



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

FRANKLIN PAULINO LEAL

DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE CURSO LIVRE
SOBRE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO

Campo Grande-MS
2023



FRANKLIN PAULINO LEAL

**DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE CURSO LIVRE
SOBRE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Dejahyr Lopes Junior

Campo Grande-MS
2023



L435d Leal, Franklin Paulino
Diversidade e relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica: uma proposta de curso livre sobre enfrentamento ao preconceito. Franklin Paulino Leal. – Campo Grande-MS, 2023.
101 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2023.
Orientador: Prof. Dr. Dejahyr Lopes Júnior.

Inclui apêndice.
Inclui anexos.
Inclui referências.

1. Diversidade. 2. Preconceito. 3. Formação continuada. 4. Inclusão. 5. Professores. I. Lopes Júnior, Dejahyr. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71



FRANKLIN PAULINO LEAL

**DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE CURSO LIVRE
SOBRE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Dejahyr Lopes Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Orientador

Prof. Dr. Airton José Vinholi Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Milene Martolomei Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



FRANKLIN PAULINO LEAL

**DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Dejahyr Lopes Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Orientador

Prof. Dr. Airton José Vinholi Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Milene Martolomei Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



A minha família.



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e de coração, a Deus, cuja orientação divina permeou cada etapa desta jornada acadêmica. Sua luz e sabedoria foram minha fonte de força nos momentos desafiadores, proporcionando clareza de pensamento e discernimento. Reconheço Sua benevolência em cada conquista e aprendizado ao longo deste percurso. Agradeço a Deus por guiar meus passos, inspirar minha mente e abençoar este trabalho de pesquisa. Toda honra e glória pertencem a Ele.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado. Especialmente, agradeço ao meu orientador, cuja orientação e apoio foram fundamentais ao longo deste processo. Suas valiosas sugestões e insights enriqueceram significativamente o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também aos professores e colegas de mestrado que compartilharam seus conhecimentos e experiências, proporcionando um ambiente acadêmico estimulante e enriquecedor. As discussões em sala de aula e os debates foram essenciais para o amadurecimento das ideias apresentadas nesta dissertação.

Não posso deixar de expressar minha gratidão à minha família, cujo apoio constante e incentivo foram pilares indispensáveis ao longo dessa jornada acadêmica. Seus encorajamentos foram fontes de motivação nos momentos desafiadores.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada interação, feedback e colaboração foram peças fundamentais na construção deste trabalho. A conclusão desta dissertação não seria possível sem o suporte daqueles que acreditaram no meu potencial e compartilharam desta jornada comigo. Muito obrigado a todos que fizeram parte deste caminho e contribuíram para o sucesso desta pesquisa.



RESUMO

O desenvolvimento desta dissertação, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), objetivou investigar questões relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais, sobretudo abordar esta temática em sala de aula. A abordagem adotada foi orientada sob uma perspectiva formativa, com vistas a combater as diversas formas de preconceito, e ainda compreender a constituição das identidades dos docentes licenciados e não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) envolvidos em processos de formação continuada. A escolha dessa temática foi motivada pela identificação de desafios na promoção de debates sobre diversidade pelos professores, considerando a presença de diferenças socioculturais, cuja pesquisa utilizou retratos sociológicos como percurso metodológico. O presente estudo contou com a participação de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). No que tange ao embasamento teórico, a investigação fundamentou-se em estudos de autores renomados, tais como Claude Dubar, Bernard Lahire, Carlos Marcelo, Yves Chevallard, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta, Francisco Imbérnon, Almeida (2018), Bethencourt (2018), Ciavatta (2003), Ramos (2002) e Saviani (2007), entre outros. A análise dos resultados revela que, ao longo de suas trajetórias sociais, os professores desenvolveram disposições fundamentais tanto para o exercício da profissão quanto para o aprimoramento de seus conhecimentos como docentes. O curso livre, desenvolvido com a perspectiva de proporcionar aos professores um novo olhar sobre a temática e o combate ao preconceito, emerge como um componente essencial nesta dissertação. Ao analisar os resultados finais do curso, torna-se evidente uma mudança significativa no interesse dos professores em relação à importância da temática e sua relevância no contexto da sala de aula, evoluindo para a construção de uma sociedade mais justa. Esta constatação ressalta não apenas a eficácia do curso em provocar transformações nas percepções dos docentes, outrossim em sua capacidade de inspirar uma abordagem mais engajada e consciente no tratamento de questões étnico-raciais. O curso revela-se como uma ferramenta fundamental na promoção de uma educação inclusiva e na formação de professores comprometidos com a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e contribua para a edificação de uma sociedade mais equitativa.

Palavras-Chave: Diversidade; Preconceito; Formação Continuada; Inclusão; Professores.



ABSTRACT

The present dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), aimed to investigate issues related to diversity and ethnic-racial relations, as well as addressing the topic in the classroom. The approach adopted was guided by a formative perspective, seeking to combat the various forms of prejudice and understand the constitution of the identities of licensed and non-licensed Professional and Technological Education (EPT) teachers involved in continuing education processes. The choice of this theme was motivated by the identification of challenges in promoting debates on diversity by teachers, given the presence of sociocultural differences. The research used sociological portraits as a methodological route. The participants in this study were professors from the Federal Institute of Mato Grosso do Sul. In terms of theoretical basis, the investigation was based on studies by renowned authors, such as Claude Dubar, Bernard Lahire, Carlos Marcelo, Yves Chevallard, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta, Francisco Imbérnon, Almeida (2018), Bethencourt (2018), Ciavatta (2003), Ramos (2002) and Saviani (2007), among others. Analysis of the results reveals that, throughout their social trajectories, teachers developed fundamental dispositions both for exercising their profession and for improving their knowledge as teachers. The free course, developed with the aim of providing teachers with a new perspective on the topic and the fight against prejudice, emerges as an essential component in this dissertation. When analyzing the final results of the course, a significant change in teachers' interest in relation to the importance of the topic and its relevance in the classroom context becomes evident, evolving towards the construction of a fairer society. This finding highlights not only the course's effectiveness in bringing about transformations in teachers' perceptions, but also its ability to inspire a more engaged and conscious approach to dealing with ethnic-racial issues. The course thus proves to be a fundamental tool in promoting inclusive education and training teachers committed to building an educational environment that values diversity and contributes to building a more equitable society.

Keywords: Diversity; Prejudice; Continuing Training; Inclusion; Teachers.



SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO II - REFLEXÕES TEÓRICAS	17
2.1 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO BRASIL	17
2.2 O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL	19
2.3 RAÇA E DIVERSIDADE	26
2.4 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CONTEXTO ESCOLAR.....	30
2.5 BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	34
2.6 DIRETRIZES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	41
2.7 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR: EXPLORANDO CONCEITOS E CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS	47
2.8 YVES CHEVALLARD E O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	52
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
3.2 ETAPAS E INSTRUMENTOS	59
3.2.1 PLANEJAMENTO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL.....	60
3.2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
3.2.3 ANÁLISES DOS DADOS.....	65
3.3 O LÓCUS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	66
CAPÍTULO IV - PRODUTO EDUCACIONAL	76
4.1 CURSO LIVRE – DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EPT	76
4.2 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS	85
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	93
ANEXO B - QUESTIONÁRIO	95
ANEXO C- COMITÊ DE CONDUTA ÉTICA	98



INTRODUÇÃO

É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.

Albert Einstein

A diversidade é caracterizada por ser uma coletânea de elementos distintos que se apresentam em múltiplos aspectos, tais como a diversidade cultural, biológica, étnica, linguística, religiosa, entre outros. Como seres humanos, somos formados por uma ampla gama de características que nos tornam únicos e podemos pertencer a diferentes grupos sociais ao longo da vida. No entanto, a sociedade atual é marcada por uma séria exclusão social, o que, em muitos casos, leva à transformação dessas diferenças em desigualdades.

Neste contexto, a presente pesquisa se concentra na diversidade de raça, especificamente na diversidade dos negros e indígenas, devido ao seu papel fundamental na formação da sociedade brasileira. O objetivo é compreender como essas diferenças raciais são percebidas e enfrentadas na sociedade brasileira, em especial no âmbito da formação técnica no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e assim, contribuir para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

A diversidade é um tema que está intrinsecamente ligado à nossa vida cotidiana e, portanto, merece ser debatida por todos, uma vez que fazemos parte de vários grupos sociais e convivemos uns com os outros. Nesse sentido, o ambiente escolar se tornou um local propício e legítimo para o encontro das mais variadas formas de diversidade, mas também um espaço onde podem surgir desafios decorrentes da dificuldade de compreender, incluir e respeitar aquilo que é "diferente".

Por isso, ressalta-se a importância de abordar a questão da diversidade no ambiente escolar, com intuito de formar indivíduos capazes de compreender as diferenças. Isso, por sua vez, promove a construção de uma sociedade justa e regida pela justiça e inclusão para todos.

Conforme observado por Ferreira (2015, p. 300), a ascensão do conceito de diversidade e sua utilização recorrente em diversas áreas de conhecimento e setores sociais representam um fenômeno mundial, extrapolando os limites da realidade brasileira. Com base nesta afirmação, o presente estudo tem sua origem na própria experiência educacional do pesquisador e busca compreender a perspectiva dos professores diante da diversidade presente no ambiente escolar. Este estudo é motivado



pela premissa de que as diferenças são uma condição e um direito próprio das características humanas, assim como a igualdade é uma condição e um direito da humanidade.

A concepção do problema de pesquisa exigiu uma reflexão sobre experiências pessoais, bem como uma análise cuidadosa dos desafios enfrentados pelos docentes na atualidade. O objetivo não era apenas considerar situações específicas, mas sim compreender a complexidade vivenciada na docência. Nesse sentido, o cerne desta pesquisa concentra-se nas identidades docentes, compreendidas como construídas ao longo de trajetórias sociais. Para tanto, as disposições, os saberes e a formação continuada foram escolhidos como os principais eixos de estudo.

Diversos campos do conhecimento têm buscado compreender as identidades em geral. No entanto, quando se trata das identidades docentes, grande parte das pesquisas está situada no contexto da formação de professores. Diante disso, o objetivo deste estudo é investigar como os docentes enfrentam e lidam com a diversidade presente no ambiente escolar, bem como analisar como essa questão é abordada em suas práticas pedagógicas. A intenção é contribuir para a formação de profissionais que sejam capazes de lidar de maneira sensível e efetiva com a diversidade em suas salas de aula, impulsionando o desenvolvimento de saberes docentes mais abrangentes e pertinentes.

A maior parte da população brasileira é composta por indivíduos pertencentes às raças preta ou parda, e o pesquisador em questão também faz parte dessa diversidade étnico-racial, à vista disso compreende que suas vivências durante a escola e a vida acadêmica foram impactadas por questões relacionadas ao seu pertencimento étnico-racial.

Ainda sem ter a dimensão dos fatos por não compreender a integralidade do que ocorria, sempre houve a normalização das mais variadas formas de preconceito. Nas escolas de educação básica, com um convívio diário em um ambiente escolar, bem como as vivências por algum tempo significativo, durante o período do desenvolvimento dos estudos e da construção do conhecimento durante o período da escolarização, presume-se que será promovido ao amadurecimento, a construção de laços afetivos e conexões interpessoais.

A recordação ainda é muito vivida quando durante os primeiros anos na escola em que havia pequenas comemorações e se tiravam retratos para a posteridade, sempre era colocado no canto dos alunos para não destoar a foto ou quando uma professora do primário tentou fazer uma divisão na sala para que os alunos “branquinhos” ficassem



próximos ao quadro e os “negrinhos” mais ao fundo.

Essa inquietação persistiu durante a jornada educacional deste pesquisador e ao ingressar no programa de mestrado se tornou ainda mais nítida a necessidade do debate sob a perspectiva do docente quanto à diversidade. Neste sentido, considerando que a sala de aula, particularmente da escola pública, constitui-se um espaço diverso em sujeitos, práticas, saberes (ARROYO, 2014), e compreendemos que o entendimento que os educadores têm sobre a realidade são norteadores importantes para a formação das práticas pedagógicas e nesse ponto, é possível que o entendimento da diversidade não esteja presente de forma ampla no cotidiano educacional em sala de aula.

Nas escolas a discriminação é ensinada de forma inconsciente, a história dos negros nos livros didáticos apresenta apenas um passado escravocrata, sem cultura, sem costumes. Aprendemos sobre a subordinação do negro ao branco, o relacionamento senhor e escravo, a supremacia do branco como padrão de referência social e o negro como incivilizado. (Prado; Fátima, 2016, p. 130)

Atualmente um dos maiores desafios da educação escolar é como lidar com tanta diversidade dentro dela, seja ela de nível socioeconômico, gênero, étnico-racial, orientação sexual, religião, entre muitas outras. Nas discussões na área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto projeto, têm ocupado cada vez mais espaço trazendo para cena a problemática da diversidade e da cultura presente no mundo contemporâneo.

A multiculturalidade envolve a coexistência de diversas culturas em interação, sem necessariamente resultar em fusão ou amalgamação. Nesse contexto, várias culturas coexistem de maneira equitativa e simultânea,

A perspectiva do multiculturalismo vai além de simplesmente estabelecer quotas de representação em instituições como museus, universidades e parlamentos. Ele também envolve a celebração das conquistas e desafios enfrentados por indivíduos que compartilham uma identidade étnica ou de gênero, mas essa abordagem pode limitar sua compreensão ao âmbito local, deixando de analisar de maneira crítica sua integração em estruturas sociais complexas em larga escala (Canclini, 2004, p. 22).

Na perspectiva apresentada por Almeida (2018), aqui em diálogo com Quijano (2005), o racismo é estruturado na sociabilidade construída no binômio modernidade/colonialidade. Não se manifesta por meio de dispositivos institucionais construídos objetivamente, nem tampouco é uma manifestação do plano individual, perfazendo um desvio moral. Segundo o autor, o racismo estrutura a forma de sociabilidade e é estrutural porque a sociedade é racista.



A sala de aula reproduz a ideologia dominante submetendo aos negros a sub-representação enquanto sujeitos, historicamente negando-lhes sua humanidade (Arroyo, 2015) ao passo que incute no conjunto do corpo escolar *o mito da democracia racial* (Fernandes, 2017). A perpetuação desta falácia racista cumpre a dupla função de escusar a sociedade branca, urbana, moderna e de desqualificar o debate protagonizado pelos indivíduos que teriam a propriedade sobre tal, de modo a manter as estruturas sociais imóveis. “O nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial” (Arroyo, 2015).

A finalidade da Educação Profissional e Tecnológica é promover uma formação abrangente dos indivíduos, incorporando as facetas do trabalho, da ciência e da cultura de maneira interligada ao ato de ensinar (Brasil, 2007). A formação integral tem como princípio educativo a consideração do trabalho como uma atividade estruturante da identidade social, pois permite a interação do homem com a natureza e com o ambiente social (Ciavatta, 2005). Neste sentido, o objetivo da Educação Profissional e Tecnológica é formar indivíduos capazes de compreender e atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade, além de estarem preparados para desempenhar funções profissionais com excelência. É importante destacar que essa formação não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas também contempla a formação ética, cultural e científica, tornando os sujeitos capazes de desenvolver a sua personalidade e a sua capacidade de relacionamento interpessoal.

Permeando este contexto, o presente estudo destaca a importância da produção e reprodução das condições materiais de vida de acordo com a visão de Marx. O objetivo da formação integral é alcançar uma educação que permita a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual imposta pela sociedade de classes, formando indivíduos capacitados para agir como líderes e cidadãos conscientes (Ciavatta, 2005), desta forma, integra-se a um projeto contrário à hegemonia social, visando à emancipação do indivíduo.

A história da educação evidencia a divisão entre a educação geral, baseada em princípios científicos e restrita às camadas mais elevadas da sociedade, e a formação profissional, direcionada aos filhos da classe trabalhadora. No Brasil, caracterizado pela desigualdade social, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi a política pública que deu origem à atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e tinha como objetivo proporcionar instrução para o trabalho para amplos segmentos da população excluídos da vida produtiva do país.



A estruturação da sociedade brasileira é influenciada por sua história colonial e escravocrata, resultando em profundas desigualdades sociais. A raça é vista como um marcador básico para a classificação da população (Quijano, 2005). O trabalho escravo explorado sofrido por séculos implicou no endurecimento da discriminação ao trabalho manual (Ciavatta, 2005) e na marginalização de grande parte da população à condição de não-existência (Fanon, 2008).

No contexto da educação atual, a presença de uma diversidade de alunos, com diferentes realidades sociais, econômicas e culturais, é cada vez mais frequente. Diante disso, surgem questões importantes a serem consideradas, tais como lidar com a diversidade na educação? Como valorizar e superar as discriminações no ambiente escolar? E, como contribuir para que os professores possam abordar efetivamente o tema da diversidade e das relações étnico-raciais em sala de aula.

Como objetivo geral, tencionou-se verificar as contribuições de um curso livre para o enfrentamento sobre a abordagem do tema diversidade e contribuir com o trabalho pedagógico de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul ao abordar o tema da diversidade e relações étnico-raciais, visando a promoção de uma educação humana e omnilateral. Estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Explorar a teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1991) e suas implicações na compreensão do tema diversidade em sala de aula; Realizar um levantamento com os professores para compreender os conceitos prévios sobre diversidade em sala de aula; Identificar lacunas no conhecimento dos professores e, se preciso, desenvolver conteúdo educacional para preencher essas lacunas; Desenvolver um produto educacional acessível e eficaz para auxiliar os professores a compreenderem e lidar com a diversidade em sala de aula; Avaliar a eficácia do produto educacional por meio de *feedback* dos professores que o utilizam e análise de dados de desempenho dos alunos em salas de aula.

Nesse contexto, entendemos que nossa proposta de pesquisa se alinhe às bases e promoção de uma educação humana e integral, numa perspectiva que valorize a diversidade, bem como a superação dos muitos processos discriminatórios em curso no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, busca-se abordar questões relacionadas à diversidade e relações étnico-raciais na educação, com a pretensão de incentivar reflexões e debates sobre a importância do tema para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para proporcionar uma melhor compreensão dos caminhos percorridos nesta pesquisa, a dissertação foi organizada em capítulos bem definidos que delineiam a pesquisa de forma



sistemática. Cada capítulo contribui para a construção do conhecimento na área estudada, seguindo uma sequência lógica e coerente. Abaixo, apresentamos uma versão reescrita e refinada das descrições dos capítulos:

Capítulo II: Reflexões Teóricas

O segundo capítulo, intitulado "Reflexões Teóricas", apresenta uma revisão teórica abrangente e aprofundada. Exploraremos os fundamentos teóricos essenciais relacionados ao racismo, à presença da questão racial no ambiente escolar, à formação dos docentes e às perspectivas de educação antirracista. Ademais, abordamos a visão de Yves Chevallard (1991) sobre o conceito de transposição didática. Este capítulo estabelece as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa.

Capítulo III: Metodologia

No terceiro capítulo, detalhamos a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Descrevemos a caracterização do estudo, os indicadores escolhidos, as etapas metodológicas seguidas e os instrumentos utilizados. Inspirados pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), explicamos como aplicamos seus princípios na análise dos dados coletados, e fornecemos informações sobre o *locus* da pesquisa e o perfil dos participantes, agregando uma perspectiva contextual à metodologia.

Capítulo IV: Desenvolvimento do Produto Educacional

No quarto capítulo, exibiremos o produto educacional desenvolvido e os subprodutos resultantes da pesquisa. Este capítulo também abriga nossas considerações finais, nas quais revisitamos os objetivos iniciais da pesquisa e avaliamos a extensão dos resultados alcançados. Além disso, apontamos possíveis direções para futuros trabalhos acadêmicos na mesma linha de pesquisa.

Referências e Apêndices listaremos de maneira completa e organizada as fontes bibliográficas que embasaram nossa pesquisa. Já na seção de Apêndices, oferecemos detalhes suplementares que enriquecem a compreensão do trabalho, como materiais de pesquisa, questionários e outros elementos relevantes para a pesquisa.



CAPÍTULO II - REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 Diversidade Étnico-Racial - Contextualização Histórica da Formação Do Brasil

Diversidade e Inclusão são temas que se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas e que toca a cada uma de uma forma e maneiras diferentes. A diversidade é a essência da condição humana e diz respeito a cada um. Cada ser humano é humano e irrepetível, se transforma. As diferenças são expressas através da língua falada, a cultura, etnia, entre outros. Para Lapolli *et al.* (2016, p. 13) ao tratar dessa temática, estamos lidando com os aspectos subjetivos, diretamente ligados à integralidade humana, e dessa forma não há maneira de esgotá-la.

A diferença social abrange tolerância a diferentes religiões, grupos étnicos, gênero, raças, valores, entre outros. A formação histórica da diversidade perpassa por luta dos negros para que fossem reconhecidos como seres humanos e não objetos fruto da escravidão. Para Oliveira (2015, p. 19), “negros foram considerados uma presença útil, mas invisível e incômoda e seus aspectos culturais tiveram sua alteridade totalmente negada”.

Com o passar dos anos, se intensificou a busca por reconhecimento e pela igualdade, tornando os debates no cenário social e posteriormente a repercussão quanto a necessidade de implantação de legislação compatíveis com a necessidade dos povos indígenas e comunidade negra no Brasil, permitindo a interligação das ações em leis e normativas no panorama educacional.

Através da promulgação da Lei nº 10.639 em 9 de janeiro de 2003, foi instituída a incorporação interdisciplinar do estudo da História da África e dos povos africanos, além da abordagem sobre a luta dos afrodescendentes no Brasil, a cultura negra e a contribuição dos indivíduos negros no processo de construção da sociedade brasileira. O objetivo desta lei é resgatar e reconhecer a importante contribuição dos negros para a sociedade, incluindo suas participações nas áreas social, econômica e política. De acordo com o Art. 26-A, § 1º da lei, é fundamental que essa história seja ensinada e valorizada na formação do povo brasileiro.

Para avaliarmos adequadamente o contexto histórico é fundamental compreender o processo de colonização iniciado em 1500. Contudo, as terras atuais que compõem o



Brasil já eram habitadas por povos indígenas. É importante notar que o uso do termo "índios" é inadequado uma vez que ele reforça estereótipos e camufla a diversidade desses povos. Em vez disso, o termo correto é "indígena", que significa "originário" e é uma forma respeitosa de se referir a estas comunidades.

A origem da escravidão africana no Brasil não está documentada com exatidão. Entretanto, a teoria mais amplamente aceita sugere que por volta de 1538, Jorge Lopes Bixorda, que atuava na exploração do pau-brasil, teria introduzido os primeiros indivíduos escravizados de origem africana na região da Bahia. Esses cativos foram capturados no continente africano e posteriormente transportados à força para o continente americano, em embarcações que os submeteram a condições desumanas. Ao longo da travessia pelo Oceano Atlântico, muitos não sobreviveram devido a doenças, maus-tratos e escassez de alimentos (Bethencourt, 2018).

Na época da escravidão, os escravos negros eram tratados como objetos e negados de seus direitos básicos. Mesmo após o fim da escravidão, a discriminação e o racismo persistiram e continuam a afetar a sociedade brasileira até os dias atuais. Para uma apreensão mais aprofundada dos eventos ligados à escravidão, é essencial considerar o papel desempenhado pela História da África e dos povos africanos na construção da sociedade brasileira. A Lei nº 10.639, estabelecida em 2003, tem como objetivo central incorporar de maneira abrangente o estudo da história da África e dos afrodescendentes no Brasil, com a intenção de revitalizar a relevância desse grupo na sociedade brasileira, abrangendo as esferas sociais, econômicas e políticas. Essa legislação desempenha um papel crucial na luta contra a discriminação racial e na mitigação das disparidades sociais.

Antes mesmo da chegada dos primeiros europeus à terra Brasilis, os povos indígenas já possuíam um sistema educacional elaborado e integrado à sua organização social. Desde cedo, as crianças eram inseridas em processos formativos por meio das comunidades onde viviam.

Antes da chegada dos europeus ao território brasileiro, os povos indígenas já possuíam uma tradição educacional formativa baseada em sua organização social. Nessa cultura, não havia distinção de classes ou dominação, o que permitia que todos se educassem juntos, sem conceitos de superioridade ou inferioridade. Em vez de competição e concorrência, os membros das comunidades se colaboravam mutuamente, compartilhando tanto as bênçãos da abundância quanto as dificuldades da escassez. (Sánchez, 2016, p. 48).

A transmissão do conhecimento era uma parte fundamental da vida nas sociedades indígenas. Desde cedo, as crianças eram envolvidas no aprendizado dos costumes e



tradições da comunidade. O treinamento começava com o manuseio de utensílios como arco e flecha, a partir dos 8 anos os rapazes começavam a acompanhar seus pais e modelar suas vidas adultas. Na faixa etária dos 15 aos 25 anos, participavam ativamente de expedições guerreiras, caçadas, pescas e na fabricação de armas. Aos 25 anos, casados e com experiência, eram admitidos como da sociedade. Por fim, aqueles que se destacavam como exemplares podiam tornar-se chefes, da sociedade, líderes guerreiros e até mesmo pajés, responsáveis por transmitir as tradições e orientar as gerações mais jovens. (Gomes, 2012).

A aprendizagem dos povos indígenas era baseada na tradição e acontecia de forma espontânea. No entanto, tudo mudou com a chegada dos ensinamentos jesuíticos e dos colonizadores portugueses. A colonização resultou no extermínio e submissão dos indígenas, o que levou à ruptura na disseminação de seus conhecimentos. Além disso, a chegada dos colonizadores trouxe doenças que causaram impacto na população indígena. “Como resultado, o colonizador apagou parte da memória discursiva dos indígenas e instituiu novas marcas. Essa mudança é descrita como dinâmica e flexível” (Calháu, 2010, p. 33).

Durante o período da colonização do Brasil, a chegada dos jesuítas aos povos indígenas propunha uma escolarização centrada na catequização. A ideia era fazer com que os indígenas assimilassem a cultura europeia, considerada superior, e se tornassem "civilizados". Essa escolarização não respeitava a diversidade cultural, étnica e linguística desses povos e, portanto, não era uma educação escolar no verdadeiro sentido da palavra.

A política educacional da Coroa Portuguesa visava impor a cultura europeia e integrar os indígenas à sociedade europeia. Essa política perpetuou a desigualdade racial e educacional, privilegiando uma minoria branca e segregando os povos indígenas.

A catequese e as missas eram as principais formas de "educação" oferecidas aos indígenas, sendo apresentadas como uma forma de salvação. Ainda assim, essa proposta não era vista como uma educação verdadeira, mas sim como uma forma de mudar a essência dos povos indígenas e impor a cultura europeia.

2.2 O Racismo Estrutural no Brasil

As questões que permeiam o racismo no Brasil têm início na colonização. Com uma política escravista oriunda da Europa, os portugueses promoveram uma mudança



fundamental quanto a vida dos povos indígenas que já existiam neste lado do continente, mas, sem sombra de dúvida, um prejuízo ainda maior para culturas africanas submetidas à escravidão e trazidas ao Brasil como simples mercadorias.

Tal processo de colonização é complexo na sua plenitude, no entanto, se faz necessário traçar um caminho paralelo para que se possa refletir as incongruências que são postas hoje em sala de aula quando se fala em diversidade. Para compreendermos o que é o racismo estrutural, serão abordadas as políticas jurídicas empenhadas nos últimos séculos que criaram de forma velada o *apartheid* registado hoje nas escolas.

O processo de reconhecimento da população negra como sujeito de direito é recente no Brasil. A institucionalização de arcabouço legal que prevê garantias mínimas de oportunidade de acesso ao sistema escolar adquiriu corpo com o processo de redemocratização, já no final do século XX. O sistema educacional brasileiro, ao longo do período colonial e parte do republicano, operou no sentido de dificultar, quando não restringir, o acesso de africanos escravizados e seus descendentes à educação formal.

Ainda na primeira Carta Magna, o texto delimita os direitos políticos dos negros escravizados e de seus descendentes. Os dispositivos legais relativos à habilitação ao direito de votar e ser votado, possibilitando, portanto, o exercício dos direitos políticos, apresenta restrições especificamente projetadas para manter a hierarquização dentro do padrão de cidadania de então. Conforme a ordem colonial, não haveria razão para que fosse oferecida educação formal aos negros, uma vez que se encontravam em posição de expropriação absoluta da força de trabalho, não devendo se afastar do trabalho manual (Santos *et al.*, 2013).

A primeira Lei que abordaremos refere-se à possibilidade de um escravo ter acesso à educação básica. A legislação composta pela Lei n. 1, em 1837, e o Decreto nº 15, em 1839, estipulava diretrizes para as Instruções Primárias no contexto brasileiro, impondo limitações ao acesso à educação. Conforme o Artigo 3º da referida lei, a participação em escolas públicas era vedada a indivíduos acometidos por doenças contagiosas e a escravizados, bem como às pessoas de ascendência africana, independentemente de sua condição de liberdade.

Essa lei reforçou a discriminação e a desigualdade no acesso à educação, limitando a possibilidade de desenvolvimento e crescimento para muitas pessoas. Ainda que tenha sido abolido muito tempo atrás, essa lei reflete a realidade histórica de exclusão e desigualdade que ainda afeta a educação e a sociedade em sua totalidade.

Com a consolidação das leis civis em 1850, os negros deixavam de ser considerados



como pessoas e passaram, pela força da Lei, a serem objetos passíveis de penhora. Para o ponto de vista dos colonizadores, não havia possibilidade de equiparação humana entre negros e brancos.

Lei de 20/07/1774 §§ 17 e 27. Esta Lei tem efeito, tratando-se da penhora de bens nas execuções de sentenças. Os direitos e ações encontram-se entre as coisas móveis, ou imóveis, conforme a natureza do objeto, a que se refere o Art. 47 Consolidado na classe de bens móveis entre os solventes entram os escravos. Posto que os escravos, como artigos de propriedade, devem ser considerados coisas; equiparam-se em tudo aos outros móveis, e muito menos aos objetos inanimados, e por isso tal legislação peculiar. (Brasil, 1850, p. 04).

Exemplo da ação efetiva do Estado brasileiro a fim de impedir a escolarização dos negros está expresso na Constituição de 1824. O primeiro texto constitucional após a concretização da Independência imprime dispositivos legais de vedação à educação da população negra. O artigo 6º da Carta elenca os requisitos necessários à concessão da cidadania brasileira. Há menção a duas categorias com direito à cidadania brasileira que se relacionam com a população negra: os ingênuos e os libertos.

Além da Constituição, o Império também criou outros mecanismos para manter a segregação em âmbito escolar, buscando manter assim os escravizados distantes de possibilidades de educação formal. A Reforma Coutto Ferraz, responsável por estabelecer diretrizes para o ensino primário e secundário no território, evidencia a iniciativa governamental nesse âmbito. Promulgada por meio do Decreto nº 1.331, datado de 17 de fevereiro de 1854, essa reforma introduzia explicitamente a proibição da admissão e frequência de indivíduos escravizados nos ambientes educacionais.

Os ingênuos referem-se à geração de crianças nascidas após a promulgação da Lei do Ventre Livre, também conhecida como Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. Já os libertos são aqueles que obtiveram a liberdade por várias razões.

Em 1878, foi criado um decreto, nº 7.031, que estabeleceu cursos noturnos na educação primária pública, permitindo a admissão de homens livres ou libertos com mais de 14 anos de idade. No entanto, apesar de incluir libertos, essa lei mantinha restrições subliminares aos escravizados, excluindo-os do espaço escolar. Ao analisar essa lei à luz da Constituição de 1824, é possível ver a reafirmação da desumanização jurídica dos escravizados, continuando a manter a segregação e desigualdade na educação.

Da forma como o sistema de educação se apresentava, “a escola era, então, entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira” (Almeida; Sanchez, 2016, p. 235). Esta homogeneização



almejada no projeto de educação nacional encontra lugar na relação dicotômica entre educação geral, voltada às classes dirigentes e educação para o trabalho, neste contexto, reservada aos negros libertos e brancos pobres.

Já a Lei de nº. 3.353 de 13 de maio de 1888, mais conhecida como Lei Áurea, é considerada a Lei mais curta da história do Brasil que, declara abolida a escravidão no Brasil:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e Ela sancionou a Lei seguinte: Art. 1º É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil. Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário (Brasil, 1888, p. 03).

A Lei Áurea não representou liberdade aos negros. A promulgação da Lei não propiciou aos escravos recém-libertos qualquer tipo de aquisição de direitos, pois não promoveu de nenhuma forma reparação ou os permitiu ter perspectiva de trabalho e direitos civis.

Com a libertação de muitos negros, as cidades estavam cheias de pessoas negras que procuravam, de alguma forma, seu autossustento e vagavam em busca de trabalho e em 1893, foi editado, durante o governo de Floriano Peixoto, um decreto legislativo que autorizava a criação de estabelecimento voltado para a correção, pelo trabalho, dos vadios, vagabundos e capoeiras que fossem encontrados vagando na Capital Federal.

Outro ponto da Lei Decreto nº 847 de 1890, refere-se à criminalização das manifestações culturais, em que materializou em forma de legislação a marginalização das mais variadas formas culturais.

Art. 402. Praticar nas vias públicas e espaços de uso comum atividades físicas caracterizadas pelo termo capoeiragem; envolver-se em movimentações apressadas, portando armas ou objetos capazes de causar danos físicos, resultando em perturbações da ordem, ameaçando indivíduos identificáveis ou não, ou instigando o medo de possíveis danos: Sanção - detenção de dois a seis meses (Brasil, 1890, p. 01).

As expressões culturais de matrizes africanas definitivamente se tornaram crime no Brasil e os ex- escravizados passaram a ser perseguidos e aprisionados. As tensões sociais estavam a cada dia mais acirradas e a marginalização dos negros na sociedade brasileira foi crescendo exponencialmente. Não houve qualquer possibilidade de inserção social aos negros.

O decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911, instituído com a intenção de



desenvolver o país, acabou por aprofundar ainda mais a discriminação racial no Brasil. A lei estabeleceu uma política de colonização baseada em uma hierarquia de "raças", classificando os imigrantes como desejáveis ou indesejáveis, perpetuando assim a desigualdade social e o racismo estrutural.

Art. 2º Para os efeitos do artigo anterior serão acolhidos como imigrantes os estrangeiros menores de 60 anos, que, não sofrendo de doenças contagiosas, não exercendo profissão ilícita, nem sendo reconhecidos como criminosos, desordeiros, mendigos, vagabundos, dementes, ou inválidos, chegarem aos portos nacionais com passagem de 2ª ou 3ª classe, à custa da União, dos Estados ou de terceiros; e os que, em igualdade de condições, tendo pago as suas passagens, quiserem gozar dos favores concedidos aos recém-chegados. (Brasil, 1911, p. 3).

Já o decreto-lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945, que impunha a política migratória do Brasil, deixava clara que o interesse era apenas em promover a imigração de pessoas brancas conforme segue:

Art. 1º É permitida a entrada de estrangeiros no Brasil, desde que cumpram os requisitos definidos por esta legislação. Art. 2º Ao admitir imigrantes, serão consideradas a importância de manter e fortalecer, na formação étnica da sociedade, os traços mais apropriados de sua herança europeia, além da proteção dos trabalhadores nacionais. (Brasil, 1945, p. 2).

Quando se fala de cotas no ensino público gratuito, foi instituída em 3 de julho de 1968 a lei nº5.465 (Brasil, 1968), que reservava o quantitativo de 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades públicas, proprietários de terras e seus filhos, beneficiando diretamente aos grandes latifundiários e imigrantes que receberam terras do governo quando do plano de imigração.

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, sob responsabilidade da União, será reservada, a cada ano, de maneira prioritária, uma parcela de 50% (cinquenta por cento) das vagas a candidatos que sejam agricultores ou descendentes destes, possuam ou não propriedades rurais, e que residam com suas famílias em áreas rurais. Além disso, 30% (trinta por cento) das vagas serão destinadas a agricultores ou seus descendentes, proprietários ou não de terras, que vivam em cidades ou vilas desprovidas de estabelecimentos de ensino médio. (Brasil, 1968, p. 4).

E, finalmente, com a Constituição de 1988, o Brasil reconheceu que o racismo é crime:



De acordo com o Artigo 3º, inciso XLI, da Constituição, é estabelecido como um dos propósitos primordiais da República Federativa do Brasil a promoção do bem-estar de todos, sem qualquer tipo de preconceito relacionado à origem, raça, gênero, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, p. 3).

Todo o conjunto de Leis que foram criadas no decorrer do tempo, promoveram a discriminação, segregação e impediram o avanço das pessoas negras no Brasil. Quando comparamos as Leis estabelecidas para favorecer os europeus e asiáticos e as Leis que impunham o fomento de racismo estrutural aos negros, percebemos como o direito brasileiro exerceu funções distintas para a promoção destas comunidades em relação aos emigrantes em comparação aos ex- escravizados.

Feita esta breve contextualização histórica quanto as praxes existentes no seio da formação social do Brasil, precisamos abrir espaço para a compreensão de conceitos quanto ao Preconceito, Discriminação e o Racismo.

Diante do que inferimos até o momento, podemos constatar a origem do racismo estrutural existente no Brasil e para prosseguirmos com nossa compreensão dos desafios dos docentes para abordar o tema da diversidade em sala de aula, se faz necessário o entendimento quanto aos conceitos sobre preconceito, discriminação e racismo.

Preconceito, discriminação e racismo são conceitos que denotam diversas maneiras de subjugação e marginalização. Cada termo tem um significado específico relacionado às disputas de poder político, territorial, institucional e simbólico em diferentes períodos da história e contextos socioculturais. A compreensão de cada conceito é crucial para a luta contra as formas de opressão e exclusão que eles representam.

O preconceito é caracterizado por uma atitude negativa e injusta baseada em estereótipos a respeito de uma pessoa, grupo ou cultura diferente. É fruto de uma forma limitada de compreender a realidade e de julgar as diferenças. Segundo as observações de Almeida (2018), o viés racial surge na criação de julgamentos apoiados em preconceções a respeito de pessoas associadas a grupos sociais específicos, podendo levar a ações discriminatórias. Ou seja, refere-se aos conceitos pré-concebidos que se fazem quanto aos estereótipos, tais como, dizer que alguém tem aptidões à matemática por ser de origem oriental, ou dizer que mulheres não poderiam exercer atividades que requerem força por serem frágeis. O preconceito é uma ideia pré-estabelecida acerca do comportamento de pessoas de um determinado grupo racial, etnia ou característica própria do seu pertencimento social.



Segundo o professor Sílvio Almeida (2018), a discriminação é uma ação exercida com base no poder, estabelecida através da marcação de diferenças entre indivíduos ou grupos. Embora a raça possa ser um elemento que propicia a discriminação, ela não é a única possibilidade, pois também pode se dar por outras características, como a orientação sexual, por exemplo.

A discriminação racial, em sua essência, implica em conferir tratamento distinto a indivíduos pertencentes a grupos identificados por sua raça. Nesse sentido, a discriminação está intrinsecamente ligada ao conceito de poder, ou seja, à capacidade real de empregar a força, sendo necessário esse elemento para efetivamente conceder vantagens ou desvantagens com base na raça. (Almeida, 2018, p. 78)

Já o racismo envolve discriminação e preconceito de uma forma sistêmica que se volta para pessoas que pertencem a certos grupos que serão realizados. O racismo é um processo histórico e político em que são atribuídas vantagens sociais a certos grupos e desvantagens sociais a outros.

O racismo pode se manifestar de diferentes maneiras, desde atitudes e comportamentos discriminatórios até políticas públicas e estruturas sociais que perpetuam desigualdades e privilégios para alguns grupos em detrimento de outros. É importante notar que o racismo não se limita apenas à discriminação baseada na cor da pele, mas também pode ser direcionado a outras características, como etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual e identidade de gênero.

Uma das características centrais do racismo é a ideia de que certos grupos são superiores a outros, o que muitas vezes se baseia em estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Essa visão hierárquica pode levar a uma série de injustiças e desigualdades, como acesso limitado a oportunidades educacionais e profissionais, discriminação no mercado de trabalho, violência policial, entre outras.

Para combater o racismo, é necessário um esforço coletivo para reconhecer e desafiar as estruturas que o sustentam. Isso inclui o combate à discriminação individual, mas também a luta contra políticas públicas que perpetuam desigualdades, como a falta de acesso a serviços de saúde e educação de qualidade, a discriminação habitacional e a violência policial.

Além disso, é importante promover a conscientização sobre a importância da diversidade e da inclusão em todos os aspectos da vida social, para que todas as pessoas possam ter as mesmas oportunidades e tratamento justo e igualitário, independentemente de sua raça, etnia, gênero, religião ou orientação sexual.



2.3 Raça e Diversidade

A diversidade presente no Brasil é uma das características mais marcantes da sua população e cultura. A história do país é marcada não apenas pela colonização europeia, mas também pela contribuição e influência de povos indígenas, africanos, asiáticos e outras origens étnicas. Essa diversidade étnica, cultural e racial é fundamental para entender a riqueza da sociedade brasileira, pois ela moldou a identidade do país de maneira única.

No contexto da discussão sobre raça, é essencial ressaltar a variedade de experiências que os diferentes grupos étnicos vivenciaram ao longo da história do Brasil. A escravidão, por exemplo, não afetou apenas a população afrodescendente, mas também teve impactos profundos nas populações indígenas e suas terras. Além disso, a imigração de europeus, asiáticos e outros grupos trouxe novas perspectivas culturais e contribuiu para a diversidade linguística, religiosa e culinária do país.

É importante reconhecer que a diversidade étnica e cultural do Brasil não se limita à dicotomia entre brancos e não brancos. Há uma vasta gama de identidades étnicas e raciais que não podem ser reduzidas a uma única categorização. A mistura de culturas e tradições ao longo dos séculos resultou em uma sociedade heterogênea e multifacetada, onde a interação entre diferentes grupos é constante.

Ao discutir o conceito de colonialidade do poder, Aníbal Quijano analisa o sistema de classificação racial construído pelo colonizador (Quijano, 2005). Esta distinção em relação ao colonialismo histórico possibilita analisar a estruturação do novo padrão de poder mundial representado pela América. Para Mbembe, a utilidade primeira da noção de raça foi para “nomear as humanidades não europeias” (2014, p.39). A estratificação das populações dominadas baseadas na ideia de raça assumiu caráter estruturante nas relações sociais ainda em vigor.

Produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização, este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria - a cripta viva do capital. (MBEMBE, 2014, p. 19)

Os processos de descolonização ocorridos a partir do século XIX foram



responsáveis por redefinir fronteiras entre Estados nacionais novos e já existentes, assim como pela construção de toda uma nova cartografia e estruturas formais, tal como na América. O rearranjo geopolítico dos novos Estados seguiu a lógica do colonialismo histórico, mantendo a ideia de raça como instrumento de dominação da ordem vigente. O conceito de raça serviu-se da construção do paradigma da universalidade do homem europeu frente à humanidade inconclusa do outro para impor seu modo produção da vida (Mbembe, 2014). A destituição do sistema de submissão colonial à Europa não representou, entretanto, a superação da estratificação racial criada pela empresa colonial.

O desenvolvimento do capitalismo neste contexto, associado aos papéis sociais forjados a partir da invenção da ideia de raça nos moldes americanos constituíram uma divisão racial do trabalho (Quijano, 2005). Esta hierarquização constituída na colônia possui nuances que se entrecruzam desvelando distintas instâncias de opressão, tendo o período da escravidão de caráter racial reflexos na desigualdade social contemporânea (Brasil, 2004). A invenção da raça, nos moldes coloniais, foi a maneira de legitimar as relações de dominação advindas da conquista dos povos subalternizados, correspondendo a “um estado de degradação de natureza ontológica” (Mbembe, 2014, p. 39).

A compreensão das dinâmicas sociais e educacionais ligadas à questão racial é enriquecida pelo conceito de raça, racismo e etnia na visão do educador Kabengele Munanga. Reconhecido por sua ampla pesquisa e estudo das relações étnico-raciais no país, Munanga desempenha um papel importante no diálogo sobre a erradicação do racismo e o avanço da igualdade racial.

De acordo com Munanga, o conceito de raça vai além de uma mera classificação biológica. Ele enfatiza que a raça é uma construção social, resultado de processos históricos e culturais que atribuíram significados e hierarquias às diferenças físicas entre os grupos humanos. Nesse sentido, a raça é uma categoria socialmente construída que tem impacto na vida das pessoas, determinando oportunidades, acesso a recursos e os tratamentos diferenciados que grupos raciais recebem na sociedade (Munanga, 2004).

Quanto ao racismo, Munanga o define como um conjunto de práticas e discursos discriminatórios baseados na ideia de superioridade de certos grupos raciais em relação a outros. O racismo é uma forma de opressão que permeia diferentes esferas sociais, incluindo a educação, e é fundamental combatê-lo para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária (Munanga, 1996).

Munanga também aborda o conceito de etnia, destacando que é uma categoria que se refere às características culturais, históricas, linguísticas e identitárias compartilhadas



por um grupo de pessoas. Ao contrário da raça, a etnia é uma construção cultural e não possui fundamentos biológicos. Reconhecer e valorizar a diversidade étnica é essencial para uma educação inclusiva e antirracista (Munanga, 2003).

Em suas palavras, Munanga afirma: "O combate ao racismo não é uma questão exclusiva dos negros, mas uma responsabilidade de todos, e a educação é uma das principais ferramentas para promover a igualdade racial. É preciso desconstruir estereótipos, valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial" (Munanga, 2009).

Assim, o trabalho de Kabengele Munanga (2009) contribui para ampliar a compreensão sobre as questões raciais, incentivando a reflexão crítica e a transformação dos padrões racistas presentes na educação e na sociedade como um todo. Suas pesquisas e conceitos são importantes referências para os educadores comprometidos com a construção de uma educação antirracista, que promova a igualdade e a valorização de todas as etnias.

O conceito de diversidade no ponto de vista do professor Sílvio Almeida (2018) é fundamental para compreendermos a importância de valorizar e promover a pluralidade de perspectiva, experiências e identidades na educação. Almeida (2018) é um renomado filósofo e ativista brasileiro, cujas reflexões têm sido essenciais para o debate sobre igualdade, justiça social e combate às desigualdades estruturais.

Para Almeida (2018), a diversidade é muito mais do que apenas a coexistência de diferenças individuais. Ela envolve reconhecer e valorizar as múltiplas formas de ser, estar e pertencer à sociedade. Trata-se de uma abordagem que reconhece que todos têm direito à igualdade de oportunidades e de tratamento, independentemente de suas características e identidades.

Segundo Almeida (2018), a diversidade é um princípio ético fundamental que deve ser incorporado em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação, e defende que a escola deve ser um espaço acolhedor e inclusivo, onde todas as vozes sejam ouvidas e todas as identidades sejam respeitadas. Isso implica em reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, entre outras.

Em suas palavras, Almeida (2018) afirma: "A diversidade é um valor ético que nos leva a buscar a igualdade de direitos e oportunidades para todos. É fundamental que a escola seja um ambiente que acolha a diversidade em suas múltiplas dimensões, promovendo uma educação inclusiva e transformadora".

Para o professor Sílvio Almeida (2018), a diversidade é um elemento essencial para



a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, tanto na sala de aula quanto na sociedade em geral, promove-se o respeito, a empatia e o fortalecimento das relações interpessoais. A educação deve ser um espaço onde a diversidade seja celebrada e utilizada como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

A interseção dos conceitos de raça, racismo, etnia e diversidade nos pontos de vista do professor Kabengele Munanga e do professor Sílvio Almeida desempenha um papel crucial na abordagem das questões étnico-raciais no contexto escolar. Ambos os autores destacam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade, bem como combater o racismo e promover uma educação inclusiva e antirracista.

Enquanto Munanga (2009) ressalta que a raça é uma construção social na qual o racismo é uma forma de opressão baseada na ideia de superioridade racial, Almeida (2018) amplia essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de promover a diversidade em várias dimensões, incluindo a étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, entre outras. Ambos os autores concordam que a educação deve ser um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as identidades sejam respeitadas e todas as vozes sejam ouvidas.

Nesse sentido, no contexto escolar, é fundamental considerar a influência desses conceitos na construção de um ambiente educacional que promova a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Os educadores devem estar cientes dos desafios enfrentados na implementação de uma educação antirracista em sala de aula e do papel transformador que desempenham na mudança de mentalidade dos educandos.

Ao adotar uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade, os professores podem trabalhar para desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo debates e reflexões sobre as questões étnico-raciais. Isso implica incluir em seu currículo, conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos étnicos, bem como utilizar recursos pedagógicos que sensibilizem os alunos para a realidade das desigualdades raciais.

Assim, a convergência dos conceitos apresentados por Munanga (2009) e Almeida (2018) destacam a importância de abordar as questões étnico-raciais no contexto escolar, visando uma educação antirracista, inclusiva e transformadora. Ao reconhecer a diversidade étnico-racial, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades, os educadores contribuem para a construção de um ambiente educacional mais justo, respeitoso que prepara os alunos para atuarem em uma sociedade plural e democrática.



2.4 Questões Étnico-Raciais e o Contexto Escolar

Embora a escravidão seja um ato tão antigo quanto a própria história, produziu e produz efeitos nocivos que não haveria como entender a dinâmica da própria sociedade, sem antes revisitar os fatores e a essência que originou a segregação e o preconceito racial em vários níveis (social, político e econômico), presentes em muitos países, principalmente no Brasil.

Para Costa e Silva (2018, p. 14), “não se estuda o escravismo sem emoção e sem sentimento de vergonha e remorso”. Mesmo com as mais variadas campanhas abolicionistas e o término da escravidão no Brasil, em 1888, o país carrega fortemente as cicatrizes de um passado que persiste em se fazer contemporâneo, onde as desigualdades raciais são evidentes em termos de políticas públicas, no âmbito da cidadania e em termos pessoais principalmente para a população negra (Costa e Silva, 2018).

O ambiente escolar, especialmente a sala de aula, reproduz involuntariamente esse racismo estrutural, que se manifesta nas mais variadas práticas de eufemismos para se referir aos negros, usando, como exemplo, as palavras “moreno” ou “pessoas de cor” ou por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018). O racismo estrutural, conceito adotado pelo autor, seria o centro do condicionamento que confere privilégios a alguns grupos e exclui outros, onde a hegemonia de determinado grupo, por vezes, é naturalizada.

Isso implica no entendimento de que o racismo estrutural está vinculado a um modelo institucional hegemônico que toma para si as regras de conduta na sociedade, por meio de uma subjetividade quase imperceptível, que silencia as pessoas e inibe atitudes de mudanças, em nome de um cenário que foi se construindo ao longo da história do país (Almeida, 2018).

Para Almeida (2018, p. 30), “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam o domínio da instituição. A história dos povos escravizados do continente africano é complexa e exige a capacidade de adaptação dos docentes para diminuir a resistência na comunidade escolar em relação ao debate do racismo estrutural e como superá-lo na sala de aula.

O Brasil, em sua história como colônia, império e república, teve políticas e leis que



permitiram e até incentivaram a discriminação e o racismo contra a população afrodescendente. Por e o Decreto nº 7.031-A de 1878 limitava a educação para adultos negros ao período noturno e dependia da disponibilidade de professores.

No entanto, após a Constituição de 1988, o Brasil tem buscado promover a democracia e a cidadania, valorizando a dignidade da pessoa humana. Mesmo assim, ainda há uma realidade marcada por atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas que impedem o acesso e a continuidade da educação para a população afrodescendente.

Neste contexto, impõe-se a necessidade de aprofundar os estudos que tratam da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (regulamentada pela Lei 10.639/2.003 e alterada pela Lei 11.645/2.008), mediante intervenções que levem os estudantes da educação básica a refletirem sobre a utilização da mão de obra e a resistência empreendida pelos escravizados, que em algum momento foram levados a praticarem crimes, em consequência da provável degradação das relações interpessoais entre os escravizados e os proprietários (Azevedo, 1987; Schwartz, 1999; Brasil, 2008; Pinsky, 2011).

A escravidão de pessoas africanas no Brasil, mesmo que seja uma questão que compõe a cultura brasileira, ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível nas diversas áreas do conhecimento, por vezes presentes nas aulas de história na educação básica. Embora tenha continuamente influenciado a formação étnica e cultural do povo brasileiro, até o momento não recebeu o devido valor e importância. Através da Lei 10.639/2003, foi estabelecida a relevância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no contexto educacional do Brasil. Esse marco legal tornou compulsória a integração desses conteúdos no programa curricular, especialmente nos campos da educação artística, literatura e história nacional. Isso levou a uma transformação na abordagem educacional, ampliando a compreensão sobre a temática da escravidão e realçando a significância da história e cultura afro-brasileira na moldagem da sociedade brasileira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, regulamentado pela lei 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, ainda há obstáculos para a implementação desses conteúdos devido à resistência baseada em preconceitos e falhas na formação e prática docente. O ensino deve incluir diversos aspectos da história e da cultura dos grupos étnicos africanos e indígenas, além da história da África e da luta contra a discriminação e o racismo.

O desafio da escola é promover um ambiente favorável para que se possibilite um



aprofundamento dos estudos que tratam da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e, com isso, minimizar a resistência da comunidade escolar em relação ao racismo e gerar mecanismos que mudem a visão e a percepção dos estudantes. Por esse motivo, o desafio é complexo e exige necessariamente que o docente esteja disposto a inovar. Nesse contexto, o professor tem de repensar a prática docente em relação à formação dos estudantes, ofertar ferramentas que possibilitem a convivência em ambientes de diversidade, transformando-os em protagonistas dos processos históricos, independentemente de sua condição étnica, econômica ou social (Neves, 2002; Pinsky, 2011; Brasil, 2008; Fontenele 2019; Cavalcante, 2020).

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente no contexto da educação integrada, conforme delineado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, emerge como uma possibilidade de amalgamar diversas áreas de conhecimento. No entanto, é saliente ressaltar a presença de obstáculos a serem superados, sobretudo na perspectiva da promoção da educação antirracista dentro da sala de aula, e é o papel central do educador que desempenha uma função fundamental na alteração da mentalidade dos aprendizes.

O desafio da escola em promover um ambiente favorável para o aprofundamento dos estudos sobre a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena vai além da simples inclusão desses conteúdos no currículo. É necessário superar a resistência da comunidade escolar em relação ao racismo e criar mecanismos que efetivamente mudem a visão e a percepção dos estudantes. Essa tarefa complexa exige que os professores estejam dispostos a inovar em sua prática docente.

Nesse contexto, os docentes precisam repensar a forma como ensinam e formam os estudantes, oferecendo ferramentas que possibilitam a convivência em ambientes de diversidade e os tornando protagonistas dos processos históricos, independentemente de sua condição étnica, econômica ou social. Isso implica em utilizar metodologias participativas, promovendo debates e reflexões críticas, estimulando a escuta ativa e o diálogo respeitoso.

Além disso, é fundamental que os professores estejam em constante formação, atualizando-se sobre questões étnico-raciais, desenvolvendo sua consciência antirracista e ampliando seu repertório de abordagens pedagógicas. A preparação dos educadores com foco na educação antirracista deve abranger a análise de suas próprias vantagens e preconceitos, bem como o aprofundamento em teorias e práticas que fomentem a edificação de uma sociedade caracterizada pela justiça e igualdade.



No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a abordagem da diversidade étnico-racial é ainda mais relevante, pois prepara os estudantes para atuarem em um mercado de trabalho plural e multicultural. Os professores desempenham um papel fundamental na transformação do pensamento dos educandos, pois são responsáveis por proporcionar uma formação que vá além das competências técnicas, valorizando a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade.

Diante dos desafios da educação antirracista em sala de aula, o professor deve se dedicar ao aprofundamento dos estudos, à formação continuada e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que promovam uma educação inclusiva, transformadora e capaz de romper com as estruturas de desigualdade e discriminação. Somente assim será possível construir um contexto escolar verdadeiramente igualitário, em que todos os estudantes se sintam acolhidos, representados e empoderados para atuarem como agentes de mudança na sociedade.

Diversos estudos (Pacheco, 2010; 2015; Moura, 2016) revelam que a educação profissional e tecnológica possui potencial para ser um espaço unificado de aprendizado. No entanto, é necessário superar obstáculos para efetivar a integração entre a formação geral e profissional, principalmente no que diz respeito à indissociabilidade entre o ensino médio e os cursos técnicos (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012; Moura, 2007; Kuenzer, 2008).

Para além desses desafios, é imprescindível abordar a questão da educação antirracista em sala de aula. O ambiente educacional deve ser um espaço que promova a igualdade, o respeito e o combate às estruturas e práticas racistas presentes na sociedade. Nesse sentido, o professor desempenha um papel crucial na transformação do pensamento dos educandos.

O professor precisa estar preparado para enfrentar os desafios da educação antirracista, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva, reconhecendo suas próprias influências e preconceitos, e adotando práticas pedagógicas que promovam a diversidade e a valorização das diferentes culturas presentes na sala de aula.

É fundamental que o professor promova debates e reflexões sobre o racismo, desconstruindo estereótipos e preconceitos, e incentivando o diálogo e a empatia entre os alunos. Além disso, é importante incluir conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, garantindo a representatividade e a valorização desses grupos étnicos.

Portanto, para enfrentar os desafios da educação antirracista em sala de aula, o



professor desempenha um papel central na transformação do pensamento dos educandos, proporcionando um ambiente inclusivo, respeitoso e que promova a igualdade racial. Somente por meio de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e a luta contra o racismo é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Além dos desafios da educação antirracista em sala de aula, é fundamental compreender as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para efetivar uma educação integrada e de qualidade, é necessário embasar as práticas pedagógicas em conceitos-chave que orientem o processo educativo. Essas bases conceituais fornecem alicerces para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, preparando-os para atuarem de forma qualificada no mundo do trabalho e na sociedade em geral. Nesse sentido, a articulação entre as bases conceituais da EPT e a necessidade de promover a educação antirracista se torna essencial para construir uma educação inclusiva, crítica e emancipatória.

2.5 Bases Conceituais Da Educação Profissional e Tecnológica

A lógica dualista da educação burguesa tem íntima ligação com a ideologia racista que sustenta a divisão de classes do Brasil. A herança colonial de aversão ao trabalho manual, incompatível com o ideal de nobreza da corte, fincou raízes na cultura do país (Ciavatta, 2005). As propostas de ensino integrado precisam contemplar em sua concepção a centralidade do sistema de produção escravista na conformação do capitalismo nacional. Dessa maneira, existe a possibilidade de superação da divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual, bem como entre formação profissional e ensino geral, segundo Saviani (2003, p.13).

A Educação Profissional e Tecnológica tem por horizonte a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual numa sociedade onde as relações de produção determinam os marcadores sociais. O trabalho é ação do homem sobre o meio em vista de suprir suas necessidades possibilitando que, deste processo, se chegue à “apropriação social dos potenciais da natureza” (Ramos, 2014), o trabalho enquanto princípio educativo possibilita, então, que ocorra a apreensão do mundo num movimento dialético na medida em que a educação é também uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2002).

A sociedade urbana e industrial é distinta das formas naturais, o que implica a



necessidade de adotar mecanismos de comunicação artificial e não espontâneos (Saviani, 2003, p.10). Pode-se compreender a partir daí a questão da universalização da escola em seu papel de generalização do código escrito sem que necessariamente a educação destinada à classe trabalhadora possua objetivos emancipatórios.

Destá forma, o ensino na escola elementar está baseado no princípio do trabalho, considerando-o como o processo através do qual o homem transforma a natureza. No entanto, essa transformação não ocorre de forma individual, mas sim através de relações entre os indivíduos. Assim, o conhecimento da natureza é fundamental para a existência humana, sendo incluído como componente importante do currículo da escola elementar. (Saviani, 2003, p. 11)

Como projeto político, a Educação Profissional e Tecnológica representa um projeto contra hegemônico, posto que tem por objetivo a formação integral com vistas a que essa relação de ação e compreensão da natureza pelo homem leve-o ao desenvolvimento de suas potencialidades, construindo assim as bases para sua emancipação (Ciavatta, 2005). Em outras palavras, a proposta de uma educação antirracista visa ampliar o escopo do ensino para incluir a diversidade de culturas, pensamentos e conhecimentos, a fim de formar cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e multiétnica. Em vez de se concentrar apenas no ponto de vista eurocentrista, a ideia é incluir uma variedade de perspectivas, com o objetivo de construir uma nação democrática.

Pedagogias antirracistas visam à promoção da consciência negra, fortalecendo-a entre os negros e despertando-a entre os brancos. Em suma, a educação sobre relações étnico-raciais pretende combater as consequências históricas da discriminação racial a que foram submetidos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo. A ideia é corrigir a reificação da opressão colonial que foi criada através da construção de uma "outra" identidade (Fanon, 2008).

O marco da educação brasileira na década de 1990 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que priorizou a formação de cidadãos e o progresso profissional. Nesse período, a influência de organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial e PNUD se intensificou, trazendo consigo uma perspectiva neoliberalista e mercadológica para a reforma da educação (Ramos, 2002; Frigotto E Ciavatta, 2003).

A lei número 2.208, datada de 17 de abril de 1997, introduziu uma significativa mudança no âmbito da educação profissional técnica de nível médio. Anteriormente



integrada à educação regular, o decreto atual passou a assegurar sua disponibilização como prioridade, de forma concomitante ou subsequente, atribuindo ao ensino médio um perfil tanto propedêutico quanto dual. Além disso, houve uma reformulação curricular baseada em competências para produzir profissionais capacitados, com metodologias enfocadas na resolução de problemas e projetos. Essas mudanças buscaram produzir profissionais habilitados a atuar na sociedade.

Em 2002, o então candidato à presidência da república, Luiz Inácio Lula da Silva, propôs uma “Educação para o tamanho do Brasil”, que visaria a reversão de uma dívida social ocasionada pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (Mendes, 2011). Em 2003, houve uma discussão importante sobre o ensino profissional técnico no Seminário Nacional de Educação Profissional e no Fórum Nacional de Educação Tecnológica em Brasília. O objetivo era discutir concepções, experiências, problemas e propostas relacionados aos currículos nas instituições de ensino técnico, levando eventualmente à revogação do decreto 2.208 de 1997. (Mendes, 2011). Os fóruns foram importantes para a retomada de uma nova diretriz para a EPT no Brasil devido às características do governo Lula recém-eleito à época, porém mesmo com os embates teóricos que circundam o processo de revogação do Decreto n. 2.208/1997 estes, contribuíram em partes, como a gênese de uma nova/velha diretriz para a educação profissional e tecnológica, pois às contradições foram mantidas (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2012).

Após debates a respeito do futuro da Educação Profissional Técnica no Brasil, em 2004, o decreto 2.208 de 1997 foi revogado e substituído pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Este novo decreto propõe integrar a educação profissional com o ensino médio, visando a redução do dualismo presente na educação brasileira. O regulamento conhecido como Decreto 5.154 define os seguintes princípios orientadores para o campo da educação profissional e tecnológica:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática 1 (Brasil, 2004, p. 4).

Em 2004, o Decreto 5.154 foi emitido para regulamentar a educação profissional e tecnológica, visando a formação ampla dos estudantes. No entanto, de acordo com Rodrigues (2005), as mudanças foram limitadas e apenas reconheceram a dualidade



presente na educação profissional, permitindo a possibilidade de ensino integrado. Embora o decreto tenha incluído princípios importantes, como a integralidade da educação, somente em 2014 foram acrescentados incisos relevantes, indicando que mesmo com a intenção de oferecer uma formação completa, as premissas propostas pela época ainda não atendiam às demandas da educação profissional e tecnológica.

A Lei 11.741 de 2008, que alterou as leis relacionadas à educação básica, ampliou a importância da educação profissional e técnica (EPT) na política educacional nacional, incluindo-a como parte integrante do ensino médio. A lei veio em continuidade ao Decreto 5.154 de 2004, que já havia estabelecido uma visão ampla para a EPT, mas ainda não atendia plenamente às demandas das discussões sobre o assunto ocorridas ao longo dos anos. É importante destacar que o retrocesso ocorrido no ensino médio integrado brasileiro com o Decreto 2.207 de 1997 foi superado com a Lei 11.741 de 2008.

O ano de 2008, o governo federal instituiu a Rede Nacional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de criar os Institutos Federais de Educação conforme determinado pela Lei 11.892, promulgada em 29 de dezembro de 2008. A lei visa superar a dualidade na educação brasileira, oferecendo uma formação ampla que não seja restrita ao mercado de trabalho. Apesar disso, a educação profissional e tecnológica ainda é marcada por contradições desde a promulgação da LDB de 1996, e as influências dos interesses do capital têm agravado a situação. O dualismo histórico na educação profissional ainda é um desafio a ser superado.

A construção da EPT no Brasil e as suas diretrizes foi marcada por muitos embates teóricos e também pela luta de diversos interesses de diferentes setores da sociedade. De acordo com o Decreto de n.º 5.154/2.004 no Art. 2º, o inciso III, o aspecto do trabalho como princípio educativo jamais esteve presente na gênese da formulação lei, contribuindo como a EPT sendo um espectro constante de avanços e retrocessos ao longo de sua história. Já o inciso III, que rege as premissas da EPT, afirma que o trabalho como princípio educativo deve permear em todas as instituições que ofertam essa modalidade de ensino. O conceito de trabalho como um princípio educativo, conforme os preceitos fundamentais da EPT, que versam acerca de uma formação completa, se faz necessária para compreensão do espírito do conceito de trabalho empregado no texto.

Através da concepção de Marx, o trabalho parte de uma ideia em que o homem, por meio de suas capacidades físicas e mentais, transforma os recursos da natureza e, assim, seria o sentido positivo do trabalho, como algo inerente ao ser humano e não alienador que cria além de objetos e produtos relações sociais e históricas é fundamental para a



constituição do homem enquanto ser social (Quaresma, Menezes Neto, 2011; Karam, *et al.*, 2020).

A relevância do conceito de trabalho como um pilar educacional é de extrema importância dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Consoante os princípios fundamentais da EPT, que visam proporcionar uma formação completa, é necessário compreender o espírito desse conceito de trabalho utilizado no texto.

A concepção de trabalho, segundo a visão de Marx, parte da ideia de que o ser humano, por meio de suas capacidades físicas e mentais, transforma os recursos da natureza. Nessa perspectiva, o trabalho é entendido como algo intrínseco ao ser humano, com um sentido positivo, capaz de criar não apenas objetos e produtos, mas também relações sociais e históricas. Essa compreensão é fundamental para a constituição do indivíduo como ser social.

O trabalho, visto como um princípio educativo, vai além da mera realização de atividades profissionais. Ele engloba o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para atuar de forma produtiva na sociedade, mas também promove o fortalecimento do sentido de pertencimento, da consciência coletiva e do senso de responsabilidade social. Através do trabalho, os indivíduos constroem não apenas sua subsistência, mas também sua identidade e seu papel na comunidade.

Na Educação Profissional e Tecnológica, o conceito de trabalho como princípio educativo se manifesta na busca por uma formação que articule teoria e prática, proporcionando aos estudantes a oportunidade de vivenciar situações reais de trabalho e de aplicar seus conhecimentos de forma concreta. Nesse contexto, o trabalho é entendido como um processo de aprendizagem contínua, em que os estudantes desenvolvem suas habilidades técnicas, cognitivas e socioemocionais, preparando-se para os desafios do mercado de trabalho e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, o conceito de trabalho como princípio educativo na EPT reflete a importância de compreender o trabalho como algo mais do que uma atividade meramente produtiva. Ele abrange a dimensão humana, social e histórica do trabalho, valorizando não apenas o resultado, mas também o processo de construção, a interação com outros indivíduos e a transformação da realidade. Essa concepção ampla do trabalho contribui para a formação integral dos estudantes, capacitando-os não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para a participação ativa na sociedade e na construção de um futuro melhor.



Na antiguidade, o ensino era transmitido de forma coletiva nas comunidades. A educação era passada pelos mais velhos para os mais jovens, e o processo de aprendizagem ocorria juntamente com a produção. No entanto, com a evolução dos meios de produção e a mudança da concepção sobre propriedade privada, houve a criação de classes sociais e a separação entre trabalho e educação. A aproximação entre as duas só foi possível com o surgimento do modo de produção capitalista (Saviani, 2.007; Ribeiro, 2009).

A ideia de usar o trabalho como base para a educação foi proposta por Marx, que acreditava que o trabalho era um meio para a libertação humana. No entanto, essa concepção só teria impacto real quando fosse compreendido o papel fundamental que o trabalho desempenha na sociedade (Xavier, 2013).

No início do século XX, em seus estudos, Gramsci propõe uma escola única comum a todos, que proporcione o acesso aos conceitos de cultura geral e intelectual para que, desta forma, os educandos tivessem a capacidade de trabalhar manualmente e exercer também sua intelectualidade (Sobral, *et al.*, 2.016). Gramsci em suas considerações sobre como deveria se organizar a escola unitária, salienta que, a escola além de ensinar as normas e valores que regem a sociedade, deveria também incluir e permitir aos alunos acesso ao processo de trabalho, não para atender os interesses do capital formando apenas para mercado do trabalho, mas como forma de apropriação intelectual (Sobral *et al.*, 2016).

Uma missão clara e bem definida: promover a formação integral dos jovens e adultos, buscando a superação da dualidade da educação no Brasil, preparando-os para o mercado de trabalho e garantindo o acesso ao conhecimento científico e tecnológico. De acordo com essa missão, os Institutos Federais buscam formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar na sociedade com responsabilidade, ética e competência na visão de Mota *et al.* (2018), que seja uma educação técnica profissional alicerçada sobre a escola unitária gramsciana, pois na sua essência foi constituída para uma formação integral a partir da superação do dualismo educacional presente no ensino brasileiro.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), não se deve considerar o trabalho como princípio educativo apenas como um método de aprendizagem e sim compreender que possui uma natureza ontológica e ético-política, ou seja, inerente ao ser humano e como um direito. O trabalho como princípio educativo corrobora com a perspectiva de uma formação integral, pois tem como alicerce o rompimento com ensino pautado apenas no meio técnico e na separação entre teoria e prática.



A superação da dicotomia teoria e prática está presente no Decreto n.º 5.154/2004 no Art. 2º, inciso IV, que versa sobre a indissociabilidade entre o campo teórico e prático. A centralidade no trabalho como princípio educativo corrobora com a superação, pois a formação desenvolvida a partir desta concepção prioriza uma formação integral no qual o indivíduo compreende a dimensão ontológica do trabalho, rompe com a alienação da produção com acesso à ciência, cultura e tecnologia (Mota, Araújo, Santos, 2018).

A educação desempenha um papel crucial na emancipação humana através do trabalho, pois ajuda a quebrar a alienação e constrói uma consciência crítica ao oferecer uma formação ampla e completa. Com isso, é possível transformar a sociedade (Xavier, 2013). As atuais políticas de Educação Profissional e Tecnológica – EPT visam superar a separação entre teoria e prática e enfatizam o trabalho como incentivo para a educação. Essa combinação deve fomentar uma formação que desenvolva as capacidades humanas e intelectuais dos alunos (Araújo e Frigotto, 2015).

A superação do dualismo requer esforços para que a rede federal possa ofertar uma educação humana, cidadã, que permita ao educando a sua formação na plenitude, incluindo a compreensão de que fazer parte da diversidade é natural.

Dentro da perspectiva de uma formação humana omnilateral se faz necessária compreender também o contexto das políticas públicas e diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil através da participação em órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas - ONU, bem como as legislações aclamadas pela sociedade civil organizada e para tanto, faremos um recorte temporal partindo pós- Segunda Guerra Mundial para a contextualização desta temática e, com elas, compreender a importância de conhecer as bases conceituais da EPT para entender a perspectiva da diversidade nesse contexto de formação humana para o trabalho.

A superação do dualismo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evolui uma educação humana e cidadã, ganha ainda mais profundidade quando contextualizada nas políticas públicas e nas diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil. A compreensão desses contextos se torna fundamental para a abordagem das questões étnico-raciais, cuja importância é destacada no processo de formação humana omnilateral preconizado pela EPT.

Ao explorar a participação do Brasil em órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), e examinar legislações respaldadas pela sociedade civil organizada, podemos compreender como as discussões sobre diversidade e inclusão foram moldadas ao longo do tempo. Esse recorte temporal pós-Segunda Guerra Mundial



oferece uma perspectiva histórica essencial para compreender não apenas a evolução das políticas educacionais, mas também a importância crescente atribuída à diversidade na formação humana para o trabalho.

A conexão entre a superação do dualismo na EPT e a abordagem das questões étnico-raciais se revela, assim, como uma via estratégica para a construção de uma educação mais alinhada com os valores de igualdade e respeito à diversidade. Enquanto a EPT busca a formação integral do educar, a compreensão profunda das bases conceituais da EPT, em consonância com as normativas nacionais e internacionais, reforça o compromisso com a promoção de uma sociedade justa e inclusiva. Dessa forma, a superação do dualismo não apenas transforma estruturas educacionais, mas reafirma o papel da EPT como agente de transformação social.

2.6 Diretrizes e Políticas Educacionais Relacionadas à Relações Étnico-Raciais

Nesta seção será realizado um recorte temporal das principais legislações e políticas internacionais adotadas pelo Brasil em vista à diversidade para compreendermos a importância das políticas públicas. Neste ponto, utilizamos a percepção do professor Benoti (2011) para delimitar o significado por políticas públicas que assim apresenta:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (Benoti, 2011, p. 18).

A investigação terá início com a avaliação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, por meio da resolução 217 A III. Nesta declaração, os países membros afirmam:

Artigo 1: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir umas com as outras com um espírito de fraternidade.

Artigo 2: 1. Cada indivíduo possui a capacidade de desfrutar dos direitos e liberdades definidos nesta Declaração, sem qualquer forma de discriminação, seja por motivo de raça, cor, gênero, língua, crença religiosa, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação financeira, nascimento ou outra circunstância (UNICEF, 1948, p. 6).

Em 21 de junho de 1967, entrou em vigor o Decreto Legislativo nº 23, cujo objetivo



foi regular a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Essa convenção estava disponível para assinatura em Nova York e o Brasil a assinou em 7 de março de 1966. O início de sua validade ocorreu em 4 de janeiro de 1969, como estipulado pelo artigo 19, parágrafo 1º.

Artigo I: 1. Nesta Convenção, o termo "discriminação racial" será entendido como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundamentada em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como intenção ou efeito anular ou limitar o reconhecimento, a fruição ou o exercício, em condições iguais, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro aspecto da vida pública (Brasil, 1969, p. 4).

A Constituição Federal de 1988 estabelece como objetivo de a educação nacional promover o desenvolvimento integral da pessoa, a formação cidadã e a qualificação profissional. Ela garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo um dos princípios da educação nacional. Em linha com as diretrizes estabelecidas pela Constituição, o Estado tem se empenhado em promover uma política de reparação que garanta o acesso à educação e formação para o trabalho a toda a população.

A Convenção Americana sobre Direitos Humanos - Pacto de San José de 1969 versou sobre direitos e liberdades e foi aderida pelo governo do Brasil no ano 1992, em seu artigo de direitos e liberdades, conforme segue:

Os Estados que ratificam esta Convenção se comprometem a garantir e preservar os direitos e liberdades reconhecidos nela, assegurando que tais direitos sejam plenamente exercidos por todas as pessoas sob sua jurisdição, sem qualquer forma de discriminação com base em raça, cor, gênero, língua, religião, opiniões políticas ou outras características, incluindo origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou condição social (CADH, 1969, p. 3).

A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, finalizada em 17 de novembro de 1988, foi complementada com o "Protocolo de São Salvador", um adicional voltado para Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O Brasil tornou-se parte desta convenção em 30 de dezembro de 1999 através do Decreto-lei nº 3.321. O mencionado decreto, em seu artigo 13º, enfatiza a plena vigência da Convenção Americana no território nacional:

[...] Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz (Brasil, 1999, p. 6).



A Constituição Federal brasileira de 1988 reconhece a dignidade da pessoa humana como um dos princípios fundamentais da República, de acordo com o art. 1º, inciso III. Além disso, entre os seus objetivos fundamentais, o art. 3º destaca a necessidade de: construir uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I), erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (inciso III) e promover o bem-estar de todos sem preconceitos de origem, raça, gênero, cor, idade ou outras formas de discriminação (inciso IV) (Brasil, 1988).

Uma importante conquista no campo da educação e da cultura ocorreu com a aprovação da Lei nº 10.639 em 2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura africana nas escolas.

[...] 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. (Brasil, 2003, p. 4).

Posteriormente, já no ano de 2.008, houve um acréscimo à Lei de nº 10.639/03 através da Lei de nº 11.645 que fez a inclusão do artigo 26-A que versa quanto a temática dos povos indígenas nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, tornando obrigatório incluir o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na grade curricular:

§ 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. 5).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cuja primeira edição foi lançada em 1996, visa orientar principalmente as ações governamentais no sentido de proteger e promover os direitos humanos no Brasil. De acordo com Ramos (2018), os Direitos Humanos são valores fundamentais que são explicitamente ou implicitamente reconhecidos nas Constituições e em tratados internacionais.

Em 2007, o Decreto nº 6.040 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para os Povos e Comunidades Tradicionais.



O reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, [...], bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade (Brasil, 2007, p. 5).

Segundo informações fornecidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), que assume a liderança da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (CNPCT) desde 2007, a terminologia "Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs)" abarca diferentes grupos, como os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os agrupamentos de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, ribeirinhos, caboclos, pescadores artesanais, pomeranos e outros.

A Lei nº 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, é uma conquista significativa para o reconhecimento e favorecimento da comunidade negra no Brasil, mesmo 122 anos após o fim da escravidão no país. O primeiro artigo da referida lei estabelece a política afirmativa de igualdade racial e reconhece a necessidade de promover a justiça e a equidade para todas as pessoas, independentemente de sua cor, raça ou etnia:

Art. 1º A Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a 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 (Brasil, 2010, p. 4).

A Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei das Cotas, estabeleceu a obrigação de reservar 50% das vagas em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos para estudantes provenientes de escolas públicas de ensino médio desde sua promulgação em 2012. Essa lei tem a finalidade de promover a igualdade de oportunidades e a diversidade na educação superior.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Brasil, 2012, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível



Médio, aprovadas por meio da Resolução nº 6 em 20 de setembro de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, têm como um dos princípios orientadores o "reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, bem como das culturas indígenas, quilombolas e das populações rurais" (BRASIL, 2012, art. 6º; XI), além do princípio da integração entre ensino e prática social (BRASIL, 2012, art. 6º; V) e da interdisciplinaridade (BRASIL, 2012, art. 6º, VI).

Dentro do âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, o Estatuto incorpora diversos princípios, como a busca por justiça social, igualdade e cidadania (Instituto Federal De Mato Grosso Do Sul, 2016). Além disso, destaca-se o "comprometimento com a formação completa do ser humano, bem como com a produção e disseminação do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural, esportivo e inovador, levando em consideração as necessidades da sociedade" (Instituto Federal De Mato Grosso Do Sul, 2016, art. 3º, V).

Ainda na perspectiva do IFMS, em 2016 houve a implementação através do regulamento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFMS. Como perspectiva da implantação,

Art. 2º O Neabi tem por finalidade de contribuir, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa, na implementação da Lei nº 11.645/2.008 que institui a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e fortalecimento da Lei nº 12.288/2.010 Estatuto da Igualdade Racial (IFMS, 2016, p. 5).

O Regimento Geral do IFMS tem como princípio das ações de ensino, além da produção do conhecimento, "a formação humana e profissional, com foco no mundo do trabalho e no convívio em sociedade". O documento também garante ao corpo discente, além do ensino regular, "política de inclusão e diversidade voltada para os direitos humanos, para a promoção de igualdade étnico-racial e de gênero". Neste sentido, verifica-se que tanto o IFMS quanto os documentos norteadores da Rede Federal estão em consonância aos dispositivos legais que buscam corrigir as condições desiguais de acesso à escolarização, trabalho e renda da população negra.

De modo a reverter a subalternização dos saberes, culturas e identidades dos afro-brasileiros, bem como as profundas desigualdades de acesso à escolarização, trabalho e renda, durante grande parte do século XX e início do século XXI, foi e tem sido demandadas pelo Movimento Negro de dentro e fora da academia políticas públicas para combater a discriminação racial e o racismo estrutural e inserir os cidadãos e cidadãs afro-



brasileiros na vida produtiva do país em posição de igualdade (Henriques, 2005).

No ano de 2023, celebra-se o vigésimo aniversário da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educacionais. Essas duas décadas simbolizam um intervalo de tempo substancial caracterizado por progressos, obstáculos e ponderações na esfera da educação com foco na eliminação do racismo no Brasil.

Ao longo desses 20 anos, a implementação da Lei 10.639/2003 tem sido uma jornada complexa, que envolveu debates, capacitações, mobilizações e conquistas. A partir dessa lei, foram criados espaços para discutir e repensar os currículos escolares, visando a inclusão de conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a desconstrução do racismo e dos estereótipos.

No entanto, é importante reconhecer que os desafios persistem. A formação dos professores ainda é um ponto crucial, pois muitos educadores enfrentam dificuldades para abordar de forma adequada os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, há a necessidade de garantir que os materiais didáticos sejam atualizados, inclusivos e livres de estereótipos, oferecendo uma visão plural e precisa da contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Os 20 anos da Lei 10.639/2003 também nos convidam a refletir sobre os avanços alcançados. Ainda que haja muito a ser feito, é inegável que a lei trouxe visibilidade e espaço para a valorização da cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional. Esta Lei contribuiu para a construção de uma consciência crítica e antirracista, permitindo que estudantes de diferentes origens étnico-raciais reconheçam e valorizem sua própria identidade, assim como a diversidade presente na sociedade.

Neste curto período de promulgação da referida lei também reforçam a importância de continuar promovendo a discussão e a conscientização sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar. A educação antirracista não se limita apenas à inclusão de conteúdos específicos nos currículos, mas envolve a construção de espaços seguros e acolhedores, onde o respeito à diversidade seja uma prática constante.

É fundamental que as políticas públicas e as instituições educacionais se comprometam com a implementação efetiva da Lei 10.639/2003, garantindo a formação de professores, a produção de materiais didáticos adequados e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Somente dessa forma poderemos avançar na construção de uma educação verdadeiramente antirracista, que reconheça a importância da cultura afro-brasileira e africana e promova a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.



Até o momento, abordamos questões históricas relacionadas às questões étnico-raciais, que têm impacto no ambiente educacional, gerando preconceitos e discriminação. Porém, é fundamental aprofundarmos a discussão sobre a formação de professores licenciados e os saberes docentes, especialmente no contexto da temática da diversidade em sala de aula, conforme defendido por Selma Garrido Pimenta.

A formação de professores licenciados e dos não licenciados, tecnólogos e bacharéis desempenham um papel crucial na construção de uma educação antirracista e inclusiva. É por meio dessa formação que os docentes adquirem competências e habilidades essenciais para lidar com a diversidade cultural, étnico-racial e social presente nas salas de aula.

Ao compreendermos os saberes docentes, podemos identificar lacunas na preparação desses profissionais e na abordagem da temática da diversidade em seus processos de ensino e aprendizagem. Professores não licenciados, em particular, podem enfrentar desafios em relação à diversidade em sala de aula, visto que sua formação pode não ter abordado de forma aprofundada essas questões.

Dessa maneira, é imprescindível que o ambiente de formação de professores contemple uma perspectiva antirracista, incentivando reflexões críticas sobre as desigualdades sociais e étnico-raciais, assim como promovendo uma educação que valorize e respeite as diferentes culturas e identidades presentes em nossa sociedade.

O aprimoramento dos saberes docentes em relação à diversidade é um caminho fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária. Ao desenvolverem competências para promover a valorização das diversidades culturais e étnico-raciais em sala de aula, os professores (em um contexto geral da formação) estarão preparados para enfrentar os desafios e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nas seções anteriores, examinamos os conceitos a seguir: "Diversidade Étnico-Racial - Uma Abordagem Histórica da Construção do Brasil", "A Persistente Realidade do Racismo no Brasil", "A Dinâmica da Raça e a Diversidade", "Desafios Étnico-Raciais no Contexto Escolar", "Fundamentos Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica", bem como "Orientações e Políticas Educacionais Relacionadas às Interações Étnico-Raciais". Agora, nossa atenção se volta para a avaliação de temas relacionados ao Aperfeiçoamento Profissional do Educador, explorando minuciosamente Conceitos e Competências Pedagógicas.



2.7 Desenvolvimento Profissional do Educador: Explorando Conceitos e Conhecimentos Pedagógicos

Abordaremos nossas reflexões acerca das identidades dos educadores como um dos aspectos sociais que definem os integrantes de uma comunidade profissional. Neste contexto, enfatizamos a importância de olhares provenientes da área social, dando destaque especial aos conceitos de inclinações e saberes. Esses elementos têm um papel fundamental na formação dessas identidades.

Entretanto, é fundamental reconhecer, também, que tanto as disposições quanto os conhecimentos são moldados ao longo dos processos de socialização e profundamente influenciados pelo ambiente circundante. Para os professores, os ambientes de formação docente emergem como espaços de significativa relevância. Consequentemente, compreender o contexto da formação docente, considerando sua diversidade de dimensões, não apenas nos possibilita captar as características distintas de cada indivíduo, mas também nos permite compreender as interações que ocorrem entre pessoas diversas que compartilham experiências semelhantes.

O conceito de formação abarca diversas perspectivas e se manifesta em diversos campos. No âmbito educacional, adotamos a definição proposta por Severino (2006, p. 621), que conceitua a formação como um "processo de evolução humana em direção a uma humanização, por meio do qual o indivíduo natural se torna um ser cultural, uma pessoa". No entanto, o autor ressalta que a "amplitude dessa categoria engloba um conjunto complexo de dimensões que o verbo 'formar' tenta captar: constituir, compor, organizar, estabelecer, criar, instruir-se, associar-se, desenvolver-se, adquirir uma identidade" (p. 621), o que enfatiza que o significado mais profundo está associado ao reflexo do verbo, denotando que a ação se desdobra no próprio indivíduo.

Ampliando a esfera para além do campo educacional, encontramos nas explanações contidas na obra "Dicionário em construção", organizada por Ivani Fazenda (2002), reflexões que, de certa forma, complementam as ideias de Severino (2006). Assim, Batista (2002, p. 136) afirma que a formação envolve o "reconhecimento das trajetórias individuais de homens e mulheres, além de demandar a contextualização histórica dessas trajetórias, ao mesmo tempo que reconhece a provisoriedade das propostas de formação em uma sociedade específica". A autora destaca que a formação molda uma maneira de ser, mas sem impor um molde, portanto, é "algo que permanece em progresso, incompleto, porém profundamente comprometido com a perspectiva de observar, explicar



e intervir no mundo" (p. 136).

Quando focamos na formação dos educadores, Donato (2002) expõe que há várias perspectivas ligadas aos enfoques reprodutivos. Nesses enfoques, a formação docente está ligada a uma educação centrada na transmissão de conhecimentos, e o modelo de sala de aula é separado das práticas sociais. No entanto, ele indica que existem autores que seguem uma abordagem mais crítica, que enxergam a formação não como um processo estático, mas sim como uma dinâmica de crescimento pessoal que considera a mediação como elemento central no processo de formação, além de ser influenciado pelo contexto no qual esse desenvolvimento ocorre.

No que se refere ao conceito de formação docente, podemos ampliar essa discussão com as contribuições de Marcelo (2009), que ressalta a presença de elementos individuais na formação, mas destaca que a formação em si não é um processo isolado. Ele introduz as distinções entre autoformação, heteroformação e interformação. No processo de autoformação, o indivíduo participa de forma autônoma; na heteroformação, o processo é organizado por especialistas e o indivíduo é um participante; na interformação, há ênfase nos processos interativos entre os professores e o apoio da equipe pedagógica. Nossa compreensão é que, no atual cenário, as preocupações com a formação docente são predominantemente baseadas nos princípios da interformação. Contudo, as fronteiras entre as abordagens formativas são sutis, podendo, inclusive, coexistir abordagens distintas em diferentes momentos.

Outro conceito de considerável importância, presente em diversos estudos voltados para a formação docente, é o de desenvolvimento profissional. Autores como Marcelo (2009) e Imbernón (2010) abordam em suas obras as justificativas para a adoção desse termo.

Marcelo (2009) destaca que o emprego desse termo evoca uma noção de evolução contínua, ultrapassando a ideia de uma simples junção entre formação inicial e aperfeiçoamento do corpo docente. Outra dimensão relevante que ele ressalta em relação ao uso desse termo é a ideia de que o desenvolvimento profissional dissipa a conotação individualista que muitas vezes está presente nas atividades de aprimoramento do corpo docente, inserindo, por sua vez, um enfoque contextual e organizacional. Isso implica em atribuir responsabilidades a todos os participantes envolvidos na melhoria da escola, abrangendo docentes, equipe de apoio e administração.

Dessa forma, a perspectiva de desenvolvimento profissional desloca a abordagem da formação docente de sua natureza isolada, integrando-a em uma rede de abordagens



que "permite amalgamar práticas educacionais, pedagógicas, escolares e de ensino" (MARCELO, 2009, p. 139), de maneira intrínseca conectada com o contexto. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento da instituição escolar caminham lado a lado.

No mesmo sentido, Imbernón (2010) sublinha a ênfase do desenvolvimento profissional nas instituições educacionais e no trabalho coletivo, englobando a perspectiva da atuação das equipes de gestão e do pessoal não docente.

Entretanto, Imbernón (2010, p. 45) adverte sobre a importância de não misturarmos termos e conceitos quando nos referimos à formação de educadores: "não é possível afirmar que o desenvolvimento profissional do educador se origina exclusivamente do desenvolvimento pedagógico, da compreensão de si mesmo, do desenvolvimento cognitivo ou teórico". Dessa maneira, ele enfatiza a relevância da carreira docente para o crescimento profissional.

É notável que o autor não utiliza os termos formação e desenvolvimento profissional como intercambiáveis, mas realça a relevância da formação para a consecução desse processo. De forma semelhante, na mesma linha de pensamento, Nunes (2001) declara que o desenvolvimento profissional se estende ao longo de toda a trajetória profissional e incorpora diversos tipos de aprendizado, incluindo aqueles informais e os mais estruturados, sendo a formação contínua apenas uma das oportunidades para o aprimoramento profissional.

Considerando as perspectivas apresentadas pelos autores acerca do conceito de desenvolvimento profissional, percebemos que a utilização do termo "formação continuada" ao longo deste estudo é mais apropriada. Vemos a formação continuada como um componente integrante do desenvolvimento profissional, embora não seja o único.

Ao escolhermos empregar o termo "formação continuada", esclarecemos que o compreendemos como um processo. Não devemos considerá-lo isoladamente como um espaço para adquirir habilidades técnicas, mas sim como uma das estratégias dentro do desenvolvimento profissional. Sob essa perspectiva, a formação inicial é intrínseca ao processo, visto que prepara o profissional para ingressar na carreira e estabelece os alicerces para a construção do conhecimento pedagógico. Contudo, a formação docente é um *continuum*.

Nesse processo, o educador, já atuando profissionalmente e imerso em um ambiente de desenvolvimento profissional, deve participar de experiências formativas que estimulem a construção de saberes e conhecimentos, contribuindo para a formação de um



profissional reflexivo. De acordo com Imbernón (2010, p. 58), uma abordagem formativa com essa intenção deve ter como centro “[...] o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitem habilidades reflexivas sobre a própria prática de ensino, com o objetivo fundamental de aprender a analisar, compreender e ponderar sobre a educação e a realidade social de forma coletiva”. Contudo, a consideração primordial é que uma proposta de formação continuada ou permanente, conforme a preferência de Imbernón (2010), precisa levar em conta o contexto no qual o educador está inserido e alinhar a formação docente com a melhoria da instituição educacional.

É por essa razão que todo o processo formativo deve ser estruturado para atender tanto às necessidades individuais quanto as do grupo em sua totalidade. Entretanto, é essencial reconhecer que nenhum modelo de formação é autossuficiente, o que significa que uma avaliação contínua é essencial para orientar o trabalho de maneira adequada.

Dentro desse contexto, a formação docente para a promoção da educação antirracista e a favor da diversidade surge como um pilar fundamental. Assim como Imbernón (2010) destaca a importância de desenvolver ferramentas intelectuais para reflexão sobre a prática educativa, a formação docente direcionada para a abordagem antirracista e inclusiva requer a construção de competências específicas para compreender, interpretar e abordar questões relacionadas à diversidade étnico-racial e à equidade.

Logo, a formação antirracista transcende o âmbito do indivíduo e implica uma transformação institucional que promove a justiça social e a igualdade de oportunidades. A compreensão da influência do contexto na formação docente, conforme discutido anteriormente, torna-se ainda mais relevante quando se trata de formar educadores capazes de desconstruir preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade. A formação continuada, alinhada aos princípios antirracistas e de diversidade, necessita considerar a dinâmica das salas de aula e as interações com os estudantes de diferentes origens étnico-raciais, permitindo uma abordagem contextualizada e sensível.

A abordagem proposta por Yves Chevallard (1991), conhecida como "transposição didática", é um dos conceitos que se encaixa nesse contexto de formação docente para a educação antirracista e a promoção da diversidade. No próximo subcapítulo, exploraremos a teoria de Chevallard e como ela pode ser aplicada na prática pedagógica, permitindo aos educadores transcenderem os desafios e traduzirem os conteúdos acadêmicos de maneira a considerar a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos. A transposição didática não apenas oferece um modelo para adaptar os conteúdos



ao contexto, mas também serve como uma ferramenta para tornar o currículo mais inclusivo e representativo.

2.8 Yves Chevallard e o conceito de transposição didática

A abordagem que adotaremos neste subcapítulo visa explorar a concepção da adaptação do conhecimento para o ensino, um princípio amplamente aceito no campo educacional. Esse conceito encontra respaldo tanto em teorias acadêmicas quanto no entendimento comum daqueles envolvidos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. De acordo com Gimeno-Sacristán (2000, p. 42), "a noção de que existe um corpo específico de conhecimento para o ambiente escolar não é, de fato, nova. Desde os tempos de Comenius, que definiu a didática como a arte de ensinar tudo a todos, a criação de uma cultura transmissível para ser assimilada por estudantes específicos tem sido uma das funções do conhecimento pedagógico".

Em consonância com essa perspectiva, torna-se evidente que a formação docente direcionada à educação antirracista e à promoção da diversidade requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. Da mesma forma como o conhecimento é moldado para ser transmitido no ambiente escolar, a formação docente necessita incorporar estratégias que permitam aos educadores compreenderem, interpretar e abordar questões relacionadas à diversidade étnico-racial e à igualdade de oportunidades de maneira sensível e contextualizada.

Nesta perspectiva, a abordagem proposta por Yves Chevallard (1991), conhecida como "transposição didática", desempenha um papel crucial. Exploraremos em detalhes essa teoria no próximo subcapítulo e como ela pode ser aplicada para tornar o currículo mais inclusivo e adequado às diferentes experiências e perspectivas dos alunos. A transposição didática não apenas proporciona um método para adaptar os conteúdos ao contexto, mas também serve como uma ferramenta para fomentar a educação antirracista e favorecer a diversidade na sala de aula.

Contudo, a análise das implicações dessa observação gerou trajetórias diversas, cada uma atribuindo diferentes graus de importância e interpretação ao processo de transformação do conhecimento a ser comunicado.

O conceito de "transposição didática", delineado por Chevallard (1991), foi originalmente introduzido no contexto aqui abordado pelo sociólogo francês Michel



Verret em sua tese de doutorado intitulada "*Le temps des études*", publicada em 1975. Verret empregou essa terminologia ao longo de sua pesquisa, a qual se propôs a conduzir um estudo sociológico sobre a distribuição do tempo nas atividades escolares, visando enriquecer a compreensão das funções sociais dos estudantes.

O enfoque do sociólogo direcionou-se para a análise temporal no ambiente escolar, explorando os saberes que circulam nesse contexto. Ele propôs que esses saberes desempenhem uma dupla função no tempo dos estudantes. Por um lado, existe o tempo alocado ao próprio conhecimento, regulado pela natureza do objeto de estudo. Por outro lado, existe o tempo da didática, moldado pelas condições de "transmissão" desse conhecimento. Conforme Verret, a didática engloba "a transmissão de um conhecimento já adquirido. A transferência daqueles que detêm o conhecimento para aqueles que ainda não o possuem. Dos que aprenderam para os que estão em processo de aprendizagem" (Verret, 1975, p. 139). Portanto, de maneira análoga à dimensão temporal, a prática didática também pode ser dividida em duas vertentes: a prática vinculada ao próprio conhecimento e a prática associada à sua transmissão.

No contexto da prática de transmissão, as exigências de padronização e incorporação estão intrinsecamente entrelaçadas com a organização temporal no ambiente escolar, assim como com a conformação dos conteúdos abordados. Focando em compreender o papel do tempo na vida escolar, Verret desenvolve uma perspectiva epistemológica do conhecimento escolar. Essa perspectiva lhe permite estabelecer conexões entre as demandas do processo de transmissão – que devem considerar as posições dos educadores e dos alunos, bem como o ambiente onde a aprendizagem ocorre – e as exigências intrínsecas do próprio conhecimento que será transmitido.

Dentro deste contexto, é possível identificar distintas configurações do conhecimento resultantes das "formas temporais burocráticas impostas pela escola à transmissão do saber" (Verret, 1975, p. 146). Este conhecimento deve adquirir atributos que o tornem "programável", permitindo segmentações que atendam critérios pedagógicos e institucionais. Ademais, é sujeito a um processo de "dessincronização", no qual as especificidades da construção teórica dão lugar a especializações relevantes para o processo de aprendizagem. O conhecimento também se afasta de atribuições autorais, emergindo de forma "despersonalizada". Além disso, sua organização visa viabilizar o "controle social das aprendizagens" através de práticas de avaliação e certificação. Ele precisa apresentar um grau de "publicidade" que possibilite sua compreensão e transferência entre aqueles que irão transmiti-lo e recebê-lo.



Estas imposições têm um impacto direto na seleção dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que influenciam quais tipos de conhecimento são considerados apropriados para a educação. Nesse sentido, certos tipos de conhecimento são excluídos, como os "saberes privados" (esotéricos, iniciáticos), os "saberes aristocráticos" devido à sua exclusividade social, os "saberes totais" que não permitem análise fragmentada, os "saberes pessoais" relacionados a seus criadores individuais e os "saberes empíricos" voltados para aquisição intuitiva e holística. Essas considerações têm um impacto tanto na estruturação do conhecimento a ser ensinado quanto na natureza dos conteúdos que são incorporados ao contexto educacional.

Dentro do cenário brasileiro, Lopes (1999) introduziu o conceito de "mediação didática" como uma opção ao termo "transposição didática". Isso ocorreu porque Lopes viu o termo "transposição" como suscetível a transmitir uma ideia de reprodução, um "movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações" (p. 208). De acordo com sua perspectiva, a expressão "mediação didática", abordada sob uma ótica dialética, seria mais adequada para abarcar o processo de transformação do conhecimento como um "processo de construção de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas e não imediatas" (p. 209).

Apesar de não discordar das associações propostas por Lopes, é relevante mencionar que o próprio originador do conceito, Chevallard, explicou a escolha do termo "transposição" para nomear o processo em questão, fazendo alusão ao sentido musical da palavra. Esse sentido musical se refere à transição de formas melódicas de uma tonalidade para outra, ou seja, um processo de "transformação adaptativa" para um novo contexto (Chevallard, 1997b, p. 4-5). Ademais, é possível afirmar que os escritos de Chevallard esclarecem a sua teoria, eliminando qualquer vestígio de outros usos para a expressão cunhada por Verret. Isso acontece, pois, a teoria de Chevallard lida exatamente com as mudanças que o conhecimento sofre nesse processo, partindo da premissa explícita da existência de uma distância entre o saber a ser ensinado e os objetos de ensino definidos como tais.

Portanto, apesar das propostas de terminologia alternativa por parte de Lopes e Perrenoud, é essencial ressaltar que essas alterações não resultam em teorias substancialmente divergentes quando comparadas à de Chevallard.

Para Chevallard, a sua teoria tem como propósito preencher uma lacuna tradicional na reflexão pedagógica, o qual é a subestimação das discussões sobre os saberes escolares. Com o intuito de abordar essa questão, ele adota a representação triangular do sistema

didático (Figura 1), destacando as intrincadas interações entre os três elementos centrais desse sistema: o conhecimento (S), o professor que ministra o ensino (P) e o aluno que realiza a aprendizagem (A). Ele defende que uma abordagem psicológica tem sido predominante na análise desse sistema, frequentemente reduzindo-o à relação entre o professor e o aluno. Essa abordagem muitas vezes não coloca devidamente em discussão o conhecimento escolar, o que pode resultar em sua aceitação naturalizada na perspectiva dos envolvidos nessas interações.

A teoria da transposição didática, por sua vez, busca desafiar essa percepção estabelecida, ao enfatizar a necessidade de reconhecer a distância fundamental entre o conhecimento a ser ensinado e os saberes de referência. Adicionalmente, essa teoria visa investigar o sistema didático a partir dessa perspectiva, adotando uma abordagem epistemológica em relação ao conhecimento a ser transmitido. Fundamentalmente, a teoria de Chevallard procura realinhar o enfoque da análise pedagógica, visando aprofundar a compreensão da relação entre os saberes escolares, os educadores e os alunos.

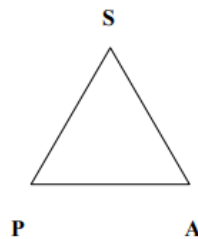


Figura 1
Sistema didático (Chevallard, 1991, p.23)

De acordo com Chevallard (1991), essa abordagem inicialmente enfrentou considerável resistência, especialmente por parte dos professores. Em uma sociedade que historicamente valoriza a esfera de produção dos saberes, é compreensível que o conhecimento ensinado também seja apreciado por sua proximidade com os saberes produzidos nesse contexto, o que o autor chama de "saber sábio". Essa conexão fictícia - na qual o conhecimento transmitido é associado ao saber sábio - é conhecida como "ficção de identidade". A teoria da transposição didática desafia essa ficção ao questionar correspondência direta entre os dois tipos de conhecimento, comprometendo, assim, a própria identidade dos participantes do sistema didático (ibid., p. 16).



Chevallard argumenta que essa resistência pode ser atribuída ao fato de que a teoria da transposição didática abala o mito da conformidade, que estabelece uma relação harmoniosa entre o conhecimento transmitido e o saber sábio. Ao questionar essa noção, a teoria revisita considerações sobre as similaridades e diferenças entre os saberes, bem como suas implicações, na prática, educacional. A resistência, portanto, emerge como uma resposta natural a uma mudança de perspectiva que ameaça as visões consolidadas e as identidades profissionais dos educadores e alunos no ambiente educacional.

De maneira similar a Verret, Chevallard (1991) evita fazer julgamentos de valor ao destacar a distância entre saberes. Ele reconhece a existência do processo de transposição didática e seu papel essencial na prática pedagógica, no entanto, não o avalia como positivo ou negativo; ele simplesmente o considera como algo necessário. Tanto para Verret quanto para Chevallard, enfatizar a distância entre saberes não implica em depreciar o conhecimento escolar, mas sim em reconhecer sua especificidade epistemológica.

Chevallard (1991) fundamenta esse reconhecimento utilizando o conceito epistemológico de "problemática". Ele define a problemática como o conjunto de questões que um determinado campo do conhecimento busca resolver. Esse conjunto de questões, ou seja, a problemática, é necessariamente diferente em contextos variados, que apresentam demandas igualmente diversas. Isso é aplicável tanto aos contextos de produção dos saberes quanto às situações de ensino e aprendizagem. Em vez de depreciar o conhecimento escolar, essa abordagem busca evidenciar a natureza específica e as finalidades do conhecimento ensinado, reconhecendo sua adaptação ao ambiente educacional particular.

Continuando seu argumento, Chevallard (1991) introduz a ideia de uma "antropologia dos saberes", que englobaria as didáticas específicas, incluindo a teoria da transposição didática, dentro de seu escopo. Essa "antropologia dos saberes" também poderia ser identificada como "antropologia epistemológica" ou, de maneira mais geral, simplesmente como "epistemologia". Ele enfatiza que esses conceitos não devem ser considerados acrobacias intelectuais, mas sim desafios intelectuais. Sua sugestão é a de integrar a epistemologia no âmbito antropológico, uma espécie de "antropologização" da epistemologia (Chevallard, 1991, p. 210).

De maneira mais concreta, Chevallard argumenta que, historicamente, a epistemologia tem se concentrado primordialmente na geração do conhecimento, negligenciando outras esferas igualmente significativas em que esses saberes são



manipulados: as esferas de aplicação e de ensino. Ele propõe a expansão do escopo da epistemologia para abranger essas dimensões da vida dos saberes, assim como a incorporação de uma quarta dimensão: a transposição didática. Desse modo, ele propõe uma abordagem mais abrangente da epistemologia, que não apenas contempla a criação do conhecimento, mas também suas várias formas de utilização, ensino e transformação.

Em conformidade com a teoria da transposição didática, Chevallard (1991) destaca que as noções matemáticas (ou seja, o conhecimento matemático a ser ensinado) adquirem uma forma específica para serem abordadas no contexto escolar, constituindo o que ele denomina de "texto do saber" (IBID., p. 65). Para alcançarem essa configuração, o conhecimento destinado ao ensino precisa passar pelos processos identificados por Verret e adotados por Chevallard em sua teoria: dessincronização, despersonalização e formatação para programabilidade.

Dentre os elementos mencionados, Chevallard (1991) demonstra um interesse particular no que se refere à programabilidade. Isso possibilita uma perspectiva epistemológica do tempo educacional e das interações entre os participantes desse contexto.

Nesse contexto, Chevallard (1991) ressalta a singularidade do "funcionamento didático" do conhecimento na escola. Enquanto a esfera de produção do conhecimento é motivada pela resolução de problemas apresentados pela comunidade de pesquisadores, a esfera educacional não é orientada pela mesma necessidade de resolver problemas, mas sim pela "contradição antigo/novo". Essa contradição refere-se à exigência de que os objetos de ensino façam referência ao conhecimento prévio do aluno, ao mesmo tempo, em que devem ser introduzidos como novos. Afinal, é a novidade que justifica o contexto educacional. No entanto, se o aluno não conseguir estabelecer alguma conexão ou identificação com o conhecimento que já possui, o grau de estranhamento pode ser significativo e prejudicar a aprendizagem. Nesse cenário, o objeto de ensino atua como uma "ponte entre o passado e o futuro". Isso implica que o conhecimento ensinado deve encontrar um equilíbrio delicado entre o familiar e o novo, permitindo que os alunos se engajem com o conteúdo enquanto são introduzidos a novos conceitos.

No contexto da dinâmica escolar, o papel do professor é crucial para garantir a continuidade desse processo, apresentando novos textos de conhecimento e proporcionando um certo grau de familiaridade com esses conteúdos. Ele exerce essa função porque é alguém "que sabe antes dos outros, que já possui o conhecimento, que sabe 'mais'" (IBID., p. 71). Assim, o professor controla o que Chevallard denomina de



"cronogênese do saber", já que está sempre à frente em termos temporais em relação aos alunos. Isso lhe dá a capacidade de prever e até mesmo determinar a introdução de novos objetos de ensino transicionais.

A posição avançada do professor é consolidada a cada vez que um novo objeto de ensino é apresentado. Nesse momento, ele recupera a distância temporal em relação aos alunos, que tende a diminuir à medida que a contradição antigo/novo é superada, ou seja, ao longo do processo bem-sucedido de aprendizagem. Portanto, a diferença essencial entre o professor e o aluno reside no "tempo de saber" e não apenas na relação individual de cada um com o conhecimento em si.

No capítulo subsequente, procederemos a uma análise detalhada da abordagem metodológica utilizada para conduzir esta pesquisa, oferecendo uma caracterização e justificativa para a escolha dessa abordagem. Em seguida, delinearemos as fases e ferramentas empregadas na pesquisa, fundamentadas no quadro de indicadores. Além disso, forneceremos uma descrição do contexto (*lócus*) no qual a pesquisa foi a realizada, bem como informações sobre os participantes envolvidos no estudo.



CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da pesquisa

Optou-se durante a pesquisa por uma abordagem de pesquisa qualitativa, com natureza aplicada, e seus objetivos foram descritivo-explicativos. A metodologia adotada possibilitou a escolha, na análise de dados, das etapas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Para aprofundar nossa compreensão sobre essa abordagem de pesquisa, recorreremos a diversos autores renomados no campo da metodologia qualitativa, como Denzin e Lincoln (2005), Creswell (2013), Patton (2015), entre outros. Esses estudiosos forneceram contribuições valiosas sobre a concepção, implementação e análise de pesquisas qualitativas, enriquecendo assim a condução deste estudo.

A perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) trata-se de uma ferramenta de análise de comunicações, que pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicáveis a discursos extremamente diversos. É caracterizada por sua polimorfia e polifuncionalidade, permitindo a interpretação de diferentes tipos de dados coletados em pesquisas. Neste trabalho, a Análise de Conteúdo foi utilizada como uma ferramenta de interpretação para organizar e analisar os dados coletados, oferecendo modelos disponíveis para a interpretação dos resultados. Esses modelos foram variados e forneceram estruturas para a organização dos dados em cada momento da investigação.

Bardin (2009, p. 121) destaca que, em uma pesquisa, “é essencial estabelecer um programa preciso, mas flexível o suficiente para incorporar novos procedimentos à medida que a análise avança”. A luz dessa perspectiva de pesquisa que coletamos os dados necessários para este trabalho e análise.

Na sequência, abordaremos as etapas percorridas e os instrumentos utilizados durante a etapa de coleta de dados desta pesquisa.

3.2 Etapas e instrumentos

Conforme explicado por Alves-Mazzotti (2001) as pesquisas qualitativas são intrinsecamente multimetodológicas, uma vez que empregam uma ampla gama de procedimentos e ferramentas de coleta de dados. Entretanto, essa abordagem não implica



que todos os métodos sejam igualmente válidos em contextos de pesquisa social. A confiabilidade e a aplicabilidade dependem da seleção criteriosa de procedimentos, instrumentos, interpretação dos dados, apresentação dos resultados, conclusões e do diálogo estabelecido com a comunidade científica.

No escopo deste estudo, foram adotadas várias técnicas de pesquisa, incluindo o levantamento bibliográfico e documental, além da condução de entrevistas semiestruturadas. A base teórica, o questionário aplicado aos docentes e a análise das respostas obtidas constituíram elementos essenciais para a compreensão dos saberes docentes que moldam as práticas educacionais e a criação do produto educacional. As etapas realizadas no processo de pesquisa serão detalhadas a seguir.

3.2.1 Planejamento e levantamento bibliográfico e documental

No estágio inicial da pesquisa, delineamos o planejamento do estudo, em que definimos o tema, problema de pesquisa, objetivos, justificativas, métodos, local de pesquisa, participantes e conduzimos um levantamento preliminar de materiais. Subsequentemente, aprofundamos nossa investigação por meio de um levantamento bibliográfico abrangente, com o intuito de explorar trabalhos anteriores relacionados ao tema em questão. Paralelamente, realizamos um levantamento documental, examinando os arquivos disponibilizados na página oficial do NEABI - IFMS (IFMS, 2016), com foco particular nos documentos que se referem à inclusão, diversidade e relações étnico-raciais nos currículos dos cursos integrados (Regulamentos, Resoluções, Relatórios e Editais). O objetivo dessa etapa foi compreender como as questões centrais desta pesquisa são abordadas na abrangência do IFMS.

Os materiais foram selecionados com base nos seguintes métodos:

1. Critério Temático: Foram consideradas palavras-chave relevantes para o tema, incluindo "Diversidade", "educação", "professor", "étnico-racial", "formação docente", "docente" e "IF" (referente ao Instituto Federal).
2. Critério Linguístico: Optou-se por materiais em idioma português, a fim de assegurar uma compreensão completa e precisa das informações.
3. Critério de Fontes: Os materiais foram obtidos de diversas fontes confiáveis, tais como livros, o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a SciELO (Scientific Electronic Library Online), a EduCapes e outros arquivos disponibilizados por instituições educacionais. Além



disso, foram incluídos os documentos disponibilizados pela instituição, previamente mencionados.

4. Critério Cronológico: Os estudos selecionados abrangem um período específico, compreendendo pesquisas desenvolvidas a partir de 2016 até publicações datadas de 2020.

Esses critérios de seleção foram empregados para garantir a relevância, a confiabilidade e a abrangência dos materiais utilizados na pesquisa.

Na condução da pesquisa, seguimos as etapas estabelecidas por Bardin para a análise de dados qualitativos. Iniciamos com a Pré-análise, em que realizamos leituras exploratórias para nos familiarizarmos com os documentos coletados. Posteriormente, adentramos na Exploração do Material, permeando mais profundamente nos textos selecionados, visando identificar trechos relevantes e significativos para a pesquisa.

Após desenvolvermos um entendimento mais robusto do conjunto de informações acumuladas, avançamos para a fase de Análise dos Resultados - a etapa de dedução e interpretação. Seguindo as orientações de Bardin (2009), esta fase desempenha um papel fundamental em extrair *insights* e compreensões dos dados. Nesse estágio, empregamos métodos de codificação e categorização para agrupar dados similares e detectar padrões que emergem.

Vale destacar que, ao seguirmos os princípios delineados por Bardin (2009), adotamos uma abordagem de leituras flutuantes no início do processo, permitindo-nos obter uma visão geral dos documentos da coleta de dados. Além disso, constituímos um corpus completo, compilando todas as informações relevantes sobre o tema em questão.

Nossa metodologia também incluiu a seleção dos dados por meio de uma leitura de reconhecimento. Iniciamos essa etapa examinando os títulos e resumos dos trabalhos encontrados. Posteriormente, aprofundamo-nos nos textos selecionados, buscando identificar os trabalhos que continham dados diretamente relacionados ao foco da nossa pesquisa. Essas etapas, aliadas aos princípios de organização sugeridos por Bardin, forneceram a estrutura necessária para a análise e interpretação rigorosa dos dados coletados, garantindo a validade e a relevância das conclusões alcançadas em nossa pesquisa.

No início desta etapa da pesquisa, considerando a participação de indivíduos no a estudo, realizamos uma série de procedimentos indispensáveis. Inicialmente, obtivemos aprovação necessária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul para conduzir a pesquisa no IFMS. Em seguida, submetemos o projeto de



pesquisa à Plataforma Brasil para análise ética, cuja aprovação foi obtida mediante avaliação pelo Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, identificado pelo parecer nº 5.755.475.

Nesse contexto, seguimos as orientações de Gil (2019), que ressaltam a importância de adotar medidas para salvaguardar os direitos e o bem-estar dos participantes em pesquisas sociais. Nossa abordagem pautou-se na consideração primordial de evitar qualquer ação que possa causar danos aos participantes. Para tanto, asseguramos a participação voluntária, protegendo a identidade dos envolvidos por meio de anonimato. Além disso, toda a pesquisa foi conduzida com respaldo legal e foi estabelecido um ambiente de confiança e respeito, visando a garantir a integridade dos participantes ao longo do processo de investigação.

Após a conclusão dessa etapa, estabelecemos uma abrangente visão da Educação Profissional e Tecnológica no contexto brasileiro. Adicionalmente, delineamos uma visão global da multiplicidade presente no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Realizamos uma seleção criteriosa de estudos relacionados à diversidade e às relações étnico-raciais no cenário educacional, amparando-nos em fundamentos da teoria histórico-cultural como base para compreender questões raciais, étnico-raciais, bem como diretrizes e políticas pertinentes às relações étnico-raciais e ao desenvolvimento dos saberes docentes.

Esse arcabouço teórico orientou o exame minucioso dos dados primários, os quais foram obtidos por meio de pesquisas conduzidas junto aos docentes do IFMS. Introduzimos instrumentos de pesquisa, embasados em questões direcionadoras denominadas "indicadores", os quais nos guiaram para abranger os objetivos específicos, todos convergentes com o objetivo geral da pesquisa. Dessa maneira, cada objetivo delineado foi acompanhado por um conjunto de perguntas específicas e instrumentos relevantes para a coleta e análise dos dados. A análise subsequente dos dados coletados permitiu-nos avaliar se alcançamos as respostas que buscávamos, e aprimorar posteriormente o produto educacional.

No Quadro 1, apresentaremos a relação entre objetivos, indicadores e instrumentos desta pesquisa.



Quadro 1: Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos

Objetivo Geral	Verificar as contribuições de um curso livre para o enfrentamento sobre a abordagem do tema diversidade e contribuir com o trabalho pedagógico dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul ao abordar o tema da diversidade e relações étnico-raciais	
Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos
Explorar a teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1991) e suas implicações na compreensão do tema diversidade em sala de aula;	A teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1991) atenderá a pesquisa?	Levantamento Bibliográfico
Realizar um levantamento com os professores para compreender os conceitos prévios sobre diversidade em sala de aula;	1- Quais são os conceitos prévios sobre diversidade em sala de aula que os professores apresentam em suas respostas? 2- Como a importância atribuída à diversidade é refletida nas percepções e discursos dos professores sobre a promoção de um ambiente de aprendizado enriquecedor? 3- De que maneira as experiências anteriores dos professores influenciam suas atitudes e abordagens em relação à inclusão de perspectivas culturais e étnicas diversas no ensino? 4- Como as perspectivas dos professores sobre diversidade de gênero e orientação sexual emergem em suas descrições sobre o planejamento das atividades educacionais? 5- A partir das narrativas dos professores, quais são os desafios enfrentados na prática em relação à diversidade em sala de aula e quais estratégias eles mencionam para enfrentá-los?	Questionário
Identificar lacunas no conhecimento dos professores e desenvolver conteúdo educacional para preencher essas lacunas;		
Desenvolver um produto educacional acessível e eficaz para ajudar os professores a compreenderem e lidar com a diversidade em sala de aula;	a) Após a realização do curso sobre diversidade e relações étnico- raciais, houve mudanças na compreensão dos participantes sobre a importância dessas questões em sala de aula? b) Quais aspectos do curso contribuíram de maneira significativa para a conscientização dos participantes sobre a relevância da diversidade e das relações étnico-raciais no ambiente educacional, e quais não tiveram tanto impacto?	Produto Educacional
Avaliar a eficácia do produto educacional por meio de feedback dos professores que o utilizam e análise de dados de desempenho dos alunos em salas de aula com maior diversidade.	c) Como podemos promover uma nova perspectiva sobre a diversidade e as relações étnico-raciais no contexto do curso, visando aperfeiçoar a sensibilização e o engajamento dos participantes?	Questionário

Fonte: Os autores 2023.

A seguir, detalharemos as fases relacionadas à condução da pesquisa.



3.2.2 Coleta e Análise dos dados

No segundo momento, procedemos à coleta de dados de campo utilizando de entrevistas semiestruturadas com docentes licenciados e não licenciados dos dez campi do IFMS. O objetivo dessas entrevistas foi identificar conceitos relacionados aos saberes docentes e questões pertinentes à diversidade étnico-racial no ambiente educacional.

As perguntas das entrevistas foram elaboradas de maneira a abranger os indicadores delineados no Quadro 1. Algumas delas foram adaptadas de modelos já existentes, como o Tribunal Superior Eleitoral-TSE 2020, enquanto outras foram formuladas por nossa equipe de pesquisa. A escolha por perguntas semiestruturadas foi motivada pela oportunidade de obter um maior volume de respostas, permitindo aos entrevistados compartilhar informações adicionais relevantes relacionadas ao tópico em estudo. Esse enfoque nos proporcionou uma compreensão mais profunda das perspectivas dos docentes em relação à diversidade e às relações étnico-raciais, bem como sobre suas abordagens e práticas em sala de aula.

Ao questionário, foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e nesse documento forneceram informações claras sobre a pesquisa, incluindo sua justificativa, objetivos e procedimentos; possíveis desconfortos, riscos e benefícios; a forma de acompanhamento e assistência; bem como as garantias de esclarecimento, liberdade para recusar participação, sigilo e ausência de custos para os participantes. Assegurou-se, assim, que os participantes estivessem devidamente informados sobre a pesquisa e que sua participação fosse voluntária e resguardada em todos os aspectos relevantes.

As respostas do questionário semiestruturado proporcionaram um espaço para que os docentes pudessem expressar suas percepções e experiências, permitindo uma compreensão mais aprofundada das abordagens adotadas em relação aos saberes docentes e à diversidade étnico-racial presente no contexto educacional. Esses dados são essenciais para o desenvolvimento de uma análise significativa e uma discussão abrangente sobre os temas abordados nesta pesquisa.

De acordo com Bardin (2009), a etapa de pré-análise é caracterizada pela organização dos dados, bem como por outras etapas necessárias. Essa fase consistiu em um período de intuições que busca transformar as ideias iniciais em conceitos



operacionais e sistemáticos, com o objetivo de construir um esquema mais preciso para o desenvolvimento das etapas subsequentes. Com os dados em mãos, o pesquisador utilizou o que Bardin (2009) chama de leitura flutuante, caracterizada pelo momento em que os dados podem invadir o pesquisador, provocando nele impressões e orientações (Bardin, 2009, p. 122).

O link para o formulário do *Google Forms* foi enviado por e-mail para os 657 docentes do IFMS. Desse grupo, 32 docentes aceitaram participar da primeira fase da pesquisa e prontamente responderam ao questionário. Essa ativa participação demonstra um interesse modesto por parte dos docentes em contribuir com o estudo.

Com o intuito de garantir a confidencialidade dos participantes, neste trabalho, eles serão referenciados de forma anônima. Para essa finalidade, os entrevistados foram inicialmente categorizados conforme as amplas áreas do conhecimento estabelecidas pela BNCC (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e, posteriormente, identificados numericamente como “Sujeito 01” até “Sujeito 32”.

3.2.3 Análises dos dados

Alves-Mazzotti (2001) salienta que a pesquisa qualitativa frequentemente resulta em um conjunto considerável de dados, que precisa ser organizado por intermédio de um processo contínuo, visando a identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, a fim de desvendar suas significâncias para uma compreensão mais profunda. Nesse sentido, na etapa subsequente, alinhados com princípios da técnica de análise de conteúdo, nos dedicamos à análise e interpretação do material coletado.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), compreende um conjunto de abordagens destinadas a examinar a comunicação e suas significações, englobando tanto a linguagem falada quanto a escrita. O objetivo primordial é desvelar o que está subjacente às palavras, buscando desvendar novas realidades por meio das mensagens transmitidas. Acrescenta-se que a maestria dessa técnica reside na habilidade de transcender as incertezas e enriquecer a compreensão. Franco (2005) também nos apresenta que, na análise de conteúdo, é fundamental que as conclusões obtidas sejam relevantes do ponto de vista teórico, requerendo que o pesquisador vá além da mera descrição e seja capaz de formular inferências. A competência para gerar inferências exige, por sua vez, a



comparação dos dados originados a partir de discursos e símbolos com os pressupostos teóricos das diversas concepções de mundo, indivíduo e sociedade (Franco, 2005, p. 21). São essas inferências que conduzem à interpretação dos dados, permitindo a revelação de realidades subjacentes.

Para empregar o método de análise de conteúdo, Bardin (2016) apresenta três fases claramente definidas: pré-análise, exploração dos materiais e processamento dos resultados juntamente com a interpretação. A pré-análise, de acordo com Bardin (2016), consiste na organização do material, na seleção dos documentos e na preparação do conteúdo para análise. Nesse estágio inicial, procedemos com a transcrição das entrevistas. A leitura flutuante das transcrições foi a próxima etapa, caracterizada por uma abordagem mais intuitiva e reflexiva. Subsequentemente, identificamos os documentos a serem analisados e delineamos as unidades de registro que formaram a base da análise.

Na fase subsequente (exploração do material), adotamos um recorte no material coletado. Após múltiplas leituras, optamos por extrair categorias das próprias perguntas e, a partir das respostas fornecidas, derivamos as subcategorias. A seleção das subcategorias foi guiada pela semelhança ou proximidade de sentidos entre as respostas.

Nesse contexto, construímos a última fase (tratamento dos resultados e interpretação) a partir da categorização. Foram elaborados quadros, tabelas e figuras para sintetizar e ressaltar as informações relevantes. Finalmente, seguindo a proposta de Gil (2019), passamos à redação final ou às considerações finais.

3.3 O *locus* e os participantes da pesquisa

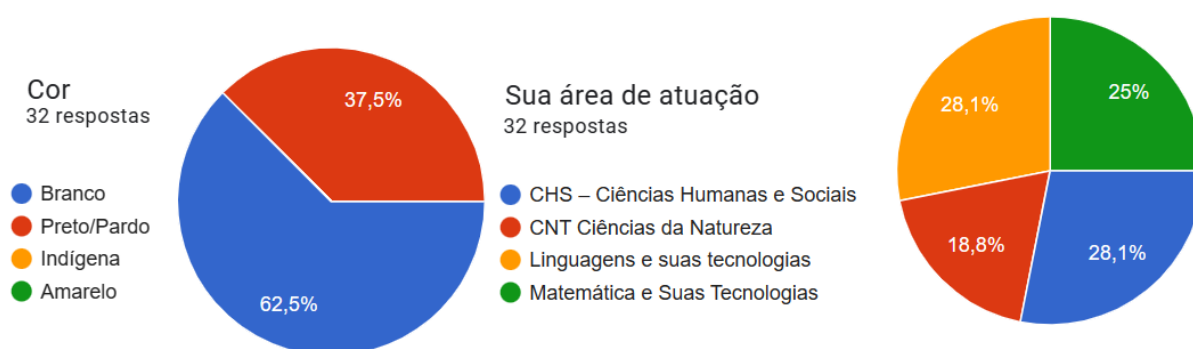
No processo de condução desta pesquisa, exploramos as percepções dos docentes no que diz respeito às questões relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais no contexto da educação profissional e tecnológica no âmbito do IFMS. O público-alvo, como previamente mencionado, consiste em docentes que possuem formação tanto em licenciatura quanto em áreas não licenciadas.

Para Bardin (2009, p. 121), “a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.”

Durante a fase de exploração do material, realizou-se a etapa de codificação, decomposição e enumeração dos dados. Conforme a autora, esta fase de codificação possibilita a organização do material em temas, o que caracteriza uma análise temática, uma das abordagens da Análise de Conteúdo. Inicialmente, foram analisadas as respostas das questões que emergiram no questionário, as quais serão discutidas na sequência.

Com o intuito de alcançar esse objetivo, identificaram-se tópicos relevantes das temáticas e elaboraram-se perguntas agrupadas em conjuntos, com o propósito de obter informações abrangentes dos participantes. Em seguida, apresentamos uma síntese que condensa as características dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 02 - Características dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Um aspecto particularmente notável reside na ausência de indivíduos que se autodeclararam como pertencentes a grupos étnico-raciais amarelos ou indígenas. Além disso, destaca-se a relevância da representatividade nas quatro grandes áreas do conhecimento, conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No cenário brasileiro, a autodeclaração étnico-racial se desenvolve como um processo no qual o próprio indivíduo comunica sua identificação racial, sendo manifestada em censos demográficos, como os realizados pelo IBGE, e também em documentos necessários para candidatos negros e pardos que buscam participar de iniciativas afirmativas em concursos públicos, especialmente naqueles voltados para docentes universitários.

Cabe ressaltar que, dos participantes, 37,5% optaram por se autodeclarar como pretos/pardos, enquanto 62,5% identificaram-se como brancos. No que tange às áreas de atuação, observou-se uma distribuição significativa: 18,8% em Ciências da Natureza e

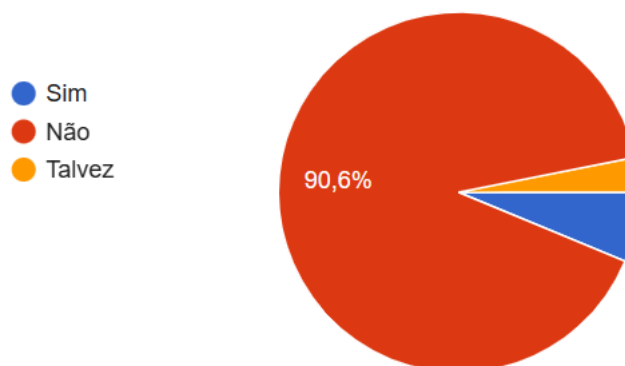
suas Tecnologias, 25% em Matemática e suas Tecnologias, 28,01% em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e igualmente 28,01% em Linguagens e suas Tecnologias. Essa análise mais detalhada das autodeclarações e distribuição nas áreas de conhecimento fornece *insights* importantes para compreender a composição étnico-racial e acadêmica dos participantes.

Na abordagem da Questão I, fizemos entrevistas semiestruturadas com os docentes, explorando o autorreconhecimento em relação ao preconceito. Notavelmente, 9,4% dos pesquisados consideraram a possibilidade de serem pessoas com algum tipo de preconceito. Este dado, embora represente uma proporção relativamente pequena, destaca a importância de uma análise mais aprofundada para compreender as nuances e complexidades subjacentes às percepções dos professores sobre suas próprias atitudes preconceituosas. Este resultado suscita reflexões pertinentes sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de estratégias educacionais que promovam a conscientização e a desconstrução de preconceitos, contribuindo assim para um ambiente mais inclusivo e equitativo no âmbito educacional.

Quadro 03 – questão de pesquisa dos sujeitos

IV - Você se considera uma pessoa preconceituosa?

32 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A questão da autodeclaração de preconceito por parte dos professores em ambientes educacionais é um tema de grande relevância no contexto atual. A autodeclaração é um mecanismo que visa identificar a pertença étnico-racial das pessoas, permitindo ações afirmativas e políticas de inclusão.

No entanto, quando aplicada aos professores, essa dinâmica pode suscitar reflexões sobre a presença de preconceitos implícitos ou explícitos no ambiente escolar. A análise



desse fenômeno lança luz sobre a necessidade de promover uma educação antirracista e equitativa, explorando as percepções individuais dos educadores em relação às questões étnico-raciais e o impacto que essas percepções podem ter no aprendizado dos alunos, na construção do ambiente escolar e na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade.

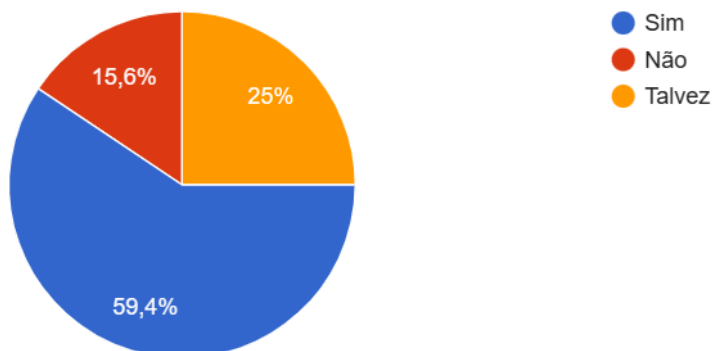
Segundo Bardin (2009), ao realizar uma análise temática, é possível identificar os "núcleos de sentido" presentes na comunicação, cuja presença ou frequência podem indicar algo relevante para o objetivo da análise. O tópico é a unidade de sentido que surge organicamente de um texto examinado, utilizando critérios alinhados com a teoria que guia a análise. Durante a análise, o texto pode ser dividido em ideias constituintes, enunciados e proposições que contêm significados isoláveis (Bardin, 2009, p. 131).

Após uma fase de questionamentos direcionados à análise dos assuntos, avançaremos para a investigação de questões relacionadas à temática educacional. A formulação dessas perguntas foi orientada pelos princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito aos temas transversais. Além disso, levamos em conta o contexto do último concurso público realizado até a aplicação deste questionário, realizada em 2016. Diante desse cenário, considerando o prazo legal para a realização da complementação pedagógica, especialmente para os docentes não licenciados, esperamos que essas questões não sejam desconhecidas pelos participantes. Esta abordagem visa aprofundar a compreensão das perspectivas educacionais dos docentes, alinhando-se aos referenciais normativos e práticos presentes no contexto atual.

Quadro 04 – questão de pesquisa dos sujeitos

VII - Você se considera preparado para debater com os alunos em sala temas inerentes à diversidade como questão étnico-racial ?

32 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A colocação desse questionamento adquiriu relevância, pois proporcionou uma plataforma para os participantes expressarem-se e compartilharem detalhes intrínsecos ao processo ocorrido em suas salas de aula. Isso permitiu que suas perspectivas e *insights* fossem incorporados, enriquecendo assim a análise subsequente das respostas obtidas.

A contribuição do Sujeito 4

Acredito que durante minha formação essas questões não eram discutidas da mesma forma que hoje, não havia incentivo para a reflexão o que não me permitiu ter pleno domínio do assunto, dificultando, diretamente, a minha segurança para poder falar com propriedade sobre essa temática. (Sujeito 4)

É de relevante importância o entendimento das dificuldades enfrentadas por numerosos docentes ao tratar das temáticas relacionadas à diversidade no ambiente de ensino. Tal dificuldade frequentemente decorre da ausência de uma formação inicial que englobasse adequadamente essa área ou da carência de uma formação em curso que oferecesse recursos suplementares. Esses fatores emergem como elementos preponderantes nas situações descritas.

Observemos os sujeitos em relação à questão:

(Sujeito 9) Tenho que estudar como irei abordar com meus alunos em sala, sendo respeitosa com todos os pontos de vistas.

(Sujeito 21) Por mais que acredite que tenha coerência e polidez nas tratativas relacionadas à diversidade como questão étnico-racial, não conheço todos os termos técnicos, conceitos e atualizações que permeiam



o tema. Por isso assinalo: Talvez!

(Sujeito 28) Não me vejo com aprofundamento para debater assuntos dessa temática, ainda mais se pensar com a integração com a temática da aula (matemática)

(Sujeito 16) Acho difícil relacionar a questão étnico-racial nas aulas de Matemática.

É notório que a temática ainda é um tabu para muitos professores, mesmo que a BNCC apresente tais temas como Temas Contemporâneos Transversais e aqui recorro novamente a BNCC para elucidar a questão da transversalidade que se define da seguinte forma:

Já o **transversal** pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (BRASIL, 2019, p. 8)

Em face ao exposto, é imperativo e urgente reavaliarmos a abordagem da formação continuada e sua finalidade, frequentemente empregada com o único propósito de alcançar certificação. Não podemos negligenciar sua verdadeira razão para contribuir para o aprimoramento educacional e a fomentação da equidade.

Ela foi e continua sendo concebida como um meio para preencher as lacunas presentes na formação inicial de docentes, para mitigar desafios educacionais que emergem na rotina escolar, para implementar políticas, programas, projetos e campanhas, sobretudo de natureza governamental. Além disso, a formação continuada é percebida como um mecanismo para obter certificações (créditos) visando progresso na carreira e/ou melhorias salariais, bem como para satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos. Em outras palavras, ela engloba cursos de curta duração que, muitas vezes, servem meramente para cumprir exigências sociais (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.374).

Nesta perspectiva, passarmos a compreender a importância e a complexidade deste instrumento para a construção de uma sociedade que seja de fato igualitária.

A formação continuada desempenha um papel inegável e fundamental na promoção da equidade educacional, não podendo ser subestimada. No entanto, é imperativo reconhecer que, por si só, a formação continuada não detém a capacidade de solucionar as questões de complexidade intrínseca que persistem na sociedade contemporânea (GATTI, 2008, p. 54).

A atividade docente demanda consideravelmente mais do que uma formação

inicial abrangente, dado que a sociedade está constantemente em evolução. Para que a educação possa efetivamente estar alinhada com as aspirações atuais, é essencial apreender os desafios do passado e, a partir desse entendimento, proceder com adaptações e reconstruções.

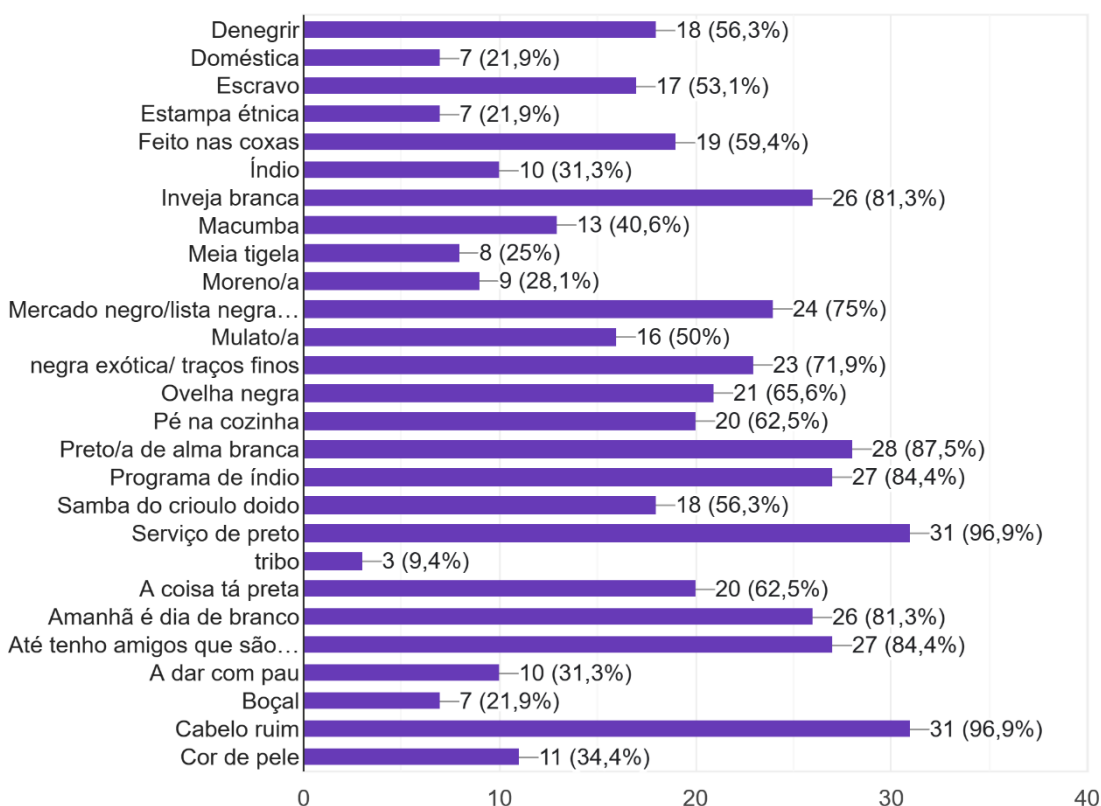
A aquisição de conhecimento é um empreendimento contínuo ao longo da vida [...] compreender tais informações representa uma integração do aprendizado à própria essência, envolvendo um desenvolvimento intrínseco a essa ação. Nesse contexto, formar-se constitui um processo de aprendizado que se concretiza por meio da evolução tanto individual quanto coletiva, inserindo-se profundamente na cultura, contribuindo para sua criação e recriação (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p.369).

Com o propósito de aprofundar nossa compreensão dos saberes subjacentes, nos baseamos no estudo conduzido pela Comissão de Igualdade Racial do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), intitulado "Expressões racistas: como evitá-las". Utilizamos os termos identificados no estudo como possuindo marcadas conotações racistas na sociedade brasileira. Essa abordagem permitiu-nos explorar a percepção dos docentes em relação a expressões e/ou palavras com teor racista.

Quadro 05 – Expressões Preconceituosas

X - Você considera alguma destas palavras ou expressões preconceituosas? Se sim, assinale-a (pode marcar mais de uma palavra/expressão).

32 respostas





Fonte: Dados da pesquisa 2023

Quanto as 27 expressões demonstradas, foi apresentado que nenhum dos participantes apresentou integralmente com palavras que carregam conotação racista. Esta descoberta é especialmente relevante, considerando o papel central do docente no ambiente de sala de aula, onde desempenha a função de agente transformador do conhecimento. No entanto, para uma compreensão mais profunda, é essencial conectar essa constatação ao contexto prático e cotidiano dos participantes.

Uma análise das expressões racistas evidenciou a persistência de estereótipos e preconceitos enraizados na linguagem. Termos como "a coisa tá preta", "barriga suja", "boçal", "cabelo ruim", "chuta que é macumba!" e "cor de pele" revelam uma carga discriminatória, associando características físicas e culturais às pessoas negras. Isso ressalta a urgência da conscientização e educação, destacando a necessidade de superar o preconceito linguístico para promover um ambiente educacional inclusivo e de respeito.

A importância dessa análise vai além da identificação de expressões específicas; ela destaca a responsabilidade dos educadores na promoção de um discurso mais igualitário. Uma reflexão sobre termos como "criado-mudo" ressalta a importância de revisar e questionar o vocabulário cotidiano, atualizando termos carregados de preconceito por uma linguagem mais inclusiva e respeitosa, essencial para uma transformação profunda na educação.

A expressão "negro de alma branca" reflete historicamente uma visão preconceituosa de que características culturais e comportamentais "brancas" são superiores, sendo prejudicial à promoção da igualdade e ao respeito à diversidade. Abandonar essa expressão é fundamental para celebrar a diversidade cultural, sem associar características de comportamento a um determinado corpo de pele.

A expressão "ovelha negra" tem raízes na associação de animais pretos ao maléfico na Antiguidade, perpetuando uma visão racista que associa uma pessoa negra a algo ruim. Da mesma forma, expressões como "preto de alma branca" reforçam estereótipos discriminatórios que precisam ser abolidos para promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

A análise crítica das expressões racistas destaca a necessidade de compensar o uso desses termos e considerar alternativas que não remetam a contextos históricos de exploração e desumanização. A substituição dessas expressões por palavras mais neutras e respeitosas é crucial para construir um discurso que valorize a diversidade e combata a

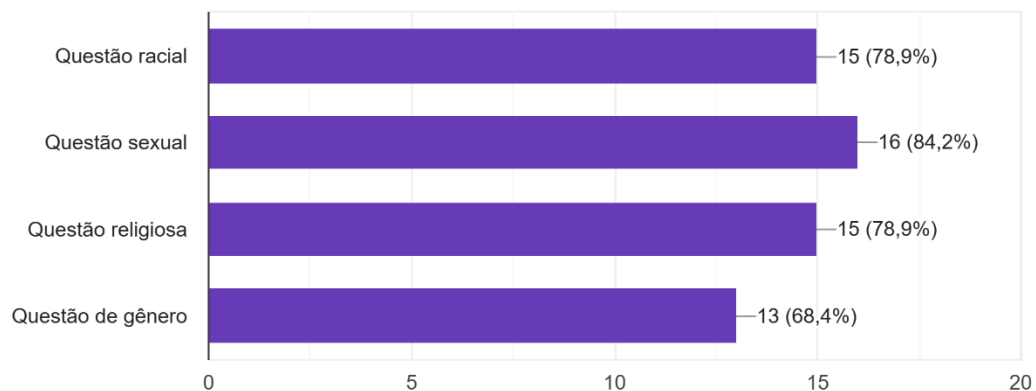
perpetuação de estereótipos específicos.

A instituição escolar constitui um microcosmo que replica o contexto societário em sua totalidade. Cada evento que se desenrola no ambiente escolar reflete-se paralelamente na sociedade em um padrão altamente reprodutivo das relações complexas. Na abordagem seguinte, observamos o quão complexo são as relações dentro de sala de aula.

Quadro 06 – Análise gênero e religião dos participantes

XIV - Você já precisou intervir em algum tipo de discussão em sala motivado por algum desses temas se sim, sinalize-o(a):

19 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Diante de tantos conflitos em salas de aulas, os sujeitos buscam, de certa forma, intervir conforme as falas dos sujeitos quanto a questão:

(Sujeito 4) No contexto da diversidade a raça é um tema bastante recorrente está presente na legislação e nos documentos oficiais no campo do ensino

(Sujeito 10) costumo procurar amenizar a tensão da sala e organizar os turnos de fala, chamando a atenção para a necessidade do respeito ao outro, às opiniões divergentes e aos grupos ali representados.

(Sujeito 21) Encontrando-nos em processo de formação as intervenções sobre questões que envolvem os temas da questão XIV são uma tônica constante. Procuro, a partir de um discurso curto e de falas que evocam exemplos, sensibilizar os estudantes para o cultivo da postura que evoca o



apego à alteridade.

(Sujeito 28) Não presenciei discussões, mas sim palavras ofensivas dentre dos três temas (em ocasiões diferentes de tempo) que assinaléi acima. E imediatamente parei tudo o que eu estava fazendo e dei início à debates com o objetivo de demonstrar que todo o tipo de "pré-conceitos negativos ou ofensivos" ou preconceitos são totalmente errados. Todas tem igual relevância para mim.

(Sujeito 17) Com debate envolvendo os fundamentos da importância do respeito ao próximo.

(Sujeito 14) Na verdade eu tento, sempre que surge uma situação relacionada a preconceito, conversar, questionar, chegar ao fator que originou a situação e tentar de alguma maneira, com fatos históricos, mostrar que somos diferentes em etnia, que a diferença sempre existirá e que ela faz parte da nossa comunidade e da humanidade ser diverso e não há nada errado com isto. Tento sempre mostrar um lado de completude e pertencimento.

(Sujeito 01) Conversei com os/as envolvidos/as de forma respeitosa trazendo reflexões importantes para pensarmos aquilo que estava sendo discutido.

(Sujeito 32) Expliquei o Respeito e a importância de convivermos com amor

A implementação de um curso de formação continuada direcionado à formação antirracista representa um passo significativo em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao abordar a temática do racismo de maneira preventiva dentro das salas de aula, esse tipo de curso oferece aos educadores ferramentas essenciais para enfrentar e combater as manifestações de discriminação racial que podem emergir no ambiente escolar.

A formação continuada com enfoque antirracista capacita os professores a reconhecerem e compreenderem os diferentes aspectos do racismo, desde as formas mais explícitas até as sutilezas das micros agressões. Esse conhecimento é crucial para que os docentes possam não apenas intervir de forma eficaz quando situações de racismo ocorrerem, mas também para criar um ambiente educacional seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica.

Além disso, um curso de formação continuada em formação antirracista pode auxiliar os educadores na desconstrução de preconceitos e estereótipos arraigados, permitindo que eles se tornem agentes de mudança nas mentalidades dos estudantes. A abordagem preventiva promovida por esse tipo de formação não apenas trata dos incidentes já manifestados, mas também trabalha para prevenir a emergência de atitudes



discriminatórias, promovendo a compreensão e a valorização da diversidade.

A perspectiva preventiva oferecida por um curso de formação continuada antirracista não somente contribui para a construção de um ambiente escolar mais justo, mas também se estende para a sociedade como um todo. Ao educar os professores para serem promotores da igualdade racial, o impacto positivo se amplia, influenciando futuras gerações a adotar atitudes mais inclusivas e respeitosas. Dessa forma, a formação antirracista nas salas de aula transcende o ambiente escolar e assume um papel vital na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Capítulo IV - Produto Educacional

4.1 – Curso Livre – Diversidade e Relações Étnico-raciais na EPT

A concepção do produto educacional parte de uma compreensão profunda das particularidades do ambiente educacional contemporâneo. Considerando a complexidade e diversidade presentes nas salas de aula, a formação continuada proposta busca se enraizar em princípios sólidos de inclusão e antirracismo. Nessa perspectiva, fundamenta-se em autores renomados da área educacional, como Munanga que contribuiu significativamente para a reflexão sobre processos formativos mais efetivos e transformadores.

Munanga (2012) destaca que a formação de professores não deve ser vista como um mero repasse de conteúdos, mas sim como um espaço de desenvolvimento profissional que capacita os educadores a se tornarem atores ativos de seu próprio aprendizado. Ao embasar nossos objetivos nessa abordagem, buscamos conferir aos professores o papel de sujeitos ativos, incentivando-os a se apropriarem do conhecimento de forma crítica e a aplicá-lo de maneira contextualizada e sensível às necessidades da realidade escolar.

Guimarães (2004), por sua vez, introduz a noção de que a aprendizagem deve ser uma espiral contínua, na qual teoria e prática se retroalimentam de forma constante. Isso se alinha diretamente ao objetivo deste programa educacional, que visa promover a internalização de conhecimentos antirracistas e inclusivos por parte dos professores, para que eles possam aplicá-los de maneira consistente em sua prática pedagógica. A



perspectiva da aprendizagem em espiral, proposta por Jerome S. Bruner (1977), destaca que a formação não é um processo linear, mas sim um ciclo constante de reflexão e ação.

O desenvolvimento deste produto educacional é profundamente enraizado em bases teóricas sólidas que valorizam a formação como um processo dinâmico e reflexivo. Os objetivos, pautados nas contribuições de Munanga (2012) e Gomes (2005), visam capacitar os professores não apenas com conhecimento, mas também com ferramentas para se tornarem agentes ativos na promoção da inclusão e no combate ao racismo no ambiente escolar. Dessa forma, a abordagem teórica sustenta a proposta, garantindo uma formação que transcende a superficialidade e busca impactos profundos e duradouros, na prática, educacional.

Este produto educacional se propõe a fomentar uma formação continuada que abarque uma compreensão abrangente das particularidades do ensino e se direcione para uma perspectiva antirracista e inclusiva no ambiente escolar. Os objetivos gerais e específicos são delineados tendo como base as diretrizes de autores como Munanga que enfatizam a necessidade de um processo formativo que faça dos professores tanto sujeitos quanto agentes do aprendizado.

Para alcançar uma formação integral e coerente com os princípios de igualdade e justiça social, foram selecionadas temáticas relevantes para cada etapa da formação. Estas incluem a abordagem da educação antirracista, as bases e pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica, a compreensão das diferenças entre mercado e mundo do trabalho, a identidade do professor e a integração do ensino técnico ao ensino médio.

O curso adota uma abordagem colaborativa que valoriza a participação ativa dos docentes. As estratégias incluem encontros online, rodas de conversa, grupos de trabalho e a interação com professores convidados especializados no tema. Essa metodologia visa envolver os cursistas em sua própria formação, promovendo liderança compartilhada, respeito mútuo e engajamento em discussões e atividades práticas.

O curso almeja impactar positivamente a prática pedagógica dos professores, capacitando-os a promover um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário. Ao promover a reflexão sobre ações e práticas antirracistas, busca-se que os participantes se tornem agentes de transformação em suas escolas e na sociedade em geral.

Nos programas de mestrado profissional, o Produto Educacional (PE) é concebido como resultado direto das pesquisas realizadas. Sua finalidade é proporcionar esclarecimento ou fomentar a discussão sobre um tema específico. No contexto da formação antirracista e do enfrentamento ao preconceito no ambiente escolar, o PE vai



além da simples transmissão de conhecimentos. Ele busca catalisar uma transformação na mentalidade e nas atitudes dos professores participantes. Reconhecendo a complexidade dos desafios associados à promoção de uma educação inclusiva e igualitária, o PE se torna uma ferramenta crucial. A colaboração e o engajamento ativo dos docentes são essenciais para que o impacto positivo se estenda para além das salas de aula, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Em consequência das investigações e análises efetuadas, emergiu a criação de um programa educacional não formal intitulado "Diversidade e relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica". Em concordância com as diretrizes didático-pedagógicas para programas educacionais não formais estabelecidas pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), o mencionado programa foi estruturado em unidades de conteúdo, visando à consolidação e disseminação dos saberes, a fim de potencializar o processo de construção do conhecimento no âmbito do ensino-aprendizagem. Adicionalmente, tal iniciativa foi tornada acessível por meio do seguinte link: <https://cursoslivres.ifms.edu.br>.

4.2– Aplicação do Produto Educacional

O desenvolvimento deste processo representa uma validação fundamental de nosso Programa Educacional (PE). Além disso, reconhecemos a importância de resgatar e incorporar autores teóricos relevantes em nossas análises, como Chevallard (1991) e outros estudiosos da Formação de Professores, a fim de enriquecer ainda mais nossas reflexões e ações.

Após a elaboração minuciosa do programa, enviou-se um convite por meio de correio eletrônico aos docentes que tiveram um papel ativo na fase inicial da pesquisa. Nesse convite, foram compartilhadas instruções detalhadas para a inscrição no programa educativo não formal. Ao aceitarem o convite, esses professores foram convidados a preencher um questionário que direcionou a etapa subsequente. Dentre as 40 vagas oferecidas, 20 foram prontamente preenchidas, culminando na participação integral de 12 docentes que concluíram o programa em sua totalidade.

Ao concluir o programa, uma etapa de avaliação foi conduzida, com a intenção de discernir as percepções dos participantes em relação ao conteúdo abordado, o grau de complexidade dos tópicos, a clareza das explicações e a relevância do programa em sua



completude. A avaliação consistiu em uma série de questões de múltipla escolha, totalizando nove perguntas fechadas e uma aberta.

Quadro 07 – Avaliação do Curso



Avaliação do Produto Educacional				
Este foi o seu primeiro Curso Livre realizado?				
Sim, esta foi minha primeira experiência.	Não, já realizei outros Cursos Livres do IFMS.	Não, já realizei outros Cursos Livres em outras plataformas.	Não, já realizei outros Cursos Livres do IFMS e em outras plataformas.	
12	0	0	0	
Você já havia utilizado o AVA Moodle?				
Não, esta foi minha primeira experiência.		Sim, já realizei outros cursos no Moodle.		
1	11			
Como você avalia o curso de um modo geral?				
Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim
10	2	0	0	0
Como você avalia a organização dos conteúdos apresentados no curso?				
Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim
12	0	0	0	0
Como você avalia os materiais disponibilizados no curso?				
Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim
11	1			
Sobre as suas expectativas quanto ao curso...				
O curso superou às minhas expectativas.		O curso atendeu às minhas expectativas.	O curso não atendeu às minhas expectativas.	
10	2		0	
Como você conceitua o nível de dificuldade da Avaliação nesse curso?				
Fácil		Médio	Difícil	
12	0		0	
Sobre a duração do curso...				
O curso poderia ter maior duração, mantendo o conteúdo.		O curso está com o tempo adequado.	O curso poderia ter menor duração, mantendo o conteúdo.	
0		12	0	
Você teria interesse em realizar outros Cursos Livres do IFMS?				
Sim		Talvez		Não
12	0		0	
Você tem outras considerações sobre o curso? Este é o espaço para deixar suas críticas, elogios e sugestões:				
<p>"O curso antirracista me proporcionou uma valiosa compreensão sobre a importância da sensibilidade cultural. Uma sugestão para aprimorar seria incluir mais estudos de caso práticos, exemplificando situações reais que os educadores podem enfrentar em suas salas de aula."</p> <p>"Participar do curso antirracista foi uma experiência incrível, mas seria benéfico estender a duração do curso para abordar tópicos adicionais em maior profundidade. Isso permitiria uma exploração mais detalhada das estratégias de ensino antirracistas e de como aplicá-las em disciplinas específicas."</p> <p>"Participar do curso antirracista foi uma experiência enriquecedora, pois pude aprofundar meu conhecimento sobre diversidade e aprender a abordar tais temas de forma sensível e inclusiva."</p> <p>"O curso antirracista me fez perceber a importância de desconstruir preconceitos e estereótipos em minha própria abordagem pedagógica. Foi uma jornada transformadora."</p> <p>"Estou impressionado com a organização dos módulos do curso antirracista. Cada unidade construiu uma base sólida para abordar a diversidade de maneira holística e respeitosa."</p> <p>"Agradeço pela oportunidade de participar do curso antirracista. As discussões em grupo e os materiais fornecidos contribuíram para uma aprendizagem profunda e significativa."</p> <p>"O curso antirracista não apenas aprofundou minha compreensão das questões étnico-raciais, mas também me incentivou a ser um agente de mudança em prol da igualdade na educação."</p> <p>"Como professor, o curso antirracista ampliou minha perspectiva e me capacitou a lidar com situações delicadas relacionadas à diversidade com empatia e conhecimento sólido."</p> <p>"Este curso superou minhas expectativas. Sinto que estou melhor equipado para criar um ambiente de aprendizado onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua origem étnico-racial."</p>				



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os resultados obtidos a partir das avaliações e *feedbacks* dos participantes do curso antirracista demonstram o impacto positivo e a relevância desse tipo de abordagem educacional. A análise das respostas revela uma variedade de percepções e opiniões, oferecendo *insights* valiosos para aprimorar ainda mais a eficácia e o alcance desse programa.

Um aspecto notável é a avaliação geral do curso, na qual a maioria dos participantes classificou a experiência como "Ótimo". Isso indica que o curso antirracista conseguiu atender às expectativas e proporcionar uma experiência enriquecedora para a maioria dos cursistas. A presença de avaliações "Bom" também é um indicador positivo, destacando a qualidade do curso e seu impacto na percepção dos participantes.

A avaliação da organização dos conteúdos apresentados no curso revela que a maioria dos participantes considerou a organização como "Ótimo". Isso sugere que os módulos e os materiais foram estruturados com vistas a promover uma aprendizagem clara e coerente. O fato de não haver avaliações negativas nesse aspecto indica que o roteiro do planejamento atingiu os objetivos específicos.

Os materiais disponibilizados também receberam avaliações positivas, com a maioria dos participantes classificando-os como "Ótimo". Isso ressalta a importância de fornecer materiais de qualidade, que sejam relevantes e enriquecedores para o processo de aprendizado. A avaliação "Bom" demonstra que, mesmo para aqueles que não deram a classificação mais alta, os materiais ainda foram considerados valiosos.

A questão das expectativas dos participantes quanto ao curso é outra dimensão interessante. A maioria dos cursistas relatou que o curso superou suas expectativas, enquanto alguns indicaram que suas expectativas foram atendidas. Embora uma pequena parcela tenha sentido que suas expectativas não foram plenamente atendidas, isso ainda aponta para um resultado geral positivo.

No que diz respeito ao nível de dificuldade da avaliação, a maioria dos participantes indicou um nível "Médio". Isso sugere que o curso equilibrou adequadamente o desafio cognitivo com a compreensão e a aplicação dos conceitos antirracistas, proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante, porém acessível.

A avaliação sobre a duração do curso mostra uma clara preferência pelo tempo adequado que o programa foi planejado. Essa constatação é valiosa, pois indica que os participantes consideraram a duração do curso como suficiente para abordar os tópicos



relevantes de maneira eficaz.

Os resultados das avaliações atestam a importância do ensino antirracista e como ele pode influenciar positivamente a percepção dos participantes. As opiniões e *feedbacks* fornecidos pelos cursistas são essenciais para direcionar futuras melhorias e inovações nesse tipo de abordagem educacional, garantindo que ela continue a ser uma força transformadora na promoção da equidade, da compreensão e do respeito mútuo.



Capítulo V – Considerações Finais

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária demanda esforços contínuos, especialmente no âmbito educacional. A formação continuada de docentes desempenha um papel fundamental na transformação das salas de aula em ambientes inclusivos e sensíveis às questões raciais. Essa formação vai além do desenvolvimento profissional, sendo uma ferramenta essencial para enfrentar e solucionar desafios relacionados à discriminação racial e à promoção da diversidade.

Em muitas partes do mundo, as salas de aula são microcosmos da sociedade, refletindo as dinâmicas raciais e étnicas presentes no mundo exterior. Professores têm a premissa de moldar as percepções e atitudes dos alunos, influenciando diretamente a construção de uma consciência crítica e empática em relação às questões raciais. No entanto, essa tarefa é complexa e requer uma preparação adequada.

A formação continuada oferece aos educadores as ferramentas necessárias para lidar com as complexidades das questões raciais em sala de aula através da aquisição e reformulação de conhecimentos. Ela não apenas fornece conhecimento sobre a história das diferentes etnias e culturas, mas também explora métodos pedagógicos eficazes para abordar tópicos sensíveis. Isso inclui a discussão aberta sobre o racismo, a compreensão das experiências individuais e a promoção do respeito pela diversidade.

A aquisição de conhecimento reflete uma demanda histórica do ser humano no esforço de compreender e moldar o ambiente natural, buscando garantir sua contínua evolução social. Tal como proclamado de forma notável por Bacon (1561-1626), que postulou "o saber é poder", o conhecimento, desde sua origem até sua transmissão às futuras gerações, experimenta evoluções, transformações e adaptações a fim de se tornar acessível aos educadores para, por sua vez, ser internalizado pelos educandos.

O conhecimento científico é estruturado de maneira direcionada para a educação, desenvolvendo-se em conteúdos escolares que são cuidadosamente moldados para a transmissão eficiente pelos professores e a possível assimilação pelos alunos. Esses conteúdos representam um conjunto de saberes considerados essenciais pelo contexto social predominante, que devem ser transmitidos às novas gerações. Nesta pesquisa nosso objetivo é explorar o processo pelo qual o conhecimento científico é adaptado para se tornar conhecimento escolar, uma característica reconhecida como transposição didática (CHEVALLARD, 1991; CHEVALLARD; JOHSUA, 1982).

Além disso, a formação continuada capacita os professores a identificarem e



desconstruir preconceitos inconscientes que possam influenciar suas interações com os alunos e a seleção de conteúdos. Ao reconhecer suas próprias perspectivas e limitações, os docentes podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua origem étnico-racial.

A sua formação educacional também proporciona aos educadores a habilidade de incorporar uma perspectiva antirracista em suas práticas pedagógicas. Eles aprendem a selecionar materiais educacionais que reflitam a diversidade, a adaptar o currículo para incluir histórias e perspectivas pouco representadas e a fomentar o diálogo construtivo sobre questões raciais em sala de aula. Isso não apenas enriquece a aprendizagem dos alunos, mas também os prepara para um mundo diversificado e globalizado.

Além disso, a formação continuada promove uma abordagem interdisciplinar, permitindo que os educadores incorporem a discussão das questões raciais em várias disciplinas. Isso não apenas amplia o impacto das iniciativas antirracistas, mas também ajuda os alunos a perceberem a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento e suas implicações na sociedade.

Destacamos que a necessidade de formação contínua não invalida a importância de uma formação sólida inicial. No entanto, para profissionais que já estão ativamente envolvidos na área, seja por um curto ou longo período, a formação contínua se torna crucial. Isso deve ao progresso constante dos conhecimentos e das tecnologias, bem como às novas demandas emergentes do cenário social e político. Diante desses desafios, os profissionais, as escolas e as instituições formadoras são compelidas a buscar uma evolução contínua e o aprimoramento das capacidades profissionais.

No entanto, para que a formação contínua alcance efetivamente seus objetivos, é fundamental que ela seja administrativa relevante para o educador. Conforme indicado por Nascimento (2000), as iniciativas de treinamento docente frequentemente demonstram baixa eficácia, sendo que algumas razões para isso incluem a desconexão entre teoria e prática, a ênfase excessiva em aspectos normativos, a ausência de projetos coletivos ou institucionais, entre outras questões.

Ao investir na formação continuada como objetivos claros em uma formação que trate de aspectos sociais, estamos investindo na criação de um ambiente educacional que molda cidadãos conscientes, sensíveis e comprometidos em construir um futuro em que a discriminação racial seja uma relíquia do passado.

O processo de reflexão e análise em relação ao curso antirracista nos traz importantes conclusões e *insights* sobre a importância e o impacto desse tipo de



abordagem na educação contemporânea. Através das avaliações, opiniões e *feedbacks* dos participantes, fica claro que o ensino antirracista desempenha um papel crucial na promoção da diversidade, igualdade e justiça dentro e fora das salas de aula.

Os resultados positivos obtidos nas avaliações, incluindo as avaliações "Ótimo" e "Bom" em aspectos como a organização dos conteúdos, a qualidade dos materiais e a avaliação do curso, ressaltam a eficácia do planejamento e da execução do programa. Isso sugere que a estruturação cuidadosa dos módulos e a disponibilização de materiais relevantes contribuíram para uma experiência de aprendizado enriquecedora e atraente.

É particularmente encorajador observar que muitos participantes sentiram que suas expectativas foram superadas pelo curso antirracista. Isso indica que a abordagem adotada conseguiu não apenas atender às necessidades educacionais, mas também provocar um impacto emocional positivo, levando a uma mudança nas percepções e atitudes em relação a questões étnico-raciais.

As avaliações e *feedbacks* dos participantes enfatizam a relevância e o impacto positivo do ensino antirracista na educação contemporânea. O compromisso contínuo de promover a diversidade, combater o preconceito e construir uma sociedade mais justa e igualitária é refletido nas experiências e percepções compartilhadas. O ensino antirracista não é apenas um método educacional, mas sim uma ferramenta poderosa para a construção de um futuro mais inclusivo, empático e harmonioso. À medida que avançamos, é crucial continuar a investir nesse tipo de abordagem, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para um mundo melhor.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira: 2001. p. 108-189.

ARAÚJO, C. G.; SILVA, E. A. **O ensino de ciências e a aprendizagem significativa: Uma abordagem pelo método dos mapas conceituais**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 20-39, 2010.

ACKER, A. M.; ALMEIDA, G. M. R. De. O cinema como vivência dos direitos humanos na escola. REU - Revista de Estudos Universitários, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 247–260, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/3129>>

ALMEIDA, M. A. B. De; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 234–246, 2016.

ALMEIDA, S. L. De. O que é Racismo Estrutural. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda Negra Medo Branco: O negro no imaginário das elites século XIX. 2019

ANDERSON, J. R.; SCHUNN, C. D. Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In: GLASER, R. Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science. v. 5. Erlbaum, 2000.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? Educação em Revista, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 15–47, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>>

BATISTA, J. A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica. In: BATISTA, José e SANTIAGO, Eliete (orgs.). Formação de professores e prática pedagógica. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2006, p. 165 – 174.

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

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41–64. BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Justiça. Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos. Relatório do ano de 1.837, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1.838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1.838.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2.003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 12 mar. 2022.



BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 12/06/2022.

BRASIL. Presidência da República. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13/06/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Educação anti- racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Coleção Educação para Todos – Brasília – 2005. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o bra=16224> Acesso em 22/06/2022.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Expressões racistas : como evitá-las. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. 55 p.

BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1837. Proíbe negros africanos ex-escravidados, mesmo que libertos de frequentar as escolas. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1837 – primeira parte, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1837.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945. Política imigratória do Brasil, Brasília,DF, set 1945.

BRASIL. Decreto Nº 7.031- A, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Brasília: Câmara dos Deputados, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Os%20alunos%20acatholicos%20n%C3%A3o%20precisar%C3%A3o,favores%20concedidos%20por%20este%20decreto>. Acesso em: 29/07/2022

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO: Jomtien, 1990.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos.** Brasília: UNESCO, 1988. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 22/08/2022.

BRASIL, **Consolidação das Leis Civis**, 3ª ed., Rio de Janeiro, B. L. Garnier, 1850;

BRASIL. **Lei no 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea).** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3353.htm . Acesso em: 22/07/2022.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional.** Capital Federal. Seção II. 20 jun de 1968, p. 08, 1968e. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 27/07/2022.



BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** “à criminalização das manifestações culturais em que materializou em forma de legislação a marginalização das mais variadas formas culturais.”. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29/07/2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.081, de 3 de Novembro de 1911.** “Regulamenta o serviço de Povoamento com prioridade a ascendência européia”. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-norma-pe.html>>. Acesso em 29/07/2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de junho de 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.892/2008, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 15 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 63.788, de 12 de Dezembro de 1968.** “Regulamenta a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 27/07/2022.

BRUNER, Jerome Seymour. **The Process of Education.** USA: Harvard University Press, 1977, p. 33.

CIAVATTA, M. **A FORMAÇÃO INTEGRADA: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Trabalho Necessário, [s. l.], v. 1, p. 1–28, 2005. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15/09/2022.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar y salir de la modernidad.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2012.

CALHÁU, S. **Existe mesmo uma educação para o povo?** In: COSTA, Renato Pontes. “... e uma educação pra o povo, tem?”. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CANDAUI, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** ISSN 1645- 1384 (online) Disponível em <<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>> Acesso em 22/06/2023.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Trabalho Necessário, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso



em: 20 JULHO. 2022.

COHN, C. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.** Revista Perspectiva, [s. l], v. 23, p. 485-515, 2005.

COSTA E SILVA, A. **Escravidão e Liberdade.** In: SCHWARCZ Lilia Moritz; GOMES Flávio dos Santos (orgs.). Dicionário da Escravidão e Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 13-16. Disponível em <<https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ--GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf>> Acesso em 18/07/2023.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La Pensée Sauvage. 1991.

CHEVALLARD, Y; JOHSUA, M. **Um exemplo de análise da transposição didática: a noção de distância.** v. 3.1. Grenobel: Le Pensée Sauvage, 1982.

CHEVALLARD, Y; JOHSUA, M. **Um exemplo de análise da transposição didática: a noção de distância.** v. 3.1. Grenobel: Le Pensée Sauvage, 1982.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** 1a ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato Da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, D. A.; TERYA, T. K. **O “outro” na sala de aula: o Cinema no ensino da história e cultura afro-brasileira na educação escolar.** Revista Contrapontos, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 82–89, 2010.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro.** São Paulo, Expressão Popular, 2017.

FERREIRA, W B. **O Conceito De Diversidade No BNCC.** Relações De Poder e Interesses Ocultos. Disponível em <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T2UxjzZpKtKJ:https://retratosdae-scola.emnuvens.com.br/rde/article/download/582/656&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 15/07/2023.

FONSECA, M. V. e BARROS, S. A. P. (Organizadores). **A História da Educação dos Negros no Brasil.** Niterói, RJ, EdUFF, 2016.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. P. **Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46. p.49, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 22/06/2022.

GIMENO S, J. **Âmbitos do plano.** In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:**



desafios, políticas e práticas. Disponível em

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19971/11602>> Acesso em 22/09/2022.

GOMES, N.L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação - 2005.

HENRIQUES, R. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.693/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - IFMS. **Estatuto.** 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010.** Disponível em <https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf> Acessado em 18/07/2023.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. Theoretical foundations of learning environments. 2. ed. Routledge, 2012.

LAPOLLI, Édis Mafra et al. **Diversidades O BÊ-Á-BÁ PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS.** – 1 ed Florianópolis: Pandion, 2022. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5155713/mod_resource/content/2/DIVERSIDADES_E_ditora%20Pandion.pdf> Acesso em 18/07/2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, S. D. A. Engenharia Didática. In: MACHADO, S. D. A. (Ed.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução.** 3ª ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 233–248.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: . Acesso em: 18/07/2023.

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, E. A. C. Educação Antirracista E a Lei 10.639/03: Uma Proposta De Implementação a Partir Do novembro Negro Do Ifba, 2017. Disponível em: 18/07/2023. <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4861>> Acesso em

MBEMBE, A. Crítica da razão negra. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio; LIMA, Cândida Regina (Orgs.). **Aprendizagem Significativa em Revista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 360p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOTA, A. M., Souza, R. A. L., & Santos, T. M. **Educação para a formação de cidadãos críticos e conscientes**. Editora Acadêmica, São Paulo. 2018.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Organizador). **Superando o racismo na escola**. Brasília: 2005. Disponível em Acesso em 22/10/2022.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos – REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-55.**

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, 3., 2003, Niterói, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 21/07/2022.

NEVES, Eivaldo Fagundes. **História Regional e Local: fragmentação e recomposição da História na Crise da Modernidade**. 1. ed. Feira de Santana: Arcádia, 2002, 124p.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprendiendo a aprender**. Martínez Roca, 1984.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. Rev. Ciênc. Ext. v.11, n.3, p.8-27, 2015.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 96.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LOPES, A. C. **A mediação didática**. Papyrus Editora. 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Resolução Nº2**, de 1º de julho de 2015

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, F. De. **Crítica à razão dualista: O ornitorrinco**. 1a. ed ed. São Paulo, SP:



Boitempo Editorial, 2003.

PEREIRA B, P. A.; NEHRING, C. M. **Modelagem Matemática e Sequências Didáticas: uma relação de complementaridade.** *Boletim de Educação Matemática*, [s. l.], v. 21, n. 30, p. 131–147, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221878008>> acesso em 18/11/2022

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** *NUANCES: estudos sobre Educação*, Unesp Presidente Prudente, v. 3, n. 3. p. 5-14, 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50>. Acesso em: 07 jun 2023

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, E. M.; FATIMA, L. E. da S. De. **Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03.** *REVISTA INTERSABERES*, [s. l.], v. 11, n. 22, 2016. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/929>> acesso em 04/03/2023

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, [s. l.], p. 227–278, 2005.

RAMOS, M. N. **O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teóricas- metodológicas.** *Educação em Revista*, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 105–125, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400006&lng=pt&tlng=pt>

RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**, 5ª ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018

SANTOS, A. O. et al. **A história da educação de negros no brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX.** *Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, [s. l.], 2013.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politécnica. Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=pt&tlng=pt> acesso em 04/03/2023

SILVA, C. M.; SANTIAGO, M. E. **Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar.** *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 24, p. 1–



20, 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100203&lng=pt&tlng=pt. Acessado em 21/07/2023

SÁNCHEZ, S. **História da educação no Brasil**. Campina Grande, 2016.

SCHWARTZ, S B. **Segredos Internos – Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, 480p.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks, UK: Sage. 2000

LINCOLN, Y. S., & Guba, E. G. **Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences**. In N. K. Denzin & Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks, UK: Sage. 2000

PATTON, M. Q . **Qualitative Research & Evaluation Methods** (4th ed.). Sage Publications.2015

XAVIER, Flávia P.. **Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais**. *Revista Brasileira de Sociologia*, vol. 04, n. 07, p. 49-81, jan.-jun. 2016.



ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

APLICATIVO MÓVEL COMO FERRAMENTA PARA O MONITORAMENTO DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):

Pesquisador Responsável:

Endereço: - Fone: E-mail:

Orientador: - Fone: E-mail:

3. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Ao final do projeto, espera-se ter uma estratégia de monitoramento eficiente e atrativa para os egressos, que possa ser implementada pelas instituições de ensino e ajudar a melhorar a coleta de dados sobre esse público, tornando possível a elaboração de políticas públicas mais eficazes e baseadas em evidências.

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

O objetivo geral é o de analisar e compreender as práticas e instrumentos utilizados pelo IFMS, em face do acompanhamento de seus egressos nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional. Ainda, examinar o aproveitamento dos dados produzidos na referida ação, quando da implementação dos cursos e da política educacional pela instituição.

5. DETALHAMENTO DO MÉTODO:

Resposta a um questionário simples e breve, que será entregue a você por escrito e está anexado a este Termo; Caso você aceite e atenda aos critérios da pesquisa, será convidado(a) para responder um questionário semiestruturado para que seja colhida informações pertinentes a esta pesquisa e, em caso de necessidade para esclarecimento complementar das informações prestadas acerca do questionário, o pesquisador poderá promover entrevista adicional para saná-las.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:

A participação neste projeto poderá implicar em risco mínimos de origem emocional ou psicológica, como constrangimento, desconforto, vergonha, cansaço, quebra de sigilo involuntário, sendo garantida a possibilidade de parar sua participação no estudo em qualquer momento.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde consinto, de modo livre e esclarecido, contribuir com a presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato de sua participação nesta pesquisa que ocorrerá de forma virtual e on-line em que será disponibilizado através do google forms e/ou questionário físico;
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade



Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

¹ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve atender as normativas da Resolução 466/12, com especial atenção ao item IV.

Campo Grande-MS _____ / _____ / _____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)



ANEXO B - QUESTIONÁRIO

Você está participando da pesquisa de opinião sobre a dissertação de mestrado intitulada “**Diversidade, Relações Étnico-Raciais e os Desafios Para O Trabalho Pedagógico Dos Docentes Do Instituto Federal De Mato Grosso Do Sul**”. Este questionário pretende conhecer o seu conceito e aplicação da diversidade em sala de aula. Pedese sinceridade ao responder este questionário, que é composto de questões de marcar (x) e de outras questões abertas, de caráter exclusivamente subjetivo (somente escrever sua resposta).

PARTE 1 – SOBRE VOCÊ

D) Sexo

() M () F () outros

I) Cor

() Branco () Preto/Pardo () Indígena () amarelo () Outros

III) Atua como docente no ano de 2022 no IFMS? () Sim () Não

IV) Sua área de atuação

() CHS – Ciências Humanas e Sociais () CNT Ciências da Natureza () Linguagens e suas tecnologias () Matemática e Suas Tecnologias

V) Você considera que saiba reconhecer a diversidade em sala de aula? () Sim () Não () Talvez

VI) Você se considera uma pessoa preconceituosa? () Sim () Não () Talvez

VII) Em sua opinião, o que é preconceito?

PARTE 2 – SOBRE OS ASPECTOS EDUCACIONAIS

VIII) Você se considera preparado para debater com os alunos em sala temas inerentes à diversidade como questão étnico-racial ?

() Sim () Não () Talvez Justifique:

IX) Em seu planejamento de suas aulas existe espaço para debater a diversidade como raça ou etnias?

() Sim () Não () Talvez Comente:



X) Caso tenha respondido Sim na pergunta anterior, com qual frequência é realizada?

1 vez por semana 1 vez por quinzena 1 vez por mês 1 vez por bimestre () apenas nas semanas temáticas como semana da consciência negra ou dia do índio.

Caso queira comentar:

XI) Você considera alguma destas frases ou expressões preconceituosas? Se sim, assinale-a (pode marcar mais de uma palavra/expressão).

Denegrir Doméstica Escravo Estampa étnica Feito nas coxas Índio Inveja branca Macumba Meia tigela Moreno/a Mercado negro/lista negra/ humor negro Mulato/a negra exótica/ traços finos Ovelha negra Pé na cozinha Preto/a de alma branca Programa de índio Samba do crioulo doido Serviço de preto tribo A coisa tá preta Amanhã é dia de branco Até tenho amigos que são negros A dar com pau Boçal Cabelo ruim Cor de pele

XII) Você já usou alguma dessas expressões em conversas formais ou informais? Se sim, assinale-a(s).

Denegrir Doméstica Escravo Estampa étnica Feito nas coxas Índio Inveja branca Macumba Meia tigela Moreno/a Mercado negro/lista negra/ humor negro Mulato/a negra exótica/ traços finos Ovelha negra Pé na cozinha Preto/a de alma branca Programa de índio Samba do crioulo doido Serviço de preto tribo A coisa tá preta Amanhã é dia de branco Até tenho amigos que são negros A dar com pau Boçal Cabelo ruim Cor de pele

XIII) Você já presenciou discussões em sala motivado por algum desses temas? se sim, sinalize-o(a):

() Questão racial Questão sexual () Questão religiosa Questão de gênero

Se sim, como procedeu?

XIV) Você já precisou intervir em algum tipo de discussão em sala motivado por algum desses temas se sim, sinalize-o(a):

() Questão racial Questão sexual () Questão religiosa Questão de gênero

Se sim, como procedeu?



XV) Você considera que em suas aulas existe acolhimento a todos os alunos e o sentimento de pertencimento dos mesmos através da inclusão?

() Sim () Não () Não sei responder Se sim, como procedeu?



ANEXO C – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIVERSIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pesquisador: FRANKLIN PAULINO LEAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63255822.7.0000.5162

Instituição Proponente: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.755.475

Apresentação do Projeto:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973732.pdf", postado pelo autor: "Este projeto de pesquisa será realizado em quatro etapas, conforme o quadro 03 e esclarecido cada procedimento na sequência. Vale ressaltar que estas etapas metodológicas visam possibilitar ao pesquisador captar e aferir resultados quanto ao problema de pesquisa e, posteriormente, auxiliar na construção do produto educacional, e para atingir este objetivo, foi necessário estruturar a pesquisa em ações que permitissem, no decorrer do

tempo, aumentar o conhecimento sobre a realidade da diversidade quanto ao ponto de vista dos docentes. A primeira etapa, referente ao momento intitulado de "definição do projeto de pesquisa" em que foi subdividida em sub partes: A) "Revisão e seleção de literatura", em que neste estágio foi realizada a seleção de literaturas correlatas ao tema desta dissertação com o propósito de levantamento do embasamento teórico. Para tanto, foi utilizado os principais portais e repositórios de teses e dissertações que seguem: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na biblioteca eletrônica SciELO e consulta de Dissertações e Produtos Educacionais do programa ProfePT a fim de mapear dissertações em que se fizeram um primeiro ancoramento em relação ao tema da Diversidade. Após a realização deste procedimento, foi possível iniciarmos o item B) "Delimitação do Problema de Pesquisa", que se faz através do questionamento: "De que

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900

UF: MS Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br



ANEXO C – APROVAÇÃO COMITÊ DE CONDUTA ÉTICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 5.755.475

forma é possível contribuir com o trabalho pedagógico dos docentes, para que possam abordar a temática da diversidade e das relações étnico-raciais?" Posteriormente, realizamos a identificação do C) "Corpus de Análise", que consiste na realização do cruzamento da problemática com a fundamentação teórica.

Na sequência do desenvolvimento da etapa do procedimento metodológico, iniciamos o momento denominado no quadro como "Segunda Etapa", que consiste em: D) "Definição do questionário" objetivando obter dados necessários para responder às provocações que se caracterizaram através dos objetivos geral e específicos e para tanto, foi delimitado a utilização de questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, e com a possibilidade de realização de roda de conversa após a aplicação dos questionários para sanar algum ponto que possa gerar dúvida ao pesquisador. A etapa seguinte denominada E) "Seleção dos docentes/participantes", após as devidas aprovações pela Diretoria de Pesquisa do IFMS e posteriormente pelo Comitê de Conduta Ética na plataforma Brasil, consistirá na captação, seleção dos sujeitos da pesquisa e estes seguirão os critérios de inclusão e exclusão que será apresentado no item 3.5 deste projeto. Após superada esta etapa, será realizada o item F) "Aplicação do questionário" com as devidas autorizações de cada sujeito participante de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE com os devidos esclarecimentos em que se fizerem necessários de acordo com a legislação vigente. Esse questionário será aplicado através da ferramenta eletrônica do google forms com o intuito de abranger o maior número de docentes no campus alocados nas dez cidades no Estado de Mato Grosso do Sul para que a amostragem possa refletir a realidade do IFMS. Neste ponto espera-se atingir o mínimo de vinte docentes para a realização desta etapa.

A terceira etapa, intitulada como "Diagnóstico da Pesquisa" será realizada: G) Análise dos dados coletados e H) Avaliação dos resultados, desenvolvida através da análise dos dados obtidos. De acordo com Bardin (2011, p. 57) "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente, às condições de recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não".

Por fim, na quarta etapa denominada de "Desenvolvimento do produto educacional", será reservada para as devidas separações de material, criação de roteiro e gravação dos produto educacional".

Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973732.pdf", postado pelo autor:"Objetivo Primário:

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900

UF: MS Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br



ANEXO C – APROVAÇÃO COMITÊ DE CONDUTA ÉTICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 5.755.475

forma é possível contribuir com o trabalho pedagógico dos docentes, para que possam abordar a temática da diversidade e das relações étnico-raciais?" Posteriormente, realizamos a identificação do C) "Corpus de Análise", que consiste na realização do cruzamento da problemática com a fundamentação teórica.

Na sequência do desenvolvimento da etapa do procedimento metodológico, iniciamos o momento denominado no quadro como "Segunda Etapa", que consiste em: D) "Definição do questionário" objetivando obter dados necessários para responder às provocações que se caracterizaram através dos objetivos geral e específicos e para tanto, foi delimitado a utilização de questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, e com a possibilidade de realização de roda de conversa após a aplicação dos questionários para sanar algum ponto que possa gerar dúvida ao pesquisador. A etapa seguinte denominada E) "Seleção dos docentes/participantes", após as devidas aprovações pela Diretoria de Pesquisa do IFMS e posteriormente pelo Comitê de Conduta Ética na plataforma Brasil, consistirá na captação, seleção dos sujeitos da pesquisa e estes seguirão os critérios de inclusão e exclusão que será apresentado no item 3.5 deste projeto. Após superada esta etapa, será realizada o item F) "Aplicação do questionário" com as devidas autorizações de cada sujeito participante de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE com os devidos esclarecimentos em que se fizerem necessários de acordo com a legislação vigente. Esse questionário será aplicado através da ferramenta eletrônica do google forms com o intuito de abranger o maior número de docentes no campus alocados nas dez cidades no Estado de Mato Grosso do Sul para que a amostragem possa refletir a realidade do IFMS. Neste ponto espera-se atingir o mínimo de vinte docentes para a realização desta etapa.

A terceira etapa, intitulada como "Diagnóstico da Pesquisa" será realizada: G) Análise dos dados coletados e H) Avaliação dos resultados, desenvolvida através da análise dos dados obtidos. De acordo com Bardin (2011, p. 57) "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente, às condições de recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não".

Por fim, na quarta etapa denominada de "Desenvolvimento do produto educacional", será reservada para as devidas separações de material, criação de roteiro e gravação dos produto educacional".

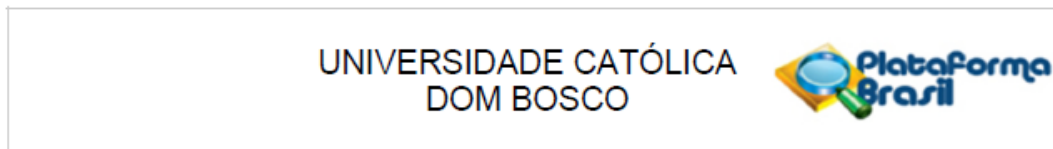
Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973732.pdf", postado pelo autor: "Objetivo Primário:

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (87)3312-3478 E-mail: oep@ucdb.br



ANEXO C – APROVAÇÃO COMITÊ DE CONDUTA ÉTICA



Continuação do Parecer: 5.755.475

resoluções.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCDB, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973732.pdf	14/10/2022 17:06:14		Aceito
Outros	Resposta_Parecer.docx	14/10/2022 17:00:00	FRANKLIN PAULINO LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetov2.pdf	07/10/2022 15:39:52	FRANKLIN PAULINO LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO_merged.pdf	13/09/2022 15:12:22	FRANKLIN PAULINO LEAL	Aceito
Outros	Autoriza_Franklin.pdf	13/09/2022 15:11:08	FRANKLIN PAULINO LEAL	Aceito
Folha de Rosto	assinada.pdf	12/09/2022 13:43:20	FRANKLIN PAULINO LEAL	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	15/08/2022 09:02:46	FRANKLIN PAULINO LEAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 11 de Novembro de 2022

Assinado por:
LUDOVICO MIGLIOLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 8000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 E-mail: cep@ucdb.br