formativo que articula educação antirracista, criatividade e autonomia, por meio da introdução da ideia de afroempreendedorismo³⁸. Ao apresentar aos estudantes modelos de negócios construídos a partir da realidade de jovens negros e negras, a oficina contribui para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC-EM, em especial a **Competência Geral 06**, que trata da “(...) diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”, além da valorização da diversidade étnico-racial (**Competência Geral 09**), no sentido da “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.

DIA 1 – TURNO DA NOITE

ATIVIDADE 05: Cine NEABI: Vozes da ancestralidade da mulher negra (apresentação de filme cuja temática reforce aspectos da cultura, história e resistência do povo negro).

Horário: 19h às 21h30min

Filme: Estrelas além do tempo (2017)

Sinopse: No contexto da Guerra Fria, em meio à corrida espacial entre EUA e URSS e o sistema de segregação racial americano, o filme mostra a história baseada em fatos de um grupo de funcionárias negras da NASA. Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monáe) tiveram que provar sua competência dia

CANAL BLACK TUDE. O perfil do afro empreendedor. YouTube. disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nrjNXcREliU&list=PL7-VQBdbKQMZDyZ8ma1GLlZ7Rmq3G__Eg.

Acesso em: 27 mai. 2025;

SEBRAE-SP NOTÍCIAS. Afroempreendedorismo. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbutFCFhZYM>. Acesso em: 26 mai. 2025.

³⁸ Para saber mais, ver: SEBRAE. *Afroempreendedorismo feminino*. Sebrae, 5 fev. 2023. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/afroempreendedorismo-feminino,2a4ca0b694b05810VgnVCM100000d701210aRCRD>. Acesso em: 27 mai. 2025;

DOS SANTOS BAIA, Larissa Maria; COSTA, Ramon Bezerra. Afroempreendedorismo feminino: uma trajetória entre resistência e precarização. *Diálogo com a Economia Criativa*, v. 7, n. 21, p. 78-90, 2022; **FUNDO AGBARA**. *Vamos falar sobre afro-empendedorismo?*. Disponível em: <https://fundoagbara.org.br/vamos-falar-sobre-afro-empendedorismo/>. Acesso em: 27 mai.2025.

após dia, precisando lidar com o preconceito arraigado para que conseguissem ascender na hierarquia da agência.

Mediação: servidores membros do NEABI e/ou professoras(es) de Ciências Humanas, Artes ou Linguagens.

Justificativa: a exibição de filmes com temática que aborda a cultura e a história dos povos negro e originários cumpre um papel na formação crítica e humanista dos estudantes, conforme preconiza a BNCC-EM, quanto às competências gerais relativas à valorização da diversidade cultural e ao uso de diferentes linguagens e mídias para a construção de significados (**Competência 5**), no tocante ao uso de “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.

A atividade igualmente atende à **Lei nº 14.986/2024**, ao contemplar a valorização da participação feminina na construção histórica, social e cultural do país. A mediação garante um debate após a exibição do filme, promovendo leitura crítica da obra. Por fim, a realização da atividade em horário noturno busca inserir a participação de estudantes desse turno (EJA e PROEJA), muitas vezes alijados dos eventos escolares.

DIA 2 – TURNO DA MANHÃ

ATIVIDADE 06: Roda de Conversa com o tema “Juventudes negras: acesso, permanência e êxito na educação profissional pública”.

Horário: 8h às 10h

Convidados: I. Pedagoga e/ou pesquisadora em educação; II. jovem universitária cotista negra ou indígena, e III. Assistente Social Escolar.

Mediação: membro do NEABI ou professor(a) da instituição escolar.

Justificativa: Rodas de conversa são espaços de interação que fomentam a construção coletiva do conhecimento. Assim sendo, esta atividade, incluída na programação do evento, visa fortalecer a escuta da juventude, seu protagonismo. O perfil das(os) convidados possibilita trocas de vivências, narrativas históricas e informações concernentes ao tema proposto, este sempre pertinente e atual, nas discussões sobre os gargalos da educação pública nacional.

A atividade coaduna com a **Competência Geral 09**, da BNCC-EM, a qual trata da

necessidade de exercitar “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.

Também se conecta, diretamente com a **Lei 12. 711/2012** (popularmente conhecida como “lei de cotas”), que trata da reserva de vagas em instituições escolares públicas “para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias” e “autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público”. Também se relaciona ao **Programa Nacional de Assistência Estudantil** (PNAES), que visa garantir a permanência e o êxito de estudantes em instituições federais de ensino superior e de educação profissional e tecnológica.

ATIVIDADE 07: Apresentação cultural com o tema “Quem foi Tereza de Benguela?” (intervenção cênica e/ou musical focada na dramatização da biografia e legado de Tereza de Benguela).

Horário: 10h às 11h30min

Participantes: Grupo de teatro do *Campus* Macau ou da cidade/comunidade.

Responsáveis: Professor(a) de História, Arte e/ou Teatro ou, ainda, membros do NEABI da unidade escolar.

Justificativa: a dramatização da história de Tereza de Benguela atende ao tema central do evento, promovendo aprendizagem significativa, ao articular Arte, História, Cultura e Cidadania. O teatro educativo permite, ainda, a internalização de valores como resistência, liderança feminina e pertencimento racial, por meio do protagonismo juvenil. A atividade se relaciona, principalmente, à **Competência Geral 04**, que nos traz a importância do uso de “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos”. Mais uma vez destacamos que a atividade, em essência, atende também ao estabelecido pela **Lei 14.986/2024**, na medida em que se alinha ao compromisso com a igualdade de gênero no ambiente escolar e com a formação cidadã dos estudantes.

DIA 2 – TURNO DA TARDE

ATIVIDADE 08: Mostra de Curtas “Mulheres negras e indígenas nas telas” (exibição de curtas-metragens dirigidos por mulheres negras/indígenas e/ou com protagonismo negro/indígena).

Horário: 14h às 16h

Mediação: Professor(a) de Linguagem ou Arte e/ou membros do NEABI da unidade escolar.

Justificativa: A atividade tem como objetivo valorizar a representatividade e a diversidade no audiovisual, promovendo o protagonismo negro e feminino. Ao exibir produções dirigidas por mulheres negras e/ou com personagens negras centrais, a atividade contribui para o reconhecimento de novas narrativas e perspectivas culturais. Além disso, estimula o pensamento crítico dos estudantes sobre questões sociais, raciais e de gênero, fundamentais para a formação cidadã e profissional e norteadoras da temática geral do evento. A atividade se relaciona à **Competência Geral 04**, da BNCC-EM (supracitada). O escopo da **Lei 14.896/2024**, em seu parágrafo único, trata da exigência de contemplar, por meio de conteúdos curriculares variados, as experiências femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política e, assim sendo, nesta atividade, isso é contemplado.

Curtas sugeridos:

“Meu Nome é Maalum” (2021)

Direção: Luísa Copetti

Sinopse: Animação que conta a história de Maalum, uma menina negra que se depara com preconceito na escola e encontra força para se orgulhar de sua identidade.

Faixa etária: Livre

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ>

“A Lenda de Mani” (2022)

Direção: Leinad Oliveira

Sinopse: Curta-metragem que conta a história da filha do cacique de uma tribo tupi-guarani que havia engravidado; seu pai, muito furioso, queria saber de quem era o bebê que ela estava esperando. A índia afirmava que não sabia como tal fato teria acontecido, pois não tinha se entregado para nenhum homem.

Faixa etária: Livre

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=numwngDSzwY>

“Dúdú e o Lápis Cor da Pele”

Sinopse: Curta Metragem com a história de Dudu que é um garoto negro, inteligente e imaginativo, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula de Educação Artística, sua professora, Sônia, diz a ele que utilize o que ela chama de "lápis cor da pele" para pintar um desenho. A frase desperta em Dudu uma crise de identidade.

Direção: Miguel Rodrigues

Link: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U&t=46s.

“Ninguém nasce racista. Continue Criança”

Sinopse: Crianças são convidadas a ensaiar um roteiro e se deparam com frases racistas que devem ser ditas a uma mulher negra e é surpreendente o sentimento e postura das crianças.

Faixa etária: Livre

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>.

ATIVIDADE 09: Encerramento. Exposição de “Mural com cartazes produzidos pelos estudantes acerca da temática antirracista e história e cultura da mulher negra e indígena”.

Horário: 16h às 17h

Coordenação: professores da unidade escolar e membros do NEABI da unidade.

Justificativa: a criação coletiva de cartazes com a temática antirracista representa a culminância pedagógica do evento proposto, materializando os saberes e experiências construídas e compartilhadas ao longo das atividades em uma forma de expressão visual, autoral e crítica. A linguagem visual também atende às competências gerais da BNCC-EM, especialmente as **Competências Gerais 04 e 06** (já citadas), que tratam da utilização de diferentes linguagens para a construção de sentidos e resolução de problemas do cotidiano, bem como da questão da pluralidade étnico-cultural que o evento visa evidenciar.

Ressalta-se, mais uma vez, que esta atividade também atende ao disposto na **Lei nº 14.986/2024**, na medida em que se alinha ao compromisso com a promoção da igualdade de gênero no ambiente escolar e com a formação crítica de seu público-alvo, os estudantes.

5.5 Reflexões sobre a avaliação do Produto Educacional

Nesta subseção, apresentamos uma síntese das avaliações do Produto Educacional (PE), na tipologia “**Evento Organizado**”, cujos resultados possibilitam o “exercício do repensá-lo”.

Para tanto, seguimos o estabelecido pelo Regulamento Geral do ProfEPT³⁹, em seu Artigo 24, parágrafos primeiro e segundo, a saber:

§ 1º. O Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de dissertação, deverá envolver um relato descritivo e analítico da pesquisa, da **elaboração e aplicação do Produto Educacional, respaldado no referencial teórico-metodológico escolhido**, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino.

§ 2º. A realização da investigação e elaboração do Produto Educacional deve ser acompanhado pelo/a respectivo/a orientador/a, sendo o Produto Educacional aplicado em espaços reais do contexto da pesquisa, **avaliado pelos/as participantes dela e/ou especialistas na temática e validado pela Banca Examinadora final** (Brasil, 2023, sic, grifo nosso).

Quanto à validação do PE, consta no Regulamento que ela deve ser realizada por banca examinadora (Brasil, 2023). Dito isso, nos utilizamos de um duplo instrumento de avaliação:

1. Enquete dirigida ao público-alvo do Evento ocorrido (estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio), com o objetivo principal de **avaliar a aplicação do PE** com base em critérios, tais como: relevância temática; receptividade e engajamento; divulgação e organização, e qualidade da programação⁴⁰;

2. **Por pares, no qual um grupo de docentes da instituição na qual foi aplicado o PE procedeu a avaliações técnico-pedagógicas, em ficha específica**, com base em critérios como: relevância, adequação metodológica, coerência e replicabilidade.

Importante ressaltar, conforme afirma Coelho (2024, p. 04), que o processo de composição dos Produtos Educacionais nos cursos *stricto sensu* profissionais “ocorre de maneira articulada à dissertação ou tese”, sendo seu objetivo primordial “responder a uma pergunta ou problema proveniente do campo da prática profissional, cuja resposta se materializa em formato de um produto educacional” (2024, p. 07). Além disso, considera que a avaliação da eficácia (conveniência e/ou limitações) dos Produtos Educacionais (de modo qualitativo ou quantitativo, a depender do perfil e objetivos do PE) se constitui como etapa imprescindível de sua aplicação (2024, p. 02)⁴¹.

Conforme adiantamos, procedemos ao processo de avaliação do PE como forma de identificar seus principais aspectos positivos e/ou outros não bem produzidos ou veiculados e que podem ser otimizados, bem como para subsidiar, se for o caso, a banca de defesa em relação

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Regulamento Geral – 2023. Atualizado em 26 de março de 2025. Regulamentos – ProfEPT, 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: 6 ago. 2025.

⁴⁰ A enquete **não coletou nome, e-mail, matrícula, IP ou qualquer outro dado que pudesse identificar, direta ou indiretamente, os estudantes respondentes. Ademais, a participação dos(as) estudantes foi voluntária.**

⁴¹ Sobre o tema, ver também Romera, Costa e Sachs (2024) e Santos *et al.* (2025).

à sua validação. Seguiremos agora para um apanhado destas avaliações, por parte do público-alvo (estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio) e por pares, respectivamente.

5.5.1 Avaliação por parte de estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Conforme explicado, a aplicação de um PE, no âmbito do ProfEPT, pressupõe sua avaliação por parte do público-alvo, preferencialmente. Em nosso caso, o instrumento utilizado para tal, na forma de enquête (formulário eletrônico acessado por QR Code), **foi direcionado no sentido de avaliar a “aplicação do evento acadêmico realizado**. Destaquemos que a enquête **não coletou nomes, e-mails, matrículas, IPs ou quaisquer outros dados que possam identificar, direta ou indiretamente, os estudantes** respondentes. Além disso, a participação dos estudantes na avaliação foi totalmente **voluntária**.

As perguntas formuladas na avaliação foram:

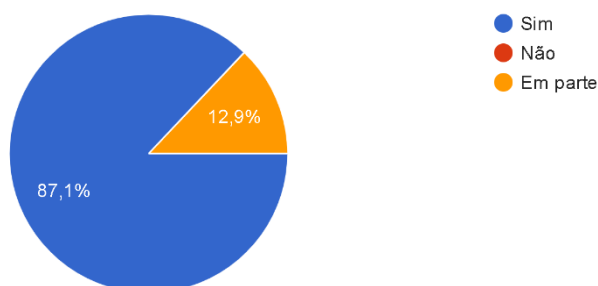
1. Em seu entendimento, a educação escolar tem papel fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial em nossa sociedade?
2. Você acredita que, ao longo do ano letivo, na educação profissional de nível médio, deveria haver mais atividades e/ou eventos relacionados a história, cultura e identidade dos povos negro e indígenas?
3. Você considera que um evento acadêmico-cultural escolar com temática voltada para o protagonismo da mulher negra e indígena tem relevância pedagógica e social?
4. Como você avalia o evento realizado quanto à sua divulgação?
5. Como você avalia o evento realizado quanto à sua organização?
6. Como você avalia o evento realizado quanto à programação (na forma de debates, atividades culturais, oficinas, exibição de filmes/documentários e outros)?
7. Como você avalia as contribuições dos(as) convidados(as), palestrantes e facilitadores(as) do evento?
8. Como você avalia o interesse e engajamento dos estudantes quanto ao evento realizado?
9. Após participar do evento, você se sente mais sensibilizado(a) ou consciente sobre os temas abordados (racismo, identidade negra e indígena, pluralidade étnico-cultural, protagonismo feminino)⁴²?

⁴² As possibilidades de resposta variaram um pouco em função do sentido das perguntas. Em alguns casos, as opções foram “sim, não, em parte” ou “ótimo, bom, regular, insuficiente, não participei ou não sei responder”.

No que diz respeito à primeira questão apresentada no formulário eletrônico, obteve-se o seguinte resultado⁴³:

1. Em seu entendimento, a educação escolar tem papel fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial em nossa sociedade?

85 respostas



Aqui, denota-se a percepção aguçada dos estudantes daquela unidade educacional em relação ao protagonismo da educação escolar na edificação de uma cultura antirracista no Brasil. Nossa intenção ao formularmos essa pergunta foi identificar a percepção ampliada dos estudantes sobre a função social da escola na promoção da igualdade racial. Assim sendo, ela objetivou mensurar a condição de consciência crítica dos respondentes sobre o papel da educação quanto a essas questões.

Figura 01 – Estudante e professor de Artes Música em interpretação da Música "A Carne"



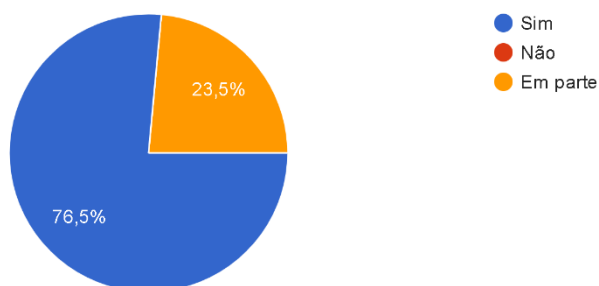
Fonte: própria. Acervo da autora (2025).

⁴³ No total, foram 85 estudantes respondentes, todos matriculados em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Passando à segunda questão, buscou-se investigar o entendimento dos estudantes em relação a possíveis demandas por maior valorização e inserção de conteúdos sobre diversidade étnico-racial no currículo e nas práticas pedagógicas.

2. Você acredita que ao longo do ano letivo, na educação profissional de nível médio, deveriam haver mais atividades e/ou eventos relacionadas a ...cultura e identidade dos povos negro e indígenas?

85 respostas



Em sua ampla maioria, os estudantes entendem a pertinência de ampliar o rol de atividades e/ou eventos relativos às questões étnico-raciais em âmbito escolar. Isto coaduna com nossa perspectiva e hipótese, no sentido da necessidade de fomentar práticas educativas disseminadas por todo o calendário letivo, ao contrário do que muitas vezes ocorre, ou seja, o trabalho com esses temas ficando tradicionalmente restrito a um ou dois eventos ou atividades extraclasse ao longo do ano letivo.

Figura 02 – Palestra "Dia da mulher negra e Tereza de Benguela: protagonismo feminino negro".



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 03 – Palestra "Dia da mulher negra e Tereza de Benguela: protagonismo feminino negro"

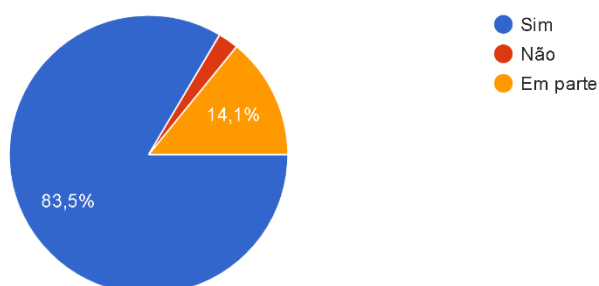


Fonte: Acervo da Autora (2025).

Agora, seguindo para os resultados da terceira questão:

3. Você considera que um evento acadêmico-cultural escolar com temática voltada para o protagonismo da mulher negra e indígena tem relevância pedagógica e social?

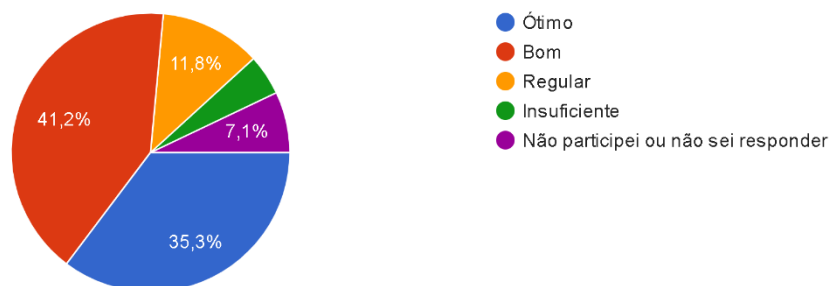
85 respostas



No entendimento da maioria dos estudantes, o trabalho escolar centrado em uma temática que envolva a intersecção entre a questão étnico-racial e a questão de gênero é bem-vindo, na forma de um evento acadêmico, a exemplo do proposto em nosso PE. Anote-se que, com essa pergunta, buscamos avaliar se os estudantes reconhecem ou não a importância de iniciativas específicas de valorização de grupos historicamente marginalizados. Em outras palavras, tivemos a possibilidade de inferir uma resposta positiva sobre a relevância atribuída ao tema por parte de seu público-alvo.

4. Como você avalia o evento realizado quanto a sua divulgação?

85 respostas



Nossa intenção com a quarta pergunta foi no sentido de colher *feedback* sobre a eficiência da comunicação usada para divulgar o evento e mobilizar os estudantes a dele participarem.

Figura 04 – Postagem de divulgação do evento feita em 27/07/2025



Fonte: @neabi.macau (INSTAGRAM, 2025).

Figura 05 – Postagem de divulgação do evento feita em 30/07/2025

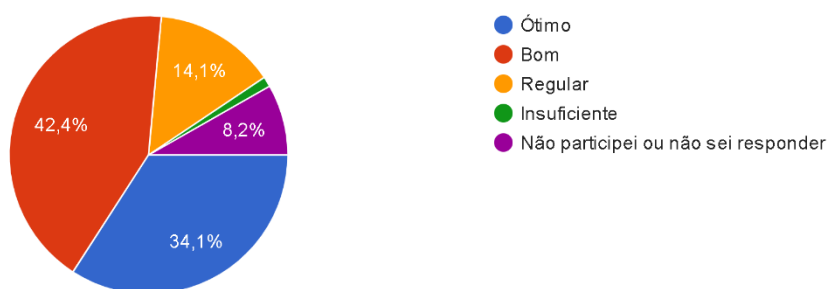


Fonte: @neabi.macau (INSTAGRAM, 2025).

Ainda sobre essa última questão, os resultados em relação a este questionamento revelam o acerto em relação à divulgação do evento junto à comunidade escolar, sobretudo por meio das mídias virtuais da unidade. Já quanto à pergunta seguinte, obteve-se o seguinte resultado:

5. Como você avalia o evento realizado quanto a sua organização?

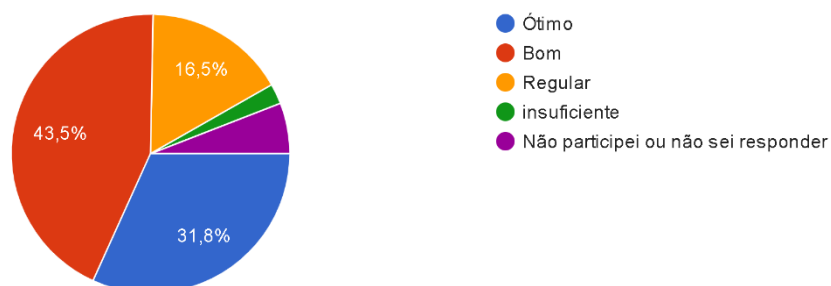
85 respostas



Esta pergunta, focada em avaliar a execução/gestão do evento acadêmico como um todo, revela sua boa condução, visto que apenas 1,2% dos respondentes o consideraram insuficiente.

6. Como você avalia o evento realizado quanto a programação (na forma de debates, atividades culturais, oficinas, exibição de filmes/documentários e outros)?

85 respostas



Em relação à programação, os estudantes respondentes a consideraram pertinente, em sua larga maioria, visto que, dos estudantes que do evento participaram, apenas 2,4% o consideraram insuficiente.

Figura 06 – Mostra de curtas metragens



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 07 – Oficina de penteados afro



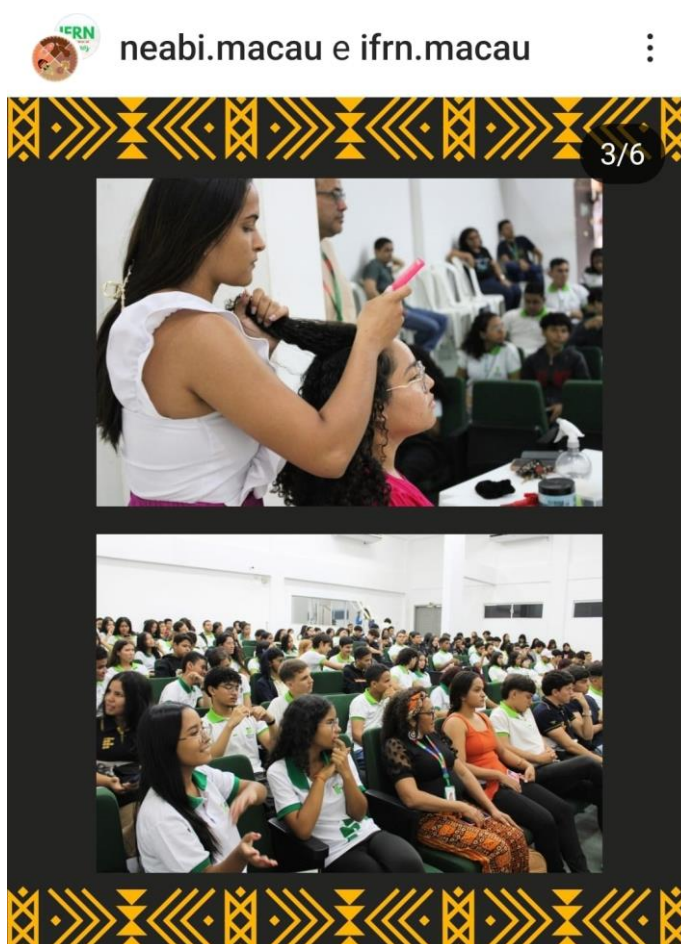
Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 08 – Registro do evento



Fonte: @neabi.macao (INSTAGRAM, 2025).

Figura 09 – Registro do evento

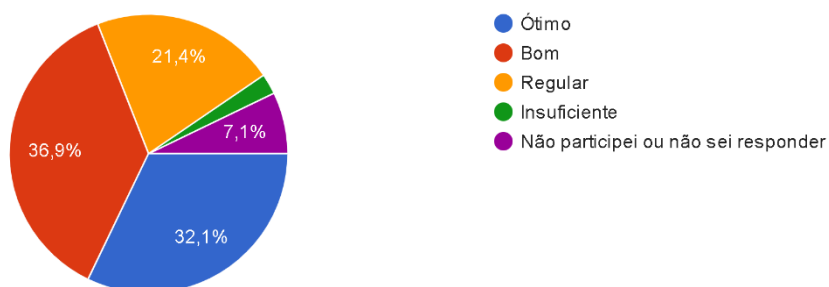


Fonte: @neabi.macau (INSTAGRAM, 2025).

Registremos que, com essa pergunta, nossa intenção foi inferir sobre a qualidade, diversidade e atratividade das atividades propostas no evento como um todo, a partir da perspectiva do seu público-alvo.

7. Como você avalia as contribuições dos(as) convidados(as), palestrantes e facilitadores(as) do evento?

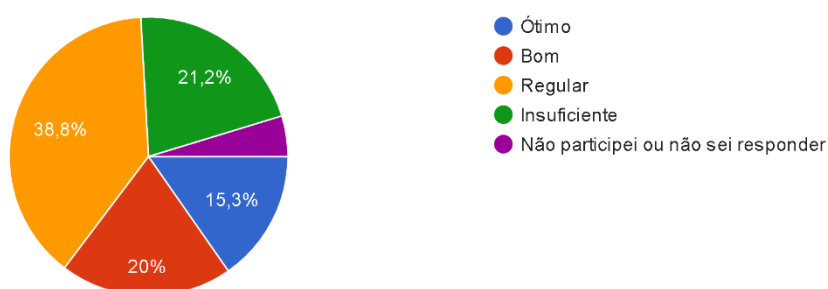
84 respostas



Em uma proporção ainda alta, quanto à questão 07, os estudantes consideraram frutíferas as contribuições dos palestrantes e facilitadores(as) convidados(as) a participar do evento. Aqui, buscou-se alcançar a pertinência, clareza e impacto das falas e atividades conduzidas pelos mediadores, a partir da perspectiva dos estudantes respondentes. No que diz respeito à questão seguinte, nossa intenção foi verificar a percepção dos respondentes em relação à participação efetiva e ao nível de envolvimento da comunidade estudantil.

8. Como você avalia o interesse e engajamento dos estudantes quanto ao evento realizado?

85 respostas

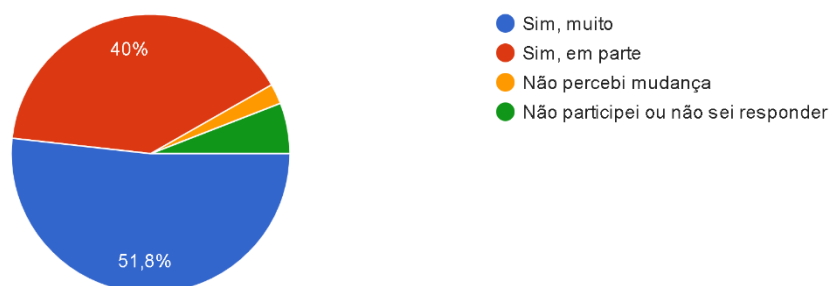


Quando questionados sobre o engajamento dos estudantes da unidade escolar no Evento, as respostas foram diversificadas. Apesar de uma percepção positiva, de maneira geral (junção do ótimo, bom e regular), importante atentar que cerca de 1/5 dos respondentes consideraram insuficiente o interesse dos estudantes pela temática do evento. Neste sentido, é possível que uma maior sensibilização prévia junto aos estudantes, acerca da importância social e pedagógica da temática central do Evento fosse oportuna.

Por fim, em relação à derradeira pergunta dirigida aos estudantes, considerou-se exitosa a iniciativa, visto que cerca de 9 respondentes em cada 10 (90%) indicaram que o evento contribuiu para uma maior sensibilização e consciência crítica por parte dos estudantes em relação aos temas abordados, conforme vemos abaixo.

9. Após participar do evento, você se sente mais sensibilizado(a) ou consciente sobre os temas abordados (racismo, identidade negra e indígena, pluralidade étnico-cultural, protagonismo feminino)?

85 respostas



Considere-se que, com essa pergunta, intentamos avaliar o **impacto formativo** do Evento, no entendimento estudantil, ou seja, se ele promoveu mudanças de percepção, sensibilização e consciência crítica nos alunos.

No escopo geral da configuração das perguntas da enquete em questão, evidenciam-se duas dimensões complementares:

1. Pedagógica/social (impacto educativo, relevância e consciência crítica);
2. Logística/operacional (realização e receptividade do evento).

Em resumo, as perguntas 01, 02, 03 e 09 abordaram percepções, valores e consciência social. Já as perguntas 04, 05, 06, 07 e 08 focaram em avaliação prática do evento realizado.

5.5.2 Avaliação por pares

Para esta avaliação, elaboramos uma ficha com base em critérios de relevância, adequação metodológica, coerência e replicabilidade. **Registremos que se tratou de** pareceres técnico-pedagógicos, na condição de colaboração consultiva, utilizados **apenas para efeito de reunir dados, junto com outros instrumentos, para a avaliação do PE produzido**. Assim sendo, os aspectos submetidos para avaliação foram: **a) Pertinência pedagógica do tema; b) Relevância social e atualidade do tema; c) Alinhamento do tema junto às normativas curriculares nacionais (leis, decretos, diretrizes curriculares e Base Nacional Comum Curricular); d) Clareza quanto aos objetivos educacionais do PE; e) Embasamento teórico-conceitual do PE; f) Programação adequada ao público-alvo (estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; g) Potencial de integração curricular do PE; h) Inovação e/ou contribuição para práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica de nível**

básico, e; i) Potencial de replicabilidade, mesmo mediante adaptações, em outros contextos escolares na Educação Básica, em especial da Educação Profissional de Nível Médio.

Para todos os temas avaliados, havia as seguintes opções de respostas: “excelente; bom; regular; insuficiente”, seguido de um campo em que foi facultada aos pareceristas a possibilidade de comentarem aspectos relativos a cada um desses temas. Ao fim, os avaliadores colaboradores optaram por uma das condições estabelecidas, a saber: “recomendo integralmente; recomendo com os ajustes pontuais descritos nos comentários; não recomendo no formato atual”.

Em relação ao primeiro aspecto avaliado, **“pertinência pedagógica do tema” (item a) os quatro pareceristas foram unânimes em considerar “excelente” este aspecto do PE, assim como ocorreu com os itens “relevância social e atualidade do tema” (item b) e “clareza quanto aos objetivos educacionais do PE” (item d).**

Nossa intenção inicial (item a), foi verificar se o tema escolhido para o Evento tem relação direta com a aprendizagem e com os conteúdos escolares, ou seja, se faz sentido no contexto da formação dos estudantes de cursos técnicos. Já no item b, objetivou-se mensurar se o tema é significativo, diante das demandas e questões sociais contemporâneas. Quanto ao item d, verificou-se se os objetivos do PE estão bem definidos e compreensíveis.

O item c teve apreciação positiva, entre excelente e bom, assim como ocorreu com os itens “e, f, g e h” (metade, ou mais, excelente). No aspecto “potencial de replicabilidade (item i), mesmo mediante adaptações, em outros contextos escolares na educação básica, em especial da Educação Profissional de nível médio”, de importância singular para esse perfil de PE (de futuro domínio público), a apreciação dos quatro pareceristas pontuou da seguinte forma: excelente (2 menções), bom e regular (uma menção cada um). Por fim, todos os pareceristas foram unânimes em considerar, em suas avaliações, a condição de “recomendação integral” do PE. Os resultados compilados das avaliações por pares estão postos no Quadro 08 a seguir:

Quadro 8 – Resultados das avaliações por pares (pareceres técnico-pedagógicos)

Aspectos Avaliados ⁴⁴	Parecer 1	Parecer 2	Parecer 3	Parecer 4
a) Pertinência pedagógica	E	E	E	E
b) Relevância social e atualidade	E	E	E	E
c) Alinhamento junto as normativas curriculares nacionais	B	NR	E	E
d) Clareza quanto aos objetivos educacionais	E	E	E	E

⁴⁴ Em que: (E) excelente; (B) bom; (R) regular; (I) insuficiente, e: (NR) não respondido.

e) Embasamento teórico-conceitual	E	B	E	E
f) Programação adequada ao público-alvo	E	B	E	E
g) Potencial de integração curricular	B	E	E	E
h) Inovação e/ou contribuição para práticas pedagógicas	E	B	E	B
i) Potencial de replicabilidade	E	B	E	R

Fonte: Elaboração própria. Legenda: E (excelente); B (bom); R (recomendo); NR (não recomendo).

Por fim, entendemos que o sentido desse instrumento, respondido por quatro docentes da instituição na qual foi desenvolvida e pesquisa, comporta quatro dimensões: 1. a Pedagógica (itens a; d; e); 2. a Social-Normativa (itens b; c); 3. a Dimensão Operacional [execução e adequação, (com os itens f; g); e 4. Inovação/Impacto (itens h e i).

A ação de organizar e promover o Evento “Julho das Pretas” no Campus Macau foi importante para a análise do que estamos debatendo ao longo desse trabalho. A percepção que tivemos na prática desse momento (o 25 de julho) de uma atividade relacionada com a Educação Para as Relações Étnico Raciais; do envolvimento dos nossos alunos e alunas, tanto protagonizando, como foi o caso das alunas que interpretaram as músicas na atividade cultural de abertura; da aluna Egressa que realizou a oficina de tranças e a oportunidade que tive em ministrar a palestra “Protagonismo Negro Feminino” foram experiências únicas e muito caras para nós, já que foi um ponto crucial no sentido, não apenas de validação, mas principalmente poder vivenciar de forma concreta o impacto que nosso Produto Educacional pode proporcionar, nos diversos ambientes educativos dos Institutos Federais e na EPT, e demais instituições que possa alcançar, já que o PE ficará a disposição de todos nas plataformas como Capes e no Portal oficial do IFPB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nesta dissertação tiveram como objetivo geral analisar as interfaces entre a legislação educacional específica, acerca das questões étnico-raciais, e o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Pedagógico (PPC) do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN, *Campus* Macau, bem como os planos de disciplinas relativos aos componentes curriculares enfatizados na Lei 10.639/2003, buscando responder à seguinte questão: Em que medida a legislação educacional específica sobre questões étnico-raciais, especialmente a Lei 10.639/2003, estava contemplada e efetivada no PPP, no PPC e nos planos de disciplina do Curso Técnico em Recursos Pesqueiros Integrado ao Ensino Médio, do IFRN – *Campus* Macau? A investigação se deu por meio dos métodos de revisão de literatura e da análise sistemática de conteúdos, esse último permitiu evidenciar que o Projeto Político Pedagógico do IFRN norteia os Projetos Pedagógicos de Curso, quanto a abordagem da temática da EREER, nos Planos de Disciplinas, presentes no currículo do curso escolhido para delimitar o objeto de estudo, tendo em vista termos identificado conteúdos e obras que abrangem temáticas de relevância para uma educação antirracista nos componentes curriculares de Artes, História e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Quadro 4).

Entre as contribuições do estudo, destacaram-se discussões e reflexões sobre possibilidades positivas das relações entre as "raças", termo biologicamente inexistente, mas politicamente resignificado, como pertencimento a uma identidade que resistiu a toda forma de violência, exclusão e violação de direitos, como mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que podem ampliar o debate acerca de uma efetiva Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em curso de nível básico/médio.

Assim, destacamos que esse tema tem importância singular para a nossa prática profissional, inclusive porque, essa investigação, teve também como objetivo realizar um levantamento dos conteúdos das disciplinas propedêuticas de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, os quais devem nortear abordagens nas práticas em sala de aula, e, neste sentido, refletimos se essas práticas estavam em consonância, por exemplo, com aquilo que preceitua a Lei 10.639/03. Além disso, é relevante que a educação escolar destaque as contribuições das populações negra e indígena na constituição da sociedade brasileira.

A partir dos achados, sugere-se que pesquisas futuras investiguem como os/as docentes exploram, intencionalmente, as temáticas da história e cultura étnico-raciais, afro-brasileira e indígena, da forma como está posto nos documentos analisados (PPP, PPC, Matrizes Curriculares, planos de disciplinas, conteúdos, obras literárias), ampliando a compreensão sobre a importância de efetivação de uma educação que explore, apresente, e valide a participação construtiva dessas populações, a qual durante grande parte de trajetória escolar brasileira foi negada, e assim, romper tanto com o epistemicídio negro quanto com o eurocentrismo que predominou e ainda predomina no conhecimento escolar ofertado.

Nesse interim, constata-se que efetivar a EREER nas instituições educacionais perpassa pelas ações e práticas intencionais dos educadores para incluir o protagonismo da diversidade étnica no fazer docente é, não apenas urgente, mas obrigatório na legislação educacional vigente há mais de 21 anos.

O Produto Educacional – PE aqui elaborado é do tipo Evento Organizado, de perfil acadêmico-cultural, o qual se insere em uma categoria que pode ser descrita como “Processo Educacional”, é composto por conteúdos, temáticas e atividades referentes a uma importante data celebrativa e de engajamento/pertencimento/identidade relacionada ao povo negro e indígena. Trata-se do “Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha”, e, no caso específico do Brasil, esta mesma data, o 25 de julho, representa o “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra”. Esta data se relaciona umbilicalmente com as trajetórias de luta e resistência, ancoradas em ações que possibilitaram contituir políticas afirmativas para a educação, no sentido do combate à discriminação e ao racismo, ao patriarcalismo e ao machismo.

Quanto a iniciativa de organizar um Produto Educacional do tipo Eventos Organizados com a temática referente, no nosso caso ao protagonismo negro feminino, em homenagem ao Dia de Tereza de Benguela, da Mulher negra latino americana, caribenha e afro-brasileira tem um valor necessário para o que estamos aqui defendendo. Momentos com palestras, rodas de conversas, exibição de filmes sobre o tema, apresentações artísticas e musicais com simbologia baseada em relações raciais revolucionárias.

Essa ação exalta a cultura, as expressões artísticas e religiosas, as contribuições na construção do conhecimento e nas ciências, o protagonismo literário e acadêmico e a atuação ascendente das mulheres e homens negros e indígenas, atuação forjada na luta e resistência, compreendida aqui como uma crítica que se opõe ao eurocentrismo na educação e desmistifica a centralidade do pensamento colonial que foi disseminado como universal, mas que pode ser

superado, por exemplo, pelos ideais da teoria da afrocentricidade de Asante que coloca no centro dos estudos a epistemologia negra africana.

Ainda sobre o PE, a primeira etapa da avaliação/validação (por pares) ocorreu por meio de pareceres técnico-pedagógicos elaborados com questões que permitiu avaliar o PE, o qual foi enviado via E-mail aos docentes participantes do Evento para que respondessem, assinassem e nos retornassem para catalogação dos dados (Anexo I). Já a avaliação para os discentes participantes foi através de formulário/ questionário via google forms com questões que avaliava aspectos do Evento na visão deles(as) com critério de não identificar nenhum dado dos respondentes. Ambos os dados coletados serviram para verificar o impacto das atividades e identificar possíveis melhorias para edições futuras. Já a segunda etapa, obrigatória, ocorrerá por meio de banca de defesa de dissertação.

Conclui-se, portanto, que esse estudo possa ser capaz de promover a compreensão da importância da equidade racial e do respeito às diferenças, como ponto de partida e inspiração para práticas em sala de aula, Inter e pluricultural, baseada na discussão sobre as relações raciais perpetradas, principalmente na sociedade brasileira, que teve seu início desde a invasão das terras dos nossos povos originários, que sofreram, não só com o processo de aculturação dos valores simbólicos que esses povos mantinham com a terra e a natureza, suas crenças ancestrais, mas também com a barbárie do genocídio de milhares de povos originários das mais diversas etnias que foram dizimadas.

Isto deve ser contado aos/as discentes, historicamente com a veracidade de como ocorreu, entretanto, por muito tempo fora silenciada. Nossos educandos e educandas tem o direito de conhecer sobre: a dominação da supremacia branca europeia em detrimento dos povos africanos que foram sequestrados de seus continentes e países, trazidos a força nos porões dos navios, para serem torturados e escravizados. Sofreram violências e violações, as mais cruéis que se possa imaginar. Também precisam se apropriar de que os povos: homens, mulheres e crianças do continente africano eram reis, rainhas, eram dotados de riquezas, detinham conhecimentos científicos diversos, porém na escola e no livro didático essa história também não foi anunciada, e o pior, foi distorcida/silenciada/apagada.

Por fim, Eventos Organizados em torno dessas temáticas, assim como conhecer as personalidades negras e indígenas, as datas representativas que marcaram feitos históricos, protagonizados pelos afro-brasileiros, africanos e povos originários sejam disseminados em toda as fases e modalidades da educação básica, assim como na formação continuada de professores(as).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Fabio Sampaio de; SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina. Práticas Antirracistas na Formação Docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes. In: **Linguagem em Discurso**. Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/mCFN7nWgNDDM3FPsYzRd6Bq/?format=html&lang=pt>. acesso em: 18 mai. 2025.

ALVES, Leonardo Marcondes. **Crenshaw**: Interseccionalidades e as múltiplas faces da discriminação. Ensaios e Notas. 2022. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2022/05/19/crenshaw-interseccionalidade-e-as-multiplas-faces-da-discriminacao/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ASANTE, Molefi Kete. AFROCENTRICIDADE: a teoria de mudança social. Tradução: Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. **Afrocentricity International**, Filadélfia, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. In: **Ensaaios Filosóficos**, Volume XIV– Dez 2016. Trad. NOGUEIRA et al. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 136-148. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora / Elisa Larkin Nascimento [org.]. In: **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**; 4. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASSIS, Dayane Nascimento Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BAIRROS, Luiza. **Lembrando Lelia Gonzalez**. Em WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa. WHITE, Evelyn C. In: **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro, Criola/Pallas, 2000.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. Revista 8ª edição: Florianópolis: Ed. UFSC. 2012.

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

BENEDITO, Beatriz Soares. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação

no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira – São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BISPO, Silvana Santos. A MILITÂNCIA É MINHA EXISTÊNCIA: Escrita, (Re) existências e trajetórias de mulheres negras na construção de um projeto político de sociedade. In. **Narrativas transatlânticas de mulheres negras** [Org] Beatriz Nascimento. 1. ed. Salvador, BA. 2022. Disponível em: <https://escoladeativismo.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Narrativas-transatlanticas-de-mulheres-negras.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizescurricularesnacionaisparaeducacaodasrelacoeseticoraciaiseparaoensinodehistoriae culturaafro_brasileiraefricana.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Altera a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/2006, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, 2023. **Calendário Internacional e Nacional da Cultura Negra**. Fundação Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/fomento-a-cultura/calendario-internacional-da-cultura-negra>. Acesso em 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, 2024. Ações Afirmativas: pesquisa sobre desigualdade racial na educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em 07 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3270.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Assembleia Geral. **Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Rio de Janeiro. 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006** (Lei Maria da Penha). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 14.759 de 21 de dezembro de 2023**. Fica declarado feriado nacional o dia 20 de novembro, para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, 21 de dezembro de 2023; 202º da Independência e 135º da República. Promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14759&ano=2023&ato=264k3ZE90MZpWTeac>. Acesso em 19 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014**. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra a ser comemorado, anualmente, em 25 julho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12987.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, 2023. **Calendário Internacional e Nacional da Cultura Negra**. Fundação Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/fomento-a-cultura/calendario-internacional-da-cultura-negra>. Acesso em 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Atlas da Violência 2025**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/290/atlas-da-violencia-2025>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. [Org.] Julio Jacobo Waiselfisz. 1ª Edição Brasília – DF – 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Lei 8.096, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral

e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf. Acesso em 20 jul de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Regulamento Geral – 2023. Atualizado em 26 de março de 2025. **Regulamentos – ProfEPT, 2023**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parlamento Jovem Brasileiro**. Povos Indígenas do Brasil: Que tal observarmos as questões indígenas a partir de uma reflexão mais contemporânea? Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/outros-conteudos/projetos-pjb/projetos-sobre-indigenas#:~:>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação (MEC).

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da Literatura e Revisão Sistemática da Literatura. *In. Revista de Educação do Vale dos Arinos*. RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. *In. Estudos avançados 17 (49)*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=html&lang=pt>. Acesso 15 jun. 2025.

CARNEIRO, Italan. *Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – Paraíba Ago 2017.*

CARVALHO, Mirielle. Quem é Sônia Guajajara, ministra dos Povos Originários do governo Lula: Deputada federal eleita é reconhecida por sua influência no movimento pelos direitos indígenas no Brasil. **Site do Jota**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.jota.info/eleicoes/quem-e-sonia-guajajara-que-sera-ministra-dos-povos-originarios-do-governo-lula-07022023?non-beta=1>. Acesso em: 22 mai. 2024.

CASTILHO, Auriluce Pereira; BORGES, Nara Rúbia Martins; PEREIRA, Vânia Tanús. **Manual de metodologia científica do ILES Itumbiara/GO** / Auriluce Pereira Castilho, Nara Rúbia Martins Borges e Vânia Tanús Pereira. (org.) – Itumbiara: ILES/ULBRA, 2011. Disponível em: <https://www.ulbra.br/itumbiara/espaco-academico/manual-de-metodologia-cientifica>. Acesso em: 17 ago. 2023.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais na pós-graduação profissional em Ensino: metodologias e desafios emergentes. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024039, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v2.e2024039. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/82>. Acesso em: 20 jul. 2025.

COSTA, Daniele da Silva; PANTOJA, Rayane Corrêa.; ABREU, Waldir Ferreira de. Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/vi>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 (1). Florianópolis, 2002. p.171-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CUT. Central Única dos Trabalhadores, 2023. **Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão**. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao-01da#>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima. **Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1066>. Acesso em: 01 jul. 2025.

DANNEMANN, ângela. Vivências da absorção e da Expressão. In. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** [org.] Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Mina Comunicação e Arte, 2020.

DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA REVISÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS “REGULARES” – Minuta da Versão FINAL. 23/out/2023. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/diretriz/1/?tab=nucleo>. Acesso em: 09 de jul. De 2025

FERNÁNDEZ, Rosane de Brito Garcia; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. Tipos e público-alvo dos produtos educacionais gerados pelo programa de mestrado ProfEPT de 2018-2020. E-book [online]. **Produtos educacionais: elaboração e validação/avaliação, na perspectiva do ProfEPT IFPR** / Josi Fernandes Dourado ; Angélica Aparecida A. Colombo.– Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739796/2/e-book%2008-11-23_com%20ficha.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERES, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toster; VENTURINI, Anna Carolina. O conceito de ação afirmativa. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FREITAS, Régia Mabel da Silva (org). Educação Antirracista com gosto de dendê e cheiro de pitanga: ori-entações pedagógicas negrorreferenciadas. Salvador: Assembleia Legislativa, 2023. Rio de Janeiro: Ventura, 2011. **Sociedade e política collection**. ISBN: 978-65-990364-7-7.

FIGUEREDO, Ângela; NASCIMENTO; Valdecir Pereira do. Um breve relato da Insubmissão

de Valdecir Nascimento. *In: Narrativas transatlânticas de mulheres negras* / Beatriz Nascimento. 1. ed. Salvador, BA: Ed. Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/public/narrativas-transatlanticas-de-mulheres-negras/>. Acesso em 24 jul. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Fernandes Rodrigo da. O processo de Institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **EDUR - Educação em Revista**. Minas Gerais. 2019; 35: e187074 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698187074>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YXTp7BmKB6MSTnGmfp4kCkc/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: Conceituação, Produção e Publicação. *In. LOGEION: Filosofia da informação*. Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GARCIA, Rosane de Brito Fernández; VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. Tipos e Público-alvo dos Produtos Educacionais Gerados pelo Programa de Mestrado PROFEPT de 2018-2020. *In., EPT Revista*. V. 6 / Número 2 / Ano 2022 – p. 102-116. DOI:10.36524/profept.v6i2.961. Acesso em: 25 jul 2024.

GERHARDT. Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (org.). – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 16 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In: Superando o racismo na escola*. 2. ed. Revisada/ Kabengele Munanga (org.) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-racial**: por um projeto educativo emancipatório. 2008. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2017/06/06-diversidade-%C3%A9tnico-racial.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2004.

GUEDES, Paulo Henrique de Queiroz. ENTRE A BIOLOGIA E O SOCIAL: Experiências no Ensino de relações étnico-raciais em uma Licenciatura em Ciência Biológicas. *In., Experiências de ensino em História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico raciais no Nordeste do Brasil* /Danilo Luiz Marques, Luana Teixeira (org.). – Maceió: Edufal, 2025. 240 p.: il.: color.

KYRILLOS, Gabriela Maria. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/191389946/8-tb-analise-critica-interseccionalidade-kyrillos-2020>. Acesso em 02 Jul. 2025.

LACERDA, Thays de Campos (2019). Tereza de Benguela: identidade e representatividade negra. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, 12(2), 89-96. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/react/article/view/4113>. Acesso em 29 mai. 2025.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 17 ago. 2023.

LIMA, Cledson Severino de; REIS, Maria da Conceição dos. Teoria da Afrocentricidade: elementos epistemológicos para um currículo afrocentrado. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 29, n. 67, p. 99-119, set./dez. 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v29n67/1414-5138-sest-29-67-0099.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIRA, Bruno Carneiro. **Passo a passo do trabalho científico**. Editora Vozes, 2019. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=Rd2iDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=related:_6FYVpn1h40J:scholar.google.com/&ots=VZOBJ3bJZ&sig=qlE7nhPxzfWkSvNdlY9eqCEQwJ8#v=onepage&q&f=false. Acesso em 17 ago. 2023.

MACEDO, José Rivair [org]. **O Pensamento Africano no Século XX**. 1. ed. Ed. Outras Expressões. São Paulo – 2016.

MARACAJÁ, Robevânia Lopes. **Educação do Campo e Quilombola**: Análise das práticas educativas desenvolvidas na Escola Municipal Lina Rodrigues em Gurugi II/ Conde-PB. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia do Campo). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2014.

MARINHO, Larissa Ribeiro; GUEDES, Paulo Henrique Marques de Queiroz. RACISMO AMBIENTAL: Apontamentos sobre desigualdades e direitos negados. In., **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar Matinhos**, v. 17, n. 2, p. 580-600, 2024. ISSN 1983-8921. doi: <https://doi.org/10.5380/diver.v17i2.97047>. Acesso em: 18 ago 2025.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo, Athas, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em 25 abr. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 40, 2018 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em 16 jul. 2023.

MIRANDA, Wagner Camilo; PEREIRA, Maria Luísa de Souza Alves. **O racismo é crime**

inafiançável. 2023. Disponível em: <https://fdcl.com.br/site/o-racismo-e-crime-inafiancavel/#:~>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Algumas Possibilidades de Organização do Ensino Médio a Partir de Uma Base Unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *In.*: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais.**

Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MULLER, Tania Mara Pedrosa. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/q8Fc6KBmPsnWp6h9kh5mhtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. doi: 10.11606/issn.2316–901X.v0i62p20–311. Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, Brasil).

MUNANGA, Kabengele. O Mundo e a Diversidade: questões em debate. *In.*, **Estudos Avançados**. São Paulo: v. 36 n. 105 (2022): bicentenário da independência. clássicos da educação.

NASCIMENTO, Valdeci. **Histórico da fundação da Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e desafios de articulação política na região.** 2021. ONU Mulheres Brasil. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao direito.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PROFEPT. Área de concentração. Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/areadeconcentracao>. Acesso em: 13 fev. 2025.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN: uma construção coletiva: documento-base/**Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**; Anna Catharina da Costa Dantas, Nadja Maria de Lima Costa [Org] – Natal: IFRN Ed., 2012. xxx p.: il. color. ISBN 978-85-8161-064-1.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM RECURSOS PESQUEIROS, NA FORMA INTEGRADA – IFRN, Campus Macau. Adequado pela Deliberação nº 67/2024 - **CONSEPEX/IFRN** de 30/08/2024 e aprovado pela Resolução nº 38/2012/CONSUP/IFRN. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. p. 772. . Acesso em: 18 jul. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo, 2019. 112 p. Feminismos Plurais / Org. Djamila

Ribeiro. Disponível em: <https://ia800500.us.archive.org/22/items/lugar-de-fala-feminismos-plura-djamila-ribeiro/Lugar>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e Processos Educacionais dos Programas de pós-graduação Profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *In.*, **ACTIO: Docência em Ciências**. Curitiba, v. 5, n. 2, p 1-17, mai./ ago. 2020.

ROMERA, Viviane Leite Mateus Martins; COSTA, Vânia Antunes Domingues; SACHS, Juliane Priscila Diniz. Discussões acerca de critérios para avaliação da qualidade de produtos educacionais em artigos científicos nacionais das áreas de ensino e educação. **Revista Processando o Saber**. Praia Grande, v.16, p. 121-136, 2024. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/352>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. *In.*:

SANTOS, Emily. Índio ou indígena? Entenda a diferença entre os dois termos. **G1 educação**, São Paulo, 19 de abr 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Aldemina, 2009.

SANTOS, Almira Alves dos; WANDERLEY, Flavia Accioly Canuto; MORAIS, Edna Pereira Gomes de; PERES, Ângela Lima; WARRE, Eliane Monteiro Cabral; MEDEIRO, Isabela Costa Fernandes, & BOMFIM, Ana Mariusia Alves (2025). Validação de produtos educacionais - relato de experiência. **Caderno Pedagógico**, 22 (1), e13303. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-105>. Acesso em 9 ago. 2025.

SEMEÃO, Letícia. 1968: Assassinato de Martin Luther King. **Manchetempo**. Departamento de Comunicação Social do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (IACS/UFF), 2022. Disponível em: <https://manchetempo.uff.br/?p=1294>. Acesso em: 22 mai. 2024.

SILVA, Maurício. Educação Afrocentrada como Pedagogia Decolonial no Contexto Educacional Brasileiro. *In*: **Dossiê: Relações étnico-raciais**: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos. 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19343/209209216656>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, Daniel Antonio Coelho; CARVALHO, Danilo Nunes de. A Integração do Negro na Sociedade de Classes: A Resistência Negra sob Perspectiva Marxista. 2019. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** – ISSN 2237-3098. Disponível em: [file:///C:/Users/Pricila/Downloads/38-Texto%20do%20artigo-140-1-10-20110928%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pricila/Downloads/38-Texto%20do%20artigo-140-1-10-20110928%20(1).pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, Norma. **Eficácia da Norma Jurídica**: Vigência, Efetividade e Legitimidade no Direito. 2025. Online. Disponível em: <https://jurismenteaberta.com.br/eficacia-da-norma-juridica-vigencia-efetividade-e-legitimidade-no-direito/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. UFS/BRUnidade.2009. Disponível em:

https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SOUZA, Warley. "Conceição Evaristo". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SPAGNA, Julia Di. Dia de Martin Luther King: veja por que esta segunda é feriado nos EUA, 2022. **Guia do Estudante**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/dia-de-martin-luther-king-veja-por-que-e-feriado-nos-eua>. Acesso em: 23 mai. 2024.

WERNECK; Jurema. Biografias e trajetórias. **Plataforma Ancestralidades**. 13 abr. de 2023. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/jurema-werneck>. Acesso em: 25 de jun. 2025.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE; Evelyn. In: **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro, Criola/Pallas, 2000.

VANISE, Maria *Et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006. Disponível em: <https://mestradospaivamosnos.files.wordpress.com/2020/04/livro-texto-metodologia-da-pesquisa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

ANEXOS

ANEXO I – Estrutura do Parecer Técnico-pedagógico de avaliação/validação por pares.



PARECER TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Nome do(a) avaliador(a) colaborador(a):

Titulação:

Instituição de atuação:

Área de atuação:

Data:

1. Finalidade do Parecer:

Avaliar o Produto Educacional (PE) desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFPB), na tipologia “Evento Organizado”, com base em critérios de relevância, adequação metodológica, coerência e replicabilidade.

2. Quadro Descritivo do Produto Educacional (PE):

Título do PE	Protagonismo feminino negro e indígena: identidade, história, cultura e saberes na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio
Autoria	Robevânia Cristina Lopes Maracajá (mestranda) Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes (orientador)
Título da dissertação	Legislação educacional, currículo e a Educação para as Relações Étnico-Raciais na educação profissional de nível básico: o contexto de um Curso Técnico Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Macau
Área do conhecimento	Ensino
Instituição	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
Programa	Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Mestrado
Linha de pesquisa	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Tipologia do PE	Evento Organizado
Local de execução do PE	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Macau
Público-alvo	Estudantes dos cursos técnico-integrados de Recursos Pesqueiros, Informática e Química
Formato do PE	Digital
Avaliação	Público-alvo e por servidor(es) da instituição de educação em que o evento foi realizado
Validação	Pela banca de defesa
Palavras-chave	Educação Profissional e Tecnológica; Relações Étnico-Raciais; Currículo; Evento Organizado.
Designer	

3. Aspectos Avaliados:

a) Pertinência pedagógica do tema:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

b) Relevância social e atualidade do tema:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

c) Alinhamento do tema junto as normativas curriculares nacionais (leis, decretos, diretrizes curriculares e Base Nacional Comum Curricular):

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

d) Clareza quanto aos objetivos educacionais do PE:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

e) Embasamento teórico-conceitual do PE:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

f) Programação adequada ao público-alvo (estudantes de cursos técnicos integrados ao nível médio):

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

g) Potencial de integração curricular do PE:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

h) Inovação e/ou contribuição para práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica de nível básico:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

i) Potencial de replicabilidade, mesmo mediante adaptações, em outros contextos escolares na educação básica, em especial da Educação Profissional de nível médio:

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Comentários: _____

4. Considerações finais do(a) avaliador(a) colaborador(a) sobre o PE:

() Recomendo integralmente

() Recomendo com os ajustes pontuais descritos nos comentários

() Não recomendo no formato atual

Comentários: _____

Observação: Este Parecer Técnico-Pedagógico, na condição de colaboração consultiva, será utilizado apenas para efeito de reunir dados, junto a outro(s) instrumento(s), para a avaliação do PE produzido.

Assinatura

Nome do(a) Avaliador(a) Colaborador(a):

Local e data

ANEXO II - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na forma integrada, “regular”, presencial.

NÚCLEO ESTRUTURANTE

Disciplina	1	2	3	4	Hora/Relógio	Hora/Aula
Língua Portuguesa e Literatura I	4	4			120h	160h
Biologia - Do Indivíduo ao Ambiente	4	4			120h	160h
Matemática I	4	4			120h	160h
Educação Física I	2	2			60h	80h
Química: Geral e Inorgânica	4	4			120h	160h
Filosofia I	2	-			30h	40h
Arte I	-	2			30h	40h
Sociologia I	-	2			30h	40h
Química: Físico-química		2	2		60h	80h
Biologia - Vida e Diversidade		2	-		30h	40h
Educação Física II		2	2		60h	80h
Língua Portuguesa e Literatura II		2	2		60h	80h
Inglês I		2	2		60h	80h
Arte II		2	-		30h	40h
Sociologia II		2	-		30h	40h
Matemática II		4	4		120h	160h
Física: mecânica clássica e termodinâmica		4	4		120h	160h
Arte III		-	2		30h	40h
Biologia - Hereditariedade, Evolução e suas Tecnologias		-	4		60h	80h
Filosofia II		-	2		30h	40h
Língua Portuguesa e Literatura III			4	4	120h	160h
Matemática III			2	2	60h	80h
Química: Orgânica e Meio Ambiente			2	2	60h	80h
Física: eletromagnetismo, ondas, óptica e física moderna			4	4	120h	160h
Filosofia III			2	-	30h	40h

Disciplina	1	2	3	4	Hora/Relógio	Hora/Aula
Inglês II			2	2	60h	80h
Geografia I			4	4	120h	160h
História e Cultura			2	2	60h	80h
Sociologia III			-	2	30h	40h
Espanhol I			4	-	60h	80h
Inglês III			2	2	60h	80h
História, Poder e Trabalho			4	4	120h	160h
Geografia II			2	2	60h	80h
Língua Portuguesa e Literatura IV			2	-	30h	40h
Espanhol II			-	2	30h	40h
Subtotal do núcleo Estruturante	20	22	22	24	2340h	3120h

NÚCLEO ARTICULADOR E PRÁTICA PROFISSIONAL

Disciplina	1	2	3	4	Hora/Relógio	Hora/Aula
Introdução a Pesca, Aquicultura e Desenvolvimento Sustentável	4	-			60h	80h
Educação em Tecnologias Digitais	2	-			30h	40h
Marinharia e Operações com Embarcações	4	-			60h	80h
Oceanografia e Limnologia	-	4			60h	80h
Biologia Aquática e Pesqueira	-	4			60h	80h
Tecnologia Pesqueira e Confecções de Apetrechos de Pesca		4	-		60h	80h
Piscicultura e Malacocultura		4	-		60h	80h
Segurança do Trabalho		-	2		30h	40h
Carcinicultura e Algicultura		-	4		60h	80h
Primeiros Socorros e Salvatagem			2	-	30h	40h
Equipamentos Eletrônicos de			4	-	60h	80h

Apoio a Pesca e Navegação						
Gestão e Empreendedorismo			2	-	30h	40h
Extensão Pesqueira			-	2	30h	40h
Instalações Elétricas e Hidráulicas Aplicados na Pesca e Aquicultura			-	4	60h	80h
Sociologia do Trabalho			2	-	30h	40h
Tecnologia do Pescado			4	-	60h	80h

Disciplina	1	2	3	4	Hora/Relógio	Hora/Aula
Máquinas e Motores Aplicados na Pesca e Aquicultura			4	-	60h	80h
Relações Interpessoais			2	-	30h	40h
Elaboração de Projetos e Licenciamento Ambiental em Recursos Pesqueiros			4	-	60h	80h
Tópicos Especiais em Aquicultura			-	2	30h	40h
Nutrição e Alimentação de Organismos Aquáticos			-	2	30h	40h
Geotecnologias e Construções Aquícolas			-	4	60h	80h
Qualidade de Vida e Trabalho			-	2	30h	40h
Tópicos Especiais em Pesca			-	2	30h	40h
Filosofia, Ciência e Tecnologia - Eixo Recursos Naturais			-	2	30h	40h
Subtotal do núcleo Tecnológico	10	8	8	6	1140h	1520h

NÚCLEO ARTICULADOR – PRÁTICA PROFISSIONAL

Modalidade	Carga horária	Período	Optativa
Curso de Iniciação à Prática Profissional	15	1 a 4	Não
Curso de Iniciação à Pesquisa	15	1 a 4	Não
Curso de Iniciação à Extensão	15	1 a 4	Não
Projeto Integrador	60	2 a 4	Não
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - ACCs	-	1 a 4	Não
Projeto de Extensão	-	2 a 4	Sim
Projeto de Pesquisa	-	2 a 4	Sim
Estágio	-	2 a 4	Sim

Disciplinas/Período	1	2	3	4	Total
Carga horária semanal	30	30	30	30	3480 h/r - 4640 h/a
Quantidade	9	9	11	11	-

Componentes curriculares	Hora/Relógio	Hora/Aula
Subtotal da carga horária do Núcleo Estruturante	2340	3120
Subtotal da carga horária do Núcleo Tecnológico	1140	1520
Subtotal da carga horária do Núcleo Articulador - Prática Profissional	285	-

Componentes curriculares	Hora/Relógio	Hora/Aula
Total da carga horária do curso	3765	4640

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na Forma Integrada IFRN, 2024. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/projetopedagogicocurso/27/>. Acesso em: 05 Jul. 2025.

ANEXO III – Planos de Disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Parte do Núcleo Estruturante)

PLANOS DE DISCIPLINAS DO CURSO TÉCNICO EM RECURSOS PESQUEIROS NA FORMA INTEGRADA DO IFRN CAMPUS MACAU

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I - Carga horária: 120 horas

EMENTA

Leitura e produção de textos: conceito de texto; conhecimentos necessários à leitura e à produção de textos; sequências textuais narrativa, descritiva e dialogal (organização prototípica e marcadores linguísticos e discursivos); gêneros discursivos associados à manifestação dessas sequências; fatores de coerência, mecanismos coesivos, paragrafação e estratégias de sumarização. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: variação linguística, características da linguagem técnica e científica e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Literatura: conceito de literatura; procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à prosa literária e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da prosa (das formas simples às novelas literárias).

PROGRAMA

OBJETIVOS

Quanto à leitura e produção de textos:
compreender texto, considerando o tema, a situação enunciativa, a pertinência de informações, os juízos de valor e a eficácia comunicativa;
identificar, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual(is) presente(s) e o gênero textual configurado;
avaliar o texto, considerando a articulação coerente e coesa dos elementos linguísticos nas partes do texto, e apropriar-se dos recursos coesivos e de suas diversas configurações;
descrever a progressão discursiva;
conhecer e utilizar-se de estratégias de sumarização;
ler e produzir textos diversos, enfocando as sequências representativas dos gêneros estudados; e
analisar as características da modalidade oral e do gênero seminário.

Quanto aos conhecimentos linguísticos e gramaticais:

aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas ao registro (ou norma) padrão escrito(a).

Quanto ao estudo de literatura:

reconhecer as características do texto literário;
considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros literários estudados; e
estudar os gêneros literários, correlacionando-os à diversidade cultural, a aspectos sócio-históricos e discursivos e à historiografia literária brasileira.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Tópicos relacionados à leitura e produção de textos.

Sistema enunciativo-pragmático do discurso.

Cena de produção de texto.

Reflexos da imagem do autor e do leitor na escritura em função da cena enunciativa.

Conhecimentos necessários à leitura e produção de textos (enciclopédico, linguístico e interacionista).

Propósito comunicativo e interface com as funções da linguagem.

Funções da linguagem: emotiva, apelativa, fática, metalinguística, referencial e poética.

Texto.

Texto e contexto.

Fatores de textualidade.

Intertextualidade: paródia e paráfrase.

Informações implícitas: pressupostos e subentendidos.

Gêneros discursivos.

Conceito: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Elementos de composição e estratégias discursivas.

Esferas discursivas.

Sequências textuais.

Conceito e apresentação das seis sequências: dialogal, narrativa, descritiva, injuntiva, explicativa e argumentativa.

Sequência dialogal: macroestrutura e gêneros (sugestões: entrevista, debate, texto dramático, diálogos nas narrativas).

Sequência narrativa: macroestrutura e gêneros (sugestões: narrativas não literárias, narrativas literárias).

Sequência descritiva: macroestrutura e gêneros (sugestões: autodescrição, crônica descritiva, currículo, anúncio classificado).

Coerência e coesão textual.

Fatores e níveis de coerência.

Coesão referencial.

Coesão sequencial.

Parágrafo padrão.

Articuladores textuais.

Estrutura: tópico frasal/comentário.

Progressão textual.

Discurso alheio.

Formas básicas de citação do discurso alheio.

Discurso alheio nas narrativas: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto- livre.

Discurso alheio no texto escrito de natureza técnica e/ou científica: citação direta e indireta, modalização em discurso segundo e ilha textual.

Convenções da ABNT para as citações do discurso alheio.

Plágio, ética e autoria.

Estratégias de sumarização.

Diferenças entre esquema e resumo.

Seleção de informações, apagamento e reformulação na produção do texto resumido.

Prática de leitura e produção de texto

Gêneros sugeridos para leitura: caricatura, charge, poema, meme, podcast.

Produção de gêneros textuais em que predominem as sequências estudadas.

Gênero textual oral: o seminário.

Tópicos relacionados aos conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Variação linguística

Conceito.

Classificação e uso das variantes.

Preconceito linguístico.

Modalidade oral e escrita.

Características da linguagem técnica e científica.

Aspectos descritivos e normativos da língua padrão.
 Reflexão sobre a categorização das palavras e o funcionamento das estruturas linguísticas.
 Tópicos de gramática condizentes com as necessidades dos/as estudantes.

Tópicos relacionados à literatura.

Introdução ao estudo do texto literário.
 Cotejamento entre “literariedade” e “discurso literário”.
 Texto temático e texto figurativo.
 Configurações do literário.
 Estudo dos gêneros literários: o mito e a lenda.
 O mito: as origens da narrativa.
 O mundo e o sentido do mito.
 Intersecções do mito com a lenda e outras formas simples.
 Aspectos temáticos e composicionais do mito e da lenda.
 Modalidades do mito e da lenda.
 Leitura de mitos e/ou lendas, sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo local, africana e indígena.
 Estudo dos gêneros literários: o conto e a crônica.
 Teoria do conto e estrutura narrativa.
 Teoria da crônica.
 Diferenças entre o conto e a crônica.
 A crônica como um texto de fronteira: história, literatura e jornalismo.
 Tipos de contos.
 Tipos de crônicas.
 Leitura de contos, minicontos e/ou crônicas, sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo local, africana e indígena.
 Estudo do gênero literário: a novela.
 As origens da novela.
 Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos da novela.
 Tipos de novela.
 Leitura de novela.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula expositiva dialogada.
 Leituras dirigidas.
 Atividades individuais e/ou em grupo.
 Seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação.
 Projetos.
 Utilização de textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe.
 Resolução de exercícios impressos produzidos pela equipe.
 Uso de veículos de comunicação da mídia impressa, tais como: jornais e revistas.
 Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

AValiação

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos

individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, participação em projetos, dentre outras atividades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da Língua Portuguesa. 2. ed. ampl. e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BRANDÃO, H. N. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso literário. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CEREJA, William Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto da. Dicionário de gêneros textuais. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DISCINI, Norma. Comunicação nos textos. São Paulo: Contexto, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org). Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: precursores. v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II - Carga horária: 60h

EMENTA

Leitura e produção de textos: sequências textuais explicativa e injuntiva (organização prototípica e marcadores linguísticos e discursivos); gêneros discursivos associados à manifestação dessas sequências; projeto e relatório. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: organização do período simples e convenções da norma-padrão (concordância, regência e colocação pronominal). Literatura: procedimentos languageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados aos gêneros discursivos teatrais e leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera do teatro (da tragédia clássica ao experimento dramático contemporâneo).

PROGRAMA

OBJETIVOS

Quanto à leitura e produção de textos:

compreender o texto, considerando o tema, a situação enunciativa, a pertinência de informações e a eficácia comunicativa;

identificar, a partir de traços caracterizadores manifestos, a(s) sequência(s) textual(is) presente(s) e o gênero textual configurado;

avaliar o texto, considerando a articulação coerente e coesa dos elementos linguísticos e demais partes do texto;

perceber as diretrizes de comando-execução impressas na materialidade linguístico-textual;

conhecer características de textos da esfera técnico-científica como o projeto e o relatório;

ler e produzir textos diversos, enfocando os gêneros discursivos e as sequências textuais estudadas; e

analisar as características da modalidade oral no gênero comunicação oral.

Quanto aos conhecimentos linguísticos e gramaticais:

aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas à norma padrão e à estrutura sintática.

Quanto ao estudo de literatura:

reconhecer as características do texto literário dramático;

considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros literários estudados; e

estudar gêneros da dramaturgia teatral, correlacionando-os à diversidade cultural, a aspectos sócio-históricos e discursivos e à historiografia literária brasileira.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Tópicos relacionados à leitura e produção de textos.

Sequência explicativa.

Macroestrutura e gêneros representativos da sequência explicativa (sugestões: verbete, artigo informativo, mapa mental, infográfico).

Sequência injuntiva.

Macroestrutura e gêneros representativos da sequência injuntiva (sugestões: manual, tutorial, anúncio publicitário, campanha comunitária).

Estudo dos gêneros discursivos: projeto e relatório.

Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Prática de leitura e produção de texto.

Gêneros sugeridos para leitura: receita, pôster, peça de teatro, gif, wiki.

Produção de gêneros discursivos em que predominem as sequências estudadas;

Gênero textual oral: a comunicação oral.

Tópicos relacionados aos conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Organização do período simples: aspectos descritivos e normativos da língua padrão.

Reflexão sobre os processos de categorização.

Discussão dos conceitos de nome e verbo.

Relação sujeito/predicado.

Termos relacionados ao nome: predicativos, complemento nominal, adjunto adnominal e aposto.

Termos relacionados ao verbo: agente da passiva, complementos verbais e adjunto adverbial.

Vocativo.

Relações sintático-semânticas.

Relações de concordância, regência e colocação pronominal.

Relações sintáticas e o uso dos sinais de pontuação.

Relações sintáticas e a percepção dos diferentes sentidos do texto.

Tópicos relacionados à literatura.

Estudo dos gêneros literários: textos teatrais.

A origem da tragédia e a pedagogia do herói trágico.

A função do riso na formação do gênero comédia.

Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos da tragédia e da comédia.

Da tragédia grega à tragédia moderna.

Da comédia grega à comédia moderna.

Leitura de textos representativos do gênero tragédia e/ou comédia.

O texto teatral no Brasil.

Do quinhentismo ao experimento dramático contemporâneo.

Leitura de textos representativos da dramaturgia produzida no Brasil, sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo a potiguar, africana e indígena.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula expositiva dialogada.

Leituras dirigidas.

Atividades individuais e/ou em grupo.

Seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação.

Projetos.

Utilização de textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe.

Resolução de exercícios impressos produzidos pela equipe.

Uso de veículos de comunicação da mídia impressa, tais como: jornais e revistas.

Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, participação em projetos, dentre outras atividades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da Língua Portuguesa. 2. ed. ampl. e atualizada pelo Novo Acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FIORIN, JOSÉ Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STALLONI, Yves. Os gêneros literários. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

CITELLI, Adilson. Aprender e ensinar com textos não escolares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: consolidação. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA III - Carga horária: 120h

EMENTA

Leitura e produção de textos: sequência argumentativa (organização prototípica e marcadores linguísticos, textuais e discursivos) e gêneros discursivos associados à manifestação dessa sequência. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: organização do período composto e tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Literatura: relações entre

literatura, cultura e mídias; procedimentos linguageiros (linguísticos, textuais e discursivos) associados à poesia e ao romance; leitura/análise de gêneros discursivos literários da esfera da poesia (do poema tradicional ao poema verbivocovisual) e do romance, inclusive o de entretenimento.

PROGRAMA

OBJETIVOS

Quanto à leitura e produção de textos:

compreender o texto, considerando o tema, a situação enunciativa, a pertinência de informações e a eficácia comunicativa;

identificar, a partir de traços caracterizadores manifestos, a sequência textual argumentativa e o gênero textual configurado;

avaliar o texto, considerando a articulação coerente e coesa dos elementos linguísticos e demais partes do texto;

examinar a seleção e organização de argumentos em defesa de um ponto de vista;

ler e produzir textos diversos, enfocando gêneros discursivos argumentativos e a sequência textual estudada; e

analisar as características da modalidade oral e da argumentação no gênero debate regrado.

Quanto aos conhecimentos linguísticos e gramaticais:

aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas à norma padrão e à estrutura sintático-semântica.

Quanto ao estudo de literatura:

reconhecer as características do texto poético e do gênero romance;

considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros literários estudados; e

estudar os gêneros literários, correlacionando-os à diversidade cultural e midiática, a aspectos sócio-históricos e discursivos e à historiografia literária brasileira.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Tópicos relacionados à leitura e produção de textos.

Sequência argumentativa.

Macroestrutura e gêneros representativos da sequência argumentativa (sugestões: crônica argumentativa, carta argumentativa, sermão, postagem de blogue).

Operadores argumentativos.

Estratégias argumentativas.

Estudo dos gêneros discursivos: artigo de opinião.

Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos.

Estratégias de pessoalização e impessoalização da linguagem.

Prática de leitura e produção de texto

Leitura de gêneros da esfera jornalística (sugestões: editorial, notícia, reportagem, resenha, comentário de leitor).

Fato noticioso e fake news.

Fato e opinião.

Produção de gêneros discursivos em que predomine a sequência estudada.

Gênero textual oral: o debate regrado.

Tópicos relacionados aos conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Organização do período composto: aspectos descritivos e normativos da língua padrão.

Relações de coordenação.

Relações de subordinação.
 Orações subordinadas substantivas.
 Orações subordinadas adjetivas.
 Orações subordinadas adverbiais.
 Relações sintático-semânticas.
 Articuladores textuais.
 Relações sintáticas e o uso estilístico da pontuação.
 Relações sintáticas e a percepção dos diferentes sentidos do texto.

Tópicos relacionados à literatura.

Estudo dos gêneros literários: o poema.
 Teoria do texto poético: aspectos composicionais e estilísticos.
 Formas poéticas: trova, soneto, elegia, canção, acróstico, cordel, poema de versos livres, poema verbivocovisual, haicai, ciberpoema.
 Cenários da poesia no Brasil: das origens aos nossos dias.
 Leitura de textos poéticos, sob a perspectiva da diversidade cultural, incluindo a literatura potiguar, indígena e afro-brasileira.
 Estudo dos gêneros literários: o romance.
 Aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do romance.
 O romance literário e o romance de entretenimento.
 Teoria sobre a narrativa trivial.
 Modalidades de romance: romântico, realista, naturalista, modernista, ficção científica, policial, sentimental, suspense, aventura, fantasia.
 Literatura e cultura das mídias.
 Adaptações e traduções intersemióticas: séries, filmes, curtas, animação, videoclipe, cenários digitais diversos.
 Quadrinhos: leitura e análise do gênero.
 Diferenças e especificidades dos quadrinhos: charge, cartum, tirinha, HQ, mangá, graphic novel, quadrinho digital.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula expositiva dialogada.
 Leituras dirigidas.
 Atividades individuais e/ou em grupo.
 Seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação.
 Projetos.
 Utilização de textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe.
 Resolução de exercícios impressos produzidos pela equipe.
 Uso de veículos de comunicação da mídia impressa, tais como: jornais e revistas.
 Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

AValiação

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica), dentre outras

atividades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABAURRE, Maria Luíza M. Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2005.
AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2018.

BRAIT, Beth. Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010. CITELLI, Adilson. O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 2004.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. de S. (Orgs.). Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão. Oficina de texto. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KOTHE, Flávio. A narrativa trivial. Brasília: EdUNB, 1994.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA IV - Carga horária: 30h

EMENTA

Leitura e produção de textos: organização composicional e estilística da redação escolar e reconhecimento de características do gênero relatório. Conhecimentos linguísticos e gramaticais: tópicos de norma-padrão sistematizados em função das necessidades discentes. Literatura: relações entre o texto literário e as expressões culturais.

PROGRAMA

OBJETIVOS

Quanto à leitura e produção de textos:

compreender textos, considerando o tema, a situação enunciativa, a pertinência de informações e a eficácia comunicativa;

identificar, a partir de traços caracterizadores manifestos, a sequência textual argumentativa e o gênero textual configurado;

avaliar o texto, considerando a articulação coerente e coesa dos elementos linguísticos e demais partes do texto;

examinar a seleção e organização de argumentos em defesa de um ponto de vista;

reconhecer as características composicionais do gênero relatório;

ler e produzir texto dissertativo-argumentativo no contexto da redação escolar; e

analisar as características da modalidade oral no gênero painel.

Quanto aos conhecimentos linguísticos e gramaticais:

aperfeiçoar o conhecimento (teórico e prático) sobre as convenções relacionadas à norma padrão e à estrutura sintático-semântica.

Quanto ao estudo de literatura:

reconhecer as relações entre o texto literário e as expressões culturais.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Tópicos relacionados à leitura e produção de textos.

Análise da redação argumentativa escolar.

Proposição do tema e estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Seleção e organização de argumentos em defesa de um ponto de vista.
 Mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.
 Prática de leitura e produção de texto.
 Gêneros sugeridos para leitura: relatório, causo, rap, slam, vlog, fanfic.
 Produção de redação escolar.
 Gênero textual oral: o painel.

Tópicos relacionados aos conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Domínio da escrita formal.
 Precisão vocabular.
 Registro formal.

Tópicos relacionados à literatura.

Interfaces da literatura e cultura.
 O texto literário e as expressões culturais: erudita, popular, de massa, periférica e digital.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula expositiva dialogada.
 Leituras dirigidas.
 Atividades individuais e/ou em grupo.
 Seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias da comunicação e da informação.
 Projetos.
 Utilização de textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados pela equipe.
 Resolução de exercícios impressos produzidos pela equipe.
 Uso de veículos de comunicação da mídia impressa, tais como: jornais e revistas.
 Trabalho com obras representativas da literatura (brasileira, africana e estrangeira) e com textos produzidos pelos/as alunos/as.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro branco, projetor multimídia, aparelho vídeo/áudio/TV.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica), dentre outras atividades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2018.
 KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.
 SAUTCHUK, I. A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
 SODRÉ, Muniz. Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
 VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ABAURRE, Maria Luiza M. Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALEXANDRE, Mário Jesiel de Oliveira. A construção do trabalho científico: um guia paraprojetos, pesquisas e relatórios científicos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). Literatura e afrodescendência do Brasil: antologia crítica: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- GARCEZ, L. H. do C. Técnica de redação: o que preciso saber para escrever. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DISCIPLINA: HISTÓRIA, PODER E TRABALHO - Carga horária: 120h

EMENTA

Estabelecimento de relações entre as distintas experiências políticas na história, em sociedades africanas, indígenas, europeias e orientais. A relação de gênero e poder a partir de diferentes experiências históricas. A organização política em regimes teocráticos e após a formação dos Estados Modernos. Estudos de nacionalismos, identidades nacionais, ideologias e políticas de exceção em experiências históricas diversas no tempo e no espaço. Abordagem das principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos. Explicitação das diferentes organizações sociais no mundo do trabalho. Reflexões sobre formas e resistências dos trabalhadores. Estudo das transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização e do desenvolvimento do capitalismo. Análises da relação Estado e classe trabalhadora em distintas experiências históricas.

PROGRAMA

OBJETIVOS

- Reconhecer a importância dos movimentos feministas na luta por condições equânimes na política e outros espaços de poder da sociedade.
- Compreender a importância dos movimentos sociais, das revoluções, dentre outros processos que levaram à conquista de direitos.
- Estudar as ideologias políticas contemporâneas, a importância do regime democrático e o perigo dos autoritarismos no decorrer da história.
- Examinar as principais formas de relações de trabalho no decorrer dos processos históricos nos mais diferentes espaços e tempos.
- Discutir diferentes organizações sociais no mundo do trabalho.
- Analisar as distintas formas de resistência no mundo do trabalho.
- Analisar as transformações na vida e no trabalho perpetradas pelo advento da industrialização.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

- Distintas experiências políticas na História
- Experiências políticas nas sociedades indígenas e africanas pré-coloniais.
- O Estado na História: do Estado teocrático ao Estado Moderno.
- Estado moderno nos trópicos: dos mecanismos de poder da colônia à organização do Estado nacional brasileiro.
- Democracia e cidadania: da Grécia Antiga ao Estado democrático de direito.
- Experiências políticas de exceção: do nazifascismo às ditaduras civis-militares na América Latina.
- Ideologias, poder e autoritarismos
- A invenção das Nações e a formação das identidades nacionais.
- Imperialismos e dominações coloniais e neocoloniais.

Ideologias que contestam e justificam o sistema capitalista.
 Conflitos entre nações e nacionalismos: geopolítica, guerras e autoritarismos do século XIX à Nova Ordem Mundial.
 Mandonismos e experiências autoritárias no Brasil República.
 Revoluções, movimentos sociais e conquista de direitos
 A “Era das revoluções” e a conquista de direitos (século XVII, XVIII e XIX).
 Revoluções e experiências socialistas.
 Movimentos anticolonialistas na Ásia e na África (séculos XIX e XX).
 Mobilização e redemocratização: a sociedade civil organizada, a Constituição cidadã e os direitos sociais no Brasil contemporâneo.
 Gênero e poder
 Sexualidade e gênero na antiguidade e no medievo.
 Masculinidade e feminilidade na modernidade.
 Gênero e relações de poder na contemporaneidade.
 Trabalhadoras e trabalhadores e os seus mundos do trabalho
 Trabalho compulsório e trabalho livre na antiguidade e no medievo.
 Trabalhadores e trabalhadoras da África e da América antes da presença europeia.
 A escravidão moderna na América: o tráfico de escravizados no Atlântico Sul e a escravização das populações indígenas e africanas.
 O mundo da fábrica: trabalho assalariado no contexto do capitalismo industrial.
 Formas de trabalho no mundo rural: trabalhadores e trabalhadoras do campo (Brasil – séculos XIX-XX).
 Lutas sociais, formas de resistência e organização social no mundo do trabalho
 Lutas sociais pela terra: revoltas camponesas na antiguidade e no medievo.
 Das fugas aos quilombos: as lutas pela liberdade e as distintas formas de resistência à escravidão na América e no Brasil.
 Do mutualismo ao sindicalismo: formas de organização da classe trabalhadora no Brasil republicano.
 De Canudos ao MST: a trajetória dos movimentos sociais do campo na República Brasileira.
 A luta pela paridade de gênero no mundo do trabalho: movimentos sociais de mulheres trabalhadoras na contemporaneidade (Séculos XIX-XXI).
 Estado e classe trabalhadora no Brasil
 Raça e classe no Brasil: Estado e política de subvenção do trabalho migrante e imigrante no Brasil (séculos XIX e XX).
 O Estado no processo abolicionista brasileiro.
 A Era Vargas e a invenção do trabalhismo: Estado, classe trabalhadora e políticas sociais.
 O Trabalhismo no contexto do nacional-desenvolvimentismo.
 A Nova República brasileira: da Constituição de 1988 à Reforma Trabalhista.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os conteúdos que compõem o Eixo História e Poder e o Eixo História e Trabalho serão abordados por meio de problematizações. A organização dos conteúdos por temas e subtemas possibilitará o domínio de linguagens, a compreensão e a interpretação de fatos históricos, a solução de problemas e a construção de argumentações. Para tanto, serão empregados métodos e técnicas variados, tais como: aulas expositivas; dinâmicas de grupo; análise de fontes e documentos históricos; pesquisas bibliográficas, pesquisas na Internet; práticas de estudo do meio; e seminários.

RECURSOS DIDÁTICOS

Parte desses métodos e técnicas utilizados são possíveis de serem realizados por meio de recursos convencionais de exposição didática, pesquisas e reflexões articuladas ao uso de:

novas tecnologias

tecnologias tradicionais, como: quadro, uso de mapas, fichas de registros, recortes de revistas, jornais, fotografias etc.

equipamentos tecnológicos que facilitem o aprendizado, como: datashow, computador, softwares e materiais digitais disponibilizados na internet.

AValiação

As avaliações serão formativas, somativas e contínuas. Serão avaliados a produção intelectual discente, por meio do domínio dos conteúdos, bem como sua capacidade de utilizar coerentemente as terminologias e os conceitos próprios do discurso historiográfico. Os instrumentos de avaliação serão:

provas operatórias;

avaliação do desempenho em trabalhos individuais e coletivos;

produção textual;

atitudes importantes para a formação da cidadania, tais como: pontualidade, assiduidade, cumprimento dos prazos na entrega de tarefas;

realização de trabalhos e seminários; e

participação em sala de aula em debates, dinâmicas de grupos etc.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

HOBSBAWM, Eric. A era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela. História da América Latina. São Paulo: Contexto, 2018.

VENTURINI, G.; RECAMAN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). A mulher brasileira nos espaços público e privado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DOLHNINIKOFF, Miriam. História do Brasil Império. São Paulo: Contexto, 2019.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FICO, Carlos. História do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Jonis; CARULA, Karoline (Org.). Raça, gênero e classe: trabalhadores(as) livres e escravizados(as) no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

DISCIPLINA: HISTÓRIA E CULTURA - Carga horária: 60h

EMENTA

Estudo dos principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso historiográfico, suas relações com os contextos culturais diversos. Estudo das diferenças e semelhanças entre as distintas formas de organização das sociedades no que diz respeito às questões científicas, religiosas, artísticas e tecnológicas. Reflexão sobre cultura e suas possibilidades de resistências em tempos e espaços variados.

PROGRAMA

OBJETIVOS

Compreender os principais conceitos e categorias que estruturam a construção do discurso

historiográfico e suas relações com os contextos reais de vida.
 Identificar as diferenças e semelhanças entre as distintas formas de organização das sociedades no que diz respeito aos seus aspectos míticos, científicos e culturais.
 Reconhecer as diferentes formas de organização culturais, científicas e religiosas através do tempo.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

História, historiografia e cultura.
 A produção do conhecimento histórico e cultura historiográfica.
 História, memória e patrimônio: os usos públicos do passado.
 O processo de hominização e o desenvolvimento de cultura.
 Mito, religião e razão.
 Mitos e cosmogonias nas sociedades africanas, indígenas, europeias e orientais.
 Do teocentrismo medieval ao pensamento científico moderno.
 Culturas religiosas modernas: a Reforma Protestante e Contrarreforma.
 Razão, cientificismo e o mito do progresso: do Iluminismo à Belle Époque.
 Contatos e choques culturais.
 Gregos, romanos e “bárbaros”: identidades e alteridades na antiguidade greco-romana.
 Cristãos, muçulmanos e os conflitos étnico-religiosos no medievo.
 As quatro partes do mundo: expansão marítima europeia e os choques culturais no início da era moderna.
 Colonização e resistências culturais indígenas e afro-brasileiras.
 Arte, mídia e tecnologia.
 Da invenção da escrita à mídia impressa.
 A era da imagem: da invenção da fotografia às redes sociais.
 Cultura e resistência no mundo contemporâneo.
 Movimentos negros e a produção cultural no Brasil.
 Movimentos feministas e lutas por direitos.
 Movimentos culturais e resistências às ditaduras militares na América Latina.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os conteúdos que compõem o Eixo História e Cultura serão abordados por meio de problematizações. A organização dos conteúdos por temas e subtemas possibilitará o domínio de linguagens, a compreensão e a interpretação de fatos históricos, a solução de problemas e a construção de argumentações. Para tanto, serão empregados métodos e técnicas variados tais como:
 aulas expositivas;
 dinâmicas de grupo;
 análise de fontes e documentos históricos;
 pesquisas bibliográficas, pesquisas na Internet, práticas de estudo do meio; e
 seminários.

RECURSOS DIDÁTICOS

Parte dos métodos e técnicas aplicados na disciplina são possíveis de serem realizados por meio de recursos convencionais de exposição didática, pesquisas e reflexões articuladas ao uso de:
 novas tecnologias;
 tecnologias tradicionais, como quadro, uso de mapas, fichas de registros, recortes de revistas, jornais, fotografias etc.; e
 equipamentos tecnológicos que facilitem o aprendizado: Datashow, computador, softwares e materiais digitais disponibilizados na Internet.

AValiação

As avaliações serão formativas, somativas e contínuas. Será avaliada a produção intelectual discente,

por meio do domínio dos conteúdos, bem como de sua capacidade de utilizar coerentemente as terminologias e os conceitos próprios do discurso historiográfico. Os instrumentos de avaliação serão:

- provas operatórias;
- avaliação do desempenho em trabalhos individuais e coletivos;
- produção textual;
- atitudes importantes para a formação da cidadania, tais como: pontualidade, assiduidade, cumprimento dos prazos na entrega de tarefas; e
- realização de trabalhos, seminários, participação em sala de aula em debates, dinâmicas de grupos, dentre outros aplicáveis.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMBRICH, Ernest Hans. História da arte. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2015.

KI-ZERBO, J. História geral da África. Brasília: UNESCO, 2010. (Coleção).

LUCA, Tânia Regina de. Práticas de pesquisa em história. São Paulo: Contexto, 2020.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BORGES, Maria Eliza Linhares. História & fotografia. São Paulo: Autêntica, 2011.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. História pública e divulgação de história. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PINSK, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DISCIPLINA: ARTE I - Carga horária: 30 horas

EMENTA

Experimentação e análise de processos criativos em artes visuais, com vistas ao desenvolvimento de poéticas da imagem, coletivas e individuais.

PROGRAMA

OBJETIVOS

Compreender e refletir sobre a arte como conhecimento construído numa perspectiva sócio-histórica e cultural.

Reconhecer as manifestações artísticas produzidas em seu contexto sociocultural no sentido de valorizá-las como bens representativos para a comunidade e para o campo da arte.

Compreender que cada sociedade constrói social e historicamente códigos artísticos e estéticos singulares que orientam a produção, a apreciação e a difusão da arte.

Vivenciar diferentes técnicas e materiais artísticos, a partir do seu corpo e de sua relação com o espaço e com o corpo do outro, no sentido de possibilitar a apreciação, a contextualização e a produção nas diferentes linguagens artísticas.

Estimular reflexões críticas sobre os discursos deterministas, homogeneizadores e excludentes no campo da arte.

Pesquisar e analisar as produções artísticas locais, nacionais e internacionais, a fim de compreender suas especificidades.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

O que é Arte: linguagem, objeto de conhecimento, funções e produto.

Arte e suas dimensões sob uma perspectiva multicultural: sociais, culturais, estéticas, históricas, econômicas e políticas.

Arte na sociedade contemporânea: arte e cotidiano; arte como patrimônio cultural.

As artes visuais como objeto de conhecimento: contextos sociais, culturais, estéticos, históricos, econômicos, políticos e individuais.

As diversas formas das artes visuais: pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, gravura, instalação, grafite, objeto, quadrinhos, vídeo, arte tecnológica, intervenções urbanas, performance.

Elementos constitutivos das artes visuais: linha, ponto, textura, forma, cor, proporção e dimensão, volume, espaço, luz e sombra, plano.

Elementos constitutivos das artes audiovisuais: som, ação, roteiro, luz e sombra, espaço, plano.

Tendências estéticas e artísticas das artes visuais e audiovisuais: produções figurativas, abstratas, performáticas e tecnológicas.

A diversidade das artes visuais e audiovisuais: produções figurativas, abstratas, performáticas e tecnológicas.

A diversidade das artes visuais e audiovisuais no Rio Grande do Norte.

Produções artísticas: leitura (descrição, interpretação, análise e contextualização) e criação de produções artísticas.

Artes visuais e relações étnico-raciais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupo e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas;

Atividades práticas e individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas;

Elaboração de produções artísticas;

Socialização das produções para a comunidade interna e externa;

Aula externas / Visitas à espaços culturais;

RECURSOS DIDÁTICOS

Para a realização das aulas, serão utilizados equipamentos, como: projetores de multimídia, computador, estabilizador, caixa de som; aparelho de som, aparelho de DVD, quadro branco,

espelho. Outros materiais na composição do Ateliê de artes visuais, como: pia, bancadas, cavaletes, armários, organizador de papel, cadeiras, máquina fotográfica, pincéis, cartolinas, papelão, tinta guache, tinta acrílica, barbantes, tesouras, tecidos, linhas, agulhas, estiletes, lápis, borracha, cola de silicone, cola branca e outros.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma contínua, considerando o processo formativo do/a aluno/a. Os instrumentos utilizados para a avaliação serão a participação e envolvimento nas aulas e produções artísticas, trabalhos individuais e em grupo, avaliação escrita e produção artística.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (org). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CALDAS, Dorian Gray. Artes Plásticas no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN/Editora Universitária/FUNPEC/SESC, 1989.

GRAÇA, Proença. História da Arte. São Paulo: Ática, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASSIS, Jesus de Paula. Artes do videogame: conceitos e técnicas. São Paulo: Alameda, 2007.

BELL, Julian. Uma Nova História da Arte. Tradução Roger Maioli. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética Relacional. Tradução Denise Bootmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)

CANONGIA, Lígia. O legado dos anos 60 e 70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. (Coleção Arte).

CANTON, Kátia. Temas da Arte Contemporânea. 6 volumes - caixa. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

DISCIPLINA: ARTE II - Carga horária: 30h

EMENTA

Experimentação e análise de processos criativos em música, com vistas ao desenvolvimento de poéticas musicais, coletivas e individuais.

PROGRAMA

OBJETIVOS

Compreender as relações que a linguagem musical e sonora possibilita para o desenvolvimento humano nas dimensões sociocultural, estética, poética, científica e histórica através de códigos artísticos específicos.

Apreciar, pesquisar e analisar criticamente produções musicais locais, regionais, nacionais e internacionais com vistas a ampliar o repertório e a valorização do patrimônio artístico comunitário.

Conhecer o processo de desenvolvimento tecnológico de materiais sonoros e instrumentos utilizados na cultura do ser humano.

Estimular processos criativos, a partir de elementos de composição e produção sonora direcionados para o desenvolvimento musical de forma individual e coletiva.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Contextualização e conceituação da música enquanto criação humana: dos elementos sonoros à sistematização artística da música.

Breve história da música.

Parâmetros do som.

Timbre, altura, intensidade e duração.

Frequência, vibração, acústica, paisagem sonora, entre outros.

Conceitos e elementos estruturais da música.

Linguagem e estruturação musical.

A profissionalização e o universo musical.

Organologia.

Grupos musicais (instrumentais e mistos).

Grupos vocais.

Formações musicais diversas / não convencionais.

Música: seus estilos e gêneros.

Formações e influências de gêneros na música brasileira.

Movimentos e manifestações culturais na música: erudita, popular, potiguar, folclórica, entre outros.

A música como representação de classes na história: quebras e transformações.

A música como entretenimento, objeto de mercado e massificação.

Materiais e equipamentos musicais: a influência de tecnologias na produção e divulgação musical.

Processo de globalização e internet na transformação dos gêneros e na produção, difusão e apreciação musical.

Espaços para musicalidade do encontro e formação de plateia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas e dialogadas

Trabalhos em grupos e individuais

Produções escritas

Pesquisas

Seminários

Debates

Exibição e apreciação de produções musicais

Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas

Elaboração de produções musicais

Aulas externas

RECURSOS DIDÁTICOS

Multimídia completo (projeto de multimídia, computador, estabilizador, caixa de som etc.).

Aparelho de som, quadro branco.

Instrumentos musicais (percussivos, harmônicos e melódicos) e estantes para partituras.

Software(s) de apoio:

Audacity. Disponível em: <https://www.audacityteam.org>

Muscore. Disponível em: <https://musescore.org/pt-br>

AValiação

A avaliação se dará de forma contínua, considerando o processo formativo do/a aluno/a. Os instrumentos utilizados para a avaliação serão a participação e envolvimento nas aulas e produções artísticas, trabalhos individuais e em grupo, avaliação escrita e produção musical.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BENNETT, Roy. Uma breve história da música. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. BENNETT, Roy. Elementos básicos da música. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

JENKINS, Lucien (Org.). Manual Ilustrado dos instrumentos musicais: o guia completo como escolher e usar instrumentos eletrônicos, acústicos e digitais. Tradução de Denis Koishi e Danica Zugic. São Paulo: Irmão Vitale, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

GOHN, Daniel M. Introdução à tecnologia musical. São Carlos: EdUFSCar. 2012. (Coleção UAB-UFSCar).

GOHN, Daniel M. Tecnologias digitais para educação musical. São Carlos: EdUFSCar. 2012. (Coleção UAB-UFSCar).

MED, Bohumil. Teoria da música. 4. ed. Brasília (DF): Musimed, 1996.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. Percepção prática. v.1. Curitiba: LaMuSa Laboratório de Música, Sonologia e Áudio da Unespar/EMBAP, 2020.

PUCCI, Magda Dourado; ALMEIDA, M. Berenice de. Outras terras, outros sons. São Paulo: Callis Editora, 2003.

DISCIPLINA: ARTE III - Carga horária: 30h

EMENTA

Experimentação e análise de processos criativos em artes cênicas, com vistas ao desenvolvimento de poéticas cênicas, coletivas e individuais.

PROGRAMA

OBJETIVOS

Compreender e refletir sobre a arte como conhecimento construído numa perspectiva sócio-histórica e cultural.

Reconhecer as manifestações artísticas produzidas em seu contexto sociocultural no sentido de valorizá-las como bens representativos para a comunidade e para o campo da arte.

Compreender que cada sociedade constrói social e historicamente códigos artísticos e estéticos singulares que orientam a produção, a apreciação e a difusão da arte.

Vivenciar diferentes técnicas e materiais artísticos, a partir do seu corpo e de sua relação com o espaço e com o corpo do outro, no sentido de possibilitar a apreciação, a contextualização e a produção nas diferentes linguagens artísticas.

Estimular reflexões críticas sobre os discursos deterministas, homogeneizadores e excludentes no campo da arte.

Pesquisar e analisar as produções artísticas locais, nacionais e internacionais, a fim de compreender suas especificidades.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

O que é arte: linguagem, objeto de conhecimento, funções e produto.

Arte e suas dimensões sob uma perspectiva multicultural: sociais, culturais, estéticas, históricas, econômicas e políticas.

Arte na sociedade contemporânea: arte e cotidiano, arte como patrimônio cultural.

As artes cênicas como objeto de conhecimento: contextos sociais, culturais, estéticos, históricos, econômicos, políticos e individuais.

As diversas formas das artes cênicas: teatro, circo, dança, ópera, teatro de animação, mímica e performance.

Elementos constitutivos do teatro: dramaturgia, atuação, cenário, figurino, encenação, direção cênica, sonoplastia, coreografia, maquiagem, iluminação e espaço cênico.

Estudos sobre o corpo: a consciência corporal no trabalho do ator.

Tendências estéticas e artísticas do teatro: naturalistas, realistas, performáticas e tecnológicas.

O fazer teatral no Rio Grande do Norte: a diversidade das produções cênicas no Rio Grande do Norte.

Teatro e manifestações populares: o jogo no teatro de rua.

O jogo teatral: estrutura dramática (O quê? Quem? Onde?).

Produção teatral: Leitura (descrição, interpretação, análise e contextualização) e produção de encenações.

Montagem teatral.

Leitura e Crítica do teatro: apreciação estética.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas e dialogadas.

Trabalhos em grupos e individuais.

Produções escritas.

Pesquisas, seminários, debates etc.

Elaboração, exibição e apreciação de produções artísticas.

Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas.

Apresentação das produções cênicas para comunidade interna e externa.

Aulas externas/Visitação à espaços culturais.

RECURSOS DIDÁTICOS

Material de multimídia (projetores, computador, estabilizador, caixa de som etc.). Aparelho de som, aparelho de DVD, equipamento de iluminação cênica, máquina de fumaça, sistema de som, linóleo, cortinas, espelhos, praticáveis, bastões, arara para figurinos, materiais de cenário, figurino e maquiagem.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma contínua, considerando o processo formativo do/a aluno/a.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BERTHOLT, Margot. História mundial do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
- PALLOTINI, R. O que é dramaturgia. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 316).
- SPOLIN, Viola. O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**
- CACCIOCLA, M. Pequena história do teatro no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.
- CAMPEDELLI, S. Y. Teatro brasileiro do século XX. São Paulo: Scipione, 1998.
- MATOVANI, Ana. Cenografia. São Paulo: Ática, 1989.
- PEIXOTO, F. O que é teatro. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PRADO, D. A. História concisa do teatro brasileiro. São Paulo: EDUSP, 1999.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros, na Forma Integrada IFRN, 2024. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/ppc/projetopedagogicocurso/27/>. Acesso em: 05 Jul. 2025.