



**INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JUSSIANE RIBEIRO DA LUZ

**A LEI FEDERAL 10.639/ 2003 E O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE NO IFSC-JOINVILLE**

Florianópolis/SC

2023

JUSSIANE RIBEIRO DA LUZ

**A LEI FEDERAL 10.639/ 2003 E O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE NO IFSC-JOINVILLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto

FLORIANÓPOLIS/SC

2023

L 979I Luz, Jussiane Ribeiro da.

A Lei Federal 10.639/2003 e os currículos dos cursos integrados da Educação Profissional: uma análise no IFSC-Joinville / Jussiane Ribeiro da Luz. Florianópolis, 2023.

136p.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Florianópolis, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Lei 10.639/2003. 4. Relações étnico- raciais. I. Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. II. Título.

CDD 305.80071

Catalogado por: (Jussiane Ribeiro da Luz - CRB 14/1412)



JUSSIANE RIBEIRO DA LUZ

**A LEI FEDERAL 10.639/2003 E O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE NO IFSC JOINVILLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 27 de abril de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO
Data: 06/05/2023 15:34:23 -0300
href=apex-verifdpc://validar.ig.gov.br

Prof.ª. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA PASQUALLI
Data: 11/05/2023 16:39:43 -0300
href=apex-verifdpc://validar.ig.gov.br

Prof.ª. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Membro interno

Documento assinado digitalmente
 LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME
Data: 11/05/2023 16:34:33 -0300
href=apex-verifdpc://validar.ig.gov.br

Prof. Dr. Luiz Herculano de Sousa Guilherme
Instituto Federal de Santa Catarina – Membro externo

Prof.ª. Dra. Alissan Maria da Silva, Dra.
Instituto Federal Fluminense – membro externo



JUSSIANE RIBEIRO DA LUZ

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
Guia de orientações para a atuação docente na EPT

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 27 de abril de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO
Data: 05/04/2023 15:05:39 -0300
Verifique em: <https://validar.sig.gov.br>

Prof.ª. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA PASQUALLI
Data: 11/04/2023 10:27:29 -0300
Verifique em: <https://validar.sig.gov.br>

Prof.ª. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Membro interno

Documento assinado digitalmente
 LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME
Data: 11/04/2023 10:33:30 -0300
Verifique em: <https://validar.sig.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Herculano de Sousa Guilherme
Instituto Federal de Santa Catarina – Membro externo

Prof.ª. Dra. Alissan Maria da Silva, Dra.
Instituto Federal Fluminense – membro externo

Dedico este trabalho a todos e todas que lutaram e
lutam por um mundo mais digno e igual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tornar tudo isso possível no tempo certo.

Agradeço a minha mãe Jurema Ernetti, pelo amor e carinho que tanto me dedica, que aposta em minhas realizações como se fossem as suas, uma vez feitas por um ser que saiu do seu ventre.

Agradeço imensamente a minha professora orientadora Profa. Mari que de forma doce e tranquila guiou meus passos nessa produção, com sua constante orientação e seus sábios encaminhamentos.

Agradeço ao corpo docente do ProfePT- IFSC e aos meus colegas, de forma especial, à professora e coordenadora, até janeiro de 2023, Dra. Roberta Pasqualli, por ser uma mulher ímpar, generosa, uma profissional competente e comprometida. Ao meu querido colega Rogers Barbi que se tornou companheiro dos trabalhos em grupo/dupla, consultor para assuntos burocráticos, incentivador nas horas de desespero e um amigo para a vida.

Agradeço aos meus colegas/amigos de trabalho da biblioteca IFSC Joinville Daiane Vavassori, Guilherme Dobrotnic e, em especial, à Angela Nitschke Dums, pelo apoio incondicional.

Agradeço às minhas amigas, a museóloga Angela Peyerl e a historiadora Elô Davet, por me ajudarem nesse processo com suas super dicas e ideias criativas.

Agradeço às minhas amigas Cátia Cercal e Daniela Kupsch pelo carinho, incentivo e torcida constante, principalmente, antes de entrar no mestrado, sempre com uma palavra e gesto de amor entre irmãs unidas por Deus.

Agradeço à banca examinadora Profa. Dra. Alissan, Profa. Dra. Roberta e Prof. Dr. Herculano pelas ricas contribuições.

Agradeço ao meu amigo estatístico Silvio Silva por toda a ajuda e incentivo para que eu fizesse mestrado.

Quero agradecer, também, aos meus “garotos” felinos peludos Moscow e Sochi por tornarem essa jornada muito mais leve com o amor incondicional que esses pacotinhos de amor podem dar.

"Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza".

(Boaventura Souza Santos, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a presença da história e da cultura Afro-brasileira, definida pela Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), no currículo dos cursos de nível médio integrados Educação Profissional, tomando como base uma instituição da Rede, o IFSC-Joinville. Essa lei altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, composta de análise documental e bibliográfica. Como percurso metodológico, inicialmente, foi feito o levantamento do estado da arte acerca das publicações (dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) que tratam da implementação da referida Lei na Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de Técnico Integrado em Eletroeletrônica e Técnico Integrado em Mecânica do IFSC-Joinville, quanto às questões que direcionaram a pesquisa. Os resultados evidenciaram a presença da história e cultura Africana e Afrobrasileira nos currículos de cursos técnicos integrados da instituição em análise, porém, de forma fragmentada e insipiente. Os dados da pesquisa contribuíram para a elaboração do produto educacional, um Guia no formato *E-book* com subsídios para a construção de currículos e práticas pedagógicas que, efetivamente, contemplem o que está previsto na Lei n. 10.639/03.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Lei 10.639/2003. Relações étnico- raciais.

ABSTRACT

This research had the general goal of analyzing the presence of afro-brazilian history and culture, defined by the Law 10.639, in the curriculum of High School Concurrent Enrollment courses, taking as a base the IFSC-Joinville institution. The 10.939/2003 Law alters the article 26-A of the Law of Lines of Direction and Bases of Education, including in the official curriculum the obligation of the afro-brazilian history and culture. It was a qualitative research, based on bibliographical and documental analysis. As a methodological approach, initially, information about the state of the art regarding the publications (dissertations of the Catalog of Thesis and Dissertations of Capes) that are about the implementation of said Law in Professional Technological Education. After that, there were analyzed the pedagogical projects of the High School Concurrent Enrollment in electronics and Mechanics of IFSC-Joinville, regarding the questions that were directed to this research. The results pointed the presence of African and Afro-Brazilian history and culture in the curriculum of the High School Concurrent Enrollment of the institution in research, but in a fragmented and insipient way. The research data contributed to the elaboration of the educational product, a guide in the format of an Ebook with subsidies for the construction of curriculum and pedagogical practices that effectively contemplate what is foreseen in the Law 10.639/03.

Keywords: Integrated High School. Professional and Technological Education. Law 10.639/2003. Ethnic-Racial relations.

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche était d'analyser la présence de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes, définies par la loi 10.639, dans le Lycée, Formation Professionnelle intégrée, basée sur un établissement du Réseau, l'IFSC Joinville. Loi n. 10.639/2003 modifie l'article 26-A de la Loi de Directives et Bases de Education (LDB), incluant dans le programme officiel le thème obligatoire d'Histoire et Culture afro-brésilienne. Il s'agissait d'une recherche qualitative, composée d'analyses documentaire et bibliographique. Comme piste méthodologique, dans un premier temps, un sondage a été fait sur les éditions (mémoires du Catalogue des Thèses et Capes Dissertations) traitant de l'application de la loi mentionnée dans l'éducation Professionnel et technologique. Ensuite, les projets pédagogiques des cours de Technicien Intégré en Electroélectronique et Technicien Intégré en Mécanique IFSC-Joinville, ont été analysés concernant les questions qui ont guidé la recherche. Les résultats mis en évidence la présence de l'histoire et de la culture africaines et afro-brésiliennes dans les programmes des cours techniques intégrés de l'institution analysée, cependant, de manière fragmentée et naissant. Les données de recherche ont contribué à l'élaboration du produit éducatif, un guide sous forme de livre électronique avec des subventions pour la construction de programmes et de pratiques pédagogiques qui envisagent effectivement ce qui est prévu dans la loi 10.639/03.

Mots-clés: Lycée Intégré. Formation Professionnelle et Technologique. Loi 10 639/2003. Relations ethnico-raciales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da presença da Rede EPT no território nacional	41
Figura 2 - Mapa de distribuição dos campi do IFSC.....	43
Figura 3 - Capa do produto educacional intitulado: Relações étnico-raciais na educação: guia de orientações para a atuação docente na EPT	112
Figura 4 - Sumário do produto educacional intitulado: Relações étnico-raciais na educação: guia de orientações para a atuação docente na EPT	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de Ingresso do IFSC Joinville - curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica, por autodeclaração racial	45
Quadro 2 - Indicadores de Ingresso do IFSC Joinville - curso Técnico Integrado em Mecânica, por autodeclaração racial	46
Quadro 3 - Comparativo por cor IBGE 2010 x IFSC integrado em Eletroeletrônica 2012 - 2022	47
Quadro 4 - Comparativo por cor IBGE 2010 x IFSC integrado em Mecânica 2012 - 2022 ..	47
Quadro 5 - Disciplinas do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica do campus Joinville - PPC de 2018	54
Quadro 6 - Disciplinas do Curso Técnico Integrado em Mecânica do campus Joinville - PPC de 2019	55
Quadro 7 - Lista das dissertações de mestrado com os descritores “Lei 10.639” e “Educação Profissional”	58
Quadro 8 - Lista com as dissertações de mestrado com os descritores “Lei 10.639” e “Educação Profissional” com a inclusão das três dissertações localizadas após nova verificação	60
Quadro 9 - Lista de dados dos autores das dissertações analisadas	63
Quadro 10 - Dados das pesquisas sobre a temática Lei 10.639 e Educação Profissional e Tecnológica, identificadas no portal da CAPES	65
Quadro 11 - Dados do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica do campus Joinville - PPC de 2018	86
Quadro 12 - Dados do Curso Técnico Integrado em Mecânica do campus Joinville - PPC de 2019	86
Quadro 13 - A presença da temática Afro-brasileira nas disciplinas do curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica do campus Joinville - PPC de 2018	90
Quadro 14 - Disciplinas do curso Técnico Integrado em Mecânica do campus Joinville - PPC de 2019	94
Quadro 15 - Avaliações do Guia pelos professores do IFSC- Joinville.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDD - Classificação Decimal de Dewey

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPE - Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão

CETEP - Centro Território de Educação Profissional

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CTISM - Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU - Diário Oficial da União

EIT - Escola Industrial e Técnica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ERER - Educação das Relações Étnico-raciais

ETF - Escola Técnica Federal

EUA - Estados Unidos da América

IFCE - Instituto Federal do Ceará

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFLA - International Federation of Library Association

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

ISO - International Organization for Standardization

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

NEAB - Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena

ENEGRIS - Encontro Nacional de Servidores Negros e Indígenas dos Institutos Federais

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TEN - Teatro Experimental do Negro

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

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O foco da pesquisa: a Lei 10.639 no currículo da Educação Profissional e Tecnológica.....	21
2	A LEI 10.639 E A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DA REDE EPT.....	26
2.1	A Lei 10.639/2003: histórico e implementação	26
2.2	A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	37
2.2.1	História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).....	42
2.2.2	A história do IFSC-Joinville	44
2.2.3	O Ensino Médio Integrado (EMI).....	49
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4	A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE PESQUISAS DE MESTRADO	58
4.1	Práticas pedagógicas de professores.....	70
4.2	Recursos didáticos para trabalhar com o tema das relações étnico-raciais em sala de aula	74
4.3	O currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as questões étnico-raciais	78
4.4	Formação de professores e as questões étnico-raciais.....	80
5	A LEI 10.639 E O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS EM ELETROELETRÔNICA E MECÂNICA DO IFSC-JOINVILLE	85
5.1	Análise do acervo físico da biblioteca IFSC Joinville.....	105
6	PRODUTO EDUCACIONAL: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EPT	109
6.1	Validação do Produto Educacional.....	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
8	REFERÊNCIAS	120
9	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL ..	132

1 INTRODUÇÃO

Início este texto trazendo um pouco da minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, por entender que as implicações desse percurso mobilizaram a forma de ver a questão que se tornou a temática do presente trabalho. Por outro lado, também percebo que, nesse movimento de pesquisa, fui buscando refazer meus caminhos até chegar a alguns acontecimentos marcantes em minha história, indispensáveis para que eu estivesse aqui realizando essa escrita, hoje. Por isso, a opção pelo uso da primeira pessoa, neste texto introdutório, entendendo ser essa posição que rompe com silenciamentos históricos que impactaram, inclusive, na minha formação escolar e, portanto, na minha trajetória pessoal.

Minha história de vida é marcada por muita simplicidade, desafios e desencontros, assim sendo a educação uma das minhas maiores conquistas. Nasci em Chapecó, uma cidade, hoje, com cerca de 250 mil habitantes, localizada na região oeste de Santa Catarina, e cresci em uma colônia de descendentes de italianos no interior da cidade, chamada Colônia Cella. Vim de uma família simples, sou a única filha de uma mulher guerreira que me criou sozinha, depois de uma separação, minha mãe sempre deixou claro que a educação era a receita para um mundo mais justo e melhor. Minha infância foi repleta de brincadeiras e, mesmo que não compartilhada com irmãos, cresci em um grande círculo familiar, com muitos tios e tias e com as presenças fortes de minha mãe e de minha avó.

Na cidade em que eu morava, dava-se muito peso à origem familiar e às condições financeiras e isso mexeu, por muito tempo, com a minha identidade. As perguntas básicas, em cada novo contato, via de regra, eram: “qual é a tua família?”, “qual a tua raça?”, “qual é o teu sobrenome?” Esses questionamentos parecem inocentes, mas o efeito que repercutiram dentro de mim reverberou por muitos e muitos anos. Meu pai abandonou a minha mãe e eu não tive contato com ele. Porém, carregou seu sobrenome e, em uma cidade pequena, um sobrenome é basicamente tudo o que se tem. Em um lugar onde a maioria das pessoas tinha descendência italiana, ser “Ribeiro da Luz” era um fardo para o qual eu não havia sido preparada para carregar. Na realidade, não é só isso. Eu não estava disposta.

Desde nova eu questionava o fato de não ter nenhuma “ligação de nome” com a família da minha mãe e isso também era motivo para chacota entre meus tios que sempre repetiam que as pessoas com o meu sobrenome “estavam todas na cadeia”, entre outras brincadeiras de mau gosto. Fui crescendo buscando minhas origens e procurando compreender quem eu era.

Depois de finalizar o ensino médio, saí de casa em busca de melhores oportunidades, com o intuito de desbravar o mundo em busca da realização dos meus sonhos. O meu desejo de

estudar se uniu ao desejo de mudança e Florianópolis foi aos poucos me acolhendo e me proporcionando novos desafios. Na busca por conhecer mais sobre o mundo acadêmico, participei de uma palestra na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), feita por um bibliotecário. Foi nesse momento que esse campo do conhecimento foi se tornando alvo dos meus desejos e vi ali uma oportunidade de ingressar na universidade. Assim, em 2002, entrei na universidade e logo me impactei com a grandiosidade do espaço acadêmico. Em 2007, recebi meu diploma de Bacharel em Biblioteconomia, pela UFSC.

Minha vida profissional na área de formação iniciou em 2008, em uma empresa de Serviços de Engenharia e Software, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Novamente, percebi-me no movimento de me lançar ao mundo em busca de novas oportunidades e conhecimentos. Nessa empresa, atuei entre 2008 e 2012 na área de Gestão Documental (Qualidade), com experiência em controle de grande volume de documentos técnicos, sistemas de organização de documentos, Normas técnicas e *International Organization for Standardization* (ISO). Algo que é importante de ser ressaltado é que o foco dado pelo curso de Biblioteconomia da UFSC não é o tradicional que perpassa por cuidados com acervo físico, mas, sim, tem maior ênfase para sistemas de informação e trabalho com arquivos digitais.

Retornando ao tema aqui em pauta, já formada em biblioteconomia, passei a trabalhar na minha área, morando em uma cidade multicultural, no caso o Rio de Janeiro. Graças a isso, conheço pessoas de todos os lugares do Brasil e do mundo. Para uma garota que nasceu e passou a maior parte da sua vida em uma cidade do interior, foi algo que a princípio parecia inimaginável. Nesse contexto, tive a oportunidade de ter maior contato com pessoas negras e todo um modo diferente de ver o mundo, de crenças e costumes. Isso foi significativo e uma experiência que me modificou enquanto pessoa. Comecei a desconstruir pontos de vista limitantes que acreditei, por muitos anos, serem verdadeiros e que geraram impotências, fraquezas e experiências traumáticas. Esse processo de mudança abriu novos horizontes, criou laços de amizade, sentimentos de pertencimento e quebra de preconceitos. Tendo experienciado tudo o que vivi e me permiti vivenciar no Rio de Janeiro, aliando ao meu crescimento pessoal, à compreensão de que a diversidade cultural e étnica enriquece a humanidade proporciona novas conexões, promove a liberdade de escolha e, principalmente, incentiva a formação de uma sociedade mais inclusiva.

Neste aspecto, é importante trazer à tona um conceito muito importante e que permeia amplamente o meu trabalho e as discussões levantadas até aqui: identidade. Segundo Stuart Hall (2007):

Identities não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2007, p. 108).

Diante do conceito de identidade de Hall, compreendo que me identifico com o tema não por uma semelhança física, mas por questões mais profundas que atravessaram a minha história. Minha identificação perpassa também pela minha diferença, diferença essa que era visível e latente durante a minha infância.

Assim, ao perceber que eu deveria alçar novos voos, após retornar para Santa Catarina, senti a necessidade de voltar para o Rio de Janeiro, pois foi um dos lugares com os quais mais me identifiquei, e isso para mim é algo muito importante. Assim, decidi estudar para concursos para buscar uma oportunidade de retorno “à cidade maravilhosa”. Como já estava na lida de estudar para esse tipo de prova, decidi, então, fazer um concurso para atuação como bibliotecária/documentalista no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *campus* Joinville. Eu não tinha familiaridade com o IFSC e muito menos com a área da educação. Inicialmente, isso foi um choque e representou uma grande mudança em minha vida. Contudo, conforme fui me familiarizando com o ambiente escolar, fui me apaixonando por essa área e já estou no IFSC há nove anos, carregando em minha bagagem uma série de experiências incríveis.

Iniciou-se, assim, uma nova história dentro da biblioteconomia. Em 2014, fui desafiada a organizar a Semana Nacional do Livro e da Biblioteca que é um diferencial nas atividades desse setor. Desse modo, a ação aproxima a biblioteca de seus usuários também por meio de atividades diferenciadas de incentivo à leitura, à construção do conhecimento. Tudo isso ligado à ocorrência de manifestações artísticas e culturais que contribuem para a produção de saberes os quais fomentam a liberdade de escolha e a dignidade humana.

O diferencial das atividades lúdicas que são realizadas na biblioteca fez novas portas se abrirem para o meu crescimento profissional e pessoal. Em 2015, recebi o convite do professor de língua portuguesa do IFSC, Samuel Ivan Kuhn, para fazer parte do Projeto de Extensão intitulado “Folhetim – leituras dramáticas do IFSC” – *campus* Joinville. Um projeto maravilhoso que oportunizou leituras vocacionadas (dramáticas) para diversas pessoas, com o intuito de promover a leitura e a fruição literária. Ao participar desse projeto, tive o ensejo de presenciar e viver emoções únicas que a leitura dramática pode provocar. Assim, iniciei minhas aproximações com a Literatura Afro-brasileira, pois o professor, em uma das edições do projeto, fez leituras dramáticas de obras que estavam cotadas para estarem nos vestibulares. Esse foi o

meu primeiro contato com Conceição Evaristo¹. Depois de conhecer a sua história por meio da sua escrita, ou melhor, de sua “escrivência”, passei a admirá-la. Para mim, a Literatura Afro-brasileira não era conhecida, pois não me recordo de ter lido algum livro de literatura em que o autor tenha sido apresentado como negro. Hoje, sei que Machado de Assis é negro, mas até sair do ensino superior essa informação era desconhecida para mim. Na realidade, acredito que ainda existem muitas pessoas que não sabem dessa informação tão importante, pois nas obras de Machado podemos ver o poder, o quanto ele foi embranquecido ao ponto de passar despercebido enquanto um autor negro.

Seguindo na aproximação com a temática, eis que o destino, para quem acredita nele, estava me reservando outra surpresa! Certo dia, chegou à minha caixa de e-mail o informativo de que estavam abertas as inscrições para o processo de seleção do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT). Depois de ler um pouco mais sobre o programa, para conhecer o seu perfil, decidi participar da seleção, pois vi a oportunidade de conhecer melhor a rede de ensino da qual faço parte como servidora e de desenvolver uma pesquisa que procurasse tratar a importância da cultura e a história Afro-brasileira, sobre a qual não tive acesso no meu período escolar. Acredito que, depois de ter feito parte de projetos de extensão na área da educação que oportunizaram modos diferentes de sensibilizar e auxiliar na aprendizagem para uma sociedade equânime², sentia que estava mais bem preparada para dialogar com essa temática tão significativa na construção da história da nossa nação. Os textos da bibliografia do processo seletivo – 01/2020 me deixaram muito animada, a leitura fluía e a cada página eu me identificava mais, pois também sou vítima de um ensino sem qualidade e agora servidora pública na área da educação convivendo com as dificuldades que este campo enfrenta.

¹ Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em 20 fev. 2022.

² Além daqueles descritos anteriormente, cito também: Projeto de Extensão - Leitura para Libertar, realizado no Presídio Regional de Joinville, com os apenados da ala masculina que desenvolveu atividades de leitura. O projeto de extensão Cine – Integrar-te, proporcionou, por meio da discussão sobre produções audiovisuais, o aprendizado fora da sala de aula e a interação cultural, aproximando discentes e comunidade escolar para pensar questões que permeiam as diferentes esferas que constituem nossa sociedade. O Projeto Presença com o objetivo de chamar a atenção da sociedade para a segurança na infância e sua cultura própria de vida, através da criação e distribuição de bonecos de pano nos espaços públicos, os “mensageiros da paz”.

Então, comecei a “devorar” os textos e a buscar ajuda em cursos preparatórios, pois, apesar de trabalhar na área da educação e estar envolvida em projetos de extensão, com professores muito competentes, minha formação é na área da Ciência da Informação no curso de Bacharelado em Biblioteconomia. Junto com os estudos, também chegou uma pandemia de proporções inimagináveis, como saberíamos mais tarde. Foram dois meses mergulhada nos estudos e em paralelo o agravamento da doença. Próximo à data para a realização da prova, veio a notícia do adiamento, que já era previsto, devido a todo o momento delicado em que nos encontrávamos.

Foi um período muito difícil, porque não existiam certezas. O rendimento nos estudos caiu, enquanto a cobrança em manter o ritmo aumentava. Até o dia em que chegou a notícia de que a forma de avaliação havia mudado, um ano já havia passado. Comecei a juntar os papéis para concorrer a essa nova forma de ingresso. Então, veio novamente a expectativa da espera, ora achava que conseguiria e em outro momento, não. Chegou o grande dia e o meu nome não estava na lista, fiquei muito triste, mas algo dizia que essa história poderia mudar, pois se houvesse alguma desistência ou inconsistência na documentação de algum candidato, tinha grande chance de ser chamada. Depois de uma semana, recebi uma mensagem no WhatsApp da coordenadora do ProfEPT - IFSC, Profa. Dra. Roberta Pasqualli, informando que eu havia conseguido uma vaga para cursar o mestrado. Foi uma alegria, principalmente, pela maneira com que fui acolhida por ela.

No decorrer do mestrado, com a ajuda dos professores do programa, dos textos/autores lidos, comecei a compreender melhor como articular a Educação Profissional com a temática que pretendia pesquisar, mas foi com o auxílio da minha orientadora que a pesquisa tomou forma. Em encontros on-line semanais, assim como em troca de mensagens, discutíamos quais seriam as melhores formas de trazer o tema aqui proposto para se caracterizar uma pesquisa científica e, principalmente, que tivesse um impacto positivo na área da educação. Eu estava com a minha história de vida e a vontade de desenvolver um trabalho significativo e relevante no que diz respeito à cultura e à história Afro-brasileira, sendo orientada por uma pessoa com ampla trajetória na área da educação e com uma sensibilidade ímpar enquanto docente e pessoa que busca um mundo no qual a educação seja a ferramenta de mudanças.

Depois de várias conversas e trocas de ideias, concordamos que a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) no currículo da Educação Profissional e Tecnológica seria a melhor maneira de explorar o tema, pois ela não trata simplesmente da inserção de novos conteúdos em sala de aula, mas, antes de tudo, da criação de mecanismos que sinalizam para um re/pensar a maneira de abordar os conteúdos do currículo escolar. A educação e a população negra e não-negra

perdem quando deixam de ter acesso ao conhecimento. É fundamental conhecer o que foi ocultado da cultura Africana e Afro-brasileira, respeitar e valorizar nossa herança e tradição africana como um direito de toda a sociedade. Munanga (2005) fala que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Diante disso, chegamos ao consenso de que discutir a Lei n. 10.639 seria uma oportunidade de evidenciar o valor da cultura e história Africana e Afro-brasileira que vai além da força da Lei, mas possibilita acesso ao conhecimento que nos faz perceber uma sociedade plural que se torna completa com as suas diferenças. Logo, a educação e seus educandos perdem oportunidades de conhecer as diferenças quando é suprimida uma história. Foi gratificante trabalhar com um tema tão significativo e marcante na construção da história brasileira e em minha trajetória, num engajamento que não é só meu, mas da educação, porque, nos dias atuais, não basta ser antirracista, é um DEVER (assim, em caixa alta) ser antirracista. Hoje, vejo que a minha história de vida aumentou o meu desejo de desenvolver esta pesquisa que buscou relacionar a biblioteconomia, que é a minha área de formação, ao ensino que mudou a minha vida e à cultura e à história Afro-brasileira que tanto me inquietam há anos. Por isso, tenho a certeza de que esses novos caminhos contribuíram muito para a ampliação do meu conhecimento e lanço-me novamente a alçar novos voos em busca de convidar outras pessoas a conhecerem e se apaixonarem pela história, pela cultura, pela arte e pela literatura Afro-brasileira que, se não bastasse a sua riqueza, por força de lei, devem estar presentes no currículo da Educação Básica.

1.1 O foco da pesquisa: a Lei 10.639 no currículo da Educação Profissional e Tecnológica

Ao se pensar nas ações efetivas para incluir a história e a cultura Afro-brasileira na Educação Básica, uma lei em especial ganha destaque: a da Lei n. 10.639/2003, que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade

da temática História e Cultura Afro-brasileira³. Também se considera como base o papel das instituições de Educação Profissional que têm como missão a formação educacional que possibilite aos seus egressos “[...] se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade⁴”.

Considerando esse cenário, foi formulado o problema de pesquisa “Quais os impactos da implementação da Lei n. 10.639/2003 no currículo dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional do IFSC-Joinville?” O problema suscita algumas questões de pesquisa, relacionadas tanto ao universo dos cursos de nível médio, foco central deste estudo, quanto à preocupação dos programas de mestrado quanto ao tema. As questões são:

- A promulgação da Lei oportunizou espaço à história e à cultura Afro-brasileira no currículo desses cursos?
- Em quais disciplinas do currículo essas questões estão presentes?
- De que modo se dá essa presença da temática no currículo e nas disciplinas dos cursos integrados?
- Qual o espaço dado à temática nos programas de mestrado profissional em desenvolvimento no país?
- A biblioteca do IFSC-Joinville contempla, em seu acervo físico, obras que oportunizem a implementação do que prevê a Lei n. 10.639.
- Quais instrumentos podem ser implementados, por meio do produto educacional que faz parte da exigência dos mestrados profissionais, para contribuir com a construção de currículos que efetivamente contemplem a temática?

Considerando-se o problema e as questões aqui apresentadas, temos como objetivo geral: Analisar a presença da história e da cultura Afro-brasileira, definida pela n. Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), no currículo dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional do IFSC-Joinville. Os objetivos específicos foram assim definidos:

- 1) Analisar a presença dos estudos acerca da Lei n. 10.639 e sua aplicação na Educação

³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 18 jan. 2022.

⁴ Conforme descrito no Portal do MEC, em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade..>. Acesso em 18 jan. 2022.

Profissional nas dissertações de mestrado presentes no banco de teses e dissertações publicados no portal Capes.

2) Averiguar o espaço destinado à história e à cultura Afro-brasileira nos currículos dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional do IFSC-Joinville.

3) Detectar em quais disciplinas do currículo essas questões estão presentes.

4) Identificar se a biblioteca do IFSC-Joinville contempla, em seu acervo físico, obras que oportunizem a implementação do que prevê a Lei n. 10.639/2003.

5) Produzir um guia, por meio do produto educacional que faz parte da exigência dos mestrados profissionais, para contribuir com a construção de currículos e com práticas pedagógicas que, efetivamente contemplem o que está previsto na Lei n. 10.639/2003.

No atual cenário, o enfrentamento às práticas racistas ganhou visibilidade mundial, sendo um dos exemplos mais impactantes o caso Floyd, ocorrido nos EUA⁵. Entretanto, esses atos discriminatórios, muitos dos quais, como esse citado, chegam ao extremo do homicídio, não se limitam ao espaço geográfico estrangeiro. No Brasil, são verificadas essas posturas racistas e que, infelizmente, fazem parte do dia a dia do povo brasileiro como, por exemplo, o caso do goleiro Aranha⁶ que foi chamado de macaco por uma torcedora do time adversário em um jogo que aconteceu no estado do Rio Grande do Sul. A lista de situações de racismo no país também inclui o caso da primeira vereadora negra eleita na cidade de Joinville/SC, em 2020, que foi vítima de injúria racial e ameaça de morte⁷. É uma triste realidade, considerando-se o fato de que, somente 166 anos após a sua fundação, a cidade elegeu uma mulher negra para um cargo público e ela passou a sofrer ameaças devido à sua cor. Perante o exposto, fica claro que ainda enfrentamos um cenário nacional em que políticas de ações afirmativas de inclusão social não dão conta de mudar uma realidade histórica de discriminação. Diante disso, reacende-se a importância de se discutir as práticas discriminatórias em âmbito educacional. Mais do que ser antirracista, precisamos lutar e fazer algo para acabar com esta situação que, em pleno século XXI, não deveria mais existir. Pretende-se aqui, por meio das reflexões acerca da

⁵ Mais detalhes em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policia-branca-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em 10 jan. 2022.

⁶ Mais detalhes em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/17/deportes/1500309484_868649.html. Acesso em 14 jul. 2021.

⁷ Mais de detalhes em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/18/vereadora-negra-e-ameacada-em-sc-a-gente-mata-ela-e-entra-o-suplente-que-e-branco>. Acesso em 14 jul. 2021.

implementação da Lei n. 10.639 nas escolas brasileiras e, mais especificamente, nos cursos de ensino médio integrados à Educação Profissional, fomentar uma discussão étnica e racial, na luta contra o preconceito.

Outra razão para trabalhar esse assunto diz respeito à cidade de Joinville⁸, foco desta pesquisa. Município polo da região Nordeste do estado de Santa Catarina e a cidade mais populosa do Estado, ela se destaca por ser também polo industrial e que, a todo o tempo, enfatiza premissas como “cidade ordeira e do trabalho”. Entretanto, conforme apontam vários estudos, como o do historiador Diego Finder Machado (2018), essa cidade que tanto enfatiza uma colonização europeia (não ibérica) esconde raízes de matriz afro desde o período das migrações. Ou seja, uma urbe que se identifica como de colonização germânica, tenta a todo momento apagar de suas narrativas a presença de negros da dita “história oficial” da cidade. Hoje, após muitos entraves e debates realizados por movimentos sociais e pelo movimento negro, é possível encontrar no Cemitério do Imigrante⁹ uma tentativa de restituição histórica através do cenotáfio instalado em alusão às vidas de escravos que vieram junto com os primeiros imigrantes para as terras da antiga Colônia Dona Francisca, no século XIX.

Assim, a partir desse breve recorte histórico, amplia-se o destaque da importância de que a história e a cultura Afro-brasileiras façam parte do currículo escolar para que retóricas já superadas deixem de ser utilizadas, entendendo e respeitando a pluralidade que existe na cidade de Joinville, assim como no país, como um todo. Nesse movimento de pesquisa, iniciamos com o levantamento do estado da arte acerca das publicações (dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) que tratam da implementação da Lei n. 10.639/2003 na Educação Profissional e Tecnológica. Essa etapa da pesquisa é fundamental para evidenciar o que tem sido apontado pelas pesquisas acerca da implementação dessa Lei e os reflexos desse processo no currículo da Educação Profissional.

Compreendemos ser um compromisso dos mestrados profissionais promover, através de suas pesquisas e dos produtos educacionais, a superação de posturas/attitudes que precisam ser sobrepujadas. Ainda, esses produtos têm a função de auxiliar na transformação do trabalho dos professores e técnicos administrativos da área de educação com a contribuição de atividades

⁸ Temos ciência, como apresentado em exemplos neste texto, de que essa não é somente a realidade de Joinville mas também de muitas cidades brasileiras, inclusive na região Sul, cuja história oficial está atrelada quase exclusivamente à imigração das populações europeias, deixando de lado a importância dos povos africanos.

⁹ O cemitério do imigrante está localizado na rua XV de novembro, bem no centro da cidade de Joinville e ali estão enterrados os primeiros colonizadores, majoritariamente, germânicos. Contudo, estudos realizados pelos historiadores Dilney Cunha e Diego Finder Machado apontam que existe a presença de escravos enterrados também naquele local.

mais eficazes que visam o aperfeiçoamento das práticas profissionais no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, estimuladora da aprendizagem dos discentes.

Nesse movimento, iniciamos o capítulo II, trazendo mais detalhes acerca da Lei n. 10.639/2003, no que diz respeito ao seu histórico e implementação. Na sequência, trataremos do cenário da presente pesquisa, abordando de forma breve a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e do IFSC-Joinville, seguindo para a descrição do que caracteriza o Ensino Médio Integrado (EMI).

No capítulo III, apresentamos os procedimentos metodológicos implementados para responder às perguntas de pesquisa. Em seguida, no capítulo IV, encontra-se a análise das publicações resultantes de pesquisas de mestrado que tratam da Lei n. 10.639/2003 no currículo da Educação Profissional. Já no capítulo V, apresentamos a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos Técnico Integrados em Eletroeletrônica e Mecânica do IFSC-Joinville. Ainda, encontra-se nesse capítulo a análise feita no acervo físico da biblioteca IFSC Joinville, com a apresentação do quantitativo de materiais disponibilizados para colaborar com a implementação e efetivação da presença da história e da cultura Afro-brasileira no currículo dos cursos da instituição. No capítulo VI, dispor-se-á sobre o produto educacional, trazendo sua descrição, sua finalidade e os detalhes da validação. O texto se encerra com algumas considerações acerca dos resultados alcançados e dos caminhos ainda abertos para futuras pesquisas sobre o tema.

2 A LEI 10.639 E A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DA REDE EPT

Uma pesquisa, para ser validada, precisa envolver premissas ou pressupostos teóricos para fundamentar o que deseja demonstrar e/ou revelar. Para tal, “é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos fatos colhidos ou levantados” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 245). A base teórica procura estruturar o que é dito, por quem e quando se estabelece as balizas do estudo (MINAYO, 2016). No presente caso, como temos como foco o estudo da implementação da Lei n. 10.639 no currículo das instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), iniciamos pela análise do documento e pelo cenário no qual foi implementada. Na sequência, trataremos dos impactos dessa lei na EPT.

2.1 A Lei 10.639/2003: histórico e implementação

Ao analisar os livros didáticos que são fornecidos à rede de ensino brasileira e com base em fontes que produzem esses materiais, pesquisadores relatam que o Brasil é o país do continente americano que recebeu o maior número de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, contribuindo com a difusão de uma mentalidade escravagista que deu origem a comportamentos racistas em diversos níveis e esferas, conforme relata Almeida (2018) na obra *Racismo Estrutural*. “O tráfico negreiro é considerado por sua amplitude e duração uma das maiores tragédias da humanidade” (MUNANGA, 2012, p. 80). Esse comércio de vidas humanas se caracterizou como a principal forma de exploração do trabalho; o estabelecimento e a expansão no Brasil acompanharam o movimento de colonização. A mão de obra escrava era utilizada em atividades que exigiam esforço físico, como trabalhos manuais, em serviços domésticos, na pecuária, na lavoura e outros. Assim, foi de extrema importância para o desenvolvimento econômico no período colonial, a escravidão na sociedade brasileira designou as hierarquias e os sistemas sociorraciais. A divisão concentrava de um lado os homens brancos livres e, do outro, escravizados africanos e afrodescendentes e essa situação se agravou ao longo dos séculos, com o aumento da população alforriada e depois com a Independência do Brasil, em 1822 (ALADRÉN, 2012). O agravamento da divisão racial no Brasil, que se concentrou em torno da segregação entre homens brancos livres e escravizados africanos e afrodescendentes, foi consequência direta de um longo processo histórico de exploração e dominação de um grupo sobre o outro. Com a independência do Brasil, em 1822, e o aumento da população alforriada,

a segregação e a desigualdade ainda persistiram, uma vez que a libertação dos escravos não significou o fim do racismo e da exclusão social. O racismo estrutural, enraizado na sociedade brasileira, e a falta de políticas públicas eficazes para combater a discriminação racial, contribuíram para a continuidade da segregação e da desigualdade, mantendo uma divisão racial que ainda é sentida em muitos aspectos da vida social, política e econômica do país.

A hegemonia da cultura europeia pelas práticas exploratórias de regiões e recursos e seus ideais sociopolíticos constituíram instrumentos de desvalorização cultural e imposição ideológica aos africanos trazidos à força para serem escravos, criando, tanto no escravizado quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade que produzem, do ponto de vista social, um engessamento de lugares e de hegemonias (LOPES, 2008). Essa hegemonia da cultura europeia durante os séculos de escravidão desqualificou, silenciou e tentou apagar qualquer manifestação cultural negra, assim como a violência à qual os escravizados eram submetidos. Tratados como mercadorias, com a imposição de trabalho forçado na qual predominava a violência, essa realidade soma-se a mais um dos agravantes que “geraram o desaparecimento de muitos dos seus costumes, deixando uma herança para as elites brasileiras preconceitos, discriminações e um grande desprezo pelo trabalho manual” (KOK, 2012, p. 6). Como vimos, o período da escravidão no Brasil deixou profundas marcas na cultura e no povo negro. Essa perda cultural não foi apenas um dano simbólico, mas teve consequências práticas significativas que contribuíram para a criação de um sistema social desigual e discriminatório. É importante reconhecer a herança cultural e histórica que foi deixada pelas elites brasileiras e trabalhar para superar esses preconceitos e discriminações.

Mesmo após a abolição, os escravizados libertos continuaram sem seus direitos, pois não tiveram nenhum tipo de política pública visando a sua inclusão social. Eles estavam com as portas das senzalas abertas e as correntes arrebitadas, mas sem direito de resgatar a sua cidadania ou condições básicas de sobrevivência. O sociólogo Florestan Fernandes (2008) relata essa conjuntura quando fala que:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. [...] Essas facetas da situação [...] imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel” (FERNANDES, 2008, p. 29).

Os resquícios dessa situação ainda se fazem fortemente presentes, levando a uma

inegável desigualdade de proporção na valorização e reconhecimento da cultura negra. Ao longo dos anos, movimentos sociais vêm pressionando a sociedade a reconhecer-se discriminatória, lutando pela igualdade, atuando politicamente para evidenciar a participação e a importância do negro para a história do país e colaborando no processo de desconstrução de estereótipos.

Com muito esforço, ao longo dessa trajetória, frutos das lutas políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra, principalmente para o campo educacional, estão sendo conquistadas. É importante falar que a presença negra em manifestos em busca de seus direitos étnico-raciais, culturais e coletivos não é recente. Essa reivindicação por direitos vem acontecendo no decorrer da história, mas, por muito tempo, foi apagada e/ou pouco discutida nos livros que tratam desse assunto. Um contraponto está na publicação de importantes trabalhos que resgatam essa parte da história que foi silenciada, mostrando novas formas de abordagem histórica que têm desmistificado a história oficial, recuperando as ações do segmento negro e ampliado a compreensão acerca das suas formas de resistência, atitudes que até então não eram vistas dessa forma (DANTAS, 2012).

A autora Mary Del Priore (2021) assevera que a educação era obrigatória na gramática da ascensão de negros e pardos, coroando o caminho, o brilho e as competências de cada uma dessas pessoas. Esse movimento, entretanto, dava-se com muito custo, por meio de "brechas", muitas vezes em um processo de ocultamento ou não reconhecimento da própria cor. Nesse caminho de acesso à educação por parte da população negra está a história dos primórdios da Educação Profissional. Seu protagonista, Nilo Peçanha, tinha o apelido de “mulato do Morro do Coco”. Com uma carreira longa na política, ele foi, mesmo que por um curto tempo, o primeiro presidente negro do Brasil, pelo período de 1909 a 1910 (DEL PRIORE, 2021). Del Priore (2021) nos apresenta outros protagonistas, em seu livro “À procura deles: quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil da colônia à república”. Além de Peçanha, a autora descreve trajetórias como a do precoce e brilhante médico Juliano Moreira. Nascido em 6 de janeiro de 1872, entrou na faculdade de medicina da Bahia aos 13 anos e se formou com louvor.

Pretendemos, aqui, nos estender um pouco mais, narrando a incrível trajetória de Moreira. Além do seu brilhante intelecto, defendeu a educação como caminho e a usou para combater o racismo. Juliano Moreira iniciou seus estudos na instituição que educava a elite nacional, o Colégio Pedro II, e que, nesse período, já possuía um currículo promitente. Ele sempre aproveitou todas as oportunidades que teve para expor o racismo desde sua tese inaugural “Etiologia da sífilis maligna precoce”. Nela, acabou com uma das hipóteses, nem

sempre confessadas, de que a doença era associada à "raça negra". Também em vários de seus discursos, quando já era professor, proferia que o mal não era a cor, mas a estupidez. Sua carreira médica foi brilhante, passando pela dermatologia à ortopedia. Nesse trajeto, também foi redator de uma das revistas médicas mais importantes do Brasil, a "Gazeta Médica da Bahia", até mergulhar de cabeça na psiquiatria e revolucionar essa área no Brasil. Reconhecido internacionalmente, pois fazia parte da constelação de intelectuais internacionais, foi por este brasileiro que Albert Einstein quebrou o protocolo, aceitando o convite para uma visita ao Hospital dos Alienados no Rio de Janeiro. Isso se deu depois de ouvir um discurso na Academia Brasileira de Ciências de Juliano Moreira que deixou Einstein encantado com as oficinas terapêuticas para os alienados. Esta lista de protagonistas, segundo a autora Mary Del Priore (2021), é vasta. Inclui, ainda, banqueiros como Francisco Paulo de Almeida (Barão de Guaraciaba) e comerciantes bem-sucedidos(as), entre os quais podemos citar Delindra Maria de Pinho; heróis de guerra, como Henrique Dias; compositores e poetas como Luiz Álvares Pinto e Padre José Maurício Nunes Garcia; advogados, como por exemplo José da Natividade Saldanha, o militar que chegou ao cargo de governador Eduardo Gonçalves Ribeiro e tantos outros. São personagens que marcaram a história do Brasil, na sua maioria, como já falado, por meio das brechas encontradas em uma sociedade racista na qual enfrentaram preconceitos e discriminação e que tinha na educação o principal meio para a ascensão (DEL PRIORE, 2021).

Diálogos entre movimentos sociais e o Estado brasileiro, referentes a práticas de dominação e subalternização dos grupos racializados, concordam que existe uma urgência na implementação de leis afirmativas, reconhecendo a escola como espaço de formação de cidadãos e de valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país plural (MIRANDA; ROSA, 2014). Complementando a fala das autoras, Gomes (2017) ratifica a importância do movimento negro para que as ações afirmativas se transformassem em debates sociais, políticos, acadêmicos e jurídicos em nossa sociedade e compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Complementa expondo que muito da perspectiva crítica e emancipatória referente à temática racial e africana e políticas da promoção da igualdade racial não teriam sido discutidas e implementadas sem a participação ativa desses grupos.

É possível afirmar que o progresso nas políticas de reparação foi impulsionado principalmente pelos movimentos negros. "Isso não se fez por acaso, na verdade é um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conseguido pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro e no campo educacional em especial" (MATTOS; ABREU 2012, p. 116). Nesse movimento, a Lei n. 10.639/03 "representa um dos

mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e que tem, como particularidade, gerar maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional” (MIRANDA, 2013, p. 112). Educação esta, que busca formar cidadãos “[...] empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490). Essas ponderações contribuem para inserir no contexto educacional uma reflexão das relações raciais que nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas e de promovermos relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola” (CAVALHEIRO, 2005). E resgata que somos “todos afrodescendentes, apesar dessa origem comum ser muito longínqua, pois faz cerca de 100 mil anos que nossos ancestrais *Homo sapiens* saíram da África para povoar outros continentes” (MUNANGA, 2012, p. 9).

Nesse percurso, para amparar a Lei n. 10.639/2003 - tema que aprofundaremos mais à frente - e criar normas complementares para os sistemas de ensino, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, através da aprovação do Parecer CNE 003/2004 (BRASIL, 2004a) e sua Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004b). Este é designado a todas e todos que estão envolvidos/empenhados com a construção de uma educação que respeite as relações étnico-raciais, reconhecendo e valorizando a história e cultura dos Afro-brasileiros. Entende-se que a população negra possui direitos iguais às outras que compõem uma nação caracterizada pela diversidade cultural, mas que procura não valorizar e até mesmo suprimir a importante participação dos africanos e seus descendentes. Em vista disso, para alcançar essa igualdade de direitos, um dos caminhos é disponibilizar uma educação de qualidade para todas e todos que leve à formação de uma sociedade justa e democrática. A redatora do parecer CNE 003/2004, Petronilha Silva (2007, p. 419), fala que essas diretrizes “estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão”. O Parecer CNE/CP 003/2004, com a sua Resolução 01/2004, por sua vez, visa oferecer uma resposta às reivindicações dos Movimentos Negros e de outros que lutam pela causa. São políticas de ações afirmativas, de reparação, de reconhecimento da cultura e identidade que fazem parte da história do Brasil. Trata-se de uma política curricular:

Fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade

brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

Os dois documentos, também com força de lei, junto com a Lei n. 10.639/2003, representam mais uma resposta ao reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população Afro-brasileira e Africana. Para Miranda (2013, p. 112), a Lei n. 10.639/2003 “representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e que tem, como particularidade, gerar maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional”. Essa lei¹⁰ foi publicada pela Presidência da República, em 9 de janeiro de 2003. Ela altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O propósito dessas alterações na LDB é incluir no currículo oficial da educação brasileira a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

O texto-base informa que o acréscimo na LDB dos artigos 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003b).

Observa-se que o texto traz como foco a inclusão no currículo escolar do estudo da cultura e da história Afro-brasileira, indicando como áreas prioritárias para essa inserção a Educação Artística, a Literatura e a História. A lei também torna obrigatório no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro. A data foi instituída

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20 jan. 2022.

oficialmente pela Lei n. 12.519, de 10 de novembro de 2011, que faz referência à morte de Zumbi, líder do quilombo de Palmares. Ele representa a resistência dos negros escravizados no Brasil e a luta por direitos que os Afro-brasileiros reivindicam desde aquela época. Pode-se entender, assim, um movimento em busca de assegurar visibilidade à luta pela valorização da história de luta desse povo. Entretanto, é importante considerarmos que o texto legal conta com dois vetos.

Teve veto o parágrafo 3º do artigo 26. A redação do parágrafo propunha que “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.” O texto do relator justificou o veto apontando que este estaria em desacordo com a Constituição de 1988, já que:

[...] ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. [...] ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2003b).

O relator também argumentou o veto citando o Artigo 211 da Constituição, assegurado no art. 9º, inciso IV da Lei no 9.394. segundo o relator, o texto define como papel da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003).

Também foi vetado o Art. 79-A, que definia: “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.” Como razão do veto, consta no texto que:

Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II). (BRASIL, 2003).

Deve-se ressaltar que os vetos impostos podem criar limitações no desenvolvimento de um ensino que efetivamente atenda o que manda a lei. Quando nos aprofundamos nos estudos dos movimentos negros, podemos entender que é de acentuada importância o envolvimento desses, assim, como da comunidade acadêmica que trata desse assunto para darem suporte/capacitação aos educadores. Sabemos que muitos dos profissionais que atuam na Educação Básica não tiveram em suas formações o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira e, se tiveram, na sua maioria, limitadas a temas como a escravidão e/ou a replicar aspectos negativos. A luta do movimento negro, em todas as suas personificações, retrata, como argumenta Nilma Lino Gomes (2017), muito do que o Brasil sabe atualmente ou que se produz, em uma perspectiva crítica e emancipatória, sobre a temática racial e africana. As capacitações, tanto inicial como continuadas, quando tratarem das relações étnico- raciais, devem ir além de “compreender a importância das questões relacionadas às diversidades étnico- raciais, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las”. (BRASIL, 2004a, p. 17).

A Lei em questão sofreu modificações posteriores, inseridas pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também trouxe modificações na Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, determinando a obrigatoriedade da inclusão no Currículo Oficial da rede de Ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2008). A novidade trazida foi incluir a questão indígena no contexto da luta contra o racismo e a discriminação sofridos desde a chegada dos portugueses ao Brasil¹¹.

As mudanças no currículo escolar que incluíram a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" buscam combater o racismo e o preconceito, que marginalizam a população negra nos sistemas social, político e cultural. A educação é considerada uma ferramenta de extrema importância na formação dos indivíduos, sendo ela um caminho de transformação social. Segundo Verrangia e Silva (2010, p. 710), “é importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior”. Como locus adequados para a educação das relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004a) reforçam esse papel quando afirmam que:

¹¹ A inclusão da população indígena é mais uma vitória no processo de construção de um país igualitário, contudo não dedicaremos maior debate neste texto por não compreender o nosso foco de estudo.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004a, p. 15).

Dito isso, é fundamental possibilitar a conscientização dos educandos a respeito da diversidade cultural da sociedade. O núcleo escolar precisa seguir processos de ensino-aprendizagem que levem em consideração a discussão a respeito das relações étnico e racial dentro do universo escolar. O Parecer CNE/CP 003/04, que introduz no campo da educação o termo "educação das relações étnico-raciais", fala que a “[...] educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

No meio desse processo de combate às desigualdades e reparações que a Lei n. 10. 639 propõe na área da educação, encontramos as bibliotecas. É um local onde os acervos são disponibilizados para os alunos, professores e a comunidade. Porém, o papel delas pode e deve ser mais efetivo dentro da comunidade escolar. A biblioteca segundo o Manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2000), tem uma missão no que concerne a formação do sujeito crítico, de modo que

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. As bibliotecas escolares ligam-se às mais extensas redes de bibliotecas e de informação. (UNESCO, 2000, p. 1).

Os serviços de apoio à aprendizagem oferecidos são diferenciais para todas as bibliotecas, especificamente, no presente caso, para as bibliotecas que compõem os IFs, cujo comprometimento está relacionado com uma educação integral que vai muito além de um aprendizado para o mercado de trabalho. Tem como meta formar pessoas que sejam capazes de reconhecer-se como cidadãos plenos de seus direitos e deveres e entendendo que o objetivo das bibliotecas segundo a IFLA (2016) é

Desenvolver alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade [...] que estão conscientes das suas necessidades de informação e se envolvem ativamente no mundo das ideias [...] São capazes de lidar confortavelmente com situações em que há múltiplas respostas ou em que não há respostas. São exigentes com o seu trabalho e criam produtos de qualidade. Os alunos letrados em informação são flexíveis, capazes de se adaptar à mudança e de funcionar tanto

individualmente como em grupo (IFLA, 2016, p.9).

Visto o papel das bibliotecas, fazem-se necessárias, na perspectiva da Lei n. 10.639, a promoção de um acervo que auxilie os educadores nesse percurso e ações que contribuam para a formação humana dos sujeitos. Nesse sentido, além do acervo, é preciso promover ações que envolvam a leitura, representando uma atividade que favorece o conhecimento de si, do outro e do mundo à sua volta. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 27) diz que “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Podemos concluir que é o momento em que se torna sujeito da leitura, especialmente quando essas são significativas e revelam a alma, permitindo a compreensão do que é lido, ao invés da mera decodificação de palavras e a repetição delas, que quem lê se torna um ser pensante que se autoconstrói.

As iniciativas de incluir obras da literatura Afro-brasileira nos vestibulares, assim como de temas relacionados à história e à cultura Afro-brasileira nas questões apresentadas nas provas são essenciais. Essa conduta é relevante, pois influencia o que será ensinado nas aulas do Ensino Médio, bem como o que será discutido por professores e alunos, no espaço escolar, fomentando ações na construção de uma educação capaz de perceber a diversidade de culturas, etnias e tradições¹².

Nesse sentido, as relações étnico-raciais são construídas por sujeitos de distintos grupos que possuem suas diferenças, mas que devem buscar conhecer e respeitar a diversidade de cada um desses grupos e/ou indivíduos firmando um sentimento de pertencimento racial. Assim sendo, esta pesquisa vê o estudo da implementação da Lei n. 10.639 como um meio de contribuir com a superação do racismo e estereótipos de inferioridade presentes no dia a dia da sociedade.

A questão é essencial, inclusive, se pensarmos a própria história de acesso à escolarização da população negra brasileira. Os documentos oficiais que retratam a trajetória dos negros, principalmente, no período colonial e imperial, sinalizam entraves/lacunas tanto na educação propedêutica quanto na profissionalizante desse grupo. Além da prática de negligenciar as escassas leis publicadas para incluir a população negra liberta aos bancos escolares, encontramos, ainda, a ínfima menção de termos como: “educação dos escravizados”, “negros libertos”, “negros” etc. dentro dos textos da educação profissional e suas leis.

¹² O acervo físico da biblioteca da instituição foco desta pesquisa, o IFSC-Joinville foi analisado no desenvolvimento desta pesquisa. Os dados serão apresentados no capítulo 5.

Outra ponderação é que, quando falamos sobre a educação dos escravos no Brasil, precisamos ter em mente, conforme Bastos (2016) e Fraga (2014), que estar na condição de escravizado já definia um modo de exclusão social e, portanto, educacional. Mesmo havendo reduzidos espaços de liberdade, esses não foram suficientes para uma emancipação social. A escravidão, muito mais que um sistema econômico, foi um processo de educação pelo medo, que disciplinou condutas, definiu hierarquias sociais, forjou sentimentos e valores.

Dentro do campo acadêmico, encontramos artigos como o de Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2000) que, apoiados em investigações minuciosas de pesquisadores, apresentam que a educação dos escravizados, quando estes eram autorizados a serem instruídos, tinham o propósito de “elevação moral” um processo de aculturação como os impostos pelos jesuítas. Os autores apontam ainda para o fato de que, quando se viu no Brasil, no século XIX, a necessidade de estratégias de instrução pública, foi implementada a educação de adultos, geralmente associada ao trabalho e à moralidade, em escolas públicas e associações particulares, de carácter literário e/ou político no período noturno¹³.

O Movimento Negro, segundo Barbosa e Santos (1994, p. 16), se “radica na tradição comum, ele busca da tradição os elementos que permitam perceber a si próprio. Simultaneamente é a afirmação de uma negatividade histórica, de um papel desempenhado na história [...]”. Esse papel é presente desde a transição do século XIX para o século XX, em que há registros de ações desse movimento em prol da escolarização dos negros no Brasil (GOMES, 2017). Visto como um dos mais emblemáticos, nesse começo de pós-abolição, foi o protesto promovido pela Frente Negra Brasileira (1931), em São Paulo. Outro considerado de mesma importância ocorreu no Rio de Janeiro, no final dos anos 1940, organizado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, no entorno do Teatro Experimental do Negro (TEN) (GONÇALVES; SILVA, 2000). Nesse movimento, para garantir direito aos bancos escolares aos negros, também contavam com a significativa ajuda da imprensa negra. Esta, do final do século XIX ao início do século XX, visou romper com o imaginário racista. Segundo Nilma Gomes (2017, p. 29), a imprensa negra “tinha um papel educativo, informava e politizava a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época”.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944 – 1968), liderado por Abdias do

¹³ Decreto de Leôncio de Carvalho (1878). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

Nascimento¹⁴, nasceu com o propósito de “contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava os seus primeiros participantes entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão [...]” (GOMES, 2017, p. 30)

Retornando ao contexto geral da história da educação no Brasil, sabemos que esta é marcada pela dualidade gerada pela separação entre o ensino propedêutico para a elite e a formação profissional para os menos favorecidos (RAMOS, 2014). Complementando, Saviani (2009, p. 159) fala que “A história da escola começa com a divisão dos homens em antagonismos, uma classe que explora e domina a outra, atingindo, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes”. Sob a visão dessa elite, estabelecia-se um desprezo em relação às atividades manuais. Sendo essas atividades depreciadas pela classe abonada, tais tarefas eram exercidas pelos índios, pelos negros escravizados e pela classe desfavorecida. No período colonial, segundo Cunha (2000, p. 90), “o emprego de escravos nessas atividades afugentava os trabalhadores livres, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua”. Outro fato apresentado pelo autor expõe que:

Assim, se havia a destinação do trabalho pesado e sujo (manual, evidentemente) ao escravo, havia, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, procurava-se “branquear” esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício. (CUNHA, 2000, p. 90).

A partir deste cenário apresentado por Cunha (2000), podemos perceber o extremo que chegava à depreciação dos negros escravizados no período colonial e ao trabalho destinado a esta classe de trabalhadores. Dentro do universo da educação brasileira, tomamos com foco neste trabalho a implementação da Lei n. 10.639 na Educação Profissional e Tecnológica. Portanto, este será o tema da próxima seção.

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

¹⁴ Abdias Nascimento (1914-2011) já foi descrito como o mais completo intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, ele fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo. Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, ele foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro. Mais informações consultar: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>

A primeira iniciativa governamental para a implementação da Educação Profissional foi a criação do Colégio das Fábricas¹⁵ (1809), que surgiu com a necessidade de mão de obra especializada, quando começou, de forma lenta, a instalação das primeiras fábricas no Brasil. Nesse cenário, para suprir essa demanda, foi introduzida a aprendizagem compulsória. Assim, a educação para ofícios ficou destinada aos pobres, órfãos e desvalidos, em cursos ofertados nos arsenais militares e, posteriormente, nas próprias indústrias (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Consequente, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, segundo Moura (2007) tem a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p. 6).

Essa atitude conservadora aqui citada do texto de Moura, mostra que a educação continuava seguindo uma linha conservadora que se iniciara no período colonial, visto que o Projeto de Constituição para o Império do Brasil (1823) no seu artigo 234 instruíu a necessidade para a emancipação dos negros, índios para a educação religiosa e industrial (SANTOS, 2010). O marco principal na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Brasil contemporâneo se deu quando o então Presidente Nilo Peçanha criou, por meio do Decreto Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, 19 escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao Ensino Profissional primário e gratuito para os “desafortunados” (BRASIL, 2018). Kunze (2009) expõe que:

[...] a criação da rede federal de educação profissional no Brasil [...] ocorreu no final da década de 1910, quando o governo federal criou e instalou em cada capital brasileira uma Escola de Aprendizes Artífices, com a finalidade de ministrar o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais de cada Estado, proporcionar aos considerados ociosos e desprovidos da fortuna uma profissão, um ofício, e formar os futuros operários úteis às indústrias nascentes (KUNZE, 2009, p. 9).

Até 1930, o desenvolvimento industrial era lento, pois, pelo Alvará de 1785, era proibida a existência de fábricas no Brasil. Entretanto, foi na era Vargas (1930-1945) que iniciou o avanço no setor industrial, levando ao crescimento populacional dos centros urbanos

¹⁵ A criação do Colégio das Fábricas foi consequência direta do alvará de 1º de abril de 1808, que permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, buscando “promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas e a indústria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes” (Brasil, 1891, p. 10). Essa medida foi uma das principais alterações efetivadas pelo príncipe regente D. João após a vinda da família real para o país e revogou o alvará de 5 de janeiro de 1785, que impedia a realização dessas atividades na colônia. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>.

e, com isso, gerando a necessidade de reestruturação da educação brasileira (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nessa perspectiva, o modelo educacional também foi transformado no sentido de atender à demanda por mão de obra qualificada, requisitada pelo mercado de trabalho. Em 1937, a educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora, pois, a Constituição promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais (BRASIL 2018).

Nesse processo, promoveu-se uma grande mudança na estrutura educacional brasileira, equiparando o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio, sendo os liceus chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT's) (BRASIL, 2011). Porém, essas entidades eram destinadas a qualquer indivíduo livre, sendo vedado apenas aos escravizados o que evidenciava a permanência da discriminação da mão de obra escrava. Esse modelo perdurou até o ano de 1959, quando as EIT's foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's), passando a adquirirem autonomia pedagógica e administrativa (BRASIL, 2011).

Seguindo o percurso histórico, nos anos 1970, sob o regime militar, a educação básica brasileira passou por uma profunda mudança, com a Lei n. 5.692/71, a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que instaurou a profissionalização compulsória em todo o país e organizou, também, o Ensino Supletivo, que pretendia completar a escolarização das pessoas que não tinham concluído na idade própria e/ou propiciar aperfeiçoamento e atualização (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Nessa conjuntura, em 1978, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2011). Esse fato sobreveio, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 84), devido ao “reconhecimento social e do setor produtivo, sobre a qualidade dos cursos profissionais, ofertados por essas Instituições”.

Neste contexto, durante o período Vargas (1930- 1945), os movimentos negros existentes assim como outros movimentos sociais contestatórios ao governo, foram violentamente acorridos. Com o fim do Estado Novo, os movimentos negros retomaram as suas atuações e essa repressão é característica de todo o período que o Brasil esteve sobre o regime da ditadura. Conforme Bettine e Sanchez (2017):

A educação foi a prioridade de suas reivindicações, voltaram a oferecer escolas de Educação Básica, que continuaram sendo o principal foco de atuação, mas também passaram a preocupar-se, embora de forma embrionária, com a cobrança de provisão

de educação escolar gratuita pelo Estado, bem como com o acesso de negros ao Ensino Superior e com a permanência destes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais (BETTINE; SANCHEZ, 2017, p. 101).

Em 1996, com a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional, ocorreu uma mudança significativa na concepção de Educação Tecnológica que se construía por meio dos CEFETs e dos educadores brasileiros, gerada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que favoreceu a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96 (SAVIANI, 2008). Assim se realizou uma verdadeira reforma curricular, tendo como doutrina o exposto nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa separação do ensino médio da educação profissional direcionou, legalmente, por meio do Decreto Lei nº 2.208/96 “a educação um sentido puramente propedêutico” (BRASIL, 2007, p. 19).

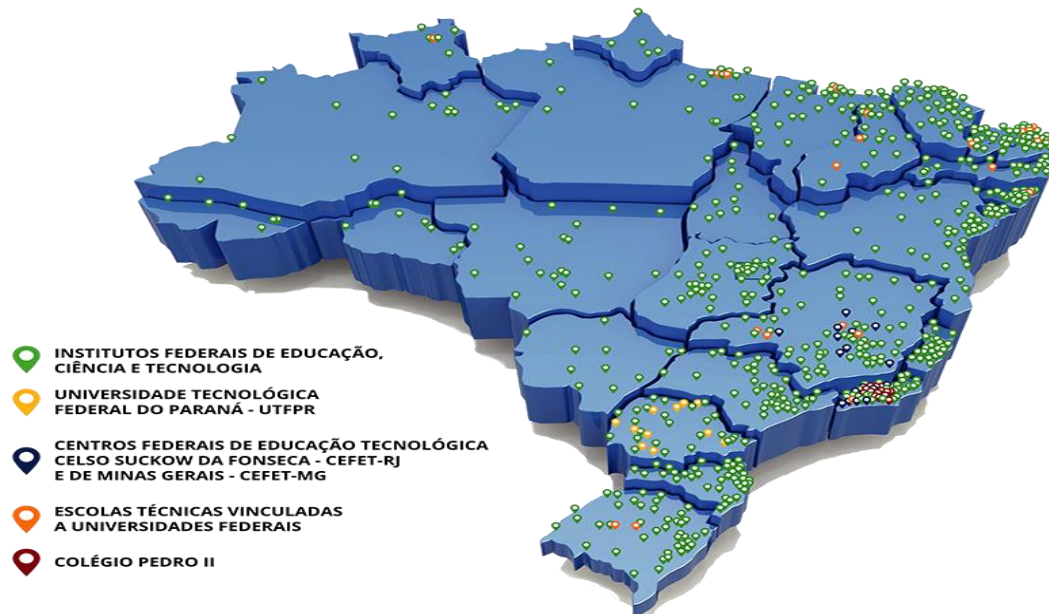
O cenário manteve-se até a publicação do Decreto 5.154, de 21 de julho de 2004, que permitiu tanto a integração como a separação entre educação geral e profissional, possibilitando o retorno dos cursos do tipo integrado, mantendo os concomitantes e subsequentes (BRASIL, 2004). Assim, este decreto representou uma nova chance para o ensino integrado, pois foram retomadas as discussões pelos sindicatos e especialistas da área de trabalho e educação, com a expectativa da implantação da educação voltada para a superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (BRASIL, 2007).

Em 2007, o Decreto nº 6.095 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é retomada, tendo como marco a Lei nº 11.892/08 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (OTRANTO, 2010).

A partir dessa retomada, a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. O número total de 38 IFs, e seus devidos *campi*, ao longo das três fases de expansão (primeira: 2008 a 2010; segunda: 2011 a 2012 e terceira: 2013 a 2014), aumentou significativamente o quadro da Rede e, em 2019, já eram mais de 661 unidades, sendo essas vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e 22 escolas

técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (MEC, 2019), conforme figura abaixo:

Figura 1 - Mapa da presença da Rede EPT no território nacional



Fonte: site do MEC (BRASIL, 2019)

De acordo com Spessatto e Carminati (2020), esse panorama mostra que, de 1909, ano de implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, originárias da rede, até 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Desse momento em diante, o crescimento foi meteórico: entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação abriu mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *campi* hoje em funcionamento (Brasil, 2016a). Em relação ao caráter racial, a escola, de acordo com Bettine e Sanchez (2017):

Ora impedia ou dificultava o acesso de negros, de forma que as elites pudessem utilizar-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para incutir valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se (BETTINE; SANCHEZ, 2017, p. 105).

A citação de Bettine e Sanchez (2017) mostra que a escola desempenhou um papel ambíguo na questão racial, servindo tanto como uma barreira para a inclusão de negros, perpetuando assim a exclusão social, quanto como um instrumento de assimilação cultural. Isso se deu de modo a legitimar as estruturas sociais dominantes, moldando as mentes dos alunos, levando-os a adotar os valores e comportamentos considerados desejáveis pela sociedade em

que vivem. No entanto, é importante ressaltar que essa dupla função da escola não é uma característica universal, mas sim um fenômeno histórico e socialmente contingente. O acesso à educação de qualidade deve ser um direito de todos, independentemente de sua raça, gênero ou classe social. Somente quando a escola se torna um espaço de inclusão e equidade é que ela pode cumprir seu verdadeiro papel na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Nessa rede e na trajetória narrada, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), no qual se centra a presente pesquisa. Por isso, na próxima subseção, trataremos do histórico dessa instituição.

2.2.1 História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) passou pela etapa de expansão, gerada pela criação da Rede EPT e, até 2016, foram implantados 22 *campi*. Porém, a história dessa Instituição já possui mais de 100 anos. O IFSC é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Foi criado em Florianópolis pelo decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina. Seu objetivo era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas, oferecendo o ensino primário e formação em desenho, tipografia, encadernação e pautação, carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (IFSC, 2020a).

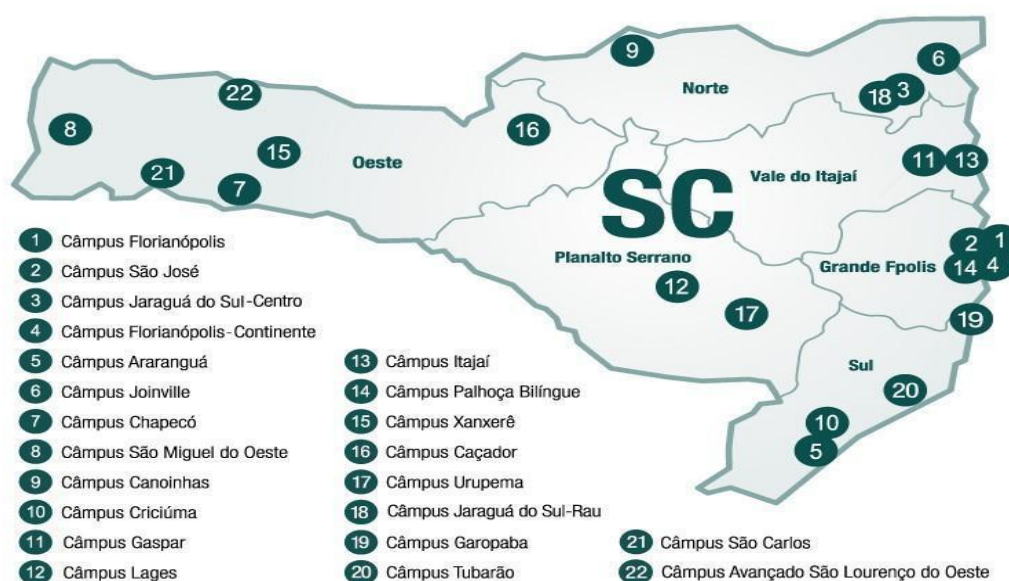
Por meio da lei n. 378/37, a instituição mudou de nome e de *status*, passando a se chamar Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde, com o decreto-lei n. 4.127/42, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Em 1965, com a Lei n. 4.759, o nome e o *status* da instituição mudaram novamente, passando para a Escola Industrial Federal de Santa Catarina. A partir de 1968, com a portaria ministerial n. 331, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Em 1994, a Lei n. 8.948 transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Porém, a ETF-SC foi transformada oficialmente em CEFET-SC em 2002, com a publicação do decreto de criação no Diário Oficial da União (DOU) e em 2008 a Lei n. 11.892 transformou o CEFET-SC em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC, 2020a).

Nessa trajetória, antes de se transformar em IFSC, foram vários os cursos ofertados, mas sempre em consonância com os avanços tecnológicos de seu tempo, atendendo às demandas do

setor produtivo e da sociedade. Com isso, ofertou cursos industriais básicos aos alunos que vinham do ensino primário (atual ensino fundamental) e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre; cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio); cursos de estradas, saneamento, eletrônica, eletrotécnica, telecomunicações, refrigeração, ar-condicionado, informática, enfermagem, segurança do trabalho, têxtil e eletromecânica (IFSC, 2020a).

Hoje o IFSC possui vinte e dois *campi* espalhados pelo estado de Santa Catarina, conforme mostra o mapa abaixo:

Figura 2 - Mapa de distribuição dos *campi* do IFSC



Fonte: Instituto Federal de Santa Catarina, extraído de www.ifsc.edu.br.

O IFSC é constituído por uma estrutura organizacional administrativa e didático-pedagógica independente, que possibilita a descentralização, flexibilizando e tornando possível a autonomia para os *campi* na operacionalização de suas ações. Oferecendo cursos nos mais diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Possui como missão promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural e um de seus valores é o compromisso social, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais. (IFSC, 2020a).

Nesse trajeto, o Instituto Federal de Santa Catarina sempre buscou manter um relacionamento de inclusão social, como a criação da coordenadoria de Ações inclusivas que se dedica a desenvolver trabalhos de colaboração para o aperfeiçoamento dos processos

educativos, priorizando os grupos sociais historicamente excluídos da educação, como os negros, indígenas e pessoas com deficiência (IFSC, 2022). Também busca incluir em seus regimentos leis, resoluções e decretos que tornam a sociedade mais justa e equânime. Como exemplo, pode ser citada a Lei de cotas, n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, por meio da qual a instituição reserva 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas brasileiras em todos os processos seletivos. Dentro dessas vagas também há reserva para quem tem renda familiar por pessoa de até 1,5 salário-mínimo, para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e para pessoas com deficiência (IFSC 2020c). Outros exemplos são a adesão a Lei n. 12.990/14 que reserva a negros espaços em concursos públicos e a Lei n. 12.711/12 que garante vagas a negros nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Outra ação, esta por iniciativa dos servidores negros e indígenas do IFSC, trata-se do Encontro Nacional de Servidores Negros e Indígenas dos Institutos Federais (Enegris), que nasceu do projeto de extensão “Grupo IFSC Negro debatendo as questões étnico-raciais com os servidores dos institutos federais e o movimento negro”, contemplado pelo edital ° 15/2020 - PROEX/IFSC - Direitos Humanos. O encontro busca fortalecer a rede de pesquisadores, extensionistas e de informações sobre questões étnico-raciais nos institutos federais, estimulando debates e ações formativas relacionadas à temática e a criação de grupos que enfrentam os desafios do racismo nessas instituições (IFSC, 2021).

Entendendo esse compromisso social, buscando colaborar para o cumprimento da missão do IFSC, fazendo parte dos vinte e dois *campi* que compõem a rede IFSC e, principalmente, o local onde a pesquisa foi aplicada, a próxima seção vai falar do *campus* Joinville.

2.2.2 A história do IFSC-Joinville

O *campus* Joinville está entre os primeiros do IFSC inaugurados no interior do estado. Foi em 1994 que iniciou a sua história, com o Curso Técnico em Enfermagem, após convênio com o Hospital Dona Helena, localizado na mesma cidade. Nessa parceria, o IFSC disponibilizou o quadro de docentes e a concepção, desenvolvimento e implementação da estrutura curricular do curso e o Hospital cedeu às instalações e equipamentos (IFSC, 2020b).

Em agosto de 2006, com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país, deu-se a transformação da então Gerência Educacional de Saúde de Joinville em Unidade de Ensino. Com a inauguração de instalações próprias em 2006, foi possível a ampliação da oferta de cursos na área industrial, cursos Técnicos em Eletroeletrônica

e Mecânica Industrial (atualmente mecânica) (IFSC, 2020b). Em 2009, ocorreu a implantação dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão Hospitalar e Mecatrônica Industrial (que deu lugar aos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica). Em 2011, iniciou as atividades dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Eletroeletrônica e Mecânica. A fim de fortalecer a área de Saúde e Serviços, em 2016, teve início o curso de especialização técnica em Saúde do Idoso e em 2019, começou o curso superior de bacharelado em Enfermagem e em 2020, teve início o curso técnico concomitante em Teatro (IFSC, 2020b).

Hoje, o *campus* Joinville é a maior unidade de ensino do IFSC no interior de Santa Catarina, com mais de 1.800 alunos. Como definido institucionalmente, o *campus* Joinville reserva 50% de suas vagas para estudantes do ensino de escolas públicas brasileiras em seus exames de classificação, conforme Lei n. 12.711/12. Para conhecermos melhor o cenário em que se encontra o *campus* Joinville em relação a alunos negros e pardos aprovados¹⁶ nos cursos integrados em Eletroeletrônica e Mecânica, foco desta pesquisa, é importante destacar que desde que a Lei n. 12.711/12 entrou em vigor, foram consultados os indicadores de ingresso socioeconômicos que estão disponíveis na intranet do IFSC. A pesquisa abrange o período de 2012-1 a 2022-2, e a pergunta para acessar o indicativo se configura em: “Você se considera?” tendo como opções de resposta. 1- Amarelo; 2- Branco; 3- Pardo; 4- Preto; 5- Indígena. Seguem, abaixo, os quadros com os resultados obtidos:

Quadro 1 - Indicadores de Ingresso do IFSC Joinville - curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica, por autodeclaração racial

INDICADORES DE INGRESSO DO IFSC						
I N T E G R A D O E L E	Período de Entrada Ano/semestre	Amarelo	Branco	Pardo	Preto	Indígena
	2012-1 2021-2	1 0	29 41	6 4	0 0	1 0
	2013 – 1 2013- 2	3 1	32 47	5 8	3 0	0 0
	2014 - 1/2	2 1	36 39	5 6	1 0	0 0
	2015 - 1/2	2 0	38 60	6 5	0 3	0 0

¹⁶ Esses são os dados dos estudantes aprovados; não representam, necessariamente, que esses sujeitos estejam frequentando os cursos.

T R O E L E T R Ô N I C A	2016 - 1/2	0 0	31 41	8 10	2 2	0 0
	2017 - 1 2017 - 2	0 0	31 47	4 18	1 1	0 0
	2018 - 1 2018 - 2	2 1	36 38	15 11	2 1	0 0
	2018 - 1 2018 - 2	0 0	35 38	9 21	4 2	1 0
	2020 - 1 2020 - 2	0 0	44 126	13 28	0 6	0 0
	2021 - 1 2021 - 2	1 2	50 65	15 34	3 8	0 0
	2022 - 1 2022 - 2	2 0	44 48	20 6	9 2	1 0
TOTAL		18	996	257	50	3

Fonte: Adaptado pela autora dos Indicadores de Ingresso do IFSC

Quadro 2 - Indicadores de Ingresso do IFSC Joinville - curso Técnico Integrado em Mecânica, por autodeclaração racial

INDICADORES DE INGRESSO DO IFSC						
I N T E G R A D O M E C Â N I C A	Período de Entrada	Amarelo	Branco	Pardo	Preto	Indígena
	2012 - 1 2012 - 2	0 0	31 40	6 5	0 0	0 0
	2013 - 1 2013 - 2	0 1	35 34	4 6	2 2	0 0
	2014 - 1 2014 - 2	0 0	34 41	4 5	1 1	0 0
	2015 - 1 2015 - 2	0 0	38 25	5 5	0 0	0 0
	2016 - 1 2016 - 2	0 1	33 49	7 12	1 2	0 1
	2017 - 1 2017 - 2	0 1	35 44	3 14	2 2	0 0
	2018 - 1 2018 - 2	0 1	26 37	11 10	0 2	0 0
	2019 - 1 2019 - 2	0 0	31 49	10 5	0 3	0 1

	2020 - 1	0	38	22	6	0
	2020 - 2	1	60	25	6	0
	2021 - 1	1	45	28	6	0
	2021 - 2	1	59	10	6	1
	2022 - 1	1	52	27	9	1
	2022 - 2	1	25	4	3	0
TOTAL		9	863	227	54	4

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos Indicadores de Ingresso do IFSC.

Diante desses dados, é possível visualizar que o número de alunos que se identificam como brancos e entram na instituição é majoritário, superando os outros quatro grupos verificados. Entretanto, levando em consideração que no último censo do IBGE (2010) os moradores de Joinville que se autodeclararam brancos corresponderam a 85,56% da população, o IFSC *campus* Joinville, apoiando-se nos indicadores, atende à população de pretos, pardos, amarelos e indígenas conforme mostram os quadros abaixo:

Quadro 3 - Comparativo por cor IBGE 2010 x IFSC integrado em Eletroeletrônica 2012 - 2022

COR	Dados IBGE (2010)		Indicativos IFSC Joinville - Integrado Eletroeletrônica (2012-1 a 2022-2)	
	Quantitativo	Porcentagem	Quantitativo	Porcentagem
Amarela	2004	0,39%	18	1,36%
Branca	438463	85,56%	996	75,23%
Parda	58615	11,44%	257	19,41%
Preta	12694	2,48%	50	3,78%
Indigena	688	0,13%	3	0,23%
TOTAL	512464	100,00%	1.324	

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do IBGE e Indicativos de Ingresso do IFSC

Quadro 4 - Comparativo por cor IBGE 2010 x IFSC integrado em Mecânica 2012 - 2022

COR	Dados IBGE (2010)		Indicativos IFSC Joinville - Integrado Mecânica (2012-1 a 2022-2)	
	Quantitativo	Porcentagem	Quantitativo	Porcentagem

	Quantitativo	Porcentagem	Quantitativo	Porcentagem
Amarela	2004	0,39%	9	0,78%
Branca	438463	85,56%	863	74,59%
Parda	58615	11,44%	227	19,62%
Preta	12694	2,48%	54	4,67%
Indígena	688	0,13%	4	0,35%
TOTAL	512464	100,00%	1157	100,00%

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do IBGE e Indicativos de Ingresso do IFSC.

Apesar dos dados apresentados, sabemos que esses números podem e devem ser mais expressivos. As ações afirmativas foram as principais impulsionadoras nos resultados positivos referentes ao ingresso de alunos negros, pardos e indígenas, não só no *campus* Joinville, mas em todas as instituições de ensino que adotaram essas legislações, conforme mostram as pesquisas divulgadas no meio acadêmico. Essa conquista é mais uma oportunidade para as escolas incluírem e/ou intensificarem as discussões referentes às relações étnico-raciais. O alerta é especialmente importante para Joinville, município que, como já apresentado neste trabalho, possui tendência de destacar o grupo germânico como protagonista no sucesso da construção e desenvolvimento desta região.

Juliane Guerreiro (2020) traz, em sua pesquisa, dados que auxiliam a compreender de que forma o jornal mais antigo em circulação em Joinville aborda a participação da população negra na história oficial da cidade. Uma história que seleciona protagonistas implicados nos aparelhos urbanos, nas escolas e compartilhada pela imprensa local. Na conclusão da pesquisa, Guerreiro (2020, p. 49) afirma: “fica evidente que o veículo tem dedicado suas páginas a versar sobre a chamada história oficial da Joinville, aquela que retrata e exalta somente a participação dos imigrantes germânicos na colonização da cidade”. Como a própria autora argumenta, esse tipo de narrativa que exalta uma história única interfere na identidade dos moradores que não se identificam com essa cultura e que acaba interferindo de forma negativa nos aspectos econômicos, políticos e sociais durante toda a vida (GUERREIRO, 2020).

O ensino deve primar pela igualdade nas oportunidades de ingresso a instituições públicas e de qualidade e os cursos técnicos integrados, também chamados de ensino médio técnico, ofertados pelo *campus* Joinville, ao longo da sua história, destacam-se pela qualidade

na educação ofertada. Sendo destaque nas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁷. Em 2014, por exemplo, o IFSC *campus* Joinville foi considerado a melhor escola pública de Santa Catarina (SC) no Enem. Segundo declaração do diretor de Desenvolvimento de Ensino do IFSC naquele ano, Paulo Roberto Wollinger:

É importante observar que no ensino técnico e tecnológico a preparação para o Enem não é a principal preocupação. [...] mas, mesmo assim, nossos alunos têm excelente desempenho, não somente em matemática, mas também em redação, ciências humanas e linguagens. (IFSC, 2015, s/p).

Esses resultados precisam ser analisados à luz da história da EPT no Brasil, a qual, como já sinalizado neste trabalho, iniciou com uma política de ensino destinada às classes menos favorecidas. Durante a sua trajetória de encontros e desencontros, progressos e retrocessos, vitórias e derrotas, vem sendo construída uma educação compromissada com o mundo do trabalho e com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Sem esquecer que esta educação de qualidade deve, no caso do contexto aqui em análise, estar disponível a todos os habitantes de Joinville, sejam os nascidos ou não no município, aos negros ou não negros. Nesse sentido, a próxima seção apresentará reflexões acerca do EMI, para assim, fomentar melhores bases de discussões sobre esta temática no espaço da educação brasileira.

2.2.3 O Ensino Médio Integrado (EMI)

O Ensino Médio Integrado (EMI) possui uma longa trajetória dentro da história da Educação Profissional, mas foi com a Eletromecânica que aumentou a necessidade de aperfeiçoamento do conhecimento que reflete no próprio tipo de formação profissional especializada. Paralelamente à educação geral, passa a estar integrada à educação profissional. Com isso, surge a necessidade de alinhamento entre essas formações, caminhando em direção ao ensino médio integrado (RAMOS, 2014).

Após um longo período de discussão, embates e retrocessos, em 23 julho de 2004, o ensino médio brasileiro adotou a perspectiva da integralidade, com a aprovação do Decreto 5.154 que em seu texto prevê a possibilidade de uma educação pautada tanto na formação profissional como para o prosseguimento dos estudos, como assevera a LDB de 1996,

¹⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

mantendo, ao mesmo tempo, um caráter propedêutico a educação básica de nível médio (MOURA, 2007).

Para possibilitar meios de subsistência ao Decreto 5.154/04 e uma ação política concreta de explicitação para as instituições e sistemas de ensino, foi criado pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - (MEC/SETEC), o Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Nesse documento, um dos pontos abordados é o panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio a partir da década de 1980 com suas construções e desconstruções. Para Ramos (2014), os anos 1980 foram importantes para a discussão da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) pois passou-se a ter educadores mobilizados com a possibilidade de se orientar a educação numa perspectiva de escola unitária com a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Outro ponto de extrema relevância que aparece no documento diz respeito às concepções dessa educação que: “Expressa um conceito de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (BRASIL, 2007, p. 40). O texto aborda, também, o trabalho como princípio educativo que equivale dizer que o “[...] ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. [...] e que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. [...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (BRASIL, 2007, p. 45). É importante destacar que o Ensino Médio Integrado se faz com articulações entre políticas públicas, um quadro docente próprio e com formação adequada, financiamento e engajamento entre os órgãos responsáveis pela educação, questões estas, também levantadas no documento base.

Entretanto, conforme aponta Ramos (2014), mesmo com algumas vitórias alcançadas para avanços na educação brasileira, ao longo dos tempos sempre houve contrarreformas que são a expressão da hegemonia burguesa. Para exemplificar o poder dessa hegemonia, pode ser citada a Medida Provisória (MP) 746/2016¹⁸, cuja implicação mais imediata foi a redução da formação em ciências sociais e humanas, pela não obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia. O impacto desse regime nos currículos da Rede EPT vem de encontro ao conceito de formação integrada dos estudantes, resgatando antigas concepções de um ensino voltado

¹⁸ O governo de Michel Temer lançou em setembro de 2016 a Medida Provisória 746/2016 já transformada em Lei 13.415/2017 no mês de fevereiro de 2017, mudando a forma como a educação básica será ofertada no nível do Ensino Médio <https://legis.senado.leg.br/norma/602639>.

para a vontade do mercado de trabalho e desvalorizando todo o trabalho conquistado, ao longo desses anos, pelos educadores, trabalho este refletido nos resultados apresentados nos exames nacionais formulados para medir a qualidade do aprendizado. Paulo Freire (1997), patrono da educação brasileira, critica a educação que não permite a formação da consciência crítica. Podemos dizer que essa é uma das funções das disciplinas de filosofia e sociologia que se tornaram facultativas nos currículos escolares por meio da (MP) 746/2016. Freire (1997) dá o nome a esse tipo de educação de “educação bancária”, que se apoia às teorias tradicionais do currículo. Nesse tipo de educação, os estudantes são tratados como depósitos vazios a serem preenchidos pelos conteúdos pré-determinados pelos professores, isto é, o aluno é um mero receptor de informações, não analisam, não questionam, não criticam, pois entendem que o conteúdo passado pelo professor é algo acabado, completo, verdade única (FREIRE, 1997).

Nesse contexto, podemos falar do currículo em sua capacidade reguladora do conteúdo, impondo determinações e usos. Segundo Moreira e Silva (2009, p. 8), “o currículo é um artefato social e cultural [...] ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] está implicado em relações de poder [...] transmite visões sociais particulares e interessadas”. O currículo pode ser utilizado tanto como “articulador de mudanças, quanto como elemento repressor, perpetuando um determinado modelo de educação e prática pedagógica” (ALMEIDA, 2019, p.75).

Diante do que foi exposto, faz-se necessário que ações contrárias sejam fomentadas para garantir que os estudantes tenham uma formação que relacione a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia. Para contribuir com essa concepção, a pesquisa proposta está voltada para a análise da implementação da Lei n. 10.639 no currículo dos cursos da Rede EPT, em uma perspectiva de engajamento social e de enfrentamento às práticas discriminatórias que fazem parte de um racismo basilar em nossa sociedade. No próximo capítulo, explicitaremos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, como já apresentado no capítulo de Introdução, visou responder ao problema de pesquisa: “Quais os impactos da implementação da Lei n. 10.639 no currículo dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional do IFSC-Joinville?” Quanto à abordagem do problema, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, pois [...] “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 27). Segundo Minayo (2016):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicativos quantitativos (MINAYO, 2016, p.20-21).

Para responder às perguntas de pesquisa, foi utilizada a técnica de Documentação indireta/Fontes secundárias. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), esse ajuntamento de informações referente ao tema pode ajudar o pesquisador na identificação de problemas e hipóteses, além de possibilitar outras fontes de coleta. A documentação indireta consiste em: “[...] trabalho que se baseia em outro, sendo a fonte original ou primária. Tem como principal característica o fato de não produzir uma informação original, mas sobre ela trabalhar, procedendo à análise, à ampliação, à comparação etc” (OTANI; FIALHO 2011, s/p).

De acordo com Markoni e Lakatos (2017, p. 33), a pesquisa bibliográfica é feita com base em: “textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. Refere-se à material já publicado e, efetivamente, pode-se considerar que em algum momento a realização de uma pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica (GIL, 2010). A pesquisa bibliográfica proporciona fundamentação teórica para um problema (HUHNE *et al.*, 1997). Gil (2010) complementa dizendo que esse tipo de pesquisa também fornece a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema. Possui como principal vantagem a cobertura de um número maior de informação do que aquela que a pesquisa é feita diretamente, além de facilitar a compilação de dados dispersos espacialmente, proporcionando menor gasto de tempo e gastos financeiros. No entanto, é necessário buscar fontes seguras para não comprometer a qualidade da pesquisa (GIL, 2010).

A pesquisa bibliográfica foi empregada visando analisar a presença dos estudos acerca da Lei n. 10.639 e sua aplicação na Educação Profissional nas dissertações de mestrado presentes no banco de teses e dissertações publicados no portal Capes (objetivo específico 1). Por meio desse procedimento metodológico, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fazendo uso dos descritores “Lei n. 10.639” e “Educação Profissional”, foram selecionadas um total de 15 dissertações de mestrado para análise. No percurso de análise, a ser descrito detalhadamente no capítulo 4, e seguindo as considerações feitas pelos integrantes da banca de qualificação¹⁹, (i) foi feita uma pesquisa complementar, visando identificar, em relação aos autores desses trabalhos, quantos deles são negros, quais suas trajetórias de pesquisa sobre o tema quais deles têm em seus currículos a trajetória pela EPT.

Uma segunda etapa deste trabalho envolveu a pesquisa documental. Essa se assemelha com a pesquisa bibliográfica, podendo ser confundidas, porque apresentam pontos em comum, como por exemplo: utilizam dados já existentes e, o que as difere, é a natureza das fontes, na pesquisa bibliográfica os materiais são elaborados pelos autores com propósitos específicos para público também específicos e na pesquisa documental as finalidades são diversas para públicos diversos (GIL, 2010). Para Marconi e Lakatos (2017, p. 190), essa sistemática de pesquisa tem como principal característica “tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias”. Elas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorreu, ou depois”. Na pesquisa documental, Sá-Silva *et al.* (2009) entendem a pesquisa como um procedimento com métodos e técnicas para apreender, compreender e analisar os mais diversos tipos de documentos escritos – ou não escritos, dizem que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, [...], na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 4).

A pesquisa documental foi utilizada neste trabalho para averiguar o espaço destinado à história e à cultura Afro-brasileira nos currículos dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional do IFSC-Joinville (objetivo específico 1) e identificar em quais

¹⁹ Agradecemos à banca examinadora, composta pelas professoras Alissan e Roberta e pelo professor Herculano, pelas sugestões de afinamento da metodologia da pesquisa.

disciplinas do currículo essas questões estão presentes (objetivo específico 2). Para tal, foram analisados: (i) o Projeto Pedagógico Institucional do IFSC, de modo a observar-se as orientações institucionais quanto às questões previstas na referida Lei; (ii) o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica; (iii) o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Mecânica. Os quadros 5 e 6 apresentam as disciplinas que compõem as matrizes curriculares de cada um dos cursos, permitindo identificar em quais semestres da formação elas são ofertadas. Também serviram de referência para conduzirmos a análise da presença do tema da pesquisa em itens como conteúdo, objetivos e referências.

Quadro 5 - Disciplinas do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica do campus Joinville - PPC de 2018

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ELETROELETRÔNICA – CÂMPUS JOINVILLE - 2018			
1º SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História I			
Língua Portuguesa I			
2º SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História II			
3º SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História III			
Língua Portuguesa II			
4º SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História IV			
5º SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência

Língua Portuguesa III			
6° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Não são ofertadas as disciplinas analisadas			
7° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Arte/Teatro I			
Língua Portuguesa IV			
7° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Arte/Teatro II			
Língua Portuguesa V			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica – campus Joinville – 2018

Quadro 6 - Disciplinas do Curso Técnico Integrado em Mecânica do campus Joinville - PPC de 2019

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MECÂNICA CAMPUS JOINVILLE - 2019			
1° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História I			
Língua Portuguesa I			
2° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História II			
3° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência

História III			
Língua Portuguesa II			
4° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
História IV			
5° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Língua Portuguesa III			
6° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Língua Portuguesa IV			
7° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Arte/Teatro I			
8° SEMESTRE			
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Referência
Arte/Teatro II			
Língua Portuguesa V			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Mecânica – campus Joinville – 2019.

Também estava prevista a análise dos planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte desses cursos que, segundo a Lei n. 10.639, devem contemplar a história e a cultura Afro-brasileira. Entretanto, na busca pelos documentos junto aos professores, recebemos a informação de que, os planos de ensino são os mesmos informados no PPC, esses utilizam a descrição (ementa, objetivos, metodologia e referencial bibliográfico) contida no PPC de cada curso, sem a elaboração de um plano de ensino. Como será descrito no capítulo 5, neste trajeto de pesquisa, encontramos nas disciplinas de Educação Física e Geografia presença de elementos que atendem à Lei n. 10.639.

Ampliando a proposta de análise, a fim de identificar se a biblioteca do IFSC-Joinville

contempla, em seu acervo físico, obras que oportunizem a implementação do que prevê a Lei n. 10.639 (objetivo específico 4), foi realizada uma busca das obras que oportunizam a implementação do que prevê a Lei n. 10.639 no acervo físico da biblioteca do IFSC-Joinville, foco do estudo. O sistema de gerenciamento da biblioteca é o Software Sophia, também utilizado nos demais *campi* da instituição. Este permite a consulta aos dados do acervo e a geração de relatórios gerenciais, como também outros tipos de consultas tais como: cadastro do usuário, datas de empréstimo, devolução e histórico destes, bem como renovações e reservas de material bibliográfico. Esses dados são fundamentais para pensarmos o produto educacional a ser desenvolvido.

Considerando a proposta de produzir um guia, no formato de *E-book*, por meio do produto educacional que faz parte da exigência dos mestrados profissionais, para contribuir com a construção de currículos e com práticas pedagógicas que, efetivamente, contemplem o que está previsto na Lei n. 10.639 (objetivo específico 5), definiu-se a produção desta etapa da pesquisa. Vale destacar que, em mestrados profissionais, o produto educacional é “[...] vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável e utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender” (BATALHA, 2019, p. 8-9). Com o propósito de contribuir para a construção de currículos alinhados com as diretrizes da Lei n. 10.639, foi definida a produção de um guia no formato de *E-book*. O guia foi elaborado visando fornecer informações e orientações relevantes para auxiliar na elaboração de projetos pedagógicos de cursos mais inclusivos e plurais, em consonância com as exigências da lei. Acredita-se que essa iniciativa contribui para uma educação mais justa e igualitária, que reconheça e valorize a história e a cultura Afro-brasileira.

Na sequência, no capítulo 4, apresentamos os resultados da pesquisa, com a análise das dissertações que versam sobre o tema da presença da Lei n. 10.639 nos cursos da Educação Profissional.

4 A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DE PESQUISAS DE MESTRADO

Apresentamos, neste capítulo, os resultados da pesquisa do Estado da Arte desenvolvida, de modo a identificar o que os estudos produzidos na academia têm indicado quanto à presença da Lei n. 10.639 no currículo da Educação Profissional. Na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se o descritor “Lei 10.639”, obtivemos um resultado de 42.458 publicações sobre o tema, sendo que 7290 estão vinculadas a pesquisas de Doutorado, dez a programas de Doutorado Profissional, 29.803 a programas de Mestrado, 4.392 a Mestrados Profissionais e 968 a Mestrado Profissionalizante. Ao inserirmos o descritor “Educação Profissional” sem o uso das aspas, os resultados se reduziram para 739 trabalhos, sendo 73 teses de Doutorado, 493 dissertações de Mestrado, 171 dissertações de Mestrado Profissional e duas de Profissionalizante. Afinando-se ainda mais a busca, selecionando a Grande área do Conhecimento de Ciências Humanas e as áreas do Conhecimento Educação e Ensino, ficamos com 278 trabalhos. Desses, filtramos apenas as dissertações de mestrado, ficando com 208 trabalhos.

Na análise das 20 páginas de trabalhos abertas com essa busca, observamos que a maior parte deles não estava efetivamente voltada à educação profissional. Por isso, refinamos a busca, usando os dois descritores entre aspas: “Lei 10.639” AND “Educação Profissional”. Com esse recurso empregado, ficamos com um total de 12 trabalhos, sendo sete dissertações de mestrados profissionais e cinco de mestrados acadêmicos. Todos os trabalhos selecionados foram analisados, de modo a identificarmos o que privilegiam os enfoques e o que mostram os dados das pesquisas que têm como tema a Lei n. 10.639 e sua implementação na Educação Profissional. Os resultados podem ser vistos no Quadro 7.

Quadro 7 - Lista das dissertações de mestrado com os descritores “Lei 10.639” e “Educação Profissional”

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
A incorporação da temática afro-brasileira e africana: as práticas pedagógicas dos professores de história do Cefet-MG	Edna Vieira da Silva	2013	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração	Carlos Roberto do Nascimento	2013	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca
Além do preto no branco: feitura curriculares e ações afirmativas negras do centro territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (Juazeiro/BA)	Antonio Carvalho dos Santos Junior	2016	Universidade do Estado da Bahia
Formação de professores no IFCE - Campus Canindé: contribuições para o debate sobre a questão étnico-racial	Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros	2018	Universidade Estadual do Ceará
Ações afirmativas para a Educação Profissional e Tecnológica: negros e negras no colégio técnico industrial de Santa Maria	Nara Zari Lemos Budino	2019	Universidade Federal de Santa Maria
A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais	Lucelia de Jesus Abreu	2019	Universidade de Brasília
Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba	Germano de Oliveira Menezes	2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
O ensino de história e a implementação da Lei 10.639/2003 na Eeep Monsenhor Odorico de Andrade	Antonia Lannuzza Gomes Loureiro	2020	Universidade Regional do Cariri
O ensino de literatura afro-brasileira nos cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba:	Anderson Novais Soares	2020	Instituto Federal de NEABIEducação, Ciência e Tecnologia do

contribuições com a proposta de formação omnilateral			Sudeste de Minas Gerais
Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no Ensino Profissional e Tecnológico no Instituto Federal Fluminense	Jaqueline de Souza Gomes	2020	Faculdade Unida de Vitória
Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII	Arthur Jose Baptista	2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

De modo a evitar que algum trabalho com foco na Educação Profissional se perdesse, a partir desses critérios de busca, fizemos a leitura de todos os títulos dos 208 trabalhos apontados pela busca geral do termo “Lei 10.639” AND Educação Profissional, sem o uso de aspas. Com isso, identificamos mais três trabalhos que foram acrescentados, ficando, assim, com 15 dissertações para análise, como mostra o Quadro 8, no qual inserimos, destacados com o uso de negrito, os três trabalhos identificados nessa nova busca.

Quadro 8 - Lista com as dissertações de mestrado com os descritores “Lei 10.639” e “Educação Profissional” com a inclusão das três dissertações localizadas após nova verificação

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
A incorporação da temática afro-brasileira e africana: as práticas pedagógicas dos professores de história do Cefet-MG.	Edna Vieira da Silva	2013	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração.	Carlos Roberto do Nascimento	2013	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca

Além do preto no branco: feitura curriculares e ações afirmativas negras do centro territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (Juazeiro/BA).	Antonio Carvalho dos Santos Junior	2016	Universidade do Estado da Bahia
Outra educação possível? a lei 10.639/03 na formação docente dos Institutos de Educação da Baixada Fluminense.	Julio Cesar Araujo dos Santos	2016	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca/ Cefet/RJ
A implementação da Lei 10.639/2003 no currículo do curso técnico em produção de moda integrado ao ensino médio: a experiência do IFSULdeminas / campus Passos.	Wendell Lopes de Azevedo Braulio	2018	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca/ Cefet/RJ
Formação de professores no IFCE - Campus Canindé: contribuições para o debate sobre a questão étnico-racial	Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros	2018	Universidade Estadual do Ceará
Ações afirmativas para a Educação Profissional e Tecnológica: negros e negras no colégio técnico industrial de Santa Maria	Nara Zari Lemos Budino	2019	Universidade Federal de Santa Maria
A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais	Lucelia de Jesus Abreu	2019	Universidade de Brasília
A implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas docentes sobre o racismo institucional.	Shyrlene Bezerra dos Santos	2020	Universidade Federal de Santa Catarina
Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do	Germano de Oliveira	2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e

ensino médio integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba.	Menezes		Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
O ensino de história e a implementação da Lei 10.639/2003 na Eep Monsenhor Odorico de Andrade.	Antonia Lannuzza Gomes Loureiro	2020	Universidade Regional do Cariri
O ensino de literatura afro-brasileira nos cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba: contribuições com a proposta de formação omnilateral.	Anderson Novais Soares	2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no Ensino Profissional e Tecnológico no Instituto Federal Fluminense.	Jaqueline de Souza Gomes	2020	Faculdade Unida de Vitória
Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII.	Arthur Jose Baptista	2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
O samba de roda: uma proposta pedagógica no ensino da Educação de Jovens e Adultos.	Denise Maria Souza Santana	2021	Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como análise complementar ao estudo das dissertações publicadas no recorte temporal definido sobre a temática desta pesquisa, foram analisados os Currículos Lattes²⁰ dos autores dos trabalhos selecionados. Buscou-se, com isso: (i) identificar a trajetória de pesquisa sobre o tema desses autores referenciados; (ii) verificar, de forma geral, quantos deles são negros; (iii) averiguar quantos têm em seus currículos a trajetória pela EPT. Os dados coletados foram

²⁰ A Plataforma Lattes, mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, integra bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>.

compilados no Quadro 9 e, para resguardar a identidade dos autores das dissertações pesquisadas, estabeleceu-se, como código de identificação para esta etapa específica da análise, o uso de nomes de países que fazem parte do continente africano. Os 54 países desse continente compartilham entre si características semelhantes, sejam essas geográficas, políticas, econômicas ou sociais. Nossa escolha se traduziu em uma tentativa de contribuir para a promoção de conhecimentos sobre o continente africano.

Quadro 9 - Lista de dados dos autores das dissertações analisadas

Autores	Trajetória de pesquisa no tema	Negros	Trajetória pela EPT	Divulgação do trabalho
Angola	Não	Sim	Sim	Não
Benim	Não	Sem dados	Não	Sim
Burundi	Sim	Sim	Não	Sim
Camarões	Sim	Sim	Sim	Sim
Eritreia	Sem dados	Sim	Sim	Sim
Gabão	Sim	Sim	Não	Sim
Lesoto	Sim	Sim	Sim	Sim
Mali	Sem dados	Não	Sim	Sim
Namíbia	Sem dados	Não	Sim	Não
Quênia	Sim	Sim	Não	Não
Ruanda	Sem dados	Sim	Não	Não
Sudão	Sim	Sim	Sim	Sim
Tanzânia	Sim	Não	Não	Sim
Uganda	Sim	Sem dados	Sim	Sim
Zimbábue	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados dos autores das dissertações analisadas.

Observamos que, dos 15 autores cujos currículos foram analisados, nove foram identificados como negros, quatro deles não são negros. Não localizamos informações de dois dos autores que pudessem nos indicar se eram negros ou não negros. Isso se deu porque alguns dos Currículos Lattes não continham fotos, e não conseguimos a confirmação desse dado nas pesquisas feitas em outros canais (redes sociais, imagens no Google) nem nas dissertações analisadas, nas quais buscamos identificar escritas em primeira pessoa relatando suas trajetórias

de vida para chegar à discussão da temática.

Trazendo para a análise o ponto que trata da trajetória de pesquisa no tema, vemos que se destaca o predomínio dos autores como pesquisadores na área correlata, sendo que: nove possuem trajetória de pesquisa, dois não possuem e nos currículos de outros quatro autores não foi possível identificar essa informação, apesar de terem sido feitas pesquisas fora do Currículo Lattes. A análise das características étnico-raciais e da trajetória profissional dos pesquisadores não foi feita de modo a desmerecer as contribuições das pesquisas sobre o tema, por conta da não vinculação a esses aspectos. Por outro lado, são dados importantes porque permitem o rompimento do que tem sido uma característica da construção do corpus da história brasileira, contada pela “voz do branco” e, também, da educação, foco de estudo da academia, sem o protagonismo dos educadores.

Para a historiadora e militante negra Gevanilda Santos (2010, p. 15), “As organizações negras no Brasil todas protagonizaram a luta contra o racismo, a denúncia das práticas discriminatórias e todas as formas de preconceitos e ressignificaram o aspecto político e da consciência negra de cada época [...]”. Silenciamentos que geraram e, lamentavelmente, continuam gerando desigualdades, mortes, traumas, injustiças e todos os tipos inimagináveis de arbitrariedades desde sua, forçada, vinda ao Brasil como escravizados. A atitude dos pesquisadores, em geral, de trazerem à tona a trajetória histórica do Movimento Negro brasileiro promotor de ações fundamentais no combate ao racismo e exclusão da população negra ao sistema educacional que se estabeleceu desde o período colonial. Para Jorge Fernandes (2017, p. 148) “Historicamente, a população negra escravizada foi excluída do direito a escola por ser estrangeiros podres e por serem negros escravizados. Esse fato fez com que seus descendentes herdassem [...] pequenas chances de ter sucesso na trajetória escolar”. Além de denúncias, feitas por esses e tantos outros acadêmicos negros, procurando revelar a crucial participação de seus ancestrais na construção econômica e cultural deste país, entendendo que a cultura negra foi elemento essencial para a formação da identidade brasileira e igualmente dos contemporâneos que continuam participando ativamente no desenvolvimento da nação brasileira formada na sua maioria por negros e pardos.

Referente à análise dos autores que possuem a Trajetória na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), este item, igualmente aos tópicos anteriores, traz o quantitativo de maioria, sendo que: nove dos 15 autores possuem histórico na EPT, atuando como técnicos administrativos e/ou docentes do quadro efetivo ou substitutos de servidores da instituição pesquisada.

O fato de termos, entre os pesquisadores do tema, um percentual significativo de

servidores vinculados à Rede nos faz pensar na importância da formação continuada. Ela abre espaço para (re)pensarmos e avaliarmos os serviços ofertados pela instituição da qual fazemos parte²¹. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) traz a seguinte determinação no que diz respeito às exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais, a:

[...] introdução, nos cursos de **formação de professores e de outros profissionais da educação**: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afrobrasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004, p. 23, grifo nosso)

Portanto, discutir, refletir e buscar qualificação é importante para que os servidores da Educação Profissional, docentes e técnicos administrativos, possam se inserir e conhecer mais sobre esta temática. Dado que, inclusive, as exigências históricas, sociais e legais da Educação das Relações Étnico-Raciais apresentam novos desafios curriculares às instituições de ensino. Nesse cenário, os servidores são considerados agentes de fundamental importância na superação das assimetrias raciais e na promoção de uma educação de qualidade e equidade. O comprometimento deve ser uma busca de todos, não devendo estar apenas sobre a incumbência dos gestores, mas, sim, de toda a comunidade acadêmica, nesse processo de transformação.

Feita esta contextualização, seguimos para a análise das pesquisas de mestrado que tratam da temática Lei n. 10.639/2003 e da Educação Profissional e Tecnológica, identificadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dos 15 trabalhos inicialmente selecionados, de acordo com os critérios de busca, foram analisados 11, ficando de fora quatro deles, cujos resumos foram encontrados no Catálogo da CAPES, mas sem autorização para disponibilização na íntegra, inviabilizando a análise aqui proposta. Os dados se encontram no Quadro 10.

Quadro 10 - Dados das pesquisas sobre a temática Lei 10.639 e Educação Profissional e Tecnológica, identificadas no portal da CAPES

²¹ Lembro que este é o caso, também, desta pesquisadora.

Autor/Ano	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Resultados	Conclusões
Silva (2013)	A incorporação da temática afro-brasileira e africana: as práticas pedagógicas dos professores de história do Cefet-MG	Identificar e analisar quais conteúdos relacionados à temática afro-brasileira e africana estão sendo abordados e como estão sendo desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos professores de história que atuam no CEFET-MG.	Abordagem qualitativa, utilizando a estratégia de estudo de caso.	A seleção dos conteúdos relacionados à temática Afro-brasileira e Africana utiliza os saberes que se constituíram a partir das práticas pedagógicas, por meio de um sistema de trocas de experiências e/ou ideias, vivências pessoais e pesquisas individuais.	A implementação e incorporação da temática requer mais que a identificação de problemas referentes à abordagem dos conteúdos. É necessária a construção de propostas pedagógicas capazes de, efetivamente, contribuir com a Educação das Relações Étnico-raciais; É preciso investimento na formação inicial e continuada de professores, além da implantação de uma rede de trocas de saberes e práticas docentes e escolares.
Nascimento (2013)	Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração	Buscar, em vários tipos de mídias fílmicas, as condições didáticas adequadas para se tratar das temáticas relacionadas com a (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais ²² , preconizadas pela Lei 10.639/03 e demais normativas correlacionadas, numa perspectiva de integração com os conteúdos da formação profissional de jovens do Ensino Médio-Técnico em Administração.	Pesquisa-ação, bibliográficas e etnográfica com abordagem qualitativa.	Constatou-se que é possível usar os vários tipos de mídias fílmicas disponibilizadas no mercado e/ou na internet e integrá-las a vários conteúdos da formação técnica profissional de nível médio, na disciplina de Administração, com as temáticas da (Re) Educação para as Relações Etnicorraciais.	Foram identificadas as fragilidades na implementação do artigo 26-A da LDBEN, criado pela citada Lei, bem como lacunas a serem preenchidas quando da transmissão de informações, em sala de aula, no que tange às lutas do povo Afro-Brasileiro que vão muito além das revoltas quilombolas.
Santos Junior	Além do preto no branco: feitura	Compreender como os cursos de licenciatura em Educação Física e	Estudo de caso, com a	As questões suscitadas pela lei 10.639 não vem sendo pauta de	A lei 10.639/03 é uma das mais importantes conquistas dos movimentos negros, porém

²² Nos trabalhos analisados, aparecem diferentes formas de grafia do termo: etnicorracial/étnico- racial. o Dicionário Priberam indica: ét·ni·co·ra·ci·al (étnico- + racial) adjetivo de dois gêneros, Relativo a etnia e a raça. = ETNORACIAL Plural: étnico-raciais. "étnico-racial", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/%C3%A9tnico-racial> [Acesso em: 25 ago. 2022].

(2016)	curriculares e ações afirmativas negras do centro territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (Juazeiro/BA)	licenciatura em Matemática do IFCE – campus Canindé - contribuem para o fortalecimento do debate sobre a questão étnico-racial, com base na experiência da formação de professores.	perspectiva etnográfica, utilizando-se da observação participante e entrevistas.	formação continuada e povoam as bordas do projeto curricular da instituição, haja vista que elas só se fazem possíveis por meio de mobilizações pontuais e esporádicas.	ainda não conseguiu se estabelecer, no CETEP, como política desenvolvida conjuntamente por toda a escola. Percebemos que a escola ainda não tem pautado as questões negras como proposta política institucional.
Braulio (2018)	A implementação da Lei 10.639/2003 no currículo do curso técnico em produção de moda integrado ao ensino médio: a experiência do IFSULdeminas / campus Passos	Analisar a presença/problema envolvendo a discussão das relações étnico-raciais no Curso Técnico em Produção de Moda Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – Campus Passos.	Pesquisa exploratória com abordagem qualitativa; Aplicação de questionário e revisão bibliográfica.	Verificou-se no PPC do curso uma incidência mínima referente ao assunto que trata a lei 10.639. Viu-se a necessidade de incluir na matriz curricular do curso, a inserção de uma disciplina voltada para o ensino das Relações étnico-raciais e a necessidade de capacitações/formações dos docentes para discutir a temática.	A Lei 10.639/2003 não produziu, de forma imediata, a mudança nos hábitos instaurados por séculos de descaso com a educação, e, também, com práticas educacionais e currículos solidamente implementados e enraizados, mas se tornou um marco sinalizador para novas experiências educacionais.
Medeiros (2018)	Formação de professores no IFCE - Campus Canindé: contribuições para o debate sobre a questão étnico-racial	Compreender como os cursos de licenciatura em Educação Física e licenciatura em Matemática do IFCE – campus Canindé - contribuem para o fortalecimento do debate sobre a questão étnico-racial, com base na experiência da formação de professores.	Natureza qualitativa; Método Materialista Histórico; Pesquisa documental e bibliográfica; Estudo de Caso; entrevistas.	Não foi encontrada nos documentos da instituição uma proposta da formação de professores, apesar da instituição se mostrar aberta à discussão étnicoracial. A efetivação das ações ainda caminha a passos lentos pelo fato de a maioria dos professores não ter uma formação adequada para conduzir tal discussão.	A questão étnico-racial ainda é divisada como um tema transversal e a reflexão sobre o racismo e suas consequências no ambiente escolar está longe do cotidiano de professores e alunos. No Campus Canindé, o NEABI ainda não foi implantando e, conseqüentemente, não desenvolveu atividades de estudo, pesquisa e debates sobre o tema junto à comunidade acadêmica
Budino (2019)	Ações afirmativas para a Educação Profissional e Tecnológica: negros e negras no colégio técnico industrial de	Analisar as políticas de ações afirmativas aplicadas à educação profissional e tecnológica, especificamente com estudantes do Colégio Técnico e Industrial de	Estudo de caso; Pesquisa bibliográfica e documental; Método	Os resultados demonstraram que o número de estudantes pretos e pardos vem crescendo desde a implantação do sistema de reserva de vagas. Porém, não	A luta pelo direito à educação foi e, continua sendo, uma das principais pautas dos movimentos negros. A promulgação das Leis 10. 639/03 e 12.711/12 não foram meras concessões das classes dominantes, mas uma

	Santa Maria	Santa Maria (CTISM).	Materialista Histórico.	tem se mostrado suficientemente eficaz no ensino técnico. Identificou-se, ainda, que há pouco interesse nos professores da área técnica em aplicar a Lei 10.639/03, ficando o tema restrito à disciplina de História.	conquista do povo negro a partir das contrariedades as quais foi submetido, evidenciando a histórica luta de classes no país. O ingresso na EPT pela reserva de vagas rompeu com uma injustiça de muitos anos.
Santos (2020)	A implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas docentes sobre o racismo institucional	Analisar, sob perspectivas docentes, os processos didático-pedagógicos para implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis.	Abordagem qualitativa; Formação de grupo focal e pesquisa documental.	Os resultados indicam tentativas institucionais, com reflexos na prática docente, de incorporação dos ditames legais da Lei 10.639/03. Foram detectadas peças da legislação do IFSC - campus Florianópolis - que atendem à legislação, assim como práticas pedagógicas e outras atividades curriculares em que os docentes avançam na oferta de uma educação antirracista. Resultados apontam a necessidade de investimento na formação continuada dos docentes e materiais atualizados que trate do assunto.	O processo de implementação da lei 10.639/03 é longo e contínuo e, por isso, são relevantes as pesquisas que buscam evidenciar a aplicabilidade da lei nas instituições de todos os níveis de ensino.
Menezes (2020)	Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba	Identificar qual a percepção dos professores de história, que atuam no Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba, quanto ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana desenvolvido nos referidos cursos técnicos integrados; de que forma esse ensino tem contribuído para promover uma educação que aperfeiçoe as relações	Abordagem qualitativa, pesquisa-ação, análise documental, revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada .	A temática racial é considerada importante pelos participantes da pesquisa, porém é parcialmente desenvolvida. Há conhecimento da legislação que trata da questão. No entanto, essas ações pedagógicas de educação racial ainda permanecem isoladas dentro da disciplina de história ou restritas à área de ensino de Ciências	Embora o currículo formal apresente uma proposta genérica sobre a temática Africana, Afro-brasileira e Indígena, há enfoques sobre essas temáticas em outros componentes curriculares, disciplinas e campos de formação, evidenciadas em iniciativas políticas e militantes de professores. Impactos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na reestruturação do currículo prescrito dos cursos ocorreram de forma parcial, tópica em relação às exigências da legislação.

		étnico-raciais no ambiente escolar.		Humanas. O tema foi pouco observado na montagem do currículo.	
Loureiro (2020)	O ensino de história e a implementação da Lei 10.639/2003 na Eep Monsenhor Odorico de Andrade.	Investigar como se deu o processo de implementação da Lei 10.639/03 na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, situada no município de Tauá – Ceará, com o intuito de elaborarmos ações potencializadoras que visassem os trabalhos sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar.	Pesquisa Ação com abordagem qualitativa e uso de questionário.	O estudo do PPC indicou que, apesar da Lei 10.639/03 já estar em vigor quando foi criada na Instituição (2008), somente a partir de 2016 começou a ser implementada. A ação para colaborar com a implementação da Lei 10.639 foi uma intervenção para a formação dos professores de Ciências Humanas e gestores, utilizando novos recursos e metodologias.	O estudo contribuiu para divulgar a diminuição dos silenciamentos sobre as atitudes e posturas preconceituosas presentes no ambiente escolar. Apresentou pistas para que outras escolas encontrem espaço dentro do desenvolvimento do seu currículo escolar para tratar das relações étnico-raciais.
Baptista (2021)	Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII	Analisar como os cursos de Cultura e Mitologia Yorubá contribuíram na formação continuada dos professores para os quais os cursos foram oferecidos.	O levantamento foi realizado com a utilização do instrumento Google formulários; Abordagem qualitativa e uso de questionário.	A formação continuada de professores nos conteúdos das leis constitui, em si, uma estratégia de luta decolonial. Não é possível implementar os conteúdos das leis sem um diálogo intercultural entre os conhecimentos ocidentais e os afrodiaspóricos e os sujeitos envolvidos.	As Leis 10.639/03 e 11.645/08 não podem ser implantadas efetivamente sem as iniciativas propositivas de educadores antirracistas e a formação continuada. A escola, seus programas e currículos continuam sendo perpetuadores e reprodutores de racismos e colonialidades. O enfrentamento só pode ser alimentado pela dimensão utópica freiriana.
Santana (2021)	O samba de roda: uma proposta pedagógica no ensino da Educação de Jovens e Adultos	Compreender o samba de roda e cantores inseridos em nossa cultura como possibilidade de aprendizagem a partir das manifestações culturais afro-brasileiras dos educandos da EJA.	Pesquisa- Ação; Abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental; entrevistas.	Os resultados apresentados apontam que existem fatores internos e externos à escola que determinam a questão, com maior relevância para os problemas socioeconômicos e das políticas públicas.	Contribuiu para inserção das discussões das relações étnico-raciais na escola, desconstruindo estereótipos, trazendo narrativas que contemplem a diversidade étnico-racial com novos olhares e sentidos para o currículo, repensando saberes e práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados analisados das dissertações selecionadas

O olhar qualitativo, após a leitura das dissertações, buscou identificar o que privilegiam os enfoques e o que mostram os dados das pesquisas de mestrado que tratam do tema aqui em análise. Nesse contexto, é importante destacar a relevante atualidade das pesquisas encontradas, sendo as produções mais recentes de 2021 e as primeiras foram desenvolvidas em 2013, ou seja, exatamente dez anos depois de sancionada a Lei n. 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura da África e Afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional.

Após a leitura, as dissertações foram organizadas em quatro categorias para análise, considerando seus enfoques principais: i) práticas pedagógicas de professores, ii) recursos didáticos para trabalhar com a temática em sala de aula, iii) currículo e questões étnico-raciais e iv) formação de professores. A análise de cada uma dessas categorias constitui as seções que seguem.

4.1 Práticas pedagógicas de professores

Na categoria “Práticas pedagógicas de professores”, encontram-se as dissertações produzidas por Silva (2013), Budiño (2019) e Santos (2020). A pesquisa de Silva (2013) foi desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), tendo como foco a análise da incorporação da temática afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos professores e professoras de história. Ao tratar sobre a seleção de conteúdo para discutir as relações étnico-raciais em sala de aula, o autor apresenta a dificuldade que os docentes possuem em encontrar materiais didáticos atualizados e relevantes para desenvolver a prática pedagógica que atenda ao que preconiza a Lei n. 10.639/03. Ainda que a construção do conteúdo da disciplina do programa da instituição tenha sido elaborada, conjuntamente, com outros docentes, mantêm-se como principal fonte de saberes, durante as práticas pedagógicas, as vivências pessoais, bem como as trocas de experiências/ideias compartilhadas com diversas pessoas envolvidas no universo da temática aqui discutida. Assim, segundo Silva (2013), é preciso buscar elementos dentro e fora do campo teórico da disciplina que cada professor ministra (no caso do autor a disciplina de história) para desenvolver a prática pedagógica. Essa mesma situação foi identificada na pesquisa de Santos (2020), feita no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - *campus* Florianópolis com o objetivo de analisar a implementação da Lei n. 10.639/03 nos cursos técnicos integrados. A pesquisadora relata que, quando foi indagado ao

grupo de professores/as participantes da pesquisa sobre os principais enfrentamentos e dificuldades para o avanço de práticas pedagógicas, valorizando o ensino de história e culturas Afro-brasileira e africana na instituição, a maioria respondeu, enfaticamente, que o material didático ainda se configura como um obstáculo que inviabiliza o fortalecimento das práticas educativas voltadas a essa temática. Conforme apresentado nos depoimentos das (os) entrevistadas²³ (os):

Na minha área²⁴, o desafio é o desenvolvimento de material pedagógico, realizar pesquisa e material pedagógico consolidado, que tenha referências assim sabe? Da gente fazer um mapeamento de publicações, mapeamento de artistas, mapeamento de países etc., o ESTUDO da África mesmo né? Isso é um desafio. (Professor (a) 1). (SANTOS, 2020, p. 125).

A gente ainda tem dificuldade com o material didático né? A gente geralmente trabalha com um livro que é voltado pra graduação assim, daí para os alunos trabalharem capítulos e apresentarem, a gente tem uma vantagem que aqui a gente consegue fazer isso (risos), mas a gente tem dificuldade com o livro didático, material didático, temos bastante dificuldade. (Professor (a) 2). (SANTOS, 2020, p. 125).

Ainda segundo Santos (2020), é um desafio encontrar suportes pedagógicos que auxiliem os docentes com as atividades destinadas aos trabalhos sobre o ensino da história dos africanos e Afro-brasileiros. Outra percepção é de que as práticas pedagógicas que caminham na direção de inclusão da temática se constituem por iniciativas individuais dos docentes que se interessam/sensibilizam pela Educação das Relações Étnico- raciais (ERER). Segundo a autora, esses professores procuram organizar grupos de estudos, pois consideram que para desenvolver trabalhos na perspectiva da Lei n. 10.639/03 é importante construir parcerias, atuando de forma coletiva e não individualmente. A busca por materiais didáticos, na instituição em análise, segundo ela, se faz em variadas fontes, desde compartilhamento de materiais do próprio acervo pessoal, diálogo com outras universidades e com os programas de formação de professores. Logo, ao analisar os dados da pesquisa, percebe-se que a ausência de material didático se torna um entrave significativo na sustentação das práticas pedagógicas.

Outra questão indicada nas dissertações e que merece a nossa atenção é a tensão estabelecida entre as disciplinas técnicas e humanas dentro da Educação Profissional e Tecnológica. Santos (2020) relata que os/as professores/as indicaram, espontaneamente, que,

²³ Os nomes fictícios das (os) entrevistadas (os) constantes na pesquisa de Santos (2020), cujos trechos foram aqui transcritos, foram suprimidos e substituídos por professor 1, 2 e 3.

²⁴ Professor (a) da disciplina de Artes.

devido ao fato de atuarem em uma instituição técnica de ensino, o trabalho em articular os princípios de uma educação antirracista se torna ainda mais complexo, pois existem determinadas resistências nas instituições de ensino. Elas dificultam os processos pedagógicos afirmativos de inclusão da história e culturas negras. Os entrevistados da pesquisa de Santos (2020) também fazem ressalvas de que tal desprezo, ou o não comprometimento com uma educação mais crítica, voltada para a formação ampla do ser humano, não acontece somente com os/as educadores/as da área das exatas. Há também aqueles que não têm interesse em trabalhar com esses temas dentro da área de humanas.

Com dados que corroboram essa mesma dificuldade, Buldiño (2019) desenvolveu a sua pesquisa no Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria (CTISM). O estudo teve como intenção fazer uma análise das políticas de ações afirmativas aplicadas à educação profissional e tecnológica. Os resultados mostram que a maioria dos professores das disciplinas da área técnica não se envolvem com aquelas da formação básica, nem com projetos que digam respeito à diversidade cultural, o que acaba gerando um certo distanciamento entre os professores das diferentes áreas do currículo.

As pesquisas mostram, também, outra barreira no que faz referência à efetivação da Lei n. 10.639/03 e das práticas pedagógicas no que compete à resistência por parte de alguns educandos e até em âmbito institucional referente às ações afirmativas. Budiño (2019) em sua pesquisa fez uma investigação minuciosa referente aos diários de classe das disciplinas de Ciências Humanas (1967-1991) arquivados na Secretaria escolar da instituição pesquisada e identificou que o número de estudantes pretos e pardos vem crescendo desde a implantação do sistema de reserva de vagas. Ainda assim, “não está em um nível ideal, levando em conta que a população brasileira é constituída de 53,5% de negros e pardos” (BUDIÑO, 2019, p.73).

Na pesquisa de Santos (2020) a partir das mudanças que fazem parte do conjunto de políticas de ações afirmativas que se intensificaram desde a Lei n. 12.711/12, segundo os entrevistados, já é possível vislumbrar outra realidade relacionada ao perfil dos estudantes da instituição pesquisada. Também se percebeu que o aluno/a negro/a, depois da implementação das ações afirmativas, se situa de outro modo, está cada vez mais consciente do seu papel e, conseqüentemente, dos seus direitos, enquanto aluno/a e cidadão/ã. A pesquisa de Silva (2013) expõe o preconceito com relação às políticas de ações afirmativas, como as cotas e a obrigatoriedade da discussão da temática na sala de aula nas falas dos professores entrevistados. Uma questão é certa, a importância das lutas do movimento negro para a criação de uma legislação na área da educação escolar é unanimidade nas dissertações de Silva (2013), Budiño (2019) e Santos (2021).

Observamos na construção das práticas pedagógicas a relevância das políticas institucionais e do currículo. Budiño (2019) afirma que a efetivação da Lei n. 10.639/03 na instituição em que desenvolveu a pesquisa, mesmo com a implantação de um projeto específico para atender a demanda, ainda enfrenta desafios como: as disciplinas de história, Literatura e Artes deveriam trabalhar o tema de forma interdisciplinar, consoante art. 1º da Lei n. 10.639. Entretanto, isso não ocorre porque nem sempre há afinidades curriculares e disponibilidade de tempo dos docentes. Santos (2021) menciona, por meio da fala de um dos entrevistados, as disputas de carga horária e também da pressão que decorre desse processo das reformulações curriculares, em que é disponibilizada uma carga horária baixa para as disciplinas discutirem tantos assuntos. Contudo, mesmo possuindo dificuldades, como o fato de ser escola técnica, na qual as disciplinas da área de ciências humanas podem vir a ser mais ou menos desprezadas, até mesmo possuindo uma carga horária inferior às demais. Ainda assim, os docentes, segundo o autor, conseguem inserir, nas suas práticas pedagógicas, em alguma medida, os dispositivos exigidos da Lei n. 10.639/03. Os entrevistados de Silva (2013) falam que não há, por parte da instituição, via coordenação pedagógica, nenhum acompanhamento ou orientação quanto ao desenvolvimento da temática em questão. Também, manifestam preocupação com o cumprimento do currículo oficial e, apesar de esse documento ter sido construído de forma coletiva, eles não estão satisfeitos com a quantidade de conteúdos que foi reunida no programa da disciplina de história, principalmente, devido à sua reduzida carga horária semanal em cada turma e revelam que a ênfase do currículo oficial adotado pelo curso é a história geral, sendo que em suas práticas pedagógicas eles priorizam o ensino de história do Brasil, mas dentro de um contexto geral caracterizando-se eurocêntrica. Percebe-se, diante dos dados apresentados, que são muitas as questões envolvidas na gestão do tempo pedagógico, que parece não comportar tantos conteúdos, e suas finalidades educativas.

Quando analisamos as práticas pedagógicas, como feito nesta seção, fica evidente que, para uma efetiva implementação e incorporação da Lei n. 10.639, faz-se necessária a realização de um conjunto de estratégias voltadas ao enfrentamento de problemas de diversas ordens e naturezas para a construção de propostas pedagógicas capazes de efetivamente construir uma

Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

4.2 Recursos didáticos para trabalhar com o tema das relações étnico-raciais em sala de aula

As pesquisas de Nascimento (2013) e Santana (2021) têm como principal foco de análise o papel dos recursos didáticos para trabalhar com o tema das relações étnico-raciais em sala de aula. Estas duas pesquisas trouxeram a Mídia Fílmica e o Samba de Roda, respectivamente, como recursos didáticos em análise. Os dois trabalhos apresentam uma particularidade por reportarem, muitas vezes na escrita, vivências dos próprios autores que são docentes de carreira e também por disporem de uma ligação significativa com as propostas de pesquisa, a Mídia Fílmica e Samba de Roda. Por esse motivo, achou-se propício contar, de forma breve, a trajetória desses dois pesquisadores para auxiliar a compreensão do leitor acerca dessa análise. Começamos narrando a trajetória de Carlos Roberto do Nascimento (2013) que, enquanto preparava uma aula da sua disciplina de Administração do Ensino Médio - Técnico da Escola Federal - Fundação Osório, para discutir o tema “a convivência no escritório, diante da diversidade do mundo do trabalho”, decidiu usar um recurso midiático, uma reportagem de uma emissora de TV aberta. A reportagem tratava sobre etiqueta urbana - convivência no trabalho. A apresentadora, de início, anunciou na “chamada” da reportagem, que “a vida no trabalho pode ser um inferno, ou não, depende de você” e, no escritório da reportagem, quem transformava a vida de todos neste inferno era o único funcionário indiscutivelmente negro (NASCIMENTO, 2013). “Bruno, Técnico de nível médio, traduzia os comportamentos indesejáveis que a consultora de etiqueta, entre sorrisos e adjetivos, reprovava veemente, existiam outros exemplos, com outros funcionários, relacionados a atitudes consideradas contornáveis”. (NASCIMENTO, 2013, p. 2). Para culminar a estereotipagem comportamental da população negra, ao tratar da questão da comida no escritório, a cena mostrava Bruno junto a uma porção de bananas que estava no chão, num saco plástico, de onde ele retira o seu lanchinho (NASCIMENTO, 2013). “Consumindo voraz e prazerosamente sua banana, Bruno, negro, em cadeia nacional, cumpriu o seu papel na representatividade racial que lhe é atribuída, conforme a lógica da pseudodemocracia racial-social e do racismo à brasileira, dito (silencioso

e cordial)” (NASCIMENTO, 2013, p. 2). Foi então que o autor da dissertação decidiu usar esse vídeo em sua aula de Administração.

Assim, sem a prévia preparação da sua turma sobre o tema que a mídia fílmica iria abordar no que tange às relações interpessoais no ambiente de trabalho quando apareceu a cena em que o negro Bruno pega as bananas, um burburinho envolvendo risos tomou conta da sala que culminou com um comentário anônimo, que só podia ser “coisa de macaco”, seguindo-se algumas indicações nominais debochadas entre eles de colegas negros da turma “ai! Fulano... é parente Beltrano” (NASCIMENTO, 2013). Naquele instante, o vídeo foi pausado e as luzes foram acessas e os olhares se voltaram para o professor negro.

Já a relação de Denise Maria Souza Santana (2021) com o samba de roda diz respeito a sua infância, à gratidão aos avôs, materno Raimundo Souza e paterno Maurílio José Santana (in memoriam), por serem protagonistas do samba de roda no contexto familiar. A autora descreve que, quando era criança, ouvia os relatos da memória de uma mulher negra com uma imensa sabedoria sobre samba da roda a sua mãe (Dona Francisca – Chica), e também de seus tios sobre o samba e a bata do feijão (forma de cultivo e colheita do feijão em suas comunidades, bem como da cerimônia que acompanha o debulhe dos grãos de feijão de forma festiva), que acontecia no sítio de seu avô materno, no município de Coração de Maria, precisamente, no Arraial do Retiro – Pedra Nova - Bahia. Depois desta breve narração da ligação dos autores com os recursos utilizados em seus trabalhos, voltamos aos resultados das pesquisas.

As análises dos autores trouxeram resultados positivos para o uso de recursos didáticos para dialogar com a Educação das Relações Étnico- Raciais (ERER). Segundo Nascimento (2013), os dados da investigação de campo confirmaram ser possível usar os vários tipos de mídias fílmicas atualmente disponibilizadas no mercado e/ou na internet para trabalhar com a temática da ERER em sala de aula. Outra constatação da pesquisa aponta ser possível integrá-las a vários conteúdos da formação técnica profissional de nível médio, na disciplina de Administração, com as temáticas da (Re) educação para as Relações Étnico- Raciais, nos seus mais diversos gêneros, desde que devidamente adequados ao propósito e ao público. Foi possível a partir da Lei n. 10.639/03 e através de representações fílmicas discutir, na formação

desses(as) jovens, as relações étnico-raciais e suas controvérsias práticas e conceituais, naturalizadas no mundo do trabalho.

No contexto da prática pedagógica, exposta no trabalho de Nascimento (2013), as reportagens produzidas, na maior parte das vezes por canais de televisão, tanto abertas quanto fechadas, podem ser tipificadas como documentários sobre temas e problemas atuais. Nascimento (2013) também sugere as reportagens e os documentários antropológicos e temas históricos para serem usados para tratar especificamente das questões relacionadas com o preconceito, discriminação, racismo e a luta da população Afro-brasileira. Essas estratégias, sempre que possível, devem ser usadas, em sala de aula, de forma integrada e complementar para permitir aos (às) jovens estudantes perceberem as diferenças e a pluralidade possível de abordagens sobre as questões escolhidas. Também se confirmou na pesquisa de Nascimento (2013) que Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), atualmente, visíveis pela internet e redes sociais, servem para fortalecer as discussões antirracistas, assim como para fortalecer a conscientização social e o entendimento da importância das políticas afirmativas para a superação dos efeitos do racismo e daí consolidar uma verdadeira democracia racial. Na fala de dois alunos entrevistados por Nascimento (2013) ao se discutir sobre a verdadeira democracia racial e sobre o orgulho de ser negro, as reflexões deles reforçaram a importância do debate na sala de aula, vinculando o preconceito racial, com outras formas de preconceitos que também se entrecruzam. Outra constatação de Nascimento (2013) diz respeito às fragilidades na implementação da Lei de Diretrizes e Bases²⁵, criado pela Lei n. 10.639²⁶, bem como lacunas a serem preenchidas quando da transmissão de informações, em sala de aula, no que tange às

²⁵ LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/28001127/artigo-26a-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>.

²⁶ A Lei 11.645/08 que incluiu a Lei 10.639/03, o ensino da história e da cultura indígena.

lutas do povo Afro-brasileiro que, sabemos, vão muito além das revoltas quilombolas.

Na pesquisa de Santana (2021), o estudo referente à experiência pedagógica sobre o samba de roda na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuiu para inserção das discussões das relações étnico-raciais no bojo da escola, desconstruindo estereótipos associados aos sujeitos negros, trazendo narrativas que contemplaram a diversidade étnico-racial presente no ambiente escolar. Santana (2021, p. 51) menciona em seu trabalho o artista Donga e a música "Pelo Telephone"²⁷, que foi inspirada a ele por “cantorias e folguedos Afro-brasileiros na casa de uma senhora chamada Tia Ciata, festeira, quituteira e ialorixá (dirigente de candomblé) na antiga Praça XI, reduto de bambas e batuqueiros, quase todos ex-escravos”. Nesse cenário do samba de roda, Santana (2021) destaca o protagonismo das mulheres negras no papel de liderança, organização, manutenção e perpetuação deste estilo musical popular brasileiro, citando o protagonismo de Dona Cadú e Tia Ciata. A pesquisa de Santana (2021) trouxe novos olhares e sentido para a modalidade de ensino (EJA), proporcionando o repensar de saberes e práticas e consequentemente o currículo que deve ser multirreferencial, uma vez que apresenta sujeitos diversos e de contextos sociais bem específicos. Foi percebido por meio da pesquisa que a introjeção do Samba de Roda e da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino da EJA possibilita o fortalecimento do fazer pedagógico, através de temas contextualizados e que tenham vínculo com a prática cotidiana dos educandos. Ainda para Santana (2021) foi possível observar que houve interação e aceitação na comunidade escolar (constituída na sua maioria por negros e pardos), por propagar os saberes, histórias e legados deixados por antepassados e ancestrais.

Outra asseveração de Santana (2021) foi feita por meio das oficinas desenvolvidas no espaço escolar, durante a pesquisa, em que foram observados a diversidade, o empoderamento e aceitação dos estudantes envolvidos. Foi inferido, durante as oficinas, que a introdução do Samba de Roda e da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino da EJA possibilita o fortalecimento do fazer pedagógico, através de temas contextualizados e que tenham vínculo com a prática cotidiana dos educandos. Segundo Santana (2021) a temática samba de roda na EJA

trouxe novos olhares e sentido para esta modalidade de ensino, que atende a um público que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade própria, proporcionando o repensar de saberes e práticas e consequentemente o currículo que deve ser multirreferencial, uma vez que, apresenta sujeitos diversos e de contextos

²⁷ Mais detalhes em: <https://cifrantiga3.blogspot.com/2006/02/pelo-telefone-o-primeiro-samba.html>.

sociais bem específicos (SANTANA, 2021, p. 103).

A partir da experiência realizada nas oficinas com o samba de roda e o envolvimento dos alunos e alunas Santana (2021) pode constatar que houve uma aprendizagem significativa para os envolvidos na pesquisa e que poderão reverter para sua realidade, possibilitando uma transformação no meio em que vivem.

4.3 O currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as questões étnico-raciais

Das 11 dissertações analisadas, três têm como foco central a articulação entre o currículo da EPT e as relações étnico-raciais. São elas as publicadas por Santos Junior (2016), Bráulio (2018) e Menezes (2020). A pesquisa desenvolvida por Menezes (2020) buscou identificar qual a percepção dos professores de história que atuam no Ensino Médio Integrado do IF Sudeste MG – *campus* Muriaé e *campus* Rio Pomba quanto à temática racial. Os dados da pesquisa mostraram que todos os entrevistados pelo autor conhecem o que diz a Lei n. 10.639/03. Entretanto, como fins práticos, ela é parcialmente desenvolvida nos conteúdos de história do ensino médio integrado nos *campi* analisados. Com isso, as ações pedagógicas de educação racial ficam isoladas dentro da disciplina de história ou restritas à área de ensino de ciências humanas. Os professores entrevistados por Menezes (2020) revelam grande interesse dos alunos quanto à temática étnico-racial. Deve-se abrir a questão racial para um debate constante, transparente e multiétnico e construir memórias coletivas que aproximem as pessoas e não o contrário.

Já a pesquisa de Santos Junior (2016), desenvolvida no Centro Território de Educação Profissional Sertão do São Francisco (CETEP) - Bahia, teve como objetivo compreender como são construídas políticas afirmativas negras nas práticas escolares/curriculares de alunos/as e professores/as negros/as. Segundo o autor, observou-se que a quebra do silêncio educacional em relação às questões raciais acontecem nas práticas de professores negros e de alguns alunos, esses denunciando atos de racismo dentro e fora da escola. Nos resultados de Bráulio (2018), que buscou analisar a presença/problema envolvendo a discussão das relações étnico-raciais no curso Técnico em Produção de Moda Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – *campus* Passos, percebeu-se a existência de demandas acerca da Lei n. 10.639/03, especificamente na busca da compreensão no que tange à diversidade racial do curso. Identificou-se que algumas teorias da identidade divergem e convergem entre si, sendo constantemente debatidas e questionadas. Por mais que muitas delas sejam engessadas ou

obsoletas, em certa medida, elas compõem um mosaico em termos de conclusões acerca de determinadas questões sociais. No campo da Moda, segundo Braulio:

Precisa-se de uma atenção especial com a pretensão de representação da cultura negra – seja tomando como referência o corpo, o cabelo, o fenótipo, a pele etc. Isto porque os saberes, nesse campo, ainda são dispersos, escassos e sofrem de diversas interdições: acadêmicas, sociais, ideológicas e políticas, entre outras (BRAULIO, 2018, p. 55).

Referente ao currículo, Menezes (2020) constatou que o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira, foi pouco observado no currículo, ocorrendo de forma parcial, tópica em relação às exigências da Lei n. 10.639/03, o que é possível reafirmar que se prioriza uma educação de base científica europeia, no entanto, relata a constituição de comissões que estão tratando da reformulação dos PPCs. Considera que os temas transversais estão sendo considerados para a construção do currículo. Embora o currículo formal apresente uma proposta genérica sobre a temática Africana, Afro-brasileira e Indígena, observamos enfoques sobre essas temáticas em outros componentes curriculares, disciplinas e campos de formação, evidenciadas em iniciativas políticas e militantes de professores formadores.

Na análise de Santos Junior (2016) foi observado na escola um movimento de professores engajados que, no exercício docente, se afirmam negros juntos aos alunos e disputam lugares identitários na construção dos seus currículos, seja reorganizando os conteúdos das suas áreas disciplinares, propondo eventos, e/ou evidenciando o axé. Esta afirmação fica evidente no discurso de um dos alunos entrevistados quando questionado sobre os professores que falam sobre negro/a, então, obtemos a seguinte resposta:

Ah, eu só sei de dois professores que falam da população negra, que é o professor Gilmar, Marcos e a professora de português (Gizélia) (Entrevistado/a 1). (SANTOS JUNIOR, 2016, p. 89)

Outro exemplo da ação desses professores diz respeito ao Sarau Poético: “Descolonizando as relações étnico-raciais no CETEP”, vem sendo realizado há quatro anos, se constitui como ponto de culminâncias das jornadas escolares dos/as professores/as entrevistados e seus alunos (SANTOS JUNIOR, 2016). Para Santos Junior (2016), em sua análise, quando fala da preocupação de pautar a intolerância religiosa em atividades curriculares

percebe que existe essa vontade, entretanto, não foi identificada a preocupação de construção coletiva, colaborativa e democrática das ementas por toda a escola, o que, de alguma maneira, dificulta a inserção das questões suscitadas pela Lei n. 10.639/03. Além do que já foi dito pelos professores negros os não negros contribuem por meio de projetos, debates, campanhas, pode-se constatar que essas questões povoam, de fato, as bordas do projeto curricular da instituição, haja vista que elas só se fazem possíveis por meio de mobilizações pontuais e esporádicas. Também se sinalizou a necessidade de redimensionamentos dos conteúdos, para que assim sejam visibilizadas outras e diferentes narrativas sobre os povos negros.

Bráulio (2018), ao analisar PPC do curso de Moda Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS – *campus* Passos, verificou uma incidência mínima referente ao que trata a Lei n. 10.639/03, uma modificação possível e imediata é a mudança da matriz curricular do curso, com a inserção de disciplinas voltadas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e outras voltadas para as representações da figura negra, com todas as suas belezas e particularidades, tais como formas, proporções, cabelos, penteados, maquiagens, acessórios, coordenação de cores, dentre outros.

A questão que veio à tona se refere à formação dos professores. Segundo Bráulio (2018), a falta de perspectiva para os atuais professores da área, que na sua maioria são brancos e oriundos de cursos compostos majoritariamente de corpo docente e corpo discente de brancos, não foram apresentados a essas perspectivas, visto que no tempo de sua formação não contemplaram os aspectos da Lei n. 10.639/2003 em vigor. Para Bráulio (2018) é de profunda importância compreender a necessidade da inserção positiva das particularidades da beleza negra como mais um saber a ser desenvolvido na formação de professores no campo da Moda. Santos Junior (2016) verificou que, entre os professores do CETEP-Sertão do São Francisco, as questões suscitadas pela Lei n. 10.639/03 não vêm sendo pauta de formação continuada, uma realidade marcada pela escassez de iniciativas formativas. Pois nenhuma ação de sensibilização e formação continuada vem sendo desenvolvida com os/as professores/as do colégio. A lei aqui em pauta é uma das mais importantes conquistas dos movimentos negros, porém ainda não conseguiu se estabelecer como proposta de política institucional.

4.4 Formação de professores e as questões étnico-raciais

O vínculo entre o investimento na formação de professores e o trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica está no foco dos trabalhos de Medeiros (2018), Loureiro (2020) e Baptista (2021). Aqui também traremos as considerações dos trabalhos de Santos (2020), Budiño (2019) e Silva (2013), cujas pesquisas foram apresentadas em seções anteriores, no que diz respeito ao tema. A pesquisa de Baptista (2021) levou em conta os resultados obtidos por um levantamento realizado com ex-alunos dos cursos de Cultura e Mitologia Yorubá, das turmas de 2015 a 2019, ofertado pelo Colégio Dom Pedro II - *campus* Centro/ RJ. Os resultados mostraram que a formação continuada de professores nos conteúdos das leis que favorecem as relações étnico-raciais constitui, em si, uma estratégia de luta decolonial. Não é possível implementar os conteúdos das leis sem um diálogo intercultural entre os conhecimentos ocidentais e os afro-diaspóricos e os sujeitos envolvidos. Para isso, segundo Baptista (2021, p. 120), é “importante promover diálogos em várias dimensões e, especialmente, por meio dos conhecimentos das culturas africanas com a formação eurorreferenciada promovida pelas universidades, especialmente pelos cursos de licenciaturas”.

A pesquisa de Baptista (2021) mostra que a formação continuada dos professores é questão da maior relevância, pois é na formação da graduação, das licenciaturas ou em cursos de formação continuada, que os docentes, muitas vezes, tomam conhecimento de certas temáticas e reflexões e aprendem a respeitar culturas e saberes invisibilizados porque passaram a conhecer. Também Medeiros (2018) comprova por meio da sua pesquisa desenvolvida no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé que os professores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, serão os responsáveis diretos pelas mudanças engendradas desde a escola no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial. Para que os docentes adotem tais posições e sejam agentes da mudança, eles precisam ter acesso aos conhecimentos necessários para fazer uma leitura crítica da história oficial vinculada em nossos imaginários, desde os primeiros anos de escola, ainda como estudantes. Para isso, conforme aponta a pesquisa de Medeiros (2018, p 93), “exigirá a oferta de formação para os professores que visem a constituir uma educação para as relações étnico-raciais de maneira positiva, combatendo todas as conformações de preconceito e discriminação entre brancos e negros”.

Loureiro (2020), em seu trabalho que buscou identificar o processo de implementação da Lei n. 10.639/03, que alterou a LDB N°. 9.394/96 tornando obrigatório o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira. Constatou, por meio de oficinas, com professores de ciências sociais da instituição pesquisada, que os resultados obtidos ao longo dos encontros, oportunizaram a diminuição dos silenciamentos sobre atitudes e posturas preconceituosas.

Segundo Loureiro (2020), nos relatos dos participantes foi possível identificar a importância da Lei n. 10.639/03, pelo fato da necessidade de construir uma sociedade mais equitativa, mais respeitosa, mais incluyente e o processo de formação dos alunos não pode ficar alheio a isso. Medeiros (2018) que em sua pesquisa teve por objetivo compreender como os cursos de licenciatura em Educação Física e licenciatura em Matemática do IFCE – campus Canindé e atestou a essencial participação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) na instituição pesquisada. Constatando que tais núcleos são um meio para a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, visando ao estudo, à pesquisa e à oferta de atividades de extensão que fomentam a discussão sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na Educação, colaborando para a formação dos professores, haja vista a articulação com o público externo e as comunidades tradicionais, como tribos indígenas e comunidades quilombolas para a reflexão sobre a diversidade e a promoção da igualdade racial, assim como a produção de material didático e metodologias para a formação continuada de professores na rede de Educação Básica. Além disso, contribuem para a revisão dos currículos, em que o norte não seja uma educação elitista e sim representativa para o seu educando. Os núcleos também contribuem para o fomento de pesquisas e diagnósticos das populações afrodescendente e indígena na região de atendimento do campus pesquisado, assim como incentivador de diálogos sobre a temática, fomentar pesquisas na área e contribuir para que as portas da instituição estejam abertas a atender esse público, historicamente excluído das condições materiais de inclusão social.

Baptista (2021) certifica que o NEABI ajudou a institucionalizar a implementação de políticas voltadas para o cumprimento das Leis no Colégio pesquisado, pois parecia haver uma enorme resistência dos departamentos pedagógicos, principalmente o de história, em fazer-se refletir em seu currículo os conteúdos preconizados pelas Diretrizes Curriculares de 2004, que regulamentavam as temáticas e conteúdos que facilitariam a implementação dos princípios das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em um diálogo com os currículos em um esforço de contribuir no combate ao racismo epistêmico no cotidiano escolar.

De acordo com Santos (2020) a sua investigação apontou que há uma necessidade de formação continuada para os/as professores/as da instituição pesquisada, que se paute dentro de uma perspectiva mais humanista e inclusiva, tendo em vista que de acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana, os institutos federais possuem algumas metas, dentre elas sendo privilegiada a temática das relações étnico-raciais. Para atuar sob a perspectiva antirracista, o/a professor/a precisa acessar o conhecimento crítico produzido

e acumulado para trabalhar os conteúdos relacionados à questão étnico-racial.

Budiño (2019) embasa a sua pesquisa trazendo a necessária formação continuada dos professores para a EPT à luz das pluralidades das juventudes. Discorrendo que a formação de professores, de modo geral, está adstrita às instituições de Ensino Superior, que desenvolvem a formação inicial de professores. Silva (2013) aponta que a formação continuada dos/as professores/as entrevistados/as têm ocorrido por iniciativa individual, em função de seu posicionamento político ou para suprir as necessidades da prática pedagógica. Foi suscitado nesta pesquisa, por se tratar de práticas pedagógicas dos professores de história do Cefet-MG, que a maioria dos professores/as que ministram a disciplina de história na Educação Básica não teve acesso a conhecimentos específicos sobre a temática em sua formação inicial. E ainda que tais conteúdos tenham aparecido de forma sistemática em cursos de formação continuada, prevalece entre os docentes, a falta de acesso a tais conhecimentos, a despeito da obrigatoriedade estabelecida pela Lei n. 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares e essa, infeliz, realidade se estende a outras instituições de ensino. Esta mesma situação de ausência, em sua formação acadêmica, dos conteúdos de história e Cultura Afro-Brasileira foi relatada na pesquisa de Santos (2020), demonstrando que ainda precisamos avançar e, sobretudo, atentarmos para o processo de formação inicial dos/as professores/as.

Tanto Silva (2013) quanto Santos (2020) ressaltam que no texto oficial da Lei n. 10.639/03, que alterou a LDB nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana em todos os níveis e modalidades de ensino, foram vetadas as alterações do artigo 79 da LDB que previa cursos de capacitação para os professores. Indicando a percepção de um hiato entre a lei e a realidade, pois a premissa adotada era de que o currículo prescrito somente seria efetivado no currículo real quando houvesse uma mudança dos métodos pedagógicos aliados à outra formação docente, no âmbito da formação inicial e continuada. Nesse cenário apresentado, caracteriza a importância de um amplo e diversificado investimento na formação inicial e continuada de professores no que preconiza a Lei n. 10.639/03.

Por fim, após analisar as dissertações encontradas, é indubitável a relevância de uma educação que respeite a interculturalidade e as ações que já foram colocadas em prática mostram o quanto esse movimento pode fazer a diferença nessa troca de saberes. Conhecer, respeitar e fazer parte desse prélio precisa vir a ser um dever de todas as pessoas da nossa sociedade, não somente dos militantes do movimento negro. A partir das análises feitas, é vital reconhecer que ainda existe um longo caminho a percorrer para chegar à implementação da lei que se configure completa em todos os sentidos aqui expostos pelos pesquisadores. Entretanto

com a contínua iniciativa de programas, currículos, ações, formação continuada, diálogos, troca de experiências e união no que diz respeito à relação étnico-racial é possível obter potentes resultados.

No próximo capítulo, são apresentados os resultados das análises dos PPCs dos cursos integrados em Eletroeletrônica e Mecânica do IFSC Joinville. Conforme já anunciado, nesta etapa da pesquisa, buscou-se averiguar o espaço destinado à história e à cultura Afro-brasileira nos currículos dos cursos e nas disciplinas das duas matrizes curriculares.

5 A LEI 10.639 E O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS EM ELETROELETRÔNICA E MECÂNICA DO IFSC-JOINVILLE

Considerando os aspectos históricos da educação brasileira e, ainda, o que dizem os dados acerca da presença da temática Afro-brasileira nos currículos da EPT, evidenciado pela análise das dissertações, feitas no capítulo anterior, neste capítulo buscaremos entender a presença da temática nos Projetos Pedagógicos de curso. Vale destacar o compromisso político-pedagógico das instituições de ensino de desenvolverem documentos oficiais que expressem as diretrizes estabelecidas para regulamentar e implementar suas ações e intervenções “fornecendo pistas sobre elas, referente ao seu funcionamento, missão, quadro funcional e outras questões, que além de buscar legitimar suas atividades, mostram visões ideológicas e direcionamentos gerenciais, teóricos e práticos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Os trabalhos anteriormente analisados confirmaram a necessidade de as instituições educacionais contarem com currículos que dialoguem com as diversidades que compõem o ambiente escolar, a fim de propiciar oportunidades para todas e todos, com uma educação que seja capaz de servir para o desenvolvimento do ser humano constituído por identidades e diferenças. Conforme Sacristán (2000, p. 9), “a prática escolar [...] tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado”. Entende-se que o currículo é o “espaço em que se materializam as relações sociais, as formas de conhecimento e de saber; além de refletir os conflitos de interesses presentes em determinadas sociedades e valores dominantes que regem o fenômeno educativo” (SILVA, 2013, p. 53).

Utilizando-se da análise documental, foi feita a leitura dos PPCs do Curso Integrado em Eletroeletrônica e do Curso Integrado em Mecânica do *campus* IFSC-Joinville, com o objetivo de identificar em quais disciplinas do currículo essas questões estão presentes, observando as orientações institucionais quanto às questões previstas na referida Lei; e as disciplinas que compõem as matrizes curriculares de cada um dos cursos, identificando em quais semestres da formação elas são ofertadas e a presença do tema da pesquisa nos itens: conteúdo, objetivos e referências.

Os cursos integrados oferecidos no *campus* Joinville, analisados neste trabalho, são ofertados presencialmente, com uma carga horária de 3.200 horas. São disponibilizadas 70 vagas anuais, para ambos os cursos integrados, com duas entradas anuais (1º e 2º semestre). Conforme quadros abaixo:

Quadro 11 - Dados do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica do campus Joinville - PPC de 2018

Campus	Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica			Carga horária	Vagas por turma	Vagas totais anuais	Turno de oferta
Joinville	Nível	Modalidade	Curso	3200 horas	35	70	Turno alternado, Vespertino para ingressantes no 1º semestre e Matutino no 2º semestre
	Técnico Integrado	Presencial	Técnico em Eletroeletrônica				

Fonte: Adaptado pela autora do PPC do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica.

Quadro 12 - Dados do Curso Técnico Integrado em Mecânica do campus Joinville - PPC de 2019

Campus	Curso Técnico Integrado em Mecânica			Carga horária	Vagas por turma	Vagas totais anuais	Turno de oferta
Joinville	Nível	Modalidade	Curso	3200 horas	35	70	Turno alterado, Matutino para ingressantes no 1º semestre e vespertino no 2º semestre
	Técnico Integrado	Presencial	Técnico em Mecânica				

Fonte: Adaptado pela autora do PPC do Curso Técnico Integrado em Mecânica.

A construção dos PPCs no Instituto Federal de Santa Catarina, conforme Padoin (2020, p. 273) “é uma instância importante do currículo, pois é um processo democrático que envolve a comunidade escolar e deverá ser posteriormente aprovado pelo CEPE²⁸”. Dentro deste contexto, os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletroeletrônica e Mecânica do

²⁸ O Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE é um órgão integrante da estrutura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, previsto no Regimento Geral, de caráter normativo e consultivo, de assessoramento da Reitoria no que tange às políticas de ensino, pesquisa e extensão. Entre outras atribuições, está a incumbência de analisar os projetos pedagógicos dos cursos do IFSC e submetê-los ao Conselho Superior. Mais informações acessar <https://www.ifsc.edu.br/cepe>.

campus Joinville (foco deste estudo), que iniciaram suas atividades respectivamente no primeiro semestre e segundo semestre de 2011, embasam seus PPCs no Documento Base do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio que, propõe a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, informado no Decreto no 5.154/2004²⁹, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, “suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado” (BRASIL, 2007, p. 4). Afirmando o compromisso com uma formação humana integral, a qual deve envolver como dimensões o trabalho, a ciência e a cultura (BRASIL, 2007), confirme o texto que fala do ensino médio discutido na seção 2.2.3.

Pode-se compreender que, para alcançar esse propósito, é necessário construir um currículo verdadeiramente integrado. Segundo Ciavatta (2012, p. 84), “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”, assegurando ao estudante uma formação completa com vistas à sua emancipação e autonomia, com o propósito de “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84). Esta colocação da autora vai ao encontro com o que consta no último parágrafo de ambos os PPCs analisados, na seção “Objetivo”, que diz:

[...] pretende-se fornecer ao indivíduo uma formação integral humanista, [...], vislumbrando-se, portanto, uma formação que, tendo o trabalho como princípio educativo, deve proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas, habilitando para a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos no exercício da profissão e das práticas sociais. Ou seja, além da formação essencial à inserção do indivíduo no mundo do trabalho, objetiva-se sua preparação ao exercício da cidadania plena. (IFSC, 2018, s/p; IFSC, 2019, s/p)

Isto é, uma formação que capacite o estudante a ver o mundo na sua totalidade, atuando como cidadão participativo e inserido na sociedade como ser político. O sentido filosófico da integração que aborda uma concepção de formação integral humana, omnilateral, de acordo com Ramos (2008, p. 3) implica na relação das “dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”. Para Kuenzer (2009, p. 50), “a formação do Ensino Médio tem que

²⁹ Decreto na íntegra disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97542/decreto-5154-04>.

ser capaz de formar um ser político, crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar se permanentemente”.

Destarte, durante a análise dos PPCs, verificamos que esses passaram pela primeira vez, desde suas criações, em 2011, por reestruturações (Curso Integrado em Eletroeletrônica em 2018 e de Mecânica em 2019). Tivemos acesso aos PPCs anteriores, de ambos os cursos integrados analisados neste trabalho, e depois de feita a leitura dos documentos verificamos que não havia menção da Lei n. 10.639/2003 e/ou de outras normativas e/ou documentos que complementam a referida legislação. Dessa forma, mantivemos apenas as últimas versões dos documentos para análise.

Os documentos apresentam, entre as justificativas para reformulação, a alteração nas legislações que embasam as ofertas. Entretanto, não há nenhuma indicação nos textos das justificativas das alterações que se referem à temática desta pesquisa, tendo em vista que em 2018 a Lei n. 10.639/03 já estava em vigor.

Em ambos os documentos, a temática da história e da cultura Afro-brasileira aparece a partir da seção 24 no item que fala da “Legislação (profissional e educacional) aplicada ao curso” (IFSC, 2018, s/p; IFSC, 2019, s/p). Quanto às diretrizes que embasam a presença da temática, no PPC do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica é citada somente a “**Resolução 1/2004** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (IFSC, 2018, s/p, grifos nossos). No entanto, não há menção à Lei n. 10.639/03 e ao seu Parecer CNE/CP 003/2004 que visa regulamentar a alteração definida pela Lei. Tanto a Resolução 1/2004 como o Parecer CNE/CP 003/2004 são normativas/documentos relacionados à Lei n. 10.639/03 que possuem a função de complementar sua execução e esclarecer a interação entre a nomeada legislação e a EREER.

Já no PPC do Curso Técnico Integrado em Mecânica (2019), encontra-se que a:

Lei nº 11.645, de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Lei nº 10.639, de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (IFSC, 2019, s/p, grifos nossos).

O PPC traz a Lei n.10.639/03 e menciona as modificações posteriores, inseridas pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, embasando a estrutura curricular do curso em conjunto com outras leis e resoluções. Nessa conjuntura, não foram mencionados no documento a Resolução 1/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004, normativas que complementam a execução da Lei n. 10.639/2003.

Nesta primeira etapa da análise, percebemos que não houve na reformulação dos PPCs a inclusão, no todo, do que preconiza a legislação que trata da temática, ou seja, a Lei n. 10.639/03, sua Resolução 1/2004 e seu parecer CNE/CP 003/2004. No entanto, o que se viu foram fragmentações, assim como também não foi identificada preocupação em justificar a inclusão das referidas legislações. Entretanto, faz-se necessário considerar que a mudança estrutural proposta por essas legislações “abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão Afro-brasileira e africana” (GOMES, 2012, p. 105).

Poder-se-ia esclarecer a relevância de discutir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira nas disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares do ensino médio, além de apresentar todos os documentos que fundamentam essa obrigatoriedade. Porém, temos que ter consciência de que não se trata de qualquer tipo de fala, mas em um diálogo “intercultural [...] que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala -e de quem se fala que incorpora conflitos, tensões e divergências” (GOMES, 2012, p. 105).

Seguindo com a análise dos PPCs, fizemos a busca pela presença do que preconizam os documentos legais acerca da cultura e da história Afro-brasileira, visando identificar esses pontos nas matrizes curriculares dos dois cursos, presentes nos Quadros 13 e 14. Destacamos que, considerando os objetivos deste trabalho, preenchemos, nos quadros, apenas os itens dos PPCs (conteúdos, objetivos, metodologia e referências) que sinalizam para esses aspectos analisados.

Quadro 13 - A presença da temática Afro-brasileira nas disciplinas do curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica do *campus* Joinville - PPC de 2018

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ELETROELETRÔNICA – CÂMPUS JOINVILLE - 2018				
1º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Metodologia	Referência
História I			Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos; Valorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não-reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a "legitimação de privilégios"; Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença.	
Língua Portuguesa I				
Educação física I	Práticas corporais de origem Afro-brasileira - capoeira.	Conhecer práticas corporais de origem afro-brasileira.		CAMPUS, H. Capoeira na escola. Salvador: Edufba, 2001.
2º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Metodologia	Referência
História II	Escravidão negra no Brasil - História e cultura Afro-brasileira;	Conhecer a variedade e a complexidade social, cultural e tecnológica de algumas civilizações précolombianas (astecas, maias, incas, tupis-guaranis); Conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; Compreender alguns fatores que afetam a sobrevivência das sociedades indígenas atuais; Compreender as contribuições das diferentes	Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos; Valorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a	

		etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as das matrizes africanas, indígenas e europeias; Compreender o processo histórico de luta dos negros e indígenas no Brasil, bem como suas respectivas contribuições para a formação da nacionalidade brasileira; Conhecer as justificativas ideológicas que procuraram legitimar a escravidão no Brasil; Compreender a dinâmica do tráfico negreiro da África ao Brasil; Perceber que o trabalho escravo constituiu a base da colonização portuguesa na América; Compreender a relação entre entradas e bandeiras e o extermínio de indígenas e destruição de aldeias e quilombos.	"legitimação de privilégios"; Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença;	
Educação Física II	Práticas corporais de origem afro-brasileira - Maculelê.	Conhecer práticas corporais de origem afro-brasileira.		
Geografia II	Populações tradicionais, quilombolas e a questão indígena no rural brasileiro	Refletir sobre a questão indígena, quilombola e as populações tradicionais no campo.		
3º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Metodologia	Referência
História III	Neocolonialismo	Entender como a ideologia do nacionalismo e as teorias raciais foram utilizadas para legitimar as políticas imperialistas das potências industrializadas, a partir de meados do século XIX; Compreender as estratégias e ações das potências industrializadas na Ásia, África, Oceania e América, bem como o impacto gerado tanto nos países colonizadores quanto nos colonizados; Compreender as rivalidades gestadas no contexto neocolonialista, entre as	Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos; Valorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a "legitimação de privilégios"; Optar pela não-reprodução de uma	

		potências industrializadas, que culminariam na eclosão de um conflito bélico sem precedentes; Refletir sobre o legado desse contexto histórico, sobretudo, em relação aos países colonizados, destacadamente asiáticos e africanos; Entender o que foi o apartheid, na África do Sul.	história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença;	
Língua Portuguesa III				
4º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Metodologia	Referência
História IV		Compreender as diversas manifestações de intolerância racial, religiosa e social presentes nos princípios do totalitarismo.	Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos; Valorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não-reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a "legitimação de privilégios"; Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença.	
5º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
Língua Portuguesa III				
6º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Metodologia	Referência
Não são ofertadas as disciplinas analisadas.				
7º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
Arte / Teatro I				
Língua Portuguesa V				

8º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
Arte / Teatro II				
Língua Portuguesa V				

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica – campus Joinville – 2018.

Quadro 14 - Disciplinas do curso Técnico Integrado em Mecânica do *campus* Joinville - PPC de 2019

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MECÂNICA CAMPUS JOINVILLE - 2019				
1º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos	Metodologia	Referência
História I			Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos. Valorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a "legitimação de privilégios". Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença.	
Língua Portuguesa I				
Educação física I	Práticas corporais de origem Afro-brasileira - capoeira.	Conhecer práticas corporais de origem afro-brasileira.		CAMPUS, H. Capoeira na escola. Salvador: Edufba, 2001.
2º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
História II	Escravidão negra no Brasil - História e cultura afrobrasileira	Conhecer a variedade e a complexidade social, cultural e tecnológica de algumas civilizações précolombianas (astecas, maias, incas, tupis-guaranis); Conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; Compreender alguns fatores que afetam a sobrevivência das sociedades indígenas atuais; Compreender as contribuições das diferentes	Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos. Valorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a	

		etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as das matrizes africanas, indígenas e europeias; Compreender o processo histórico de luta dos negros e indígenas no Brasil, bem como suas respectivas contribuições para a formação da nacionalidade brasileira; Conhecer as justificativas ideológicas que procuraram legitimar a escravização no Brasil; Compreender a dinâmica do tráfico negreiro da África ao Brasil; Perceber que o trabalho escravo constituiu a base da colonização portuguesa na América; Refletir sobre a situação de negros e indígenas no Brasil atual, à luz da História; Compreender a relação entre entradas e bandeiras e o extermínio de indígenas e destruição de aldeias e quilombos.	"legitimação de privilégios". Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença.	
Educação Física II	Práticas corporais de origem afro-brasileira - Maculelê.	Conhecer práticas corporais de origem afro-brasileira.	Educação Física II	
Geografia II	Populações tradicionais, quilombolas e a questão indígena no rural brasileiro	Refletir sobre a questão indígena, quilombola e as populações tradicionais no campo.	Geografia II	
3º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
História III	Neocolonialismo	Entender como a ideologia do nacionalismo e as teorias raciais foram utilizadas para legitimar as políticas imperialistas das potências industrializadas, a partir de meados do século XIX; Compreender as estratégias e ações das potências industrializadas na Ásia,	Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos. Valorizar a importância do sujeito na vida	

		África, Oceania e América, bem como o impacto gerado tanto nos países colonizadores quanto nos colonizados; Compreender as rivalidades gestadas no contexto neocolonialista, entre as potências industrializadas, que culminariam na eclosão de um conflito bélico sem precedentes; Refletir sobre o legado desse contexto histórico, sobretudo, em relação aos países colonizados, destacadamente asiáticos e africanos; Entender o que foi o apartheid, na África do Sul.	social de modo a compreender a importância da não-reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a "legitimação de privilégios". Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença.	
Língua Portuguesa III				
4º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
História IV		Compreender as diversas manifestações de intolerância racial, religiosa e social presentes nos princípios do totalitarismo;	Articular a história social, cultural, econômica e política, e também a micro e a macro-história – numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico – e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, crianças e outros que, até então, eram excluídos. Alorizar a importância do sujeito na vida social de modo a compreender a importância da não-reprodução de indivíduos que convivem passivamente com a exclusão e a "legitimação de privilégios". Optar pela não-reprodução de uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença.	
5º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
Língua Portuguesa III				
6º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência

Língua Portuguesa IV				
7º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
Arte / Teatro I				
8º SEMESTRE				
Disciplina	Conteúdo	Objetivos		Referência
Arte / Teatro II				
Língua Portuguesa V				

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Mecânica – *campus* Joinville – 2019.

Ao observarmos as duas tabelas, que trazem a presença da temática Afro-brasileira nos currículos dos dois cursos aqui em análise, alguns pontos precisam ser considerados. O primeiro é o fato de que as disciplinas das matrizes curriculares dos dois cursos, na parte que trata da Educação Geral³⁰, são as mesmas em ambos os cursos. O segundo é que, quando a temática aparece nas disciplinas do currículo, a redação é a mesma nos itens de conteúdos, objetivos, metodologia e referências nos PPCs dos dois cursos aqui analisados. Portanto, seguimos a análise da presença dessa temática nos conteúdos, objetivos, metodologia e referências das disciplinas de forma unificada, sem distinção entre os dois PPCs.

Em relação à disciplina de História, a mesma é ministrada nos quatro primeiros semestres dos dois cursos técnicos integrados (História I, II, III e IV). Nessas, no tópico "Conteúdos", apenas nas ofertas do segundo e do terceiro semestres a temática Afro-brasileira aparece. Em relação aos objetivos, o tema está presente em História II, III e IV. Quanto à Metodologia, a temática aparece descrita nos quatro semestres de oferta da disciplina. Ainda, o texto desse item se repete sem nenhuma alteração em todos os semestres, muito embora o nome da disciplina mude e os conteúdos e objetivos sejam diferentes.

Nesse item, no trecho que fala “Articular a história social, cultural, econômica e política, [...] numa tentativa de minimizar a fragmentação do conhecimento histórico e do estímulo a novos olhares sobre as experiências sociais de segmentos sociais de negros, índios [...] que, até então, eram excluídos” (IFSC, 2018, s/p). Para pensarmos referente a esse fragmento retirado da metodologia dos PPCs, nos portamos a Munanga (2013, s/p) quando entrevistado no *fHist*³¹, falou ser “necessário que a história já contada seja revista e citando um provérbio africano, o autor fala que - enquanto os Leões não tiverem seus próprios historiadores, as histórias da caça sempre contarão a glória do caçador”.

O texto da metodologia de ensino, na disciplina de História, presente nas matrizes curriculares dos dois cursos aqui em análise, dá destaque, também, à importância de valorização dos sujeitos desses grupos inferiorizados/silenciados de modo a compreender a importância da não reprodução da exclusão e legitimação de privilégios dos grupos hegemônicos. Assim como “não optar por uma história redentora e eurocêntrica, que esconde um etnocentrismo

³⁰ Os cursos técnicos integrados, também chamados de ensino médio técnico, oferecem a formação geral de forma integrada à formação profissional. No IFSC, o aluno tem as disciplinas do currículo normal do ensino médio e as específicas do curso técnico escolhido. Mais informações <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-joinville/tecnicos-integrados>.

³¹ Hist Festival de História. Mais informações consultar http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_13/.

justificador de toda a conquista e de toda a submissão da diferença” (IFSC, 2018, s/p ; IFSC, 2019,s/p). Munanga (2013) traz à tona a relevância do Brasil ser o único país da diáspora africana que tem leis para garantir o estudo da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, encontrando, por meio da lei, um caminho para reverter a história única de um olhar eurocêntrico aprendida pela maioria dos docentes em suas formações e repassada aos seus alunos, além de estar presente no imaginário coletivo. O autor ainda ressalta a importância dos movimentos negros nessa conquista. Complementando a fala de Munanga, a autora Nilma Lino Gomes (2017, p. 16) comunga que “muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento”.

Ainda neste processo, devemos acrescentar a construção curricular que envolvem “[...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e raça” (GOODSON, 2008, p. 8). Observando para não sustentar nos currículos a supremacia do conhecimento ocidental eurocêntrico que conforme Melo e Ribeiro

É construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do lócus de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são desconsiderados, portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1784).

Trata-se de meios utilizados, por um grupo hegemônico, de subalternização do conhecimento não ocidental, que impõe a inferioridade e a diferença a quem não se encaixa nesse clã. Pensando nos currículos escolares, “o problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1786).

Seguindo para o segundo semestre, a disciplina de História II, o conteúdo se relaciona à “escravidão negra no Brasil - história e cultura Afro-brasileira”. São listados como objetivos: conhecer a variedade e a complexidade social, cultural e tecnológica de algumas civilizações pré-colombianas (astecas, maias, incas, tupis-guaranis); Conhecer a história e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros; Compreender alguns fatores que afetam a

sobrevivência das sociedades indígenas atuais; Compreender as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as das matrizes africanas, indígenas e europeias; Compreender o processo histórico de luta dos negros e indígenas no Brasil, bem como suas respectivas contribuições para a formação da nacionalidade brasileira; Conhecer as justificativas ideológicas que procuraram legitimar a escravização no Brasil; Compreender a dinâmica do tráfico negreiro da África ao Brasil; Perceber que o trabalho escravo constituiu a base da colonização portuguesa na América; Compreender a relação entre entradas e bandeiras e o extermínio de indígenas e destruição de aldeias e quilombos (IFSC, 2018, s/p; IFSC, 2019, s/p).

Os espaços de Educação se constituem como privilegiados para a produção e disseminação dos mais diversos saberes produzidos, considerando os objetivos da matriz curricular do segundo semestre da disciplina de história, ao tratar sobre a escravidão negra no Brasil, a história e a cultura Afro-brasileira, entendemos que se deve buscar ressignificar o ensino para resgatar o que foi deixado de falar. Entender que as histórias do povo negro antecedem a diáspora africana, pois quando chegaram aqui já vivenciavam, em sua pátria mãe, suas culturas, tradições, relações sociais e memórias e, então, já estabelecidos no Brasil compartilharam esses saberes com outros existentes formando novos costumes. Nilma Gomes e Petronilha Silva (2011, p.18) enfatizam a necessidade da educação escolar, ser entendida como “parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção de identidades de gênero, de raça, [...]”. Essas mesmas autoras também apontam as dificuldades e a necessidade em trabalhar a diversidade étnico-racial dentro das salas de aula quando associada aos processos culturais (GOMES; SILVA, 2011).

Dentro dos conteúdos escolares, se faz necessário compreender o processo histórico de luta dos negros e indígenas no Brasil entendendo que dessas classes minoritárias passaram por um processo de opressão de suas identidades, individualidades, dominação e exploração. Entendendo a necessidade de reparação histórica, em decorrência da marginalização a que a população afrodescendente e a indígena foram submetidas por todos esses séculos. Para Gonçalves (2015, p. 132) a recuperação da contribuição histórica negra invisibilizada pelas relações raciais harmônicas “deve ser feita diariamente, principalmente resgatando, em fatos históricos, a resistência e lutas negras, mostrando que esse povo, além de não ser subserviente e passivo, foi revolucionário e reivindicador de seus direitos”.

No terceiro semestre, a disciplina de História III discute o conteúdo referente ao “neocolonialismo” com o objetivo de entender como a ideologia do nacionalismo e as teorias

raciais foram utilizadas para legitimar as políticas imperialistas das potências industrializadas, a partir de meados do século XIX; Compreender as estratégias e ações das potências industrializadas na Ásia, África, Oceania e América, bem como o impacto gerado tanto nos países colonizadores quanto nos colonizados; Compreender as rivalidades gestadas no contexto neocolonialista, entre as potências industrializadas, que culminariam na eclosão de um conflito bélico sem precedentes; Refletir sobre o legado desse contexto histórico, sobretudo, em relação aos países colonizados, destacadamente asiáticos e africanos; Entender o que foi o apartheid, na África do Sul. Nessa discussão do que trata e as consequências do neocolonialismo caracterizado pela tomada e divisões de territórios e exploração econômica pelos países hegemônicos, não se limitava a esses aspectos, mas envolvia dimensões políticas, ideológicas e culturais. Conforme Hobsbawm, a novidade no séc. XIX era que:

Os não-europeus e suas sociedades eram crescente e geralmente tratados como inferiores, indesejáveis, fracos e atrasados, ou mesmo infantis. Eles eram objetos perfeitos de conquista, ou ao menos de conversão aos valores da única verdadeira civilização, aquela representada por comerciantes, missionários e grupos de homens equipados com armas de fogo e aguardente. (HOBSBAWM, 1998, p.118, destaque do autor).

Esta forma de tratamento/pensamento reforçou a cisão e a inferiorização dos povos que faziam parte dos países dominados pelos grupos hegemônicos. População esta, que teve a vida marcada pela dominação europeia e exploração de seus territórios e que ainda é possível vislumbrar em manifestações cotidianas de ódio contra essas pessoas que possuem sua trajetória marcada visualmente em suas vidas, pois ainda vivemos em um mundo onde a cor é a primeira característica percebida.

A disciplina de História IV faz referência à temática discutida nesse trabalho no item “objetivo” que usa compreender as diversas manifestações de intolerância racial, religiosa e social presentes nos princípios do “totalitarismo”. Vimos no decorrer da história que os regimes totalitários podem favorecer a descriminalização, segregação, perda de direitos civis e de identidade, chegando ao extremo do extermínio de pessoas que conforme entendido, pelo regime mandatário, não se enquadravam no “perfeito” proposto por aqueles que estavam no poder. Além de sofrer relevante influência de ideologias racistas, visto que acreditava-se na superioridade da raça branca “pura”. Um exemplo que pode ser dado e, talvez, o mais conhecido é o nazismo que incorporava elementos como o antissemitismo, isto é, o ódio aos judeus. Outras características, era o nacionalismo extremado e o racismo que deram origem à ideia dos germânicos como raça “pura” e “superior” conhecida como “raça ariana” (SILVA, c2022,

online).

A filósofa Hannah Arendt, também uma das vítimas do regime totalitário, investigou o fenômeno dos governos totalitários e elucida que as “naturezas” do totalitarismo:

Nos coloca diante de uma espécie totalmente diferente do governo. (...) Mas não opera sem a orientação de uma lei, nem é arbitrário, pois afirma obedecer rigorosa e inequivocamente àquelas leis da Natureza ou da História que sempre acreditamos serem a origem de todas as leis. (ARENDR, 1989, p. 513).

Em razão dessas leis e obediência total a elas, conforme colocado por Arendt, nasceram crenças de superioridade de povos, que levou ao aniquilamento de seres humanos, visto que as pessoas eram valoradas pela raça e, conseqüentemente, extraindo a humanidade dos seres humanos e, retirando-os de suas raízes. Assim, entendemos que o regime totalitário abre portas para legitimar regimes escravocratas, alicerce da sociedade ideológica racista.

Seguimos a análise com a disciplina de Educação Física. Nesta, identificamos o assunto que trata das relações étnico-raciais no primeiro e segundo semestre. No primeiro semestre “Educação física 1”, localizamos no item “conteúdo” o ensino de práticas corporais de origem Afro-brasileira - a Capoeira, cujo objetivo da disciplina é conhecer práticas corporais de origem Afro-brasileira e trazendo na referência o livro “Capoeira na escola” do autor, professor e capoeirista Hélio José Bastos Carneiro de Campos. E no segundo semestre “Educação Física 2” o conteúdo discute as práticas corporais de origem Afro-brasileira trazendo o "Maculelê" com o objetivo de conhecer práticas corporais de origem Afro-brasileira.

Educação Física tem a capacidade, conforme Pomim e Café, de:

“promover uma reflexão em torno da diversidade nos elementos da cultura corporal de movimento, indo além da esportivização [...] entendendo a cultura brasileira como racial e pluriétnica e aumentando as possibilidades de desenvolver o tema diversidade, o respeito à diferença no âmbito escolar e a superação do racismo na escola” (POMIM; CAFÉ, 2020, p. 6).

Tanto a Capoeira como o Maculelê são promotoras de condições para desenvolver discussões/reflexões no que diz respeito ao que preconiza a Lei n. 10.639 (2003). A capoeira como conteúdo escolar, segundo Machado e Costa (2016, p. 721), “viabiliza contar e estudar a contribuição do Negro na sociedade brasileira, uma vez que sendo uma sociedade resultante de grupos sociais diversos é inegável a lacuna deixada por aspectos sociais marginalizados pela história da sociedade brasileira”. Essa expressão cultural está “intimamente ligada à história de perseguição e resistência do que nasce do seio da população. [...] é uma expressão que, como tantas outras ligadas à cultura negra, sofreram pela opressão constante, mas também apresenta

resistência desta mesma cultura” (MACHADO; COSTA, 2016, p. 721). “A capoeira é uma atividade multifacetada, onde comungam corpo, jogo, luta, música e dança. Possui contexto social e cultural dinâmico” (POMIM; CAFÉ, 2020, p. 9). O Maculelê é uma dança com bastões e ritmos que também é vista dentro da capoeira. Segundo Leopoldino e Chagas (2012, p. 3) o “brincante do maculelê é levado a momentos de fantasia e recordação de experiências vividas pelos nossos antepassados, conservados na memória daquele que insiste em mantê-los lembrados”.

Na disciplina de Geografia 2, segundo semestre, identificamos o conteúdo que fala das populações tradicionais, quilombolas e a questão indígena no rural brasileiro, com o objetivo de refletir sobre a questão indígena, quilombola e as populações tradicionais no campo. Trabalhar a história dos quilombos no Brasil conforme Munanga e Nilma Gomes (2016) é tornar visível o verdadeiro sentido e história dos quilombos que vem da inspiração africana de que se caracteriza a um tipo de instituição sociopolítica. Os quilombos brasileiros eram locais onde os escravizados formavam uma sociedade para se “opor a uma estrutura política na qual se encontravam todos os tipos de oprimidos” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71).

Ao decorrer da análise das matrizes curriculares das disciplinas que compõem os PPCs dos Cursos Técnicos Integrados em Eletroeletrônica e Mecânica do campus Joinville, percebemos lacunas, algumas disciplinas trazem apenas conteúdos, outras objetivos, metodologia citando a temática da história e cultura Africana e Afro-brasileira. Não foi possível identificar uma concomitância ou coexistência indivisa entre o conteúdo, objetivo, metodologia e a referência³². Não sendo possível identificar de maneira clara como seria tratada a temática em sala de aula.

Outro ponto observado foi referente à não localização, nas matrizes curriculares dos PPCs de Eletroeletrônica e Mecânica, menções às orientações da Lei, nos tópicos analisados (conteúdos; objetivos; metodologia e referências), das disciplinas de língua portuguesa/literatura e educação artística. Estas duas matérias estão listadas, junto com a de história, dentro da Lei n. 10.639, como áreas prioritárias na inserção dos temas história e cultura Africana e Afro-brasileira. Aqui, percebe-se a importância de repensar os vetos que a Lei n. 10.639 sofreu, por exemplo, no que dizia respeito às "disciplinas História do Brasil e **Educação Artística**, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, **dez por cento** de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei" (BRASIL, 2003b, grifo nosso).

³² É importante esclarecer que no que se refere às referências bibliográficas inseridas nos PPCs das disciplinas, há diretrizes para a inclusão da bibliografia básica e complementar que precisam ser atendidas.

O ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira, possibilitado pela Lei n. 10.639 nos currículos, abre espaço para concepções teóricas e reflexões práticas que devem ser voltadas para a comunidade escolar para contemplar uma realidade diversa e plural e precisam estar citadas nos documentos oficiais da instituição.

Sobre o que fala a Lei n. 10.639, no seu Art. 79-b, a inclusão no calendário escolar o 20 de novembro como “Dia Nacional da consciência negra”, não foi identificada nos documentos analisados e no calendário escolar do IFSC *campus* Joinville essa determinação da Lei. A não incorporação do “Dia da Consciência Negra” nas datas importantes celebradas/lembradas pela instituição de ensino, pode ser um alerta para uma certa falta de comprometimento com um tema de extrema relevância. Conforme Nascimento (2016) é comum nas instituições de ensino discursos pela não validação da data, baseadas na igualdade inerente à condição humana, desconsiderando que o Brasil, está distante da “equidade social que humaniza todos os indivíduos, independente de aspectos inerentes à diversidade, marca da população brasileira, como a raça/cor” (NASCIMENTO, 2016, p. 1).

Além disso, chama a atenção o fato de que o *campus* Joinville não dispõe de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI). Esses núcleos têm a função de, dentro de ambientes educacionais, apoiar o discutir, o (re) pensar as relações étnico- raciais, além de auxiliar na criação de ações para que a escola consiga trabalhar com a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial. Segundo Custódio e Oliveira (2021, p. 1) os NEABIs “atuam nas instituições de ensino para o fortalecimento de uma educação antirracista, contribuindo para que essa discussão seja incorporada nas políticas institucionais”. Nesse movimento, também foi consultado o núcleo pedagógico do *campus* Joinville para resgatar registros referente a capacitações oferecidas aos docentes e técnicos administrativos, entre 2018 e 2022, período proposto para investigação deste trabalho. A intenção era saber se o núcleo pedagógico do *campus* Joinville possuía uma política de educação continuada e, então, selecionar as ações pontuais ou projetos interdisciplinares que tenham sido efetuados em relação a ERER. Entretanto, nos foi informado que não há essa política e nem documentos com averbação de informações de capacitações ofertadas pelo setor. Sugeriram a consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), pois talvez houvesse a possibilidade de se recuperar algum dado, porém neste sistema também não foi possível obter esses elementos. O SIGRH é habilitado somente para consultar as turmas abertas para inscrições ou suas próprias capacitações. Assim, não conseguimos explorar essas informações para um maior entendimento de como o *campus* Joinville está trabalhando para a implementação da Lei n. 10.639 (2003).

Finalizada a análise dos PPCs, identificamos que há necessidade de mudanças nos documentos. O currículo, para ser efetivo, requer um olhar atento e desprovido de estereótipos para ser compreendido em sua complexa relação de construção. As informações que dizem respeito à Lei n. 10.639 (2003) devem estar alinhadas com as diretrizes da instituição de forma a não deixar lacunas. Para que então, a comunidade acadêmica, os docentes, os técnicos administrativos e a comunidade externa, ao consultarem os documentos institucionais, possam identificar, de forma clara, como a instituição trabalha para efetivar o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira.

A próxima seção traz a análise do acervo físico da biblioteca IFSC Joinville, por considerarmos que o acervo disponibilizado pelas instituições de ensino é fundamental na implementação do que prevê a Lei n. 10.639 (2003).

5.1 Análise do acervo físico da biblioteca IFSC Joinville

Retomando o que já foi contextualizado, neste trabalho, quanto ao papel das bibliotecas dentro das instituições de ensino e em especial dentro do IFSC *campus* Joinville. O seu caráter facilitador da informação, principalmente, visando o desenvolvimento da imaginação dos estudantes, preparando-os para o conhecimento crítico e uma vida cidadã. Empenhando-se para democratizar a informação de forma equânime, sem qualquer tipo de preconceito, respeitando e valorizando todas as culturas e etnias. Buscando caracterizar se em um espaço para trabalhar, efetivamente, a educação das relações étnico-raciais conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Acreditamos ser relevante apresentarmos, nesta análise, as editoras, pois por muito tempo a “maioria das editoras focaliza frequentemente em publicações de mesma autoria ou mesmo cunho bibliográfico gerando assim, a hegemonia editorial, contribuindo para a pouca visibilidade das publicações a partir do viés étnico-racial.” (LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 17).

Nesta perspectiva e buscando responder a um dos objetivos da pesquisa, foi feita uma busca no acervo físico da biblioteca do *campus* Joinville para apurarmos o quantitativo de material que a biblioteca disponibiliza para colaborar com a implementação e efetivação da Lei Federal n. 10.639. Nesse processo o instrumento de pesquisa que auxiliou na identificação das obras que oportunizam a implementação do que prevê a Lei n. 10.639 no acervo da biblioteca do *campus* Joinville é o sistema de gerenciamento de biblioteca, o Software Sophia, que é utilizado pelas bibliotecas do IFSC, este permite a consulta aos dados do acervo e a geração de

relatórios gerenciais como também outros tipos de consultas tais como: cadastro do usuário, datas de empréstimo, devolução e histórico destes, bem como renovações e reservas de material bibliográfico. Para localizar as informações, dentro da base Sophia, foram usados descritores e a classificação de assuntos que consiste em uma arrumação sistemática, que reúne os livros pelos assuntos que encerram, a fim de melhor atender aos interesses dos leitores. Desta prática, surgiram os sistemas de classificação que são usados em todos os países (BARBOSA, 1969). O sistema de classificação utilizado pelo IFSC é a Classificação Decimal de Dewey (CDD) que consiste em dez classes principais do sistema e suas relações com a evolução dos conhecimentos humanos: 000 (generalidades); 100 (filosofia); 200 (religião); 300 (ciências sociais); 400 (línguas); 500 (ciências puras); 600 (ciências aplicadas); 700 (artes); 800 (literatura); 900 (história) (BARBOSA, 1969).

Na classificação por assunto na área da “Literatura” que corresponde conforme a Classificação Decimal de Dewey (CDD) ao campo 800, foram usados os seguintes descritores: Negros - Poesia; Poesia brasileira; Contos brasileiros, Literatura Afro-brasileira; Literatura. Outra estratégia de pesquisa, no Sophia, foi incluir o nome dos autores negros que foram conhecidos durante as leituras no decorrer da pesquisa como por exemplo: Jeferson Tenório, Ruth Guimarães e outros. E, por último, foi feita uma busca minuciosa no acervo onde foram verificados a sinopse de todos os livros da classificação 800 da CDD.

A localização dos livros da classe 300 que corresponde a área da “Ciência Social” e da classe 900 que corresponde a “História” foram usados os seguintes descritores no Sophia: Raça-racial; Raça Negra; Negro; Afrodescendentes; Relações raciais; Étnico- racial; Preconceito; Cultura; Cultura negra; Racismo; História; Povo negro. Depois foram inseridos no campo autor do software Sophia os nomes de autores conhecidos que tratam da temática das relações étnico-raciais como: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e outros. E, por último, assim como feito na área da Literatura, a pesquisa foi realizada diretamente nas estantes correspondentes a classificação 300 e 900. Nestes foram verificados a sinopse e o sumário principalmente dos livros de autoria de organizadores, pois correspondiam a artigos compilados.

Os dados foram coletados na data de 01 de março de 2023 e, nesse período, o acervo³³ da biblioteca do *campus* Joinville recuperou um total de 5.450 títulos³⁴, com 11.382 exemplares, e contempla os cursos ofertados pelo *campus*. Deste montante, 1.064 títulos são

³³ O processo de compra do acervo da biblioteca do IFSC *campus* Joinville é constante, o que pode alterar os resultados aqui apresentados até a conclusão da pesquisa.

³⁴ Dados coletados no Software da biblioteca na data de 01 de março de 2023.

da área de Literatura, com 1.382 exemplares; as áreas de História e Ciências Sociais somam 1.091 títulos, com 2.162 exemplares. Dentro deste cenário, somando as três áreas do conhecimento que tratam o que preconiza a Lei n. 10.639/2003, teremos um total de 104 títulos com 257 exemplares.

O acervo físico de livros da área de “Literatura” é composto de 57 títulos e 152 exemplares escritos por 25 autores negros. Deste montante, sete são estrangeiros e mulheres. O restante são escritores brasileiros, sendo 13 autoras e cinco autores. Foi verificado entre os 25 autores quais possuíam maior variedade de obras e maior número de exemplares dentro do acervo e obtivemos os seguintes resultados: com maior variedade de obras ficou em primeiro lugar Machado de Assis, seguido dos autores Lima Barreto, Cruz e Souza, Conceição Evaristo e Eliana Alves Cruz. A variedade de exemplares corresponde a no máximo 12 obras e no mínimo três. No que se refere aos autores com maior número de exemplares seguimos com o primeiro lugar para Machado de Assis (46 exemplares), Cruz e Souza (34 exemplares), Lima Barreto (20 exemplares), Conceição Evaristo (5 exemplares) e Eliana Alvez Cruz (3 exemplares). As editoras Malê, Avenida e Pallas são as que mais aparecem, entre as 57 obras analisadas, que publicam autores contemporâneos da literatura negra.

Sabemos da importância da função social da literatura que conforme Caldin (2003, p. 51) “é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura”. Para Soares (2004, p. 31) a leitura literária “democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e justiça social é condição essencial para a democracia cultural”.

Outra questão, é trazer à tona nas escolas, bibliotecas e centros culturais o olhar crítico abolicionista feito por autores clássicos da literatura brasileira como: Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Souza e muitos outros que denunciavam, por meio de sua escrita, a sociedade racista, preconceituosa e eurocêntrica que viviam, mas que muito pouco foi explorado, ao longo dos anos, pelos educadores em sala de aula.

Abaixo apresentamos um trecho do poema “Emparedado” para ilustrar a denúncia dessa sociedade feita por Cruz e Sousa:

[...] Deus meu! Por uma questão banal da química biológica do pigmento ficam alguns mais rebeldes e curiosos fósseis preocupados, a ruminar primitivas erudições, perdidos e atropelados pelas longas galerias submarinas de uma sabedoria, esmagadora, irrevogável!

Mas, que importa tudo isso? Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? qual é a dos meus sonhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febre? [...] (CRUZ E SOUSA, 1986, p. 381)

No poema “Emparedado”, Cruz e Sousa trata do eu lírico “enclausurado na sua cor e profundamente incomodado com o racismo após a abolição [...] e o conflito do poeta com seus contemporâneos, artistas e críticos de arte, que não viam em sua escrita o devido valor” (DUARTE, 2014, p. 212).

À vista disso, é de fundamental importância que as bibliotecas disponibilizem aos seus usuários um acervo com variada cultura de povos, como forma de possibilitar a disseminação de narrativas relativas às memórias destes e, assim, efetivando a diversidade e a representatividade no universo da literatura.

Voltando para a análise do acervo, seguimos na área da “Ciência Social”, nesta foram localizados 36 títulos e 84 exemplares, sendo os títulos escritos por 14 autores, dois coautores, 10³⁵ organizadores e quatro por entidades. Dos 14 autores e os dois coautores, destes 10 são negros, nesta relação somente uma autora não é de nacionalidade brasileira, sete são do gênero masculino e nove do gênero feminino. Entre os autores com maior variedade de obras encontra-se em primeiro lugar Nilma Lino Gomes e em segundo lugar Djamila Ribeiro. As editoras que apareceram com maior número de publicações de autores contemporâneos são a Autêntica e as publicações do MEC.

Seguimos para a última área que dialoga com a Lei n. 10.639 a de “História”. Nela encontramos no acervo 11 títulos e 21 exemplares, sendo quatro obras de autores, seis obras de organizadores e uma obra de entidade. Dos quatro autores somente um é negro e deste quantitativo são quatro mulheres e um homem. A editora com maior variedade de obras publicadas é a publicações do MEC. Verificamos que a maioria dos livros que fazem parte do acervo que alvitra a Lei n. 10.639 foram adquiridos a partir do ano 2022, dentro desse período de tempo não foram considerados os livros dos autores canônicos como Machado de Assis e Cruz e Souza.

Os conhecimentos produzidos por essas duas disciplinas - História e Ciências Sociais - no que diz respeito à Lei n. 10.639, podem apontar criticamente para “elementos próprios do contexto de reparação histórica, capaz de gerar o que identifico como equívocos datados, passíveis de serem avaliados” (MEINERZ, 2017, p. 72). Esta autora continua discutindo que

³⁵ Importante relatar que das 10 obras compostas por organizadores, seis apresentam somente um artigo falando do assunto que preconiza a Lei 10.639.

as representações acerca do conhecimento histórico a ser ensinado “não dependem somente da produção historiográfica, mas relacionam-se também com as representações sociais construídas no imaginário popular, a partir de diversificadas fontes de informação, como grupos sociais, familiares, mídias, movimentos organizados, entre outros” (MEINERZ, 2017, p. 74).

Entretanto, embora o total seja significativo, a porcentagem de títulos de livros de literatura, ciência social e história que tratam da temática étnico-racial são respectivamente 5,39%, 3,87% e 6,47%, ou seja, somando-se as três áreas, são apenas 15,73% dos livros. Diante desses dados, entendemos que o acervo físico relacionado à temática africana e Afro-brasileira supre parcialmente as necessidades para auxiliar a instituição na implementação da Lei n. 10.639. Entretanto, como o acervo da biblioteca está em constante expansão, a intenção é ampliar o acervo e ações para “[...] promover a igualdade e agregar informações que contribuam com o combate à discriminação racial e social e à preservação dos direitos humanos” (MATTOS, 2008, p. 242). Assim, efetivando um dos papéis a qual as bibliotecas se propõem a exercer, diante da sociedade, no que diz respeito à democratização e acesso à leitura.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO:

GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EPT

[...] a que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoie o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes [...].

Gabriel Kaplún

Emprestando as palavras do professor/pesquisador uruguaio Gabriel Kaplún (2003), a intenção, o desejo e a espera é que o produto educacional elaborado por esta pesquisa facilite e/ou apoie o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado. Em mestrados profissionais, o produto educacional é “[...] vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável é utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender” (BATALHA, 2019, p. 8-9).

O Mestrado Profissional, além do rigor teórico-metodológico semelhante ao exigido nos programas de Mestrado Acadêmico, necessita gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Segundo a autora Priscila de Souza Chisté Leite (2018):

Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino [...]. O trabalho final do curso deve incluir um relato fundamentado dessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante. [...]. É obrigatório que o produto educacional seja validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios (LEITE, 2018, p. 331).

Para atender as exigências descritas, optou-se pela criação de um Guia de orientações para a atuação docente na EPT, em formato de *E-book*, atendendo ao que preconiza a Lei n. 10.639 (2003). A intenção foi criar uma forma de facilitar o acesso aos dados sobre o tema, pois estes estão disponibilizados em vários repositórios ou sites específicos das próprias Instituições. Outro motivo diz respeito à análise das dissertações produzidas nos mestrados para identificar o que os estudos realizados na academia têm indicado quanto à presença da Lei n. 10.639, entre outras causas, constatou-se o desafio dos profissionais da educação em localizar suportes pedagógicos atualizados e relevantes para desenvolver as práxis educativas no que corresponde ao conteúdo da temática. Os dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mostram ações para a implementação do que a lei exige, porém, de maneira geral, percebe-se que ainda

não está sendo aplicada de forma efetiva nas instituições de ensino que foram analisadas. O espaço destinado à história e à cultura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar continua sendo muito limitado. No que se refere à instituição onde foi realizado este trabalho, há presença da história e cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos de cursos técnicos integrados analisados. Entretanto, essa abordagem é fragmentada, aparecendo em alguns textos ora na metodologia, ora nos objetivos e/ou em algumas referências, sem demonstrar uma unidade completa.

O guia foi elaborado contendo (i) Links de acesso aos documentos legais que regulamentam a Educação das relações étnico- raciais na educação brasileira; (ii) Produtos educacionais produzidos na educação profissional e tecnológica, entre os períodos de 2018 a 2022, que dialogam com o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira; (iii) Indicação de portais de conteúdo da temática afro, produzidos por pessoas/grupos que vivenciam e/ou se identificam com a temática das relações étnico-raciais; (iv) Apresentação de alguns dos principais autores/intelectuais negros que publicam estudos e pesquisas sobre a educação da relações étnico-raciais; (v) Propostas para trabalhar a temática Afro-brasileira no Ensino Médio (EM), com sugestões que podem ser desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento presentes no currículo e; (vi) Sugestões de filmes/séries que possibilitam trabalhar em sala de aula com o que preconiza a Lei n. 10.639/03, assim como apresentação de trabalhos de artistas negros, sendo dois catarinenses, um de Joinville e o outro de Urussanga.

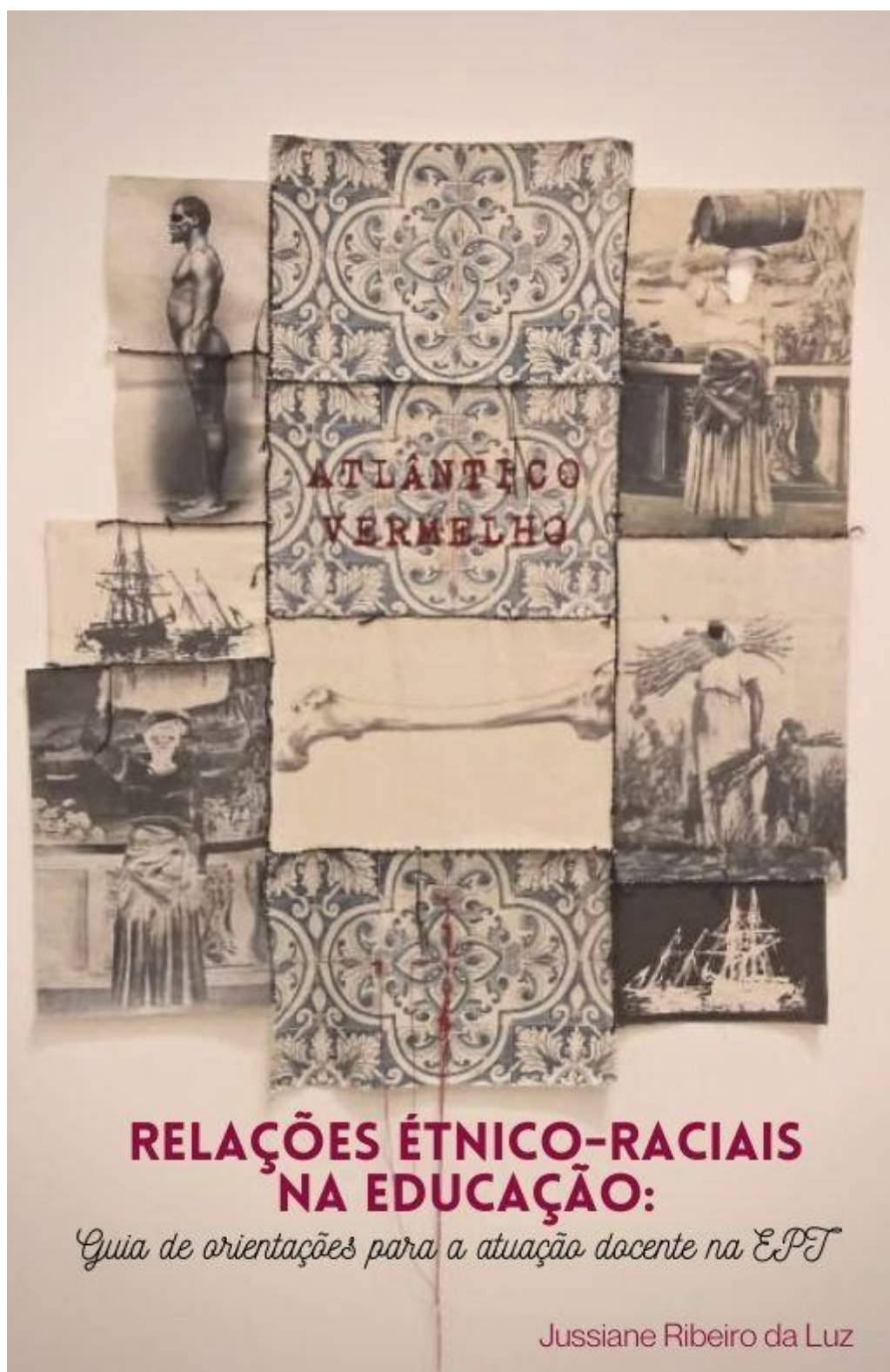
Trata-se de um acervo pedagógico para uso da instituição foco deste trabalho, o IFSC, demais instituições da Rede EPT, além de poder ser consultado por todos os professores na elaboração dos PPC's e no planejamento das aulas voltadas à temática da história e da cultura afro-brasileira. O formato do PE está adequado à área e finalidade do curso de mestrado ao qual está vinculado, no qual se prevê que este pode ser um **guia**, um texto de apoio ao professor, um vídeo, uma estratégia didática, ou uso do computador, do celular, um aplicativo etc, em sala de aula na facilitação do ensino, kits, projetos de inovação tecnológica ou produção artística (BATALHA, 2019, grifo nosso). Ao considerar a tecnologia do produto educacional, é necessário repensar o conceito de utilização das novas tecnologias na educação, uma vez que na atualidade elas fazem parte do cotidiano da população, independentemente da faixa etária. As tecnologias podem ser decisivas e proporcionam uma nova oportunidade para repensar e aprimorar a educação (SANCHO, 2006). Tendo em vista que os Institutos Federais de Educação carregam no seu nome o termo “Tecnologia”, torna-se mais uma razão para a utilização desses novos recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Os meios utilizados para divulgar o Produto Educacional, além de ser socializado na

plataforma EduCAPES e no repositório do IFSC, no site do Programa PROFEPT, incluem: envio de e-mails para a comunidade acadêmica, uso de mídias sociais institucionais, compartilhamento em grupos de WhatsApp de servidores do IFSC, apresentação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia que ocorre anualmente no *campus* Joinville, participação no Fórum de Bibliotecas do IFSC, divulgação na Semana de Capacitação dos Novos Gestores do *campus* Joinville. Há também a possibilidade de ser transformado em artigo para publicação em periódicos científicos e apresentado em seminários e outras oportunidades de divulgação.

Abaixo, encontram-se as imagens da capa e do sumário do Guia produzido para ilustrar o produto educacional desenvolvido com o objetivo apresentar sugestões metodológicas para professores da Educação Profissional e Tecnológica, de modo a contribuir com a construção de currículos e com práticas pedagógicas que, efetivamente, contemplem o que está previsto na Lei n. 10.639.

Figura 3 - Capa do produto educacional intitulado: Relações étnico-raciais na educação: guia de orientações para a atuação docente na EPT



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 4 - Sumário do produto educacional intitulado: Relações étnico-raciais na educação: guia de orientações para a atuação docente na EPT

Sumário	
• Apresentação.....	5
• Acesso aos documentos legais que regulamentam a Educação das Relações Étnico- raciais na educação brasileira.....	8
• Produtos educacionais produzidos na educação profissional e tecnológica.....	11
• Portais de conteúdo.....	27
• Autores/ Intelectuais negros.....	44
• Propostas para trabalhar a temática Afro-brasileira no Ensino Médio (EM).....	58
• Indicação de filmes e séries.....	79
• Reflexões.....	98
• Referências.....	99

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Assim, espera-se que o Guia sirva como material complementar de apoio ao trabalho didático na elaboração de currículos e práticas pedagógicas para os professores da Educação

Profissional e Tecnológica, de todas as áreas do conhecimento do ensino médio que dialogam com essa temática em sala de aula. E que a partir da proposição e execução do produto educacional, algumas culturas possam ser revistas dentro das estruturas dos campi do IFSC e, quiçá, de outros espaços de formação. Entendemos que a educação é uma ferramenta de grande relevância na formação dos indivíduos, sendo ela um meio de transformação social. Torna-se evidente que as instituições de ensino, levando em conta a formação integral do aluno, devem contribuir na intensificação de discussões construtivas sobre as diversificadas culturas que constituíram o Brasil. Incentivando debates e olhares, aqui em especial, da cultura Afro-brasileira, permitindo ao aluno a construção de seu senso crítico e a reflexão da real condição do negro no Brasil, abrindo espaço para a inclusão e a cidadania.

Antes de começarmos a descrever como foi feita a validação do PE, é importante saber que neste trabalho³⁶ estamos falando/tratando da educação e da perspectiva de uma educação de qualidade, libertadora³⁷ e integradora para todas e todos. Para isso, é essencial que seja um movimento em equipe, várias cabeças pensantes, pois é quase impossível uma única pessoa ser dotada de infindas competências. Enfim, o coletivo é sempre mais forte e traz resultados muito mais satisfatórios conforme as palavras de Kaplún “uma criação de qualidade requer a conjunção de vários saberes: conceptuais, educativos, comunicacionais, artísticos, técnicos” (KAPLÚN, p. 47, 2003). Dito isso, agradecemos a todos os envolvidos na elaboração do PE.

6.1 Validação do Produto Educacional

Finalizada a etapa de elaboração do Produto Educacional, o Guia “Relações étnico-raciais na Educação: guia de orientações para a atuação docente na EPT”, no formato de *E-book*, foi enviado, no dia 14 de março de 2023, o questionário de validação do produto a 20 professores do IFSC-Joinville, *campus* da instituição na qual foi realizada a análise documental desta pesquisa. O formulário de validação, via *google forms* foi encaminhado por e-mail. Os docentes convidados a avaliar o produto atuam em diferentes áreas do conhecimento, nos Cursos Técnicos Integrados em Eletroeletrônica e Mecânica. O formulário foi composto por 12

³⁶ No processo de esclarecimento acerca do que é o produto educacional e na construção da presente proposta, agradeço os professores do programa, na IA IFSC, à orientadora, professora Marizete, e ao professor Luiz Herculano de Sousa Guilherme, que veio como um presente direto do IFSC- Gaspar para fazer parte do debate sobre a temática da pesquisa. Já nos primeiros contatos, o professor trouxe sugestões de leituras, esclareceu conceitos, além de propor caminhos para o Produto Educacional. Também agradeço às minhas amigas e incentivadoras: a museóloga e curadora Angela e a historiadora Elô.

³⁷ Paulo Freire desenvolveu um trabalho pedagógico que vislumbra a Educação como um ato libertador, através do qual as pessoas seriam agentes que operam e transformam o mundo. Mais detalhes: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.

perguntas sendo 11 de múltipla escolha e uma dissertativa, e os respondentes teriam o prazo de oito dias para análises, considerações e resposta do questionário de validação. Dado a dificuldades de tempo dos docentes, o prazo foi prorrogado por mais seis dias.

Na data de encerramento da pesquisa, 12 docentes haviam respondido ao questionário, trazendo importantes contribuições. De modo geral, todos avaliaram positivamente a produção, tanto em relação ao formato, quanto ao conteúdo. Em nenhuma das 11 questões de múltipla escolha, nenhum dos professores assinalou a alternativa “não atende”, o que indicaria problemas em relação ao formato ou conteúdos trazidos pelo Guia.

Ao responderem às questões “A organização estética do Guia (cores, formas, figuras e outros elementos) é coerente com o texto escrito no guia?”; “De forma geral, o Guia é atrativo (tanto no quesito estético como no quesito conteúdo); “O Guia é dinâmico em sua apresentação e conteúdo?”; “O Guia apresenta clareza na apresentação dos conceitos tratados?” e; “O texto do Guia é atrativo e estimula o leitor a prosseguir?”. Dessas cinco questões, dez respondentes afirmaram que “Atende integralmente” e dois que “Atende parcialmente”. Referente às questões “O material é de fácil compreensão, mesmo para aqueles que têm pouco contato com o tema?”; “O Guia é claro quanto ao seu objetivo?”; “O Guia é claro em relação ao seu público-alvo?”; “O material é claro quanto aos propósitos de cada seção?” e; “O Guia apresenta clareza e coerência na escrita e na articulação entre as seções que o compõem?” 11 respondentes afirmaram que “Atende integralmente” e um que “Atende parcialmente”. Quando perguntado “O Guia apresenta claramente as fontes das informações?” houve unanimidade dos 12 respondentes, afirmando que “Atende integralmente”.

Finalizamos o questionário com a seguinte solicitação aos docentes: “Deixe aqui o seu parecer sobre o Guia. Sua opinião é muito importante para qualificar este material”. Dos 12 respondentes, nove deixaram avaliações ou sugestões. Todos eles fizeram comentários positivos à produção, como:

Quadro 15 - Avaliações do Guia pelos professores do IFSC- Joinville

Respondente	Resposta
R1	“[...] fica evidente a importância do trabalho e sua significativa pesquisa, servindo claramente como apoio ao exercício docente”
R2	“O material apresentado certamente será útil na escolha de conteúdos sobre cultura afro a serem trabalhados na EPT. Nele, os docentes encontram diversas indicações e informações,

	que nem sempre estão disponíveis de forma tão clara”
R3	“Ótimo trabalho! Parabéns! Espero usar em breve”
R4	“O material foi bem elaborado, atraente no formato e com conteúdo crítico e reflexivo, como se propõe. [...] Enfim, uma contribuição significativa e importante para a elaboração curricular e guia de referência para a docência em sala de aula”
R5	“O Guia tem a potencialidade de se tornar um referencial acerca do assunto abordado”
R6	“[...] o material é riquíssimo para professores do ensino médio”
R7	“Gostei muito do material e já salvei alguns links para consultas posteriores”
R8	“Achei que o guia atende perfeitamente a finalidade a qual se propõe. Destaco a praticidade: o docente ou interessado no tema acessa de forma rápida (e em um único texto) um material que encontra-se geralmente disperso em diversas fontes. Vejo nele uma outra qualidade: como trata-se um tema em constante construção, o formato adotado oferece flexibilidade para atualizações, revisões e inclusões.”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os professores ouvidos também deixaram sugestões para qualificar o Guia. As respostas nesse sentido focaram especificamente em questões estéticas de formato. Os respondentes R1 e R5, por exemplo, destacaram a importância de que os hiperlinks direcionassem o leitor especificamente aos pontos a que tratam da temática. Por exemplo, quando o Guia remete aos produtos educacionais de mestrados profissionais, que tratam da temática da história e da cultura Afro-brasileira, o leitor em alguns dos trabalhos era, na primeira versão do Guia, encaminhado à página que tratava do assunto dentro do site. Considerando o apontado pelos professores, o Guia foi modificado e, ao acessar o link desses repositórios que não permitiam visualização no navegador, o leitor passou a ser direcionado diretamente ao pdf. Outra sugestão que recebemos foi automatizar o sumário, assim o leitor do Guia pode ser direcionado exatamente ao tópico de seu interesse. Apreciando a sugestão, o sumário foi automatizado e, desta forma, os leitores encontrarão as informações de que precisam com mais agilidade.

Finalizada esta etapa do trabalho, no próximo capítulo, abordaremos as considerações finais. Nele, serão apresentadas as principais conclusões obtidas com a pesquisa, bem como as implicações desses resultados para a área de estudo em questão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a presença da história e da cultura Afro-brasileira, definida pela Lei n. 10.639, no currículo dos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional do IFSC-Joinville. Para tal, foi desenvolvida a análise documental. Entre os principais resultados, destaca-se o fato de ter conseguido analisar de forma efetiva, na educação profissional, tomando como base os cursos técnicos integrados em eletroeletrônica e mecânica, a presença/ausência das questões definidas pela Lei n. 10.639/03.

Consideramos relevante a busca pelos autores para conseguir traçar o quadro do que tem sido apontado pelas pesquisas acerca da implementação da Lei n. 10.639 e os reflexos desse processo no currículo da Educação Profissional. Nesse movimento, foi possível identificar, nos trabalhos analisados, o progresso e o que ainda é necessário fazer para a efetiva implementação da Lei.

Sobre o Produto Educacional, o guia teve uma repercussão importante, nesses poucos professores ouvidos até o momento. A análise, mesmo quantitativamente pequena, no entanto, qualitativamente foi bastante significativa, porque trouxe o olhar de professores de diferentes áreas que entenderam a importância de trazer esse conteúdo para o cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica.

Com base nos resultados da pesquisa, sugerimos que a instituição analisada neste trabalho revise os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Integrados em Eletroeletrônica e Mecânica, a fim de alinhá-los com as prescrições da Lei n. 10.639/03. Tal medida se faz importante para garantir que a temática seja incluída nos documentos, de uma forma a ser compreendida em sua plenitude, fortalecendo assim a abordagem da diversidade étnico-racial no ensino técnico. Uma outra iniciativa que pode ser adotada é a inclusão, no calendário acadêmico do *campus* Joinville, do dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra", conforme previsto na Lei n. 10.639/03. Outra sugestão seria criar um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) em articulação com os servidores do IFSC-Joinville, para direcionar estudos, pesquisas e ações de extensão que promovam a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Além disso, seria interessante criar um canal institucional para que os NEABIs dos *campi* possam compartilhar informações/projetos exitosos e criar ações relacionadas à temática, a fim de permitir que as atividades desses núcleos cheguem a todos os *campi* e evolua a reflexão e o debate sobre a história, a cultura e a identidade Afro-brasileira e Indígena na instituição.

Acreditamos que as ações promovidas por este trabalho, especialmente pela difusão do

produto educacional, possam impactar na vida dos estudantes da EPT, permitindo por meio da inclusão dos materiais disponibilizados no PE, promover reflexões e discussões sobre os legados culturais negros, silenciados ao longo da história, devido às relações de poder mantidas pelos resquícios da colonização. Procuramos contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, e, simultaneamente, para a ressignificação da aprendizagem da cultura. A visibilidade das narrativas Afro-brasileiras como forma para fortalecer e legitimar identidades, colocando-as ao lado de todas as outras, e não em segundo plano ou simplesmente esquecidas.

Desconstruir equívocos que, por insistentes repetições, vão conquistando espaço ao longo da história, muitos sustentados pela ideologia hegemônica. Quem de fato conhece a cultura de um povo? E que pessoas, vítimas de preconceitos, possam assistir aulas que contextualizam conteúdos, possibilitando a compreensão sobre a importância das suas origens, sobre o seu pertencimento e que possam se reconhecerem com os mesmos direitos de usufruir das oportunidades concedidas a indivíduos brancos de origem europeia.

No intuito de contribuir com a atenuação de lacunas deixadas no contexto escolar, elaborar mecanismos que contemple práticas de leitura incluindo obras literárias Afro-brasileiras, compreendendo essas literaturas como manifestação cultural ao rememorar histórias de uma das matrizes culturais brasileiras, assim como ao valorizar suas produções contemporâneas, contribuímos para a legitimação de identidades formativas de nossa nação, e a partir desse reconhecimento conquistamos, progressivamente, a valorização dessas culturas historicamente silenciadas.

8 REFERÊNCIAS

- ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América portuguesa. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (orgs.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 23 - 32.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 71-86, mai./out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. *In*: SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando et al. (orgs.). **Tecnologias para mudar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153 - 175.
- BARBOSA, Alice Príncipe. **Teoria e prática dos sistemas de classificação bibliográfica**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, 1969.
- BARBOSA, Wilson Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite**. Brasília: Minc. Fundação Cultural Palmares, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, [S. l], v. 15, n. 2, p. 743–768, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais: guia (produto educacional de mestrado)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias da Educação) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas Visconde da Graça, 2019. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/handle/123456789/1644?show=full>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BETTINE, Marco; SANCHEZ, Livia Pizauro. Análise histórica das legislações educacionais para a educação formal dos negros no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93-108, Jan.-Jun., 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6997> . Acesso em: 23 set. 2021.
- BRASIL. Casa Civil. **Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003**. Decide vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 17, de 2002 (no 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências". Brasília/DF, 2003b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) 3/2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília/DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) 1/2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta a educação profissional. Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2016a**: notas estatísticas. Brasília/DF, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2014.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área-Ensino.** Brasília/DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília/DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** documento base. Brasília/DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Expansão da Rede Federal.** Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Publicações. **Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. **Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades.** Brasília/DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira:** da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 47–58, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane Maria dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e

de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-193, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CUSTÓDIO, Moreira Custódio; OLIVEIRA, Talita Lucas Belizário de. Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do neabi na implementação da temática étnico-racial no currículo. **Revista Ciranda**, Montes Claros (MG), v. 05, n.03, p. 217-231, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/article/viewm>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 85 - 98.

DEL PRIORE, Mary. **À procura deles**: quem são os negros e mestiços que ultrapassaram a barreira do preconceito e marcaram a história do Brasil da colônia à república. São Paulo: Benvirá, 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca" : volume 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Jorge. **Da trajetória escolar ao sucesso profissional**: narrativas de professoras e professores negros. Curitiba, PR: Appris, 2017.

FRAGA, Walter. **Encruzilhada da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivan Frederick. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L. G; SILVA, P. B. G. S. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação para as relações étnico-raciais: elementos para uma prática exitosa. In: RIBEIRO, C. M; PEREIRA, M. C. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações**. Goiânia: EdUFG, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt#>. Acesso em: 19 set. 2022.

GUERREIRO, Juliane. O não-lugar do negro na história de Joinville: um olhar sobre as páginas do jornal A Notícia. **Monumenta**, v. 1, n. 1, p. 28-51, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/16>. Acesso em: 10 dez. 2022.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HOBBSAWM, Eric John. A era dos Impérios (1875-1914). 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HÜHNE, Leda Miranda [et.al.]. **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/pesquisa/23/24304>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 2000. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Directrizes da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 2. ed. 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Câmpus Joinville é a melhor escola pública de Santa Catarina no Enem em 2014**. 2015. Disponível em: <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2015/08/05/campus-joinville-e-a-melhor-escola-publica-de-sc-no-enem-2014/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Encontro Nacional de Servidores Negros e Indígenas dos Institutos Federais (Enegris)**. 2021. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/noticia/2162205/encontro-nacional-de-servidores-negros-e-ind%C3%ADgenas-dos-institutos-federais-ser%C3%A1-realizado-de-15-a-18-de-mar%C3%A7o> . Acesso em: 10 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Histórico**. 2020a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/historico> . Acesso em: 15 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Histórico do campus Joinville**. 2020b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-joinville/historico> . Acesso em: 2 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico institucional 2020-2024**. 2020. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524605/minuta_PPI_atualizado_para_Consulta_Publica_com_paragrafos+vers%C3%A3o+final.pdf/1b86e234-2a3b-c413-33f5-c2537f2dd2fb . Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso**. 2018. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/654049?p_r_p_564233524_categoryId=654023 . Acesso em: 18 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso**. 2019. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/654077?p_r_p_564233524_categoryId=654055 . Acesso em: 18 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Sistemas de cotas no IFSC: como funciona?**. 2020c. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/post-intercambistas/1796438/sistemas-de-cotas-no-ifsc-como-funciona> . Acesso em: 30 nov. 2022.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**. n. 27, p. 46-60, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60> . Acesso em: 22 set. 2021.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KOK, Glória Porto. **A escravidão no Brasil colonial**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KUENZER, Acácia. (org.) **Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 8-24, jul. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939> . Acesso em: 28 jan. 2022.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação CIAIQ2018**, Vancouver, n 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/issue/view/24>. Acesso em: 19 out. 2021.

LEOPOLDINO, Elcio Rezek; CHAGAS, Andréia Souza de Lemos. Relato de uma experiência maculelê: vivência e saberes de um corpo brincante. *IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”*, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2012. p. 1-16. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10178/20/19.pdf> . Acesso em: 10 out. 2022.

LIMA, Maria Daniely Souza, ALMEIDA, Vitória Gomes. Mercado editorial brasileiro e literatura afrodescendente: visibilidade de autores (as) negros (as) e incentivo à leitura. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v.4, n. esp., p. 15-24, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/351-Texto%20do%20artigo-1378-1-10-20190718.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

LOPES, Ana Lucia. Considerações sobre o ensino de história e cultura afro- brasileiras e suas implicações curriculares. *In: Nunes, Antônia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (orgs.). Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, 2008. p. 39 - 51.

MACHADO, Diego Finder. **Marcas da profanação: versões e subversões da ordem patrimonial em Joinville-SC**. 2018. 441 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3fOusKs>. Acesso em: 28 maio 2021.

MACHADO, Tatiane Trindade; COSTA, Marta de Oliveira. Capoeira e a educação para relações étnico-raciais. *IN: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS*, 1., 2016, Sergipe. **Anais eletrônicos [...]**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2016. p. 707-724. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12880/2/CapoeiraEducacaoEtnicoRaciais.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Uma conversa com professores de história sobre “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. *In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 115 - 137.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>. Acesso em: 18 out. 2022.

MELO Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para

uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Acesso em: 18 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação da relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**, Guarulhos/ SP, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul.– out. 2013. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/191>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MIRANDA, Claudia; ROSA, Mônica. Igualdade étnico-racial na sala de aula: práticas interculturais em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ. In: GOUVÊA, F *et al* (orgs). **Educação e Relações Étnico-Raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Petrópolis/ RJ : De Petrus et Alii, 2014. p 139 - 164.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7 - 38.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal/RN, v. 2, n. 23, p. 04-30, nov. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 1 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Novos olhares sobre a diáspora africana**. [2013]. Diamantina, MG: fHist - Festival de História. Entrevista concedida a Cândida Canêdo. Disponível em: http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_13/. Acesso em: 18 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3. ed. São Paulo: Gaudi editorial, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. Relações raciais no cotidiano escolar: pela manutenção da consciência negra para além do 20 de novembro. **Educação Pública**, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/23/relaes-raciais-no-cotidiano-escolar-pela-manutencao-da-conscincia-negra-para-alm-do-20-de-novembro>. Acesso em: 21 nov. 2022.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **TCC: métodos e técnicas**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Visual Books, 2011.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otrant.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PADOIN, Egre. **Concepção do ensino médio integrado no Instituto Federal de Santa Catarina**: possibilidades a partir do referencial CTS. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-23, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e74127>. Acesso em: 10 set. 2022.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, Juana María. De tecnologia da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando *et al.* (orgs.). **Tecnologias para mudar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15 - 41.

SANTOS, Gevanilda. As relações raciais no Brasil contemporâneo. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (org). **Negros no Brasil**: políticas, cultura e pedagogia. Florianópolis: Atilênde, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n.1, p. 1-15, Jan./Jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso *et al.* (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar, Petrópolis: Vozes, 2009. p. 151 – 168.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n 3(63), set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> . Acesso em: 15 jan.

2022.

SILVA, Daniel Neves. **Totalitarismo**. c2022 Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/totalitarismo.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SOUSA, Cruz e. **Evocações**. Florianópolis: FCC, 1986.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; CARMINATI, Celso João. Os saberes e os desafios da docência. **Revista Labor**, v. 1, n. 23, p. 223-243, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3801/3248>. Acesso em 20 jan. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídiosteórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 23 nov. 2022.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.03, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>. Acesso em: 21 jun. 2021.

REFERÊNCIAS DO QUADRO DE DISSERTAÇÕES

ABREU, Lucelia de Jesus. **A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais**. 2019. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BAPTISTA, Arthur Jose. **Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

BRAULIO, Wendell Lopes de Azevedo. **A implementação da Lei 10.639/2003 no currículo do curso técnico em produção de moda integrado ao ensino médio: a experiência do IFSULdeminas / campus passos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO JUNIOR, Antonio dos Santos. **Além do preto no branco: feitura curriculares e ações afirmativas negras do centro territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco (Juazeiro/BA)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, cultura e territórios semi-áridos) - Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Juazeiro, 2016.

GOMES, Jaqueline de Souza. **Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no Ensino Profissional e Tecnológico no Instituto Federal Fluminense**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2020.

LOUREIRO, Antonia Lannuzza Gomes. **O ensino de história e a implementação da Lei 10.639/2003 na Eeep Monsenhor Odorico de Andrade**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) - Universidade Regional do Cariri, Cariri, 2020.

MEDEIROS, Mayara Cely Paulo da Silva. **Formação de professores no IFCE - Campus Canindé: contribuições para o debate sobre a questão étnico-racial**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

MENEZES, Germano de Oliveira. **Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – Campus Muriaé e Campus Rio Pomba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2020.

NASCIMENTO, Carlos Roberto do. **Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração**. 2013. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

SANTANA, Denise Maria Souza. **O samba de roda: uma proposta pedagógica no ensino da Educação de Jovens e Adultos**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, Julio Cesar Araujo dos. **Outra educação possível?** a lei 10.639/03 na formação docente dos Institutos de Educação da Baixada Fluminense. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

SANTOS, Shyrlene Bezerra dos. **A implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - campus Florianópolis (2004-2018):** perspectivas docentes sobre o racismo institucional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SILVA, Edna Vieira da. **A incorporação da temática afro-brasileira e africana:** as práticas pedagógicas dos professores de história do Cefet-MG. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Anderson Novais. **O ensino de literatura afro-brasileira nos cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba:** contribuições com a proposta de formação omnilateral. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2020.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO PRODUTO
EDUCACIONAL**

Avaliação do Produto Educacional "Relações étnico-raciais na Educação: guia de orientações para a atuação docente na EPT"

Seja muito bem-vindo (a)!

O formulário tem por objetivo avaliar o Produto Educacional que faz parte da pesquisa realizada junto ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede

Nacional – ProfEPT – IA-IFSC. A pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Jussiane Ribeiro da Luz, sob orientação da professora Dra. Marizete Bortolanza Spessatto.

O PE

pretende contribuir com a construção de currículos e com práticas pedagógicas que, efetivamente, contemplem o que está previsto na Lei 10.639, publicada pela Presidência da República, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O propósito dessas alterações na LDB foi o de incluir no currículo oficial da educação brasileira a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira".

Neste

guia, apresentamos sugestões de bases legais, fontes de consulta e materiais que podem auxiliar na elaboração de PPCs e no planejamento pedagógico, de modo a tornar presente a temática da história e cultura afro-brasileira nas diferentes unidades curriculares da EPT.

Sua participação na avaliação do material é voluntária, respeitando o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

***Obrigatório**

1) Estética e Organização

11/04/2023, 09:13

Avaliação do Produto Educacional "Relações étnico-raciais na Educação: guia de orientações para a atuação docente na E...

1. *Diálogo entre o texto verbal e visual* *

A organização estética do Guia (cores, formas, figuras e outros elementos) é coerente com o texto escrito no guia?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

2. *Atratividade* *

De forma geral, o Guia é atrativo (tanto no quesito estético como no quesito conteúdo)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

3. *Nível de facilidade de compreensão* *

O material é de fácil compreensão, mesmo para aqueles que têm pouco contato com o tema?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

4. *Dinamicidade na leitura* *

O Guia é dinâmico em sua apresentação e conteúdo?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

2) Conteúdo do Guia

11/04/2023, 09:13

Avaliação do Produto Educacional "Relações étnico-raciais na Educação: guia de orientações para a atuação docente na E...

5. *Clareza na origem das informações* *
- O Guia apresenta claramente as fontes das informações?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

6. *Objetivo* *
- O Guia é claro quanto ao seu objetivo?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

7. *Público-alvo* *
- O Guia é claro em relação ao seu público-alvo?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
- ☐ Atende parcialmente
- ☐ Não atende

11/04/2023, 09:13

Avaliação do Produto Educacional "Relações étnico-raciais na Educação: guia de orientações para a atuação docente na E...

8. *Clareza na forma de apresentar os materiais disponibilizados nas diferentes seções* *

O material é claro quanto aos propósitos de cada seção?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

3) Avaliação geral

9. *Clareza na apresentação dos conceitos* *

O Guia apresenta clareza na apresentação dos conceitos tratados?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

10. *Clareza na escrita* *

O Guia apresenta clareza e coerência na escrita e na articulação entre as seções que o compõem?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

11. *Atratividade e estímulo do texto* *

O texto do Guia é atrativo e estimula o leitor a prosseguir?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atende integralmente
☐ Atende parcialmente
☐ Não atende

11/04/2023, 09:13

Avaliação do Produto Educacional "Relações étnico-raciais na Educação: guia de orientações para a atuação docente na E...

12. Deixe aqui o seu parecer sobre o Guia. Sua opinião é muito importante para qualificar este material.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários