



**INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS
CAMPUS MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

FERNANDA ANTUNES ALMEIDA

**ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO
NEABI NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFNMG-CAMPUS PIRAPORA**

Montes Claros

2026

FERNANDA ANTUNES ALMEIDA

**ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO
NEABI NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFNMG-CAMPUS PIRAPORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Montes Claros do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins

Montes Claros

2026

Almeida, Fernanda Antunes.

A447e Entre a lei e a prática: desafios e perspectivas da atuação do NEABI na efetivação da Lei nº 10.639/2003 no ensino médio integrado do IFNMG – Campus Pirapora / Fernanda Antunes Almeida; orientador, Antônio Carlos Soares Martins. – Montes Claros, 2026.

125 f.

Dissertação (mestrado profissional) – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Montes Claros, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Montes Claros, 2026.

Inclui referências.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Ensino médio integrado. 3. Educação antirracista. 4. Lei nº 10.639/2003. 5. NEABI. I. Martins, Antônio Carlos Soares. II. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. III. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. IV. Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica: Carlos Alexandre de Oliveira – CRB 2762
Núcleo de Biblioteca – IFNMG Campus Montes Claros



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernanda Antunes Almeida

Dissertação

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO NEABI NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFNMG-CAMPUS PIRAPORA

Produto Educacional

PLANO INTEGRADO DE AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO NEABI E PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO IFNMG - CAMPUS PIRAPORA

Dissertação e Produto Educacional apresentados ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus* Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovados em 02 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
Orientador

Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)
Membro(a) Interno(a) - ProfEPT

Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
Membro(a) Externo(a) ao ProfEPT



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Carlos Soares Martins, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 03/04/2026, às 07:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior, Usuário Externo**, em 04/04/2026, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Johnisson Xavier Silva, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 04/04/2026, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ifnmg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2554629** e o código CRC **F092886F**.

Referência: Processo nº 23414.001471/2025-35

SEI nº 2554629

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), em especial ao Campus Pirapora, onde pude fazer parte do NEABI desde o início de sua constituição. Este espaço foi fundamental para afirmar minha conexão com o tema. Agradeço também pela oportunidade de cursar o ProfEPT, por meio da ação de desenvolvimento em serviço e do afastamento para capacitação, que foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar e concluir esta dissertação.

Ao meu orientador, Antônio Carlos, que todos conhecemos carinhosamente por “Toninho”. Pelas contribuições valiosas, mas, acima de tudo, pela escuta atenta e pela dedicação generosa durante todo o percurso desta pesquisa. Sua orientação foi um presente.

Aos meus colegas do NEABI do Campus Pirapora que aceitaram caminhar comigo nesta pesquisa: meu muito obrigada. Sem a disponibilidade de vocês, este trabalho simplesmente não existiria. Agradeço também a cada pessoa que avaliou o produto educacional, saibam que seus olhares e críticas foram essenciais para dar vida e qualidade a este projeto.

Aos meus pais, Inêz e José Geraldo (em memória). Tudo o que conquistei devo a vocês, que sempre colocaram meus estudos como prioridade e não mediram esforços para que eu tivesse acesso à educação. Este trabalho é fruto das oportunidades que vocês plantaram em mim. Meu amor e gratidão eternas.

Agradeço ao meu noivo, Daniel, meu companheiro de vida. Obrigada pelo apoio constante, pela paciência e pela parceria de todos os dias. Ter você ao meu lado fez com que essa jornada fosse muito mais leve e possível.

Quando a gente diz que o racismo é estrutural, o que nós estamos dizendo?

Que, se tudo acontecer em sua normalidade, o resultado vai ser racista.

(Lia Vainer Schucman, 2022)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do ProfEPT, tem como objetivo analisar a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFNMG – Campus Pirapora na efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, documental e empírica, que utilizou como procedimentos metodológicos a análise de documentos institucionais e a realização de entrevistas semiestruturadas com membros do NEABI do Campus. A análise dos dados foi conduzida a partir da Análise Textual Discursiva, possibilitando a identificação de unidades de sentido e a construção de categorias emergentes. Os resultados evidenciam a invisibilização da Lei nº 10.639/2003 e do NEABI nos documentos institucionais, a fragmentação curricular e o caráter pontual das ações pedagógicas antirracistas, bem como a presença de práticas de racismo institucional que contribuem para a marginalização das pautas étnico-raciais. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um produto educacional intitulado Plano Integrado de Ações para o Fortalecimento do NEABI e promoção da Educação Antirracista, com o intuito de subsidiar práticas institucionais comprometidas com o fortalecimento do NEABI e a consolidação da educação antirracista no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Educação Antirracista. Lei nº 10.639/2003. NEABI.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the ProfEPT, aims to analyze the performance of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI) at IFNMG – Pirapora Campus in the implementation of Law N°. 10.639/2003 in Integrated Secondary Education. This is a qualitative research study with a bibliographic, documentary, and empirical approach, using the analysis of institutional documents and semi-structured interviews with members of NEABI from the campus as methodological procedures. Data analysis was conducted based on Discursive Textual Analysis, enabling the identification of units of meaning and the construction of emergent categories. The results reveal the invisibility of Law N°. 10.639/2003 and of the NEABI in institutional documents, curricular fragmentation, and the episodic nature of anti-racist pedagogical actions, the presence of institutional racist practices that contribute to the marginalization of ethnic-racial issues. As an outcome of the research, an educational product entitled Integrated Action Plan for Strengthening the NEABI and Promoting Anti-Racist Education was developed, with the purpose of supporting institutional practices committed to strengthening the NEABI and consolidating anti-racist education within the context of Professional and Technological Education.

Keywords: Professional and Technological Education. Integrated Secondary Education. Anti-Racist Education. Law n°. 10.639/2003. NEABI.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEPGES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Diversidade
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPE	Plano de Permanência e Êxito
PPC / PPCs	Projeto Pedagógico de Curso(s)
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SABIAFRO	Seminário Afro-Brasileiro e Indígena

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	21
2.1 História da EPT e contexto de sua constituição no Brasil.....	21
2.2 Formação humana integral no Ensino Médio Integrado.....	28
2.3 Currículo contra-hegemônico na EPT: por uma educação antirracista e decolonial..	33
3 LEI Nº 10.639/2003 E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	41
3.1 Trajetória histórica e política da Lei nº 10.639/2003.....	41
3.2 Racismo e escolarização no Brasil: exclusões históricas e desafios.....	48
3.3 O NEABI como instância institucional de enfrentamento ao racismo na educação...	53
4 METODOLOGIA.....	57
4.1 Desenho de Estudo.....	57
4.2 Metodologia de análise de dados.....	59
4.3 Lócus da Pesquisa.....	60
4.4 População e Amostra.....	61
4.5 Critérios de inclusão e exclusão.....	61
4.6 Questões Éticas.....	62
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	63
5.1 Invisibilização da Lei nº 10.639/2003 e do NEABI no IFNMG Campus Pirapora.....	64
5.2 Fragmentação curricular e caráter pontual das ações pedagógicas antirracistas.....	71
5.3 Racismo institucional e produção da invisibilidade do NEABI.....	77
5.4 O NEABI como espaço de resistência, formação identitária e ação antirracista.....	84
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBROS DO NEABI DO IFNMG CAMPUS PIRAPORA.....	114
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	116
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM.....	121
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	123

1 INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão de que o Ensino Médio Integrado no âmbito da EPT apresenta uma proposta de formação que seja humanizadora e favoreça o desenvolvimento de sujeitos críticos promovendo a emancipação dos discentes, e que tem-se percebido cada vez mais urgente e necessário o reconhecimento e valorização das diversas culturas e identidades presentes na sociedade brasileira, especialmente das populações afro-brasileiras, a presente pesquisa se propõe a analisar a atuação do NEABI na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFNMG Campus Pirapora, bem como a sua contribuição para a promoção de uma educação antirracista no referido campus.

A lei nº 10.639/2003 alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e passa a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. A efetiva implementação da lei, portanto, contribui para o fortalecimento das identidades desses grupos e na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e antirracista. Em conjunto com as ações do NEABI tendo como base uma educação libertária e contra-hegemônica, com foco nas relações étnico-raciais, pode ser um caminho para alcançar esses objetivos, criando um ambiente escolar verdadeiramente transformador e emancipador.

Nesse contexto, a análise crítica da sociedade torna-se essencial e o currículo integrado aparece como uma possibilidade em prol de uma educação que respeite e inclua as diferentes culturas e histórias, especialmente das populações historicamente marginalizadas, com o objetivo de fomentar uma educação emancipadora e libertadora. Assim, o currículo, compreendido como espaço de resistência, onde as práticas pedagógicas e os conteúdos devem ser repensados e reformulados a fim de promover a inclusão e o respeito às diversidades, desempenha um papel fundamental, pois é por meio dele que se possibilita a inclusão de temas que contribuem para o fortalecimento de identidades, refletindo a diversidade presente na sociedade brasileira.

Dessa forma, compreendemos que é fundamental que o currículo seja construído com base em uma perspectiva antirracista, que se comprometa com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e crítica, em consonância com uma formação humana integral. Isso é essencial para romper com a visão preconceituosa que privilegia algumas histórias e povos,

marginalizando outros, e gerando um ambiente educacional que, muitas vezes, propaga preconceitos e estereótipos negativos.

A proposta de um currículo contra-hegemônico e libertário é um caminho para transformar a educação em um instrumento de emancipação e inclusão, entendendo-a como um processo integral, que não se limita a preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas que visa a formação crítica, reflexiva e transformadora, conectando os saberes acadêmicos com as realidades sociais. Nesse sentido, torna-se necessário incorporar de forma efetiva a educação para as relações étnico-raciais, promovendo a valorização das identidades e combatendo o racismo em suas diversas formas.

Como destacado por autores como Brito, Silva e Barros (2022), a educação contra-hegemônica é essencial para deslocar os discursos dominantes e incluir vozes historicamente silenciadas. É por meio dessa perspectiva que é possível criar um ambiente escolar mais diverso, onde as diferenças são respeitadas e as identidades, especialmente as negras, possam se fortalecer.

A educação antirracista, como afirma Nascimento (2024, p.68), busca promover a conscientização, a valorização da diversidade e o combate aos estereótipos e preconceitos raciais, além de contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva e equitativa. Acredita-se que, ao implementar práticas antirracistas, a escola torna-se um espaço mais seguro e acolhedor, capaz de desconstruir preconceitos e de sensibilizar os alunos para a importância da diversidade. A educação antirracista, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa para a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua participação em uma sociedade plural.

Portanto, é fundamental repensar a educação com o objetivo de promover uma formação crítica e humanizadora, rompendo com visões que limitam a educação à simples preparação técnica e ao atendimento das demandas do capital, destacando a importância de uma educação que se alinhe com princípios de inclusão e emancipação.

A proposta de uma educação antirracista exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e nas estruturas de poder dentro da escola., não se limitando à inclusão de conteúdos sobre as relações étnico-raciais no currículo, ou tratando o tema de forma transversal. Ao promover uma educação que questiona as

narrativas dominantes é possível construir um espaço de aprendizagem mais inclusivo e libertador, onde os alunos possam se reconhecer em sua diversidade e compreender a importância de uma luta antirracista ativa.

O NEABI enquanto instância propositiva no âmbito da educação para as relações étnico-raciais e com potencial para contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/2003, pode atuar como um espaço estratégico de articulação e fortalecimento da educação antirracista no IFNMG – Campus Pirapora, seja por meio da promoção de formações continuadas ou pelo fomento de práticas educativas comprometidas com a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, enquanto servidora do IFNMG e membro do NEABI desde a sua constituição no Campus Pirapora, os questionamentos formulados na minha trajetória serviram para encabeçar esta pesquisa. A minha formação inicial em História já me forneceu uma aproximação com a temática étnico-racial e em virtude disso fui convidada a compor o núcleo desde a sua primeira formação no ano de 2016. Inicialmente, as ações realizadas eram praticamente inexistentes, mas ao longo dos anos foram se consolidando o que me levou a participar da organização de eventos, da execução de projetos de extensão e compreender as tensões e os desafios envoltos na luta antirracista.

Com isso, foram surgindo questionamentos sobre o apoio recebido pelo núcleo, sobre o envolvimento dos servidores e sobre a própria atuação do núcleo, muito restrita a eventos pontuais e em datas específicas. Neste processo, a partir disso, foram surgindo questionamentos mais amplos que levaram à questão problema desta pesquisa: “De que modo a atuação do NEABI tem contribuído para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFNMG Campus Pirapora, no âmbito do Ensino Médio Integrado?”

A partir dessas questões, e partindo da hipótese de que a Lei nº 10.639/2003 não tem sido efetivamente implementada no Campus, esta pesquisa objetiva de maneira geral analisar documentos, práticas e percepções sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFNMG Campus Pirapora, investigando o papel do NEABI na promoção da educação antirracista no Ensino Médio Integrado. Especificamente, objetiva analisar os documentos institucionais relacionados à inserção da temática étnico-racial no Ensino Médio Integrado; compreender o papel do NEABI na promoção da educação antirracista no IFNMG Campus Pirapora e

investigar as percepções de membros do NEABI sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a atuação do núcleo nesse processo.

Sendo assim, no presente trabalho optou-se pela análise do Projeto Pedagógico de Cursos (PPCs), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Permanência e Êxito (PPE), Regulamento do NEABI, Portarias de composição do NEABI do Campus Pirapora. Compreende-se que estes documentos, juntamente com entrevistas realizadas com membros do referido núcleo que atuaram no período de 2016 a 2024, constituem um importante conjunto de fontes para compreender como a Lei nº 10.639/2003 tem sido incorporada no âmbito institucional e curricular do IFNMG Campus Pirapora.

A análise desses documentos permite identificar tanto os avanços quanto às lacunas existentes no que se refere à efetivação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, bem como a forma como o NEABI é visto e operacionalizado no interior da instituição. As entrevistas com os membros do núcleo, possibilitam apreender as percepções, experiências e desafios enfrentados na sua atuação, contribuindo para uma leitura mais aprofundada das práticas desenvolvidas e das estratégias adotadas para a promoção da educação antirracista.

Para fins metodológicos, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, na qual os autores, livros, artigos e teses foram selecionados a partir de sua pertinência com a temática investigada. A pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos institucionais que tratam do currículo e orientam o agir pedagógico da instituição, bem como daqueles voltados à permanência e ao êxito dos estudantes, além do regulamento que normatiza o funcionamento do núcleo com potencial de atuação na promoção da educação antirracista. Complementarmente, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com membros do NEABI, as quais foram devidamente transcritas, possibilitando uma análise aprofundada das percepções, experiências e práticas relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto institucional.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD), tomando como ponto de partida a definição de categorias *a priori*. Posteriormente, procedeu-se à identificação das unidades de sentido presentes no corpus analisado, culminando na construção das categorias emergentes que

possibilitaram uma compreensão mais aprofundada dos significados produzidos nos documentos e nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro, dedicado a um enfoque teórico, abordará a Educação Profissional e Tecnológica, utilizando autores como Marise Ramos, Eliézer Pacheco, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, dentre outros. Os autores estudados contribuíram para a compreensão acerca do contexto da constituição da EPT, destacando sua história, além das possibilidades da formação humana integral e do currículo contra-hegemônico no Ensino Médio Integrado.

O segundo capítulo, também teórico, apresentará a trajetória histórica e política que levou à efetivação da Lei nº 10.639/2003, utilizando autores como Bárbara Carine Pinheiro, Petrônio Domingues, Nilma Lino Gomes, dentre outros. Os autores contribuíram para a compreensão acerca das possibilidades de construção de uma educação antirracista, destacando os aspectos do racismo e da história em torno da escolarização no Brasil, além de apresentar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas como instância institucional de enfrentamento ao racismo na educação.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada nesta pesquisa que baseou-se em Minayo (2014) e Gomes (2009). Foi estabelecido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Pirapora como o locus da pesquisa, além de especificar a população e a amostra por meio de critérios de inclusão e exclusão. A partir disso, a pesquisa foi desenvolvida em três fases distintas: na primeira, foi realizada pesquisa bibliográfica, na segunda pesquisa documental e na terceira pesquisa empírica por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram submetidos à Análise Textual Discursiva conforme formulação de Moraes e Galiazzi (2016).

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados que emergiram da pesquisa e que permitiram a identificação de unidades de sentido que resultaram em categorias emergentes. Essas categorias evidenciam as contradições e potencialidades presentes no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFNMG – Campus Pirapora. Assim, a análise organiza-se em quatro categorias que dão título às seções e serão discutidas com base no referencial teórico adotado e dos dados empíricos produzidos ao longo da pesquisa.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação do Produto Educacional que foi elaborado a partir dos desdobramentos da pesquisa e possui possibilidade concreta de intervenção diante dos resultados encontrados. O produto, denominado “Plano Integrado de Ações para o Fortalecimento do NEABI e promoção de uma Educação Antirracista no IFNMG – Campus Pirapora (PIANER), com o objetivo de subsidiar incentivar a implementação de práticas institucionais e pedagógicas comprometidas com a educação antirracista, a superação da fragmentação curricular e o enfrentamento do racismo institucional, articulando ações formativas, curriculares e de gestão de forma contínua.

Desta maneira, as considerações finais apresentam a situação geral encontrada a partir dos dados analisados, retomando os capítulos e as discussões estabelecidas em cada um deles a fim de mensurar se os objetivos da pesquisa foram alcançados e se a hipótese foi confirmada. Além disso, apresenta possibilidades de pesquisas futuras, reafirmando a urgência na implementação da Lei nº 10.639/2003 e do fortalecimento do NEABI visando uma educação antirracista.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nesta seção será abordada a história da EPT, bem como o seu contexto em meio às transformações sociais, econômicas e políticas que marcaram a sua constituição no Brasil. Serão apresentados os marcos históricos e legais que sustentam a EPT, com destaque para sua vinculação ao princípio da Formação Humana Integral, entendida como a articulação entre a preparação para o trabalho e o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas no âmbito do Ensino Médio Integrado. Será abordado também acerca do currículo contra-hegemônico, dando ênfase a uma educação libertária que seja capaz de promover uma educação antirracista.

2.1 História da EPT e contexto de sua constituição no Brasil

Embora existam pesquisas que indiquem que a história da Educação Profissional remonta ao mundo colonial e imperial brasileiro (1500-1889), é importante destacar que, especialmente no período colonial, o ensino de práticas manuais não correspondia a uma educação para o trabalho, mas sim para uma educação voltada para a colonização, conforme aponta Oliveira, P. (2020). De acordo com Ramos (2014), os primeiros indícios de uma educação profissional no Brasil datam de 1809, quando foi criado o Colégio das Fábricas, pelo príncipe regente. Segundo a autora, durante o século XIX várias instituições foram criadas e destinavam-se a crianças pobres, órfãs e abandonadas e cita a criação dos Asilos da infância dos meninos desvalidos, neste contexto.

No século XIX, mesmo após a independência política do país, o Império do Brasil manteve a exploração da mão de obra cativa como principal meio de exploração do trabalho, num cenário marcado por baixa industrialização, segundo Oliveira, P. (2020). De acordo com ele, a incipiência de uma educação para o trabalho ocorre entre 1840 e 1856, quando foram criadas as Casas de Educandos Artífices que conforme tendência do período, pretendia prestar assistência a órfãos e desvalidos, uma ideia que esteve presente por muito tempo nas instituições que contavam com a aprendizagem de práticas laborais. Para Ramos (2014) a origem da educação profissional no Brasil está inserida dentro de uma visão assistencialista

que destinava-se a “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” (Ramos, 2014, p.24-25).

Somando-se a essa concepção assistencialista, Oliveira, P. (2020) apresenta ainda outras experiências que também estavam atreladas a uma assistência aos menos favorecidos, sendo elas: a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro no ano de 1858 e a criação do Decreto nº 7247 do ano de 1879, que estabeleceu a Reforma Leôncio de Carvalho no currículo das escolas de segundo grau que passaram a oferecer conteúdos sobre ofícios manuais. Além disso, o decreto previa também a criação de escolas profissionais na corte e principais cidades brasileiras.

Essa origem assistencialista revela que a educação profissional não carrega em seu nascimento, o objetivo de emancipar o sujeito, apresentando-se apenas como uma estratégia de contenção social. Dessa maneira, o Estado buscava disciplinar os menos favorecidos socialmente a fim de evitar vícios e desordens urbanas, ao invés de promover o desenvolvimento intelectual desses indivíduos, preocupação que só se firmou anos depois.

Nas primeiras décadas do século XX, no período republicano, devido a mudanças no Brasil, como crescimento urbano e aumento de atividades industriais, começou a surgir uma educação que pode ser considerada como voltada para o trabalho e algumas ações proporcionaram o desenvolvimento de uma política de estado para essa modalidade de ensino, é o que acredita Oliveira, P. (2020). Ramos (2014), aponta que o início do século XX trouxe a novidade de que a educação profissional deveria se preocupar com a preparação profissional dos operários.

O ano de 1906 pode ser considerado um marco importante na história da Educação Profissional no Brasil, Nilo Peçanha promulgou o Decreto nº 787 no qual foram criadas quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro, aponta Oliveira, P. (2020). Além disso, segundo o mesmo autor, no mesmo ano houve a apresentação de um projeto que previa a criação de campos e oficinas escolares onde alunos do ginásio aprenderiam como manusear instrumentos de trabalho; destinação orçamentária para que fossem instituídas escolas técnicas e profissionais nos Estados; Declaração do Presidente Afonso Pena no sentido de apresentar o ensino

técnico profissional como um meio de contribuir para o progresso das indústrias, uma vez que formaria mestres e operários instruídos e hábeis.

Foi somente no ano de 1909 que o Brasil teve uma legislação que fosse voltada para a Educação Profissional de forma específica, afirma Oliveira, P. (2020). Nilo Peçanha assinou outro Decreto, o nº 7566, no qual foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais do Brasil, “destinadas aos pobres e humildes”, conforme aponta Ramos (2014, p.25). Além disso, Ramos (2014) considerou que esta criação, juntamente com o ensino agrícola, ensejou uma nova direção para a educação profissional, porque segundo ela “ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (Ramos, 2014, p.25).

Assim, o ano de 1909 é considerado o marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Decreto previa que era dever do Estado formar cidadãos que fossem úteis à nação. Nesse sentido, a educação para o trabalho atuaria no sentido de estabelecer hábitos de trabalho que afastasse as classes proletárias, os menos favorecidos, da ociosidade que levava ao vício e ao crime, além de prever que poderia proporcionar preparo técnico e intelectual, à época, conforme apresentado por Oliveira, P. (2020).

Nas décadas de 30 e 40, com a ideologia do desenvolvimento ganhando cada vez mais espaço na economia e política, a temática acerca da formação dos trabalhadores permaneceu apartada da política educacional, ficando ligada uma necessidade de expansão industrial, reafirmando o dualismo de que existia uma preparação para o ensino superior e uma outra profissional, de acordo com Ramos (2014). Segundo ela, foi a Constituição de 1937 que procurou sistematizar o ensino industrial.

Esse cenário de dualismo representa uma marca da desigualdade brasileira. Ao separar o “saber fazer” para os pobres, do “saber pensar” para as elites, o sistema educacional da época reproduzia a hierarquia de classes, impedindo que o trabalhador tivesse acesso ao conhecimento científico e tecnológico completo.

Assim, a Educação Profissional passou por um segundo marco de transformações durante o governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), em meio a ampliação das atividades das indústrias e um crescente incentivo às indústrias de base. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930. Além disso, procurou-se construir uma educação que rompesse com a lógica

de que a formação técnica deveria ser destinada aos menos favorecidos e educação secundária, com preparação para o ensino superior, aos ricos. Diante disso, foi proposta a criação de uma “escola única” com currículo comum para todos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, criticou essa política excludente e conseguiu alavancar algumas alterações na legislação no período, mesmo não sendo capaz de romper totalmente com a visão até então presente, de acordo com Oliveira, P. (2020).

A constituição de 1937 foi a primeira a tratar de forma mais específica acerca da educação técnica brasileira, mas persistiu com a ideia de que o ensino técnico deveria ser destinado aos menos favorecidos. Mas houve uma alteração: foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), afirma Oliveira, P. (2020). De acordo com o autor: “com esse ato, dava-se início à relação entre o empresariado e o estado na oferta de Educação Profissional, que persiste até os dias atuais” (Oliveira, P. 2020, p.57).

Segundo Oliveira, P. (2020), a Reforma Capanema (1942-1946), ainda no governo Vargas, criou os cursos técnicos e incluiu o alterou o ensino profissional, movendo-o para o grau médio. O ensino superior continuaria limitado. Ao final do governo Vargas, a Educação Profissional apresentava-se de duas formas: “o ensino público mantido pela União, destinado a alunos que não trabalhavam, mas recebiam uma formação mais completa; o segundo era privado, mantido pelo SENAI e pelo SENAC, destinado ao trabalhador, em geral caracterizado por um ensino mais pontual, objetivando melhor desempenho de suas funções.” (Oliveira, P. 2020, p.58). O autor ressalta a aproximação da Educação Profissional com a economia, um processo que dava lugar à mão-de-obra a serviço do capital.

As discussões em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948, demonstrou um embate de conflitos, polarizações entre escola pública e particular, além de questões em torno da ideia de que a educação deveria atender às demandas do desenvolvimento brasileiro, segundo Ramos (2014). O texto final, apresentado em 1961 procurou não atender plenamente às expectativas de nenhuma das partes. Para Oliveira, P. (2020), promulgada a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabeleceu que cursos técnicos equivaliam ao ensino secundário e com isso possibilitava o acesso ao ensino superior, ao menos no plano legislativo, a situação vencia seu dualismo.

Durante o governo JK (1956-1961), apresentava-se a necessidade de ter mais mão-de-obra qualificada. Nesse período, aconteceu a transformação de Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, vinculadas ao MEC, aponta Oliveira, P. (2020). Ramos (2014) aponta que a rede Escolas Técnicas se consolidou em 1959 e o projeto tornou-se mais ousado com a transformação de algumas dessas Escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

De acordo com Oliveira, P. (2020), no período da Ditadura Militar (1964-1985), a educação estava direcionada ao mercado de trabalho com o intuito de promover qualificação, com isso a concepção tecnicista ganhou força, reduzindo a educação a um mero treinamento. Como o foco estava voltado para a eficiência e produtividade, o estudante foi moldado para executar tarefas que atendessem aos interesses do capital, sem consciência crítica para questionar as condições sociais existentes.

Neste período algumas ações merecem destaque: “foi publicada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau no país”, e “a lei nº 6545, de 30 de junho de 1938, que transformou três escolas técnicas federais, em Centros Federais de Educação (CEFETs), oferecendo cursos de graduação e pós-graduação” (Oliveira, P. 2020, p.59). “Com a criação dos CEFETs, a história da Educação Profissional brasileira era uma vez mais alterada, trazendo em seu bojo um movimento de transformação evidenciado na inserção do termo “tecnológica” em sua denominação institucional” (Oliveira, P. 2020, p.60).

Ramos (2014) coloca que, neste período, as discussões tratavam da relação entre Trabalho e Educação e apontavam para a necessidade de que a educação estivesse vinculada à prática social e ao trabalho entendido como princípio educativo. Dessa forma, ela reafirma que o foco não era adestrar para determinada técnica e sim proporcionar o domínio dos fundamentos das variadas técnicas na produção, que configura o conceito de Politecnia. Segundo Ramos (2014, p. 38):

Portanto, o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

A década de 1990 trouxe mudanças significativas para a Educação Profissional, com o Brasil imerso em políticas neoliberais, com a Constituição

Federal ligando a Educação Profissional ao desenvolvimento de aptidões necessárias para a vida produtiva. Tudo isso, levava cada vez mais aos interesses privados, de acordo com Oliveira, P. (2020). Ramos (2014) aponta que nesse período da década de 90, existiu uma discussão entre representantes das escolas, demonstrando um conflito no que diz respeito à concepção do que seria educação tecnológica. Segundo a autora, “uma delas centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões; a outra possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano” (Ramos, 2014, p.36).

As políticas neoliberais fizeram-se presentes de forma intensa na educação no período de transição do século XX para o XXI, com uma ideia baseada no individualismo e na competitividade, aponta Pacheco (2011). Segundo ele, neste processo as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica foram profundamente afetadas. Contrapondo-se a isso, desde o início do governo Lula, em 2003, foram implementadas políticas voltadas para a classe trabalhadora de forma a se contrapor às visões neoliberais, aponta ainda Pacheco (2011).

Para além da lógica do capital e da formação profissionalizante, o que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) visa é uma formação politécnica que, “ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (Ramos, 2008, p.2). Ou seja, para além de uma formação que esteja atrelada à lógica desumanizadora do capital e da formação técnica para exercício de uma determinada profissão, o que se espera da educação profissional e tecnológica é que ela seja capaz de propiciar o desenvolvimento de várias habilidades através de múltiplas áreas.

Da mesma forma, Mészáros (2008) destaca a importância de uma Educação que proporcione uma qualificação para a vida, propondo uma abordagem que transcenda a lógica desumanizadora do capital. Para ele, a Educação deve ser reformulada para promover uma consciência crítica e emancipadora, com o ser humano como principal referência e com o objetivo de alcançar a emancipação humana.

Ainda pensando a EPT, Ramos (2008), por sua vez, enfatiza a necessidade de uma sociedade inclusiva que reconheça e valorize a diversidade e os sujeitos.

Ela defende que a educação deve ser politécnica, proporcionando aos indivíduos acesso a uma formação ampla e integrada. Segundo ela, o Ensino Médio Integrado, deve proporcionar uma formação que seja relevante para o desenvolvimento pessoal e que não se restrinja apenas à preparação dos alunos para o mercado de trabalho, mas também para uma cidadania ativa, integrando a formação acadêmica com a técnica.

De acordo com Pacheco (2011, p.7), “a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época”. Nesse sentido, o mesmo autor nos coloca que a educação não deve estar a serviço do capitalismo, submetendo-se a sua lógica de formar para o desempenho de atividades específicas, além de formar consumidores no lugar de cidadãos. Assim, as ações no âmbito educacional precisam ser mais abrangentes, estando ligadas ao mundo do trabalho numa visão democrática e de justiça social, combatendo o racismo e permeando-se das questões de diversidade cultural, por exemplo, por meio de uma educação humanista, permitindo a construção da autonomia dos educandos, aponta ele. O “objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho” afirma Pacheco (2011, p.11).

Dessa forma, em 2003, o projeto passou a direcionar para a mitigação das desigualdades sociais, segundo Oliveira, P. (2020). De acordo com o mesmo autor, com o propósito de tentativa de ruptura com os modelos anteriores, a última grande mudança sofrida pela Rede Federal de Educação Profissional foi com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da promulgação da Lei nº 11.892, no ano de 2008. Um modelo inovador no que diz respeito à proposta político-pedagógica e apresentando um conceito de educação profissional e tecnológica que não havia sido percebido em nenhum outro país, afirma Pacheco (2011).

Oliveira, P. (2020) registra que esse modelo buscava por uma formação humana e omnilateral. Segundo Pacheco (2011, p. 15), buscava-se “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Assim, uma formação humana e cidadã possibilita que os profissionais possam se manter em desenvolvimento, firmando o compromisso da educação com a transformação da vida social, afirma Pacheco. Segundo Pacheco (2011, p.29):

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas.

No ano de 2012, no governo Dilma Rousseff, foi efetivada as Diretrizes Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio que explicitou o viés da formação integral apostando em uma “concepção de formação humana integradora das dimensões intelectual, profissional, cultural, social, ético-política, científica, afetiva e emocional” (Oliveira, A. 2020, p. 32).

Segundo Oliveira, A. (2020), os Institutos Federais nascem como um modelo institucional educativo inovador em termos de proposta político-pedagógica, com um desafio em termos de constituição identitária, uma vez que representa uma tentativa de romper com séculos de história excludente. Sua concepção está ligada à ideia de integração e de formação omnilateral que exige que a instituição resista constantemente às pressões do mercado, que ainda tenta reduzir o ensino técnico a uma formação rápida e limitada, desvinculada da ciência e da cultura.

Dessa maneira, essa formação visa uma educação que seja capaz de possibilitar a formação plena do indivíduo, uma formação humana, unindo a profissionalização com o conhecimento acadêmico a fim de estabelecer alicerces para a constituição de currículos e itinerários formativos, favorecendo o pleno exercício da cidadania, procurando formar indivíduos preparados para intervir na sociedade de forma crítica e criativa.

2.2 Formação humana integral no Ensino Médio Integrado

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Nesse sentido, a concepção de currículo para o Ensino Médio no Brasil tem cada vez mais buscado atender às demandas sociais por maior inclusão e reconhecimento das diversidades, o que não aparece nos documentos analisados. É, portanto, crucial refletir sobre o currículo, levando em conta que ele é um campo de disputa ideológica e política, portanto bastante normatizado e ressignificado. (Ramos, 2014)

De acordo com Arroyo (2013, p.13) “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Ele diz respeito ao que se espera da escola no tocante à sua função social e política, tratando-se dessa forma de uma configuração política do poder, imerso numa disputa pela apropriação do conhecimento, onde está em discussão o que os estudantes aprendem e consequentemente ao que os docentes ensinam.

Na percepção de Pinheiro (2023, p.88) “diversidade não se constrói, se celebra”. Nesse sentido, compreende que a diversidade precisa ser vivida, uma vez que somente é possível crescer com a pluralidade, a partir do momento em que se convive com ela, ou seja, uma espaço escolar diverso seria aquele em que está aberto às inúmeras formas de existir no mundo, celebrando e crescendo com elas.

Nesse sentido, a concepção de formação humana integral que está na base da proposta dos Institutos Federais repercute na perspectiva histórico-ontológica da educação, conforme formulação do Saviani (2010). Segundo ele, é consenso que a educação define-se como formação humana, sendo assim, ela é compreendida como um processo de promoção do ser humano enquanto ser genérico, o que significa dizer que, enquanto ser social ele se desenvolve por meio da apropriação das objetivações históricas da humanidade e da sua própria atividade criadora no mundo.

Essa concepção pode ser encontrada no pensamento de Marx que aponta que a formação humana não se limita à aquisição de habilidades instrumentais, mas implica uma elevação ontológica do indivíduo, tornando-o capaz de transformar a realidade e a si mesmo, aponta Saviani (2010). Trata-se, portanto, segundo o mesmo autor, de uma formação omnilateral, em que a dimensão técnica-profissional se articula indissociavelmente às dimensões ética, estética, política e cultural da existência humana.

A criação dos Institutos Federais, segundo Oliveira, A. (2020, p.37) parte da “defesa de uma formação para o trabalho que esteja alicerçada na relação com a elevação da escolaridade, evitando-se a dualidade da formação técnica versus formação acadêmica e promovendo uma formação integrada e integral”. Dessa forma, segundo ele:

A formação profissional e tecnológica não se restringe à aquisição de técnicas laborais específicas, mas vai além, pautando-se na sua aptidão para formar profissionais capazes de manter-se em desenvolvimento. (...) de modo que contemplem a integração entre ciência, tecnologia e cultura - consideradas, nesse contexto, dimensões indissociáveis da vida humana - e o desenvolvimento de capacidades de investigação científica, indispensáveis à constituição da autonomia intelectual (Oliveira, A. 2020, p.37).

A perspectiva dual dizia respeito a um ensino técnico para os trabalhadores das classes menos favorecidas e um ensino acadêmico para a elite pensante. Isso que viria a ser vencido por meio do projeto de ensino integrado. Apesar de no papel essa dualidade ter sido superada, ela persistiu na prática, isso porque ainda tinha peso a ideia de uma separação entre formação técnica e a propedêutica ou básica, que geralmente não dialogam entre si, o que não contribui para a integração que uma aspectos culturais, científicos e tecnológicos com o intuito de formar cidadãos ditos completos, nos aponta Oliveira, A. (2020). De acordo com Pacheco (2011, p.20), “estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico”.

Ao apontar sobre o que se espera estar na base da concepção dos Institutos Federais, Oliveira, A. (2020, p. 40) nos diz que “deve ser contemplada por uma educação omnilateral, ou seja, deve pensar o trabalho na ótica da articulação entre técnica, ciência e cultura, como aspectos indissociáveis da formação humana”.

Os Institutos Federais apresentam muitas contradições na visão de Ramos (2020): de um lado uma educação atrelada à lógica do capital e do outro uma educação que almeja a possibilidade de emancipação humana. Para ela, de uma origem de escolas voltadas para a educação dos denominados “desvalidos da sorte”, com a finalidade de os retirarem do ócio e do crime, transformam-se em instituições de ensino em ciência e tecnologia com o objetivo de unir as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Ramos (2020), aponta ainda que a identidade da rede federal está no ensino médio numa ótica integrada e isso não implica somente conciliar ensino médio e técnico por meio da soma de disciplinas e componentes curriculares. Destaca ainda o direito à uma educação politécnica e omnilateral por parte dos trabalhadores e apontando o Ensino Médio Integrado como fundamental nesse processo. Segundo ela:

A concepção de formação integrada implica mudanças importantes quanto a concepção de mundo, de sociedade, de sujeitos, de conhecimento, de produção da existência humana. Implica compreender que a relação trabalho-educação sob o princípio educativo do trabalho não é sinônimo de preparação para o mercado de trabalho (Ramos, 2020, p. 23).

A educação pode ser pensada enquanto instituição capaz de proporcionar uma formação humana integral que de acordo com Ciavatta (2005) une a formação integrada, com o propósito de tornar inteiro o ser humano dividido entre o executar e o pensar, e a formação humana que busca garantir o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

De acordo com Frigotto (2001), no campo educativo, a concepção de Educação Profissional numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, busca reiterar uma educação que seja formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa. Ou seja, de acordo com ele, essa concepção de Educação Profissional não está limitada a preparar o trabalhador para atender às demandas do mercado e, no lugar de reforçar a divisão entre trabalho manual e intelectual, essa proposta busca integrar o trabalho ao processo de formação humana, compreendendo-o como um elemento central na construção da autonomia e da cidadania.

Ao adotar essa perspectiva, a Educação Profissional se aproxima da concepção de educação que Saviani (2007) estabelece ao afirmar que a relação existente entre trabalho e educação é de identidade, uma vez que a produção do homem é ao mesmo tempo um processo formativo, ou seja, o homem se faz e se transforma por meio do trabalho que é assim entendido como um princípio educativo, como um meio de desenvolvimento humano integral, propiciando a construção de sujeitos críticos, capazes de entender e intervir nas relações sociais, políticas e econômicas que o envolvem.

Essa visão crítica e emancipatória, tanto de Frigotto (2001) quanto de Saviani (2007), colocam a educação profissional como um caminho para o desenvolvimento integral do sujeito, rejeitando uma formação que apenas serve aos interesses do capital e do mercado de trabalho, e reivindicando uma educação que forme cidadãos conscientes e atuantes.

Saviani (2014) aponta ainda que a divisão de classes provocou também uma divisão na educação acabando por separar trabalho e educação, levando a duas

modalidades distintas: uma para classe proprietária dos meios de produção e outra para a classe não-proprietária, sendo esta última assimilada ao processo mesmo do trabalho e aquela às atividades intelectuais. Essa divisão não só reflete uma distinção entre os tipos de atividades que cada classe exerce, mas também acarreta consequências profundas na formação de identidades sociais e culturais.

Ainda tendo como base o Saviani (2014), sua pedagogia histórico crítica foi formulada com o intuito de sistematizar a tarefa da educação de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens e isso contribui para a reflexão acerca do que do papel do professor de transformador social por meio de uma escola que possibilita o acesso a conhecimentos prévios, mas que levem em consideração as experiências dos alunos. Para o autor, a educação deve contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais e sociais dos indivíduos, preparando-os para participar ativamente na vida social e política.

No contexto do Ensino Médio Integrado, Ramos (2008, p.28) defende que a educação deve ser entendida como uma formação “pelo trabalho e na vida”, ao invés de apenas ser uma preparação “para” algo. Ela propõe uma formação humana que integre todas as dimensões da vida no processo educacional, possibilitada por meio de uma formação omnilateral dos sujeitos. O objetivo é integrar as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, promovendo uma educação mais completa e conectada com as realidades dos alunos.

Ramos e Ciavatta (2011) discutem a importância da integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, destacando que essa integração deve oferecer uma formação que abarque tanto o saber acadêmico quanto o prático e cultural. A educação para as relações étnico-raciais, neste sentido, é imprescindível. No entanto, observa-se que o currículo tradicional frequentemente ignora as especificidades culturais e sociais dos estudantes, perpetuando uma educação homogeneizadora que não leva em conta as diversidades presentes no ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2013, p.37) afirma que “os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento”. Afirma ainda que os docentes devem atuar no sentido de enriquecer os currículos com novos conhecimentos, com uma

diversidade de leituras e significados.

Dessa forma, ao se propor a articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os Institutos Federais visam contribuir com o rompimento de uma lógica que leva a uma fragmentação do conhecimento e alienação do trabalho. Com isso, pretende criar condições para que a educação profissional seja uma via para a emancipação humana e social e não funcione apenas como meio de adaptação ao mercado.

2.3 Currículo contra-hegemônico na EPT: por uma educação antirracista e decolonial

Na concepção de Saviani (2011, p.17), o conceito abrangente de currículo trata-se da: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Quando o autor fala em atividades nucleares, ele está se referindo à transmissão de instrumentos que permitem ao educando acesso ao saber elaborado, à assimilação de conhecimentos sistematizados e ele fala da distinção entre o que é curricular e do que é extracurricular, sendo que este último, segundo Saviani (2011, p.15-16): “só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las”.

A competência técnica, compreendida como o “o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer.” (Saviani, 2011, p.32), é política e portanto passa por distorções por estar a serviço dos interesses dominantes e isso gera efeitos na formação dos professores que carece de uma visão mais integrada da própria prática. A pedagogia histórico-crítica, busca compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, com o compromisso de transformação da sociedade e não sua manutenção. Dessa forma, o conhecimento é histórico, portanto, a educação deve promover, por meio da classe trabalhadora, uma apropriação crítica do saber objetivo e universal, visando resgatar a dimensão histórica e libertadora, superando o tecnicismo neutro e o ativismo ingênuo. (Saviani, 2011).

O currículo é resultado de uma seleção e por este motivo diz-se que a decisão do que entra e do que sai dele, ela é política, uma vez que existe uma motivação para que um determinado conteúdo seja contemplado em detrimento de outro e isso acaba por favorecer a alguns e prejudicar a outros e isso demonstra o posicionamento da instituição de ensino. Tavares e Sobrinho (2020). Dessa forma:

Os conhecimentos inseridos no ambiente acadêmico não são neutros. É necessário entender o motivo deles estarem ali, pois trata-se de decisões políticas em disputa. Eles agrupam diversos interesses e concepções referentes a qual tipo de sujeito se quer formar e qual projeto de sociedade se quer construir. Tavares e Sobrinho (2020, p.8).

Neste contexto, insere-se também o currículo integrado que compõem as teorias críticas, “que compreendem que não existe neutralidade na seleção de conhecimentos a serem ensinados”. Tavares e Sobrinho (2020, p.9). A formação integrada busca superar a adoção de práticas operacionais e mecanicistas, buscando a formação plena do sujeitos, garantindo “o conhecimento das bases da produção do trabalho, suas possibilidades, limites e desigualdades, permitindo que eles se reconheçam parte dessa engrenagem, podendo modificá-la conforme suas expectativas de uma sociedade mais justa”. (Tavares e Sobrinho, 2020, p.10).

A integração no ensino deve ser compreendida como um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de compreender sua realidade específica e a relação desta com a totalidade social. O objetivo é proporcionar uma formação ampla do sujeito, com foco na transformação social, de modo que os estudantes possam atuar criticamente na sociedade, compreendendo sua posição nela e reconhecendo a importância de uma educação que transcenda os interesses do capital. (Araújo e Frigotto, 2015). Nesse mesmo sentido, Arroyo (2013, p. 38) afirma que quando os currículos se abrem “às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam”. Aberturas assim exigem resistência, contestando o caráter hegemônico sobre o currículo.

Como destacam Araújo e Frigotto (2015, p.63)

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

Tavares e Sobrinho (2020) apontam que existem dois tipos de projeto que nos permitem pensar a educação profissional: um deles diz respeito a uma educação que existe com a finalidade de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; e um outro que procura abordar a dimensão humana, “denominado por “projeto societário alternativo”, “contra-hegemônico” ou “emancipatório””. (Tavares e Sobrinho, 2020, p.10).

É nesse sentido, que propomos pensar a educação profissional de forma contra-hegemônica, prezando pela formação que perpassa a dimensão humana e que esteja conectada com o mundo no qual os discentes estão inseridos. Dessa forma, os discentes possuem a possibilidade de intervir na sociedade como cidadãos críticos e conscientes de sua posição nas engrenagens do sistema social. Assim, “o currículo que se defende vislumbra a omnilateralidade que compreende as dimensões da cultura, arte, ciência e tecnologia. Onilateral ou omnilateral”. (Tavares e Sobrinho, 2020, p.13).

Gomes (2023), relata que a autora Barbara Carine conhece as marcas negativas que uma escola pouca aberta à diversidade deixa na subjetividade dos estudantes e que é consciente de que o currículo escolar tem uma importância significativa na trajetória desses estudantes, ou seja, o projeto pedagógico deve estar alinhado com a decolonialidade e a educação antirracista e essa decisão é política e aponta o caminho para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. Nesse sentido, uma escola verdadeiramente diversa exige revisar o currículo que ainda é eurocêntrico e branco. Além disso, ressalta que a autora apresenta a

possibilidade de construir uma organização curricular que se abre às múltiplas formas de ser e de existir e as celebra. Que não nega os conflitos, mas aprende com eles, valoriza os sujeitos e as sujeitas da educação e indaga as relações de poder construídas na sociedade. Educa e reeduca para a emancipação, e não para o conformismo. (Pinheiro, 2023, p.10-11, prefácio de Nilma Lino Gomes).

Nesse sentido, devemos ressaltar a importância da representatividade, pois como nos diz Pinheiro (2023, p.14): “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”. Então, devemos levar em consideração que todo currículo apresenta uma intencionalidade e reflete o projeto de sociedade que os educadores almejam. É o que afirma também Arroyo (2013, p.38) que “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade”.

No entanto, essa disputa não ocorre em condições de igualdade, uma vez que na prática, o currículo muitas vezes sofre pressão para que se privilegie competências técnicas imediatas, reduzindo o espaço das humanidades e da reflexão crítica. Nesse sentido, torna-se necessário discutir sobre os conhecimentos que foram historicamente consagrados como necessários, em favor de outras opções que abranjam projetos de sociedade mais justa e igualitária, comprometidos

com a emancipação dos sujeitos e liberdade do conhecimento.

Silva (2005, p.155) reforça a importância do estudo do que ela chama de Africanidades Brasileiras que são “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana”. Em sua concepção, este estudo visa a valorização da identidade étnico-histórica- cultural, como uma forma de respeitar os diversos modos de ser e de respeitar as diversas raízes e identidades que constituem o povo brasileiro. Afirmar que o estudo das Africanidades Brasileiras faz parte de uma pedagogia antirracista e no âmbito escolar pode estar presente em várias disciplinas do currículo e cita vários exemplos que podem ser aplicados na Matemática, Educação Física, Literatura, Sociologia, Geografia, História, dentre outras.

A teoria educacional passa por avanços e limites que possuem repercussão na prática pedagógica e os desafios dessa prática também apresentam impactos na teoria e todo este processo alcança os currículos que passam a exigir mudanças diante de um contexto no qual as escolas passaram a receber sujeitos que antes eram invisibilizados, efeito da universalização e ampliação do direito à educação. (Gomes, 2012).

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p.100).

Gomes (2012) aponta que a história de luta da população negra ainda é invisibilizada nos currículos, sintoma de um processo de dominação que resultou na hierarquização do conhecimento que levou à inferiorização de culturas, povos e grupos étnico-raciais que se encontravam fora do paradigma do Ocidente, considerado culto e civilizado.

Nesse sentido, descolonizar os currículos é um grande desafio, no entanto, as transformações sociais, tensões políticas e dinâmicas globais hegemônicas e contra-hegemônicas tem levado grupos antes excluídos a reagir de maneira mais incisiva fazendo com que culturas historicamente negadas e silenciadas nos currículos ganhem força. Todo este cenário provoca tensões e exige a renovação dos currículos, dos sujeitos e de suas práticas pedagógicas. Afirmar que “Trata-se de

uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante”. Gomes (2012, p. 107). Além disso, aponta que a Lei nº 10.639/2003 provoca uma mudança estrutural e

abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele 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. (Gomes, 2012, p.105).

O processo de descolonização do currículo conduz à construção de projetos educativos emancipatórios e implicam conflitos, confronto, negociações e também a produção de algo novo. Ao citar Santos (1996), afirma que “na perspectiva desse autor, o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória”. (Gomes, 2012, p. 107).

Os conteúdos dos currículos são comumente tratados como algo sacralizado, o que dificulta a sua desconstrução. O jogo político e econômico busca se apropriar do conhecimento a fim de dominar e subordinar, garantindo controle. Arroyo (2013, p. 41), afirma que

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum.

A educação libertária, conforme Gallo (1990, p.116), busca tornar o indivíduo consciente de si mesmo, de suas singularidades e diferenças, e destacar a importância do seu relacionamento com o grupo social na construção coletiva da liberdade. A partir dessa abordagem, surge a possibilidade de analisar como o ensino libertário pode promover uma educação antirracista.

Brito, Silva e Barros (2022, p.478) argumentam que pensar de forma contra-hegemônico é reconhecer a importância dos sujeitos historicamente silenciados e a relevância dos discursos na disputa por hegemonia. Eles enfatizam que práticas educativas devem ser construídas para deslocar entendimentos e comportamentos, contribuindo para o papel emancipatório da educação, com destaque para o papel multiplicador dos docentes e das práticas pedagógicas. Essa

perspectiva é essencial para compreender que, para que uma educação seja antirracista, é fundamental que seu currículo adote uma abordagem contra-hegemônica, desafiando as narrativas dominantes.

Pinheiro (2023) faz uma distinção entre educação antirracista e educação numa perspectiva afrocentrada. Ela aponta que nesta última o foco está em uma formação a partir de um reforço positivo da ancestralidade africana, uma vez que acredita que “crianças que estão sendo formadas precisam nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social”. (Pinheiro, 2023, p.41).

A educação antirracista tem se revelado um caminho possível e urgente para transformar a sociedade e promover a igualdade racial. A educação desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que podemos desconstruir preconceitos arraigados e promover a conscientização sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças. Segundo o estudo da mesma autora, ao adotar uma abordagem antirracista na educação, buscamos criar espaços seguros e acolhedores para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial. Isso implica repensar currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, incorporando vozes e perspectivas historicamente marginalizadas e silenciadas. (Nascimento, 2024).

Para Hooks (2013) a educação aumenta a capacidade do ser humano de ser livre, compreendendo-a assim como uma prática da liberdade, onde todos tem a possibilidade de tomar posse do conhecimento. A autora aposta em práticas pedagógicas anticolonialistas, buscando questionar aquelas que reforçam os sistemas de dominação, como o racismo, por exemplo. É preciso pensar uma educação que esteja comprometida com a diversidade cultural, a justiça e a liberdade.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pedem que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (Hooks, 2013, p. 51-52).

O currículo multicultural, segundo Hooks (2013), busca promover a inclusão e celebrar a diferença, além de contribuir para que os estudantes pensem de forma crítica. Para isso é preciso reconhecer que a educação precisa estar atrelada à

realidade vivenciada pelo estudante e ela não é neutra, o que e como se ensina é uma decisão política. É um desafio e leva tempo para que tanto os estudantes quanto os professores compreendam-os como positivos. O multiculturalismo, “obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito” (Hooks, 2013, p. 63).

As propostas da pedagogia decolonial e da educação intercultural, conforme abordado por Oliveira e Candau (2010), fazem parte de um movimento de enfrentamento das estruturas históricas de dominação e desigualdade. Nesse sentido, vimos que a pedagogia decolonial apresenta-se como um desafio para as estruturas de poder e desigualdades históricas, uma vez que ao criticar a colonialidade do poder, do saber e do ser ela promove um processo de desnaturalização da lógica eurocêntrica que por muito tempo serviu de modelo tanto para a educação quanto para as relações sociais no Brasil. Assim, propõe que o conhecimento seja estabelecido também a partir das experiências e lutas, história e cultura dos povos indígenas e afrodescendentes, desafiando a manutenção de um padrão único de conhecimento e identidade.

No que diz respeito à abordagem decolonial e educação multicultural tradicional, os autores nos apontam que uma diferença entre eles está no posicionamento crítico frente a incorporação de elementos culturais, assumindo uma postura questionadora e indo além da inclusão formal, no caso da pedagogia decolonial. Essas abordagens também apresentam complementaridade uma com a outra, ao se proporem a reconhecer que as relações de poder e desigualdade possuem raízes no passado colonial e que isso ainda tem influência no presente. Além disso, procuram construir novos espaços de conhecimento, sem reforçar estereótipos e sem reduzir culturas a temas de estudo, propondo um diálogo crítico e transformador dos saberes subalternizados e ocidentais.

Quanto aos principais desafios e resistências que podem surgir ao implementar a pedagogia decolonial no sistema educacional público brasileiro, Oliveira e Candau (2010) apontam um impasse epistemológico em que a grande quantidade de docentes que tiveram uma formação baseada em paradigmas eurocêntricos podem não apresentar o preparo para trabalhar conteúdos e perspectivas que procuram romper com essa lógica.

Além disso, os autores apontam uma resistência conservadora, que pode surgir diante do questionamento de narrativas históricas hegemônicas, especialmente no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003). Há ainda desafios práticos, como falta de condições materiais e pedagógicas, ausência de formação continuada consistente e políticas públicas que, embora utilizem termos como “interculturalidade”, muitas vezes não rompem de fato com o modelo colonial. Além disso, persiste o mito da democracia racial, que dificulta o reconhecimento e a valorização efetiva da diferença.

Araújo, Xavier e Paiva (2023, p.150) destacam que a curricularização das questões étnico-raciais implica ampliar o foco dos currículos escolares para além da perspectiva etnocêntrica. Isso envolve refletir sobre as contribuições histórico-culturais dos povos originários e africanos e promover uma desconstrução crítica do senso comum e dos preconceitos entre alunos negros e não negros. Dessa forma, é fundamental reconhecer a importância das narrativas plurais, que buscam refletir a riqueza e a diversidade de cada cultura e experiência.

A perspectiva decolonial, conforme Oliveira e Candau (2010, p.32), propõe a ampliação do foco dos currículos para reconhecer e valorizar a diferença. Para isso, é necessário desconstruir mitos como o da democracia racial, adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença e reforçar a luta antirracista, questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.

A pedagogia decolonial defende, portanto, um currículo que seja capaz de dialogar com as diferentes culturas e realidades dos alunos, sem desconsiderar as especificidades dos grupos marginalizados. Essa abordagem não se limita à simples inclusão de temas sobre diversidade, mas propõe uma transformação profunda na estrutura curricular, baseada na análise crítica das relações de poder e da construção do conhecimento. O objetivo é criar um ambiente escolar permeado por relações de crítica social, ao mesmo tempo respeitosas quanto às diferenças, proporcionando um espaço de escuta e acolhimento para os sujeitos afetados pelas ações racistas.

Dessa forma, compreendemos que uma educação que seja antirracista, exige a clareza de que o racismo é uma estrutura histórica e social que impede o acesso pleno ao saber elaborado por parte da população negra e marginalizada. Assim, a

luta antirracista na educação, precisa de uma escola que busque superar as desigualdades de classe e raça, promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

3 LEI Nº 10.639/2003 E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Nesta seção será abordada a trajetória histórica e política que levou à efetivação da Lei nº 10.639/2003, perpassando os acontecimentos até a culminância na legislação citada. Além disso, será abordado aspectos envoltos em torno do racismo e escolarização, evidenciando a escola como uma instituição onde o racismo pode ser perpetuado e se fazer presente nos dias atuais, necessitando assim de uma ação contundente para que tenha condições de ser combatido.

3.1 Trajetória histórica e política da Lei nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639/2003 altera o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e passa a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira. A sua promulgação não deve ser compreendida apenas como a inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras; ela é, antes de tudo, uma forma de contribuir para a reparação das desigualdades sofridas pela população negra, que ainda enfrenta exclusão social e desigualdade econômica no Brasil, como aponta Andrade (2024).

No âmbito educacional, a lei surge para apoiar demandas por reparação, reconhecimento e valorização da comunidade afro-brasileira. Reconhecimento implica valorização da diversidade e requer mudanças nos discursos voltados às pessoas negras, bem como a desconstrução do mito da democracia racial. “É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (Brasil, 2004, p.14).

A desconstrução desse mito constitui um dos maiores desafios na educação e na sociedade. Muitos educadores ainda se escondem atrás da ideia de que “somos todos iguais” para evitar o debate racial. Essa postura é perigosa, pois neutraliza a luta política e impede que os alunos compreendam como as desigualdades foram

historicamente construídas. Não se combate o racismo fingindo que a cor não importa, mas expondo como ela foi utilizada como instrumento de exclusão.

Após a abolição da escravatura, a população negra foi marginalizada e excluída das políticas de inserção social. Na tentativa de reverter esse quadro, “ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação” (Domingues, 2007, p.103). Diante disso, compreendemos que é complexo o processo que envolve a construção da identidade do negro no Brasil, sendo marcado por discriminação e desvalorização em uma sociedade que, para discriminar, “utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (Brasil, 2004, p.15).

Sobre a insipiente atuação do Movimento Negro, Domingues (2009) apresenta elementos presentes nas fases de atuação do “movimento associativo dos homens de cor” ou “movimento negro”. Na primeira fase (1889–1937) e na segunda fase (1937–1978), a atenção do movimento negro esteve fortemente voltada para a educação básica. Das associações dessa fase, a Frente Negra Brasileira (1931–1937) destacou-se como a mais organizada e estruturada.

Convém observar que o conceito de educação articulado pelo movimento negro naquela fase era amplo, compreendendo tanto a escolarização quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra “educação” era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra “instrução” tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A “instrução” foi uma das questões mais pautadas da FNB. Em quase todas as edições do jornal da frente, *A Voz da Raça*, encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela se instruir. (Domingues, 2009, p.11).

O conceito de educação articulado pelo movimento era amplo, abrangendo tanto escolarização quanto formação cultural e moral. A “instrução”, entendida como alfabetização ou escolarização formal, foi uma das principais pautas da FNB. Os jornais da FNB, em várias edições, indicavam uma carência da população negra, no âmbito educacional, compreendendo a marginalização do negro no período pós-abolição, como uma herança direta da escavização desse povo. Em quase todas as edições do jornal *A Voz da Raça* há referência à carência educacional da população negra e à necessidade de instrução. A educação era vista como a principal arma contra o preconceito racial, pois “teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo” (Domingues, 2008, p.523).

Sobre o movimento negro, Domingues (2009) conclui:

Na sua primeira fase de existência, o movimento negro no pós-abolição fomentou campanhas de conscientização junto à “população de cor”, almejando conscientizá-la da importância do letramento; abriu pequenas escolas e cursos noturnos, privilegiando o ensino fundamental, sobretudo o trabalho de alfabetização. Além de instrumento de compreensão do mundo, a alfabetização demarcava a fronteira da cidadania formal no Brasil. Na segunda fase, o movimento negro ampliou seu raio de ação e, no que concerne a seus investimentos educacionais, montou algumas unidades de ensino, ofereceu cursos de alfabetização e coordenou projetos de cunho pedagógico, porém persistiu devotando especial atenção ao ensino fundamental. Já na terceira fase, o movimento negro deu um giro copernicano. Se anteriormente produziu críticas ocasionais e pouco articuladas ao caráter eurocêntrico dos materiais didáticos e da grade curricular, não elaborando políticas a favor da incorporação de conteúdos programáticos específicos ou metodologias de ensino alicerçadas na pluralidade cultural, na terceira fase o movimento passou a reivindicar, sistematicamente, políticas públicas educacionais em benefício do segmento negro. Mais ainda. Procurou banir o eurocentrismo da educação e, em seu lugar, abraçou um projeto afrocentrado e multiculturalista, preconizando o direito à diferença, por meio da revisão da carga preconceituosa dos materiais didáticos, do desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas e da adoção da História da África na grade curricular. Foi na terceira fase, portanto, que o movimento negro formulou projetos político-pedagógicos centrados nos postulados epistemológicos de uma educação multirracial e pluriétnica. (Domingues, 2009, p. 990).

No período entre 1937 a 1978, os movimentos que realizavam contestações foram inviabilizados em virtude da ascensão do Estado Novo (1937 - 1945). Apesar disso, alguns grupos de negros sobreviveram, mas foi já ao final do período do Estado Novo que o movimento negro reapareceu. Algumas entidades se destacaram no período, sendo algumas delas: a União dos Homens de Cor (UHC) fundada por João Cabral Alves em 1943, em Porto Alegre; o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944 no Rio de Janeiro e que contava com Abdias do Nascimento como principal liderança; a Associação Cultural do Negro (ACN) em São Paulo em 1954, Geraldo Campos de Oliveira como primeiro presidente. (Domingues, 2009).

Domingues (2009) aponta que na terceira fase (1978-2003), com ditadura militar em 1964 o movimento negro teve sua atuação limitada, de acordo com Domingues (2009, p. 21) “seus ativistas eram cerceados, estigmatizados e acusados de levantar um problema que supostamente não existia: o racismo no Brasil”. Ao final da década de 1970 o movimento teve um salto e um marco foi a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), no ano de 1978. Em 1979 foi realizado um Congresso e o nome foi alterado para Movimento Negro Unificado – MNU. O MNU procurava intervir na área educacional e “já no seu

“Programa de ação”, preconizava uma educação voltada para os valores e interesses do “povo negro e de todos os oprimidos” (Domingues, 2009, p. 22).

A partir do final da década de 1990 e início de 2000, o movimento negro esteve voltado para as discussões em torno das ações afirmativas, especialmente no que diz respeito às cotas para negros nas universidades públicas. O marco no início da década de 2000, no que diz respeito à temática relacionada ao negro e a educação, pela publicação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No ano de 2004 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo Conselho Nacional de Educação. (Domingues, 2009).

A Constituição Federal de 1988, não abordou a questão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos e a LDB de 1996 não apresentou tratamento específico acerca da temática racial. “Portanto, a Lei nº 10.639/2003 significou um avanço, e mesmo um divisor de águas ante a tradição homogeneizadora e monocultural das diretrizes do sistema de ensino”. (Domingues, 2009, p. 988-989). O movimento negro parece ter percebido em meio a todos os acontecimentos, que a educação ocupa centralidade no que diz respeito às desigualdades raciais e também desigualdes de renda.

A trajetória de elaboração da lei está imersa na luta contra a desigualdade étnico-racial no Brasil e na crítica ao eurocentrismo, que impregnado nos livros didáticos do ensino médio pretende formar para uma visão única da história, onde a cultura dos povos brancos é valorizada em detrimento a dos povos africanos. Sabemos que a escola não deve ser a única com a responsabilidade de sanar as desigualdades étnico-raciais, mas, em virtude de ser um espaço de questionamentos e aprendizados pode contribuir com o processo de decolonização. (Andrade, 2024)

Segundo Reis (2018), no ano de 1995, antes da aprovação da LDB e da Lei nº 10.639/2003, o Movimento Negro de Santa Catarina já abordava formas alternativas de se trabalhar em sala de aula os conteúdos referentes à história dos negros no Brasil. Documentos do período apontavam mecanismos que a elite brasileira utilizava para institucionalizar o racismo no pensamento de grande parte

da população brasileira. O autor aponta ainda que em 1888, após a abolição da escravidão, o racismo foi modificado e inseriu-se em diversos âmbitos da sociedade, inclusive na educação, determinando as desigualdades entre negros e brancos. Segundo ele, “a partir disso, é possível refletir sobre um racismo que passa a ser pulverizado nos mais diversos segmentos da sociedade, na tentativa de mascará-lo”. (Reis, 2018, p.36).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 contou com um campo político favorável que se alinhava aos movimentos que lutavam por uma equidade social. Em 1996 com a aprovação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) os conteúdos relacionados à história africana haviam sido introduzidos no currículo preparando o caminho para futuras diretrizes. No entanto, tanto os PCNs como a LDB, ainda tratavam as temáticas de história e cultura afro-brasileira com um caráter mais sugestivo do que deveria ser colocado em prática. A obrigatoriedade veio com a Lei nº 10.639/2003. (Reis, 2018).

Andrade (2024) nos aponta que o Movimento Negro Unificado (MNU) surgiu em 1978 e possuía o objetivo de ser uma entidade a nível nacional que buscava fortalecer a luta antirracista no país e continua sendo um sujeito político importante na busca pelo reconhecimento dos direitos da população negra e na promoção da igualdade racial no Brasil. Aponta ainda que a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em 1984 marcou o início de uma articulação mais formal entre o movimento negro e o Estado, significando um novo capítulo na história da luta contra o racismo e pela inclusão social no país. Segundo ela, o Movimento Negro e a Conferência de Durban foram atores-chaves na criação e promulgação da lei.

O MNU é uma organização que possui diversas ramificações pelo Brasil, sendo fundamental na luta da população negra no Brasil. Uma das reivindicações defendidas pelo MNU foi a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. A luta na educação perpassou questões fundamentais que visavam a transformação do currículo que por sua vez contribuiria para transformar a sociedade e libertá-la do racismo. (Reis, 2018, p.52.)

Segundo Andrade (2024) no governo de Fernando Henrique Cardoso já haviam sido iniciados debates acerca da diminuição das desigualdades presentes no Brasil, no entanto, foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que as discussões

tomaram o rumo para uma efetivação com a Lei sendo sancionada. Assim, a mobilização em torno da política pública para a Lei nº 10.639/2003 começou através da mobilização de diversos atores, como o movimento negro, a sociedade civil, população brasileira e líderes de governos, e só então, depois da Conferência de Durban, foi articulada politicamente e, posteriormente, instituída no Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 foi promulgada em janeiro de 2003, juntamente com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério de Educação. Como aponta Andrade (2024, p.36), ocorreu através da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban (2001). A Declaração resultante da Conferência foi assinada pelos diversos países presentes, bem como pelo Brasil com a promulgação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Pinheiro (2023, p.95) acrescenta que

Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para a Lei nº 11.645, que incluía a história e a cultura indígenas também na obrigatoriedade legal. Vale destacar que as leis são fundamentais como mecanismo de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio de convencimento, ou seja, não devemos trabalhar a EREER em sala de aula meramente porque a lei obriga, mas porque temos a consciência histórica da necessidade de reparação social dessas maiorias minorizadas no Brasil.

No contexto da Educação Profissional, essa lei ganha uma urgência ainda maior. Historicamente, o ensino técnico foi o destino das classes desvalidas, em sua maioria negras. Aplicar a Lei nº 10.639/2003 na EPT significa garantir que esse trabalhador em formação não seja apenas um executor de tarefas, mas um cidadão consciente de sua história e de sua ancestralidade, capaz de ocupar espaços e ser reconhecido como produtor de conhecimento.

Tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto a Lei nº 11.645/2008 são “conquistas históricas dos movimentos negros e indígenas organizados; não se trata de concessões governamentais, mas sim de direitos adquiridos de maiorias minorizadas”. Pinheiro (2023, p.58). A lei é uma ferramenta importante pois contribui para que o desgaste de energia sofrido pela militância seja diminuído. Assim, é importante frisar que os professores precisam abordar a temática a partir de uma consciência de reparação histórica e não apenas em virtude de uma imposição legal.

“Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age”. (Pinheiro, 2023, p.58).

Porém, somente cobrar que os professores abordem a temática, que tenham essa consciência sem oferecer uma formação sólida, é um erro estratégico. A maioria dos docentes atuais foi formada em um sistema eurocêntrico que pouco discutiu a África ou os povos indígenas. Sem uma política de formação continuada, a Lei nº 10.639/2003 corre o risco de virar apenas um “evento de novembro”, esvaziando seu potencial de transformar o currículo de forma permanente durante todo o ano letivo.

Ribeiro (2019, p. 38) afirma que o racismo precisa ser compreendido como um sistema estruturante da sociedade e que por este motivo “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista”. No entanto, e justamente pelo fato do racismo está muito presente em nossa sociedade, que por muitas vezes ele acaba passando despercebido.

Ao falar sobre a importância dos pais exigirem que a escola garanta a aplicação da Lei 10.639/03, Ribeiro (2019, p. 41-42), afirma:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

Assim, compreendemos que a Lei nº 10.639/2003 é fruto de um amplo processo de lutas e de vários caminhos que foram trilhados por diversos movimentos negros a fim de que direitos pudessem ser alcançados, inclusive, perpassando a luta pela implementação das cotas raciais que segundo Pinheiro (2023, p.94) “atravessa desde o movimento quilombista, passando pelo movimento abolicionista, o movimento fretenegrino, a guarda negra, a imprensa negra brasileira, o teatro experimental do negro, o Movimento Negro unificado (MNU), a marcha Zmbi dos Palmares, até a marcha das mulheres negras para Brasília, entre outros”.

Dessa forma, a Lei é fundamental no combate ao racismo, para a desconstrução de estereótipos a respeito da pessoa negra e para a valorização das

relações étnico-raciais. Reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira auxilia na promoção de uma educação inclusiva que preza pela diversidade étnica e racial no Brasil, fomentando uma educação antirracista.

3.2 Racismo e escolarização no Brasil: exclusões históricas e desafios

No Brasil, a escolarização da população negra no Brasil é marcada, historicamente, por exclusões, desigualdades e silenciamentos, atravessada pelo racismo estrutural que está na base das relações sociais do país. (Domingues, 2009). Os negros têm passado por uma série de dificuldades no âmbito educacional e esses obstáculos remontam à época da escravidão. Dornelles Ramos (2024) afirma que, quando escravizados, não eram considerados cidadãos e, quando libertos, encontravam manobras do Estado que dificultavam o acesso a direitos, como o estudo.

A Constituição de 1824 não garantia a alfabetização aos escravos e eles sequer eram considerados cidadãos. Após a aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, às crianças negras entregues às instituições estatais foi oferecida educação básica, no entanto, ainda era deficiente e não possuía caráter universal. No ano de 1878 foi realizada uma reforma no ensino pelo governo do Império e passou a prever que pessoas do sexo masculino, maiores de quatorze anos, livres ou libertos, poderiam se matricular em cursos noturnos. No entanto, havia uma distância significativa entre o que estava previsto legalmente e o que acontecia na prática, a mudança realmente começou a se intensificar após o ano de 1888 com a abolição da escravatura e início da República em 1889. (Domingues, 2009).

O período pós abolição não garantiu o acesso imediato dos negros à escola. Além dessa exclusão no campo educacional, os negros passaram a viver uma exclusão política, social, psicológica e econômica. Neste cenário, surgiram diversas associações de “pessoas de cor” dedicadas a reagir a este contexto de discriminações, a denunciar o analfabetismo e a forma precária com que a “população de cor” era submetida no que diz respeito à escolarização, a fortalecer a união, solidariedade e autodeterminação e a abrir escolas, por exemplo. (Domingues, 2009).

Compreender o percurso da escolarização da população negra implica analisar os mecanismos históricos e institucionais que limitaram seu ingresso nas escolas, bem como as permanências do racismo nas práticas pedagógicas, nos

currículos e na organização do sistema educacional. O Estado, ao longo da história, contribuiu para a marginalização da população negra no que se refere ao acesso à educação. Isso nos leva a compreender por que a busca pela educação, após a conquista da liberdade, tornou-se um ato de resistência e de reivindicação histórica por parte das populações negras, na tentativa de recuperar direitos negados por séculos. A partir do século XX começam a surgir organizações que questionam a ordem vigente no que diz respeito a melhorias nas condições sociais para os negros. (Reis, 2018, p.56).

A educação é vista por diversos intelectuais e militantes negros e negras como um instrumento fundamental para a transformação social e a superação do racismo estrutural. Historicamente, no entanto, as populações afrodescendentes foram amplamente marginalizadas do sistema educacional brasileiro. Durante o período escravocrata, embora a legislação proibisse a escolarização de crianças escravizadas, essa restrição não se estendia, formalmente, às crianças negras livres. Contudo, mesmo essas precisavam comprovar sua condição de liberdade para terem acesso à escola. Após a abolição, persistiram inúmeras barreiras que continuaram a restringir tanto o ingresso quanto a permanência de pessoas negras nas instituições de ensino. (Reis, 2018, p. 55-56).

Vemos assim que desde os tempos coloniais a escola não garantia acesso amplo, especialmente no que diz respeito aos negros e seus descendentes. O analfabetismo era um dos problemas que se abatia sobre os negros, predominando em mais de dois terços dessa população. Após a abolição, eles tentaram criar escolas, uma vez que em algumas das escolas existentes a matrícula de negros era dificultada ou vetada, porém nem sempre elas foram exitosas, dentre outros motivos por falta de apoio e de recursos. (Domingues, 2008).

A educação acaba por se tornar uma das vias de emancipação da população negra. Reis (2018) aponta em sua pesquisa que foram criadas escolas pelos próprios negros, segundo ele “o que se constata é que, mesmo à margem, os negros acompanharam o processo de escolarização também como forma de resistência, sempre se colocando contrários àqueles que afirmavam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências sociais e escolares” (Reis, 2018, p.45).

De acordo com Dornelles Ramos (2024) a escola apresentava-se como um “não lugar” para os negros, uma vez que o negro era associado à escravização, a dor e a humilhação. Além disso, se a escola não era o lugar para eles, significava que estavam destinados a outros espaços, não relacionados à intelectualidade. Trata-se de uma exclusão presente no plano simbólico e que silencia a história e cultura de um povo.

Pinheiro (2023) antes de criar a Escola Afro-brasileira Maria Felipa, no ano de 2018, havia chegado à conclusão de que todas as escolas que ela conhecia reproduziam a colonialidade em diversos graus e careciam de representatividade negra positivada. Sobre a colonialidade destaca três tipos: a colonialidade do saber, com um currículo que reproduzia uma perspectiva eurocêntrica; a colonialidade do poder com a reprodução do racismo estrutural; a colonialidade do ser, com a presença ífima de negros nas escolas.

O texto de apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais, escrito em 2004, de autoria de Matilde Ribeiro, traz apontamentos sobre o período da escravidão no Brasil ao mesmo tempo em que reafirma a dívida histórica com os afro-brasileiros, especialmente no que diz respeito ao acesso escolar, é o que nos aponta Reis (2018). Segundo ele, o texto aponta que no período escravocrata, os negros e negras eram excluídos dos bancos escolares por meio de dispositivos legais da época (Reis, 2018, p.38).

O Brasil é um país estruturalmente racista, por este motivo brancos são racistas e negros reproduzem o racismo porque aprenderam a se odiar justamente a partir do ódio dos outros. E tudo isso diz respeito a um sistema que moldou o olhar das pessoas para que vissem o mundo a partir da raça que classifica as pessoas de acordo com o fenótipo. Nesse sentido, mais do que não ser racista, é preciso lutar contra o racismo, ou seja, é preciso ser antirracista e “antirracismo, ele é caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo”. (Pinheiro, 2023, p.40).

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. A raiz dessa desigualdade secular estaria localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a escola tem

funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afro-descendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade e sua história. (Anjos, 2005, p. 173-174).

Dessa forma, essa marginalização também se manifesta na estrutura curricular e nos materiais didáticos, como apontado por Anjos (2005) que afirma que os livros didáticos ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação histórica e geográfica do país, enquanto a escola atua como uma segregadora informal, ao não oferecer modelos positivos que contribuam para a construção de uma autoimagem valorizada. Trata-se de uma ideologia que mantém uma estrutura classista e racializada.

Assim, somos produtos de uma educação eurocêntrica e por este motivo, estamos todos sujeitos a reproduzir preconceitos presentes na sociedade, estando este preconceito presente também nos livros didáticos e outros instrumentos de trabalho escolares que acabam depreciando o que não é oriundo do mundo ocidental. Em virtude disso e por uma falta de preparo por parte dos professores, em muitos momentos, perde-se a oportunidade em sala de aula de apresentar a diversidade como “um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral” (Munanga, 2005, p. 15).

Munanga (2005, p.16) aponta sobre a importância dos estudantes que não são negros conhecerem sobre a história da comunidade negra

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).

Munanga (2005) sustenta que, embora não exista fórmula pronta para a superação do racismo, a educação pode criar condições efetivas para seu enfrentamento, desde que esteja comprometida com o reconhecimento e o respeito à diversidade que constitui a sociedade brasileira. Para o autor, se esta sociedade, desde os primórdios, é plural, étnica e culturalmente, sua construção democrática só

é possível mediante o respeito às matrizes étnico-raciais que fazem do Brasil um país multicolor composto por indígenas, negros, orientais, brancos e mestiços (Munanga, 2005, p. 17-18).

Nessa mesma direção, Gomes (2005) aponta que a questão racial está ligada às nossas representações e aos valores que formamos sobre os negros. Ela aponta que muitos educadores carregam o entendimento de que a discussão sobre as relações étnico-raciais não é algo de responsabilidade da escola e sim de militantes políticos e sociólogos, por exemplo. O que é preciso que os professores compreendam é que no cotidiano escolar essas questões estão presentes e necessitam de sensibilidade para serem percebidas.

A busca por uma educação antirracista perpassa a aceitação de que o Brasil é um país racista, no qual, historicamente, o negro esteve excluído e ficou às margens da sociedade e invisibilizado nas abordagens sobre educação, por exemplo. O acesso e a permanência de pessoas negras no contexto escolar foram frequentemente obstaculizados em virtude de sua cor de pele e posição social. (Nascimento, 2024).

Para que essa reeducação das relações étnico-raciais se concretize, é indispensável investir na formação docente e nas condições materiais das escolas. Assim, é necessário que os professores possuam formação que os qualifique a lidar com as relações advindas do racismo, que são tensas e demandam sensibilidade na sua condução, a fim de que a reeducação acerca das relações étnico-raciais apresente meios de ser concretizada. “Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (Brasil, 2004, p.11).

Dessa forma, compreender o percurso da escolarização da população negra implica reconhecer os mecanismos históricos de exclusão, as permanências do racismo nas práticas pedagógicas e a necessidade de transformar a escola em espaço de reconhecimento, valorização e emancipação. A educação, que historicamente foi instrumento de exclusão, pode e deve se transformar em instrumento de liberdade e justiça social.

3.3 O NEABI como instância institucional de enfrentamento ao racismo na educação

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) desempenham papel fundamental na consolidação de um movimento negro de base acadêmica no Brasil e trata-se de uma “ação organizada de docentes e discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico” (Ratts, 2011, p.28). Os núcleos estão presentes, em sua maioria, nas universidades públicas, mas existem também em instituições de ensino técnico e médio nos níveis federal e estadual. (Fernandes, 2014).

Os NEABs “se tornam grupos de estudos e pesquisas, realizam projetos de extensão e de qualificação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais (no espírito da Lei nº 10.639/2003) e elaboram propostas de ações afirmativas para a população negra” (Ratts, 2011, p.36). Dessa forma, o surgimento desses grupos é resultado da atuação coletiva de intelectuais negros e negras que passam a ocupar o espaço acadêmico e coincidem com o período de surgimento do movimento negro (nos anos de 1970 e 1980), constituindo-se como espaços institucionais de produção de conhecimento, articulação política e afirmação identitária no interior das universidades.

No caso do movimento negro de base acadêmica, nos anos 1970 e 1980, poucos grupos se identificaram ou foram identificados como tal. É o caso do Grupo de Trabalho André Rebouças, criado na Universidade Federal Fluminense, bem como do GTPLUN (Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros) de São Paulo e do Grupo Negro da PUC-SP (SANTOS, I. 2006). (Ratts, 2011, p.31).

No contexto em que intelectuais negros começam a concluir a pós-graduação (por volta dos anos 1980) e ingressar no meio acadêmico como docentes e pesquisadores, eles passam a ser sujeitos produtores de um conhecimento até então ausente desses espaços. Dessa forma, os NEABs são “exemplos concretos da atuação organizada desses intelectuais enquanto sujeitos coletivos” (Fernandes, 2014, p.199).

Alguns NEABs são criados nos anos 1980, como é o caso do NEAB-UFAL, NEAB-UFMA, CEAB-UCG (PUC-GO) e outros na década seguinte, como NEAB/UFSCar, PENESB-UFF, NUPE-UNESP e NEN-SC. Esses núcleos operam como territórios de resistência no interior de instituições historicamente marcadas pela hegemonia branca, considerando que “desde a criação das universidades

brasileiras, voltadas para uma elite social, até o último quartel do século XX, a presença de acadêmicos/as negros/as é uma exceção que confirma a regra” (Ratts, 2011, p. 29). Assim, eles procuram tensionar currículos, práticas pedagógicas e políticas institucionais.

A existência e multiplicação desses núcleos fazem parte das reivindicações do Movimento Negro brasileiro por ações afirmativas, no contexto de combate ao racismo e discriminação racial. Durante o processo de preparação e participação de representantes do governo brasileiro e do movimento negro nacional, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África, no ano de 2001, aumentou a quantidade de NEABs em todo o Brasil, juntamente com a criação de outros espaços de discussão como o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio Nacional dos NEABs (CONNEABs). (Fernandes, 2014, p. 199-200).

Institucionalmente, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros transformaram-se em *locus* privilegiados de formação, aglutinação, articulação, debates, propostas de estudos de pesquisas de negros (as) e não negros que atuam academicamente com a temática das relações raciais e cultura afro-brasileira e suas intersecções no campo da educação e cultura. (Fernandes, 2014, p.200).

Engajados na luta contra o racismo no meio acadêmico e pela transformação social, os NEABs “buscam mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento com o objetivo de dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (Fernandes, 2014, p. 199). Dessa forma, “através de suas atividades os NEABs estão se tornando cada vez mais espaços de formação e de produção de conhecimento contra-hegemônico numa sociedade altamente estratificada, preconceituosa e desigual como a brasileira” (Fernandes, 2014, p.200).

Os NEABs no IFNMG tiveram o seu funcionamento organizado e regulamentado a partir da aprovação da Resolução Consup nº 009/2017 (alterada pela Resolução Consup no 155/2021). Com este ato, os NEABs em suas unidades, foram vinculados à Direção-Geral e à Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, por meio do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI/DAEC). (Queiroz e Ramos, 2025).

De acordo com o artigo 2º do Regulamento, o NEABI busca:

(...) contribuir para a promoção da equidade racial, bem como assessorar na inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos termos da Lei nº 11.645/2008, e da Resolução CP/CNE no 01/2004, pautada na construção da cidadania, por meio da valorização da identidade étnico-racial, especialmente de negros, afrodescendentes e indígenas. (Regulamento do NEABI, p. 4).

O NEABI do IFNMG possui, de acordo com o art 2º do seu regulamento, “a finalidade de promover a discussão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, de forma a contribuir para a promoção da equidade racial, bem como assessorar na inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Considerando essa finalidade, assim como os objetivos e atribuições do referido núcleo, propomo-nos a compreender a atuação do NEABI no desenvolvimento de ações pedagógicas, culturais e de conscientização que fomentem um ambiente inclusivo, onde o respeito à diversidade étnico-racial seja parte integrante da formação dos estudantes.

Nesse sentido, acreditamos, conforme nos aponta Silva (2023, p.169), que o NEABI é uma importante ferramenta de tensionamento político, capaz de “promover transformações estruturais e fomentar a implementação de políticas afirmativas que valorizem a diversidade étnico-racial, fortalecendo assim o compromisso da instituição com a igualdade racial e a justiça social”.

À partir da conceituação de racismo institucional, compreendido como o resultado do funcionamento das instituições que mesmo de forma indireta, produz desvantagens e privilégios baseados na raça, acentuando desigualdades raciais (Almeida, 2019), compreendendo o papel estratégico dos NEABIs dentro das Instituições, e dos Institutos Federais, em específico, com a possibilidade de atuar como um espaço de tensionamento dessas estruturas, problematizando e orientando currículos eurocentrismo, além de denunciar a invisibilização de saberes afro-brasileiros e indígenas e promover ações formativas que desestabilizam a lógica institucional excludente.

Dessa forma, compreendemos que o racismo institucional pode ser identificado nas normas, práticas, rotinas e padrões aparentemente neutros que concedem privilégios a determinados grupos raciais, naturalizando desigualdades e silenciando conflitos raciais existentes no espaço institucional. Assim, mais do que espaços de representatividade simbólica, os NEABIs constituem-se como núcleos

de intervenção político-pedagógica, capazes de pontuar o caráter estrutural e institucional do racismo e de fomentar práticas educativas comprometidas com a equidade racial, contribuindo para a transformação das relações de poder no interior das instituições de ensino.

Reconhecemos, portanto, a importância do fortalecimento do NEABI e da implementação de forma efetiva da Lei nº 10.639/2003, uma vez que abre a possibilidade de discussão de uma educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para a proposição de uma Educação Antirracista. Neste ponto, consideramos essencial a atuação do NEABI, intervindo nas discussões acerca do currículo e ampliando de forma mais direta aos discentes discussões importantes sobre a temática.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se nos pressupostos de Minayo (2014), para quem a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais a partir dos sentidos, significados e interpretações atribuídos pelos sujeitos em seus contextos históricos e sociais. Nessa perspectiva, segundo Gomes (2009), a análise qualitativa tem como foco a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado, reconhecendo a diversidade de crenças, percepções e contradições presentes no campo empírico.

Nesse sentido, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida sob a perspectiva do estudo de caso, uma vez que busca investigar sobre a atuação do NEABI em um contexto institucional específico, perspectiva que orientou a construção do percurso metodológico deste estudo, voltado à compreensão da atuação do NEABI na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 e na promoção de uma Educação Antirracista no IFNMG – Campus Pirapora.

4.1 Desenho de Estudo

O estudo foi realizado no segundo semestre do ano de 2025 e estruturou-se em três fases: Na primeira fase realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de construir o referencial teórico da a partir da análise de autores que discutem temas como racismo, educação antirracista e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em relação aos procedimentos técnicos de coleta de dados, tivemos como referência Severino (2017), que orienta que a pesquisa bibliográfica e documental constituem procedimentos fundamentais para a construção do referencial teórico e para a compreensão do contexto investigado. Nesse sentido, utilizou-se o método bibliográfico com a técnica de revisão de literatura, visitando livros, artigos, dissertações e teses a fim de obter uma sustentação teórica que contribua com o objetivo da pesquisa, assim, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados como aponta Severino (2017).

A primeira fase diz respeito à seleção dos textos que ocorreu por meio de pesquisas realizadas no Google Acadêmico, Observatório ProfEPT, Plataforma EduCAPES, utilizando como descritores os termos “*NEABI*”, “*Educação Antirracista*”, “*Lei nº 10.639/2003*”. Com base na leitura e análise dos trabalhos encontrados, foram identificados autores de referência recorrentes na temática, cujas obras também foram consultadas e utilizadas na fundamentação teórica desta pesquisa. Além disso, foram utilizados livros de autores notadamente reconhecidos e referenciados na área temática investigada.

Na segunda fase procedeu-se à pesquisa documental, por meio da análise dos documentos institucionais selecionados, totalizando oito documentos, sendo eles: PPCs dos cursos integrados ao Ensino Médio (Edificações, Informática, Sistemas de Energias Renováveis e Vendas), Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Permanência e Êxito do IFNMG, Plano de Permanência e Êxito do Campus Pirapora e Regulamento do NEABI. Foram analisadas as informações constantes nesses documentos sobre menção à Lei nº 10.639/2003, ao NEABI e a termos relacionados à educação antirracista no IFNMG no Campus Pirapora. Os documentos citados foram selecionados com base na importância que possuem no que diz respeito à educação antirracista e implementação da Lei nº 10.639/2003.

A terceira fase correspondeu à pesquisa empírica, por meio da coleta de dados usando entrevista semiestruturada, que proporcionam flexibilidade, permitindo que o entrevistador explore diferentes caminhos, mas mantendo algumas perguntas centrais para garantir que os tópicos relevantes sejam abordados. Elas foram realizadas com membros do NEABI, selecionados a partir de sua atuação no núcleo no período de 2016 a 2024. As entrevistas tiveram como objetivo compreender as percepções dos participantes acerca da efetivação da Lei nº 10.639/2003, da contribuição do NEABI nesse processo e dos desafios enfrentados na promoção de uma Educação Antirracista no contexto institucional investigado.

As entrevistas foram registradas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas, e tiveram como foco compreender as percepções dos participantes acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003, da contribuição do NEABI nesse processo, dos desafios enfrentados e das perspectivas futuras para a consolidação de uma Educação Antirracista no Campus Pirapora.

Os dados provenientes das entrevistas e dos documentos foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva, conforme pressupostos de Moraes e Galiuzzi (2016) e os resultados obtidos foram apresentados e discutidos ao longo da dissertação, em diálogo com o referencial teórico adotado para esta pesquisa.

4.2 Metodologia de análise de dados

A análise e interpretação das entrevistas e dos dados constantes nos documentos, foram realizadas numa perspectiva qualitativa em busca da compreensão da realidade apreendida, com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), a qual compreende um processo de unitarização dos textos, categorização emergente e produção de metatextos interpretativos. Essa abordagem possibilitou a construção de compreensões acerca dos sentidos atribuídos pelos participantes à atuação do NEABI e aos processos de implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFNMG – Campus Pirapora.

Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante dos documentos a fim de se perceber presença de menção ao NEABI, à Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, à formação humana integral, à educação antirracista, bem como a termos como étnico-racial, racismo, preconceito. Em relação às entrevistas, após a transcrição também foram submetidas à uma leitura a fim de captar impressões iniciais.

Além disso, procurou-se compreender como é tratada e como se efetiva no Campus Pirapora a implementação da Lei nº 10.639/2003, com vistas a promoção da educação antirracista, no âmbito de todo o currículo escolar do ensino médio integrado, identificando desafios, avanços e a efetividade das ações no contexto educacional, além de captar contradições e tensões.

Na segunda etapa, com a realização de entrevistas semiestruturadas, pretendeu-se apreender as percepções e significados que membros atribuem ao NEABI e à implementação da Lei nº 10.639/2003 no Campus Pirapora. As entrevistas possibilitaram explorar outras dimensões que não estão presentes na análise documental, permitindo a captação de algumas interpretações, resistências e sentidos que foram construídos ao longo do período analisado.

Dessa forma, no plano do tratamento e análise dos dados e informações coletados por meio da entrevista semiestruturada e da análise documental, foi realizada uma análise, levando-se em consideração as diferentes fases de análise propostas por Moraes e Galiuzzi (2016), buscando compreender as percepções que emergem das falas dos participantes acerca dos desafios e possibilidades na implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio da atuação do NEABI na promoção de uma educação antirracista no IFNMG Campus Pirapora.

Posteriormente, foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, momento em que os resultados que estão em sua forma bruta são submetidos a um tratamento de análise que os tornam falantes e válidos. Assim, procedeu-se à unitarização dos textos, dividindo em unidades de sentido que expressam uma ideia relevante para a pesquisa, identifiquei categorias emergentes e produzi metatextos interpretativos articulados ao referencial teórico.

Após as análises previstas foi elaborado um produto educacional, tendo como base as percepções apresentadas pelos participantes da pesquisa com a finalidade de fornecer material que possa subsidiar a implementação da Lei e fortalecimento do NEABI no Campus, a partir da compreensão de elementos importantes sobre a Educação para as relações étnico-raciais.

4.3 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFNMG Campus Pirapora, implantado em 29 de novembro do ano de 2010, na cidade de Pirapora-MG, considerada polo em sua microrregião de atuação e o segundo centro de industrialização da mesorregião norte de Minas, além de estar localizada às margens do Rio São Francisco. O Campus abrange uma microrregião distribuída em 10 municípios, sendo eles: Buritizeiro, Ibiaí, Jequitaiá, Lagoa dos Patos, Lassance, Pirapora, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Romão e Várzea da Palma.

Atualmente o Campus Pirapora conta com 04 Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente/Concomitante presencial: Administração, Segurança do Trabalho, Edificações, Desenho Técnico e Informática. Além desses cursos, o Campus oferece ainda 04 cursos técnicos integrados: Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Vendas

Integrado ao Ensino Médio e o curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável. Há também a oferta de três cursos Bacharelados: Administração, Sistema de Informação e Engenharia Civil.

4.4 População e Amostra

A população desta pesquisa é composta por membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFNMG Campus Pirapora que atuaram no período compreendido entre os anos de 2016 a 2024 e ocuparam as funções de presidente, representante da comunidade externa, representante discente e representante docente.

Esse recorte temporal contempla a atuação de diversas configurações do núcleo, perpassando pela realização de diversas atividades, permitindo compreender a dinâmica de mudanças, continuidades e sentidos que foram atribuídos à implementação da Lei nº 10.639/2003 e à atuação do NEABI no contexto institucional do Campus Pirapora.

Para compor a amostra, foram convidados sete membros do núcleo que participaram em algum momento deste período, com o intuito de representar as diferentes funções, trajetórias e experiências que existiram dentro do núcleo. Dos sete convidados, seis aceitaram participar, compondo dessa forma a amostra efetiva da pesquisa.

4.5 Critérios de inclusão e exclusão

Para definir os participantes desta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios que procuram garantir a coerência com os objetivos da pesquisa e com o espaço-temporal estabelecido para a análise. Além disso, a seleção dos membros, levou em consideração que haviam servidores efetivos que estavam em licença de saúde, alguns discentes que não tinham mais vínculo com a Instituição e professores substitutos também sem vínculo com a Instituição no momento da realização da pesquisa, além de membros que não tiveram envolvimento efetivo com o núcleo.

Critérios de inclusão:

Foram considerados para esta pesquisa, os membros do NEABI do IFNMG Campus Pirapora que atuaram no núcleo entre 2016 e 2024, independentemente da função exercida, desde que tenham participado de ações, reuniões, projetos ou processos decisórios do período.

Critérios de exclusão:

Foram excluídos os membros que participaram do NEABI exclusivamente em anos anteriores ou posteriores ao recorte temporal definido, bem como aqueles que, apesar de formalmente vinculados ao núcleo, não tiveram participação efetiva nas atividades realizadas entre 2016 e 2024.

4.6 Questões Éticas

A pesquisa foi realizada em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que estabelece diretrizes éticas para estudos envolvendo seres humanos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário FIPMOC (UNIFIPMOC), por meio do parecer nº 7.541.003, sob o CAAE nº 88095725.2.0000.5109.

Todas as etapas da pesquisa respeitaram a dignidade, a liberdade e a autonomia dos participantes, assegurando-lhes o direito de desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo. O sigilo, a confidencialidade e o anonimato foram garantidos durante todo o processo.

Participaram do estudo 6 membros do NEABI, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Autorização para uso de imagem e voz, garantindo a formalização da sua concordância em participar da pesquisa.

Em todos os casos, as informações relevantes foram apresentadas de forma clara e acessível, assegurando plena compreensão antes da assinatura. Os documentos assinados foram devidamente arquivados pelo pesquisador. É importante salientar que as entrevistas só foram iniciadas após as assinaturas dos termos.

5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A partir da proposta de pesquisar a atuação do NEABI na construção de uma educação antirracista no IFNMG Campus Pirapora por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003, realizamos a análise de dois conjuntos de dados. Inicialmente, a análise de documentos institucionais do IFNMG Campus Pirapora a fim de identificar a presença da Lei nº 10.639/2003 e de termos relacionados à EREER, bem como se os documentos que conduzem o agir educacional fazem referência ao NEABI. Para isso, foram analisados os seguintes documentos disponíveis no Portal do IFNMG na internet: Projetos pedagógicos dos Cursos Integrados; Planos de Permanência e Êxito e Regulamento do NEABI.

Foram realizadas também, entrevistas com membros que atuaram no NEABI do Campus Pirapora no período de 2016 a 2024. As entrevistas foram transcritas integralmente e posteriormente submetidas a uma leitura flutuante com a finalidade de apreender os sentidos gerais presentes nos discursos. A partir desta leitura, surgiram unidades de sentido que foram reelaboradas ao longo do processo analítico a fim de ganharem densidade interpretativa. Esse movimento permitiu a construção de categorias mais abstratas e interpretativas, que expressam compreensões ampliadas sobre a atuação do NEABI e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto institucional analisado.

A análise dos resultados foi conduzida de acordo com os pressupostos da Análise Textual Discursiva, conforme sistematização formulada por Moraes e Galiuzzi (2016). As categorias apresentadas a seguir resultam do processo de Análise Textual Discursiva, e a discussão é desenvolvida por meio da produção de metatextos interpretativos, articulados ao referencial teórico.

Quadro 1 - Processo de categorização na ATD com unidade de sentido e categorias emergentes.

Categorias a priori	Unidades de Sentido	Categorias Emergentes
Conhecimentos e percepções sobre a Lei nº 10.639/2003	Ausência da Lei nº 10.639/2003 e do NEABI nos documentos curriculares e institucionais; Presença	Invisibilização da Lei nº 10.639/2003 e do NEABI no IFNMG Campus Pirapora

	simbólica e não estruturante do NEABI; Termos genéricos sobre a temática.	
Documentos institucionais e currículo	Fragmentação e pontualidade das ações pedagógicas; Distância entre prescrição legal e prática curricular	Fragmentação curricular e caráter pontual das ações pedagógicas antirracistas
Ações e práticas pedagógicas. Situação atual e desafios	Racismo institucional e invisibilização	Racismo institucional e produção da invisibilidade do NEABI
Atuação do NEABI. Perspectivas futuras	NEABI como espaço de resistência, identidade e formação; Limites estruturais e falta de institucionalização	O NEABI como espaço de resistência, formação identitária e ação antirracista

Fonte: Autoria própria

Para preservar a identidade dos(as) participantes e também valorizar os referenciais teóricos e culturais que orientam esta pesquisa, optou-se por nomeá-los(as) a partir de pseudônimos inspirados em autoras e autores negros que difundem a discussão sobre racismo e fomentam discussões sobre educação antirracista, decolonialidade e relações étnico-raciais.

Assim, os(as) entrevistados(as) são apresentados(as) como Conceição (em referência a Conceição Evaristo), Carolina (em referência a Carolina Maria de Jesus), Abdias (em referência a Abdias do Nascimento), Joel (em referência a Joel Rufino dos Santos), Afonso (em referência a Afonso Henriques de Lima Barreto) e Maria (em referência a Maria Firmina dos Reis).

5.1 Invisibilização da Lei nº 10.639/2003 e do NEABI no IFNMG Campus Pirapora

Nesta categoria, nos dedicamos à análise acerca da presença da Lei nº 10.639/2003 nos documentos curriculares e institucionais do IFNMG Campus Pirapora, sendo eles: PPCs dos cursos integrados, PPI, PDI e Regulamento do

NEABI. Além disso, nos detivemos em analisar a presença ou ausência de menção ao NEABI e a termos relacionados à EREER nos referidos documentos que datam do ano de 2022 no caso dos PPCs e do quadriênio 2024 a 2028 no caso do PPI. Salientamos que todos os documentos analisados, são posteriores à legislação alvo deste estudo.

Iniciando a análise a partir dos documentos, os projetos pedagógicos dos cursos Integrados do Campus Pirapora (PPCs), apresentam um certo alinhamento com a concepção da educação profissional na medida em que essa temática é citada no corpo do texto, no entanto, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, identificamos que os marcos legais voltados a essa temática não aparecem incorporados.

Além disso, os PPCs não apresentam menção ao NEABI e nem às leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e os termos raça e etnia são citados apenas no contexto das ações do(a) Assistente Social, estritamente voltadas à superação de preconceitos e desigualdades sociais no ambiente escolar. Assim, a menção ocorre no âmbito da política de assistência estudantil que visa garantir acesso, permanência e êxito escolar, especialmente para alunos em situação de vulnerabilidade social. Há também uma menção recorrente a termos como diversidade (em sentido genérico, sem especificação étnico-racial), cidadania, inclusão e direitos humanos.

É possível identificar ainda que conceitos importantes diretamente vinculados à temática da Lei nº 10.639/2003 e à promoção de uma educação antirracista, tais como racismo estrutural, identidade negra, cultura afro-brasileira, história da África, colonialismo, povos tradicionais, quilombolas, educação das relações étnico-raciais, dentre outros, não foram localizados nos perfis de formação ou nos objetivos formativos dos cursos.

Apesar da escassez de menções explícitas, alguns termos e princípios conceituais relacionados à educação antirracista ou à formação cidadã aparecem, tais como: formação humana integral, formação omnilateral, educação inclusiva, diversidade étnico-racial, princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, currículo integrado, direitos humanos, justiça social, transformação social, educação politécnica. Esses termos, embora não estejam diretamente associados à legislação específica ou às ações do NEABI, revelam uma base que pode potencialmente sustentar ações de combate ao racismo e valorização da diversidade

étnico-racial, caso sejam articuladas com as legislações e práticas pedagógicas concretas.

Além da citação pontual ao NEABI, identificamos nos PPCs a utilização de alguns termos, nas ementas das disciplinas de sociologia, geografia e língua inglesa, que apesar de alguns não estarem diretamente relacionados à temática étnico-racial, apresentam um potencial para que a temática seja trabalhada em sala de aula, no entanto, a partir dos documentos, não foi possível afirmar se isso de fato se concretizou na prática. Apresentamos no quadro 2, as disciplinas e as menções que foram identificadas.

Quadro 2 - Menção e análise de termos relacionados à temática étnico-racial nos PPCs do ano de 2022, dos cursos integrados do IFNMG Campus Pirapora.

Disciplina	Menção apresentada	Análise
Sociologia 1º ano	Proposta de introduzir discussões sobre raça e etnia, enfatizando questões sobre preconceito, discriminação e segregação.	Abordagem mais direta e crítica
Geografia 3º ano	Proposta de desenvolver competência acerca da etnia e diversidade cultural	Abordagem mais ampla que sugere e estar voltada para a compreensão da múltiplas diversidades culturais e étnicas com a possibilidade de estar relacionada especificamente a processos territoriais, demográficos e geopolíticos
Língua Inglesa 3º ano	Proposta de uma abordagem sobre pluralidade cultural	Abordagem que pode indicar a valorização de diferentes culturas presentes no mundo, embora possa não necessariamente focalizar as relações étnico-raciais no contexto brasileiro

Fonte: Autoria própria, a partir dos dados consultados no IFNMG Campus Pirapora (2025).

Observa-se no quadro 2 que são mencionadas abordagens genéricas sobre raça, etnia, preconceito, discriminação, diversidade cultural e pluralidade cultural, no

entanto, essa abordagem não enfatiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003, além de não deixar explícita a centralidade das relações étnico-raciais no contexto da formação dos estudantes.

A análise realizada sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que integra o PDI (Plano de desenvolvimento institucional) do IFNMG, nos permite identificar que ele menciona o NEABI de forma explícita, porém pontual, ao estabelecer o referido núcleo como parte da estrutura institucional do IFNMG voltada para a promoção da educação inclusiva e da valorização da diversidade. O NEABI, neste contexto, aparece junto a outros núcleos especializados como o NAPNE (Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas) e o NEPGES (Núcleo de estudos e pesquisa em gênero e diversidade) como um dos instrumentos para a implementação de ações inclusivas dentro da instituição.

No que diz respeito ao Plano de Permanência e Êxito (PPE), tanto o Institucional, quanto o do Campus Pirapora, não há menção a nenhuma das duas legislações e nem ao NEABI. Apesar do plano institucional apresentar uma lista apontando as causas levantadas para evasão de cursos integrados e elencar a “Fragilidade quanto à Inclusão social e ao respeito à diversidade”, apresentando como estratégia adotada para isso a organização de atividades diversificadas no Campus voltadas para as políticas afirmativas, não há qualquer menção às legislações ou ao NEABI e no âmbito do Campus nenhuma proposição específica nesse sentido.

No que diz respeito à análise do Regulamento do NEABI, identificamos que, por sua própria natureza, ele apresenta menção às legislações, regendo-se de acordo com fins previstos em Lei, dentre elas a Lei nº 10.639/2003 é citada. No texto, identificamos que o NEABI possui a finalidade de assessorar na inclusão no currículo da temática História e Cultura Afro-brasileira, de contribuir para implementação das ações inerentes à Lei nº 11.645/2008 e à Resolução CNE/CP nº 01/2004. O NEABI se apresenta como um Núcleo de natureza propositiva e consultiva e se compromete, conforme previsto no Artigo 4º, a:

XI- assessorar o trabalho docente na busca de temáticas étnico-raciais, metodologias de ensino/aprendizagem e propostas de atividades de avaliação, no desenvolvimento das ações relacionadas aos negros, afrodescendentes e indígenas;

- XII- possibilitar o desenvolvimento de conteúdos curriculares, extracurriculares e pesquisas sobre a temática, de forma contínua;
- XIV- revisar documentos da unidade de ensino, visando à inserção de questões relativas à valorização e reconhecimento dos sujeitos afro-brasileiros e indígenas, em âmbito interno e externo.

O Regulamento do NEABI do IFNMG apresenta-se, dessa forma, como um documento normativo importante para a consolidação da política institucional de promoção da igualdade racial e da valorização da diversidade étnico-racial no âmbito da educação básica e profissional. No que se refere à menção à Lei nº 10.639/2003, observa-se que o documento a reconhece como fundamento legal da atuação do núcleo, bem como destaca sua importância na estruturação de ações voltadas à inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. A Lei nº 11.645/2008 também é mencionada, ampliando as possibilidades de ações do núcleo ao incorporar as culturas indígenas como relevantes também.

O NEABI é apresentado com definição clara de seus objetivos, composição, atribuições e forma de atuação junto à comunidade escolar. O texto estabelece o núcleo como um órgão de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltado à proposição e execução de políticas institucionais que promovam a equidade racial, a educação antirracista e a valorização das identidades étnico-raciais historicamente marginalizadas. Nesse sentido, o contexto da menção é transversal, uma vez que o NEABI se propõe a atuar de forma articulada com diferentes setores da instituição, tais como coordenações de curso, direção de ensino, setores pedagógicos e demais núcleos que possuem temáticas específicas.

Entre os termos relacionados encontrados no documento, destacam-se: relações étnico-raciais, equidade racial, cultura afro-brasileira, culturas indígenas, ações afirmativas, diversidade, educação antirracista e resistência histórica dos povos oprimidos. Estas expressões indicam uma compreensão ampliada da atuação do núcleo, que busca dialogar com os marcos teóricos e políticos da luta antirracista no campo educacional.

Os membros do NEABI que foram entrevistados neste estudo afirmam que o núcleo não foi acionado a contribuir quando da elaboração desses documentos institucionais. Carolina afirma que se recorda de um episódio em que um professor que atuava no núcleo foi convidado a desenvolver uma disciplina voltada para a questão das relações étnico-raciais em um curso específico que passou a apresentar a componente curricular “Relações Étnico-Raciais”, presente no PPC do

curso de Administração, o único curso superior do campus que traz a temática de forma efetiva. No entanto, o Campus possui vários outros cursos o que reafirma que esse foi um trabalho pontual.

Identificamos que os entrevistados reconhecem a Lei nº 10.639/2003 como um instrumento importante de reparação histórica por meio da educação. Identificamos que há consenso quanto ao potencial de transformação que essa legislação possui, no entanto, percebemos também que o nível de aprofundamento conceitual varia entre os entrevistados. Afonso possui familiaridade limitada com o conteúdo da lei, aponta que não se recorda detalhadamente sobre os objetivos. Já Abdias, apresenta um maior conhecimento ao afirmar que trata-se de uma legislação importante porque altera uma outra lei maior que é a LDB em seu artigo 26-A, acredita que é preciso pensar essa lei juntamente com seus respectivos regulamentos, diretrizes e pareceres porque ela não está solta e em si ela é bem simples, bem enxuta. Abdias compreende ainda que essa legislação é fruto das lutas do movimento negro em busca de suprir alguns apagamentos históricos.

Os entrevistados apontam também a escola como um agente transformador fundamental. Conforme coloca Conceição: “é na escola que a gente toma consciência do papel histórico das políticas, da história no geral, né? o que foi que aconteceu para estarmos como estamos, né? e colocando isso no currículo a gente para de mentir, sabe?”.

As entrevistas revelam que existe um consenso quanto à importância simbólica e política das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, reconhecidas como instrumentos de reparação histórica e transformação social. Acreditamos que esse reconhecimento é resultado de um processo de conscientização coletiva sobre o papel da escola e da EPT na luta antirracista. No entanto, o nível de aprofundamento conceitual e acerca da legislação varia entre os entrevistados, o que sugere que a temática é legitimada, mas ainda aparece pouco internalizada como fundamento que estrutura as práticas.

A análise documental aponta para uma lacuna institucional significativa. Identificamos uma ausência de menção direta às leis citadas nos documentos analisados, o que é corroborado pelas falas dos entrevistados. Nos PPCs, a justificativa e o objetivo geral da formação ainda giram em torno das demandas do mercado; embora mencionem uma formação humana integral e emancipadora, e

trabalho como princípio educativo, por exemplo, não há uma efetivação disso nos currículos.

A ausência de termos relacionados à história e cultura afro-brasileira, à identidade étnico-racial e à educação antirracista sugere que os compromissos legais estabelecidos pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 não vêm sendo efetivados nos documentos curriculares. Este cenário reforça a necessidade de uma atuação mais incisiva do NEABI e toda a escola, a fim de garantir que os currículos contemplem em sua integralidade a temática, de forma crítica e formativa, visando o combate ao racismo estrutural na EPT.

Sob a ótica da ATD, isso não deve ser interpretado como falha pontual ou desatenção, mas como uma expressão do racismo institucional que se manifesta por meio da omissão, da fragmentação e da ausência de responsabilização curricular, indicando uma fragilidade institucional no enfrentamento do racismo no âmbito curricular, contribuindo para a manutenção e reprodução de desigualdades e de epistemologias eurocentradas.

Observamos que a temática étnico-racial aparece de forma pontual e fragmentada (como indicado no Quadro 2), com diferentes níveis de profundidade e enfoque. Essa presença pontual, ainda que apresente possibilidades pedagógicas, não se refere a uma política curricular antirracista, efetivamente. Na perspectiva discursiva, o currículo aparece como um espaço onde o tema pode estar presente, mas não como um campo em que ele é exigido, organizado e sistematizado, evidenciando a não institucionalização da educação para as relações étnico-raciais.

Essa invisibilização se estende ao NEABI, que não aparece nos PPCs e no PPI, neste último há apenas uma menção, o que indica uma desconexão entre o núcleo que deveria contribuir para a promoção da educação antirracista e os projetos pedagógicos que organizam os cursos. O único documento que explicita o compromisso com a legislação é o Regulamento do NEABI, que reconhece a importância e se coloca como um mediador na implementação curricular. Entretanto, ocorre um paradoxo: apesar de apresentar embasamento nas legislações sua efetivação nos documentos curriculares é praticamente inexistente, revelando que sua presença é simbólica e formal, não estruturante ou institucionalizada, constituindo um documento que, por si só, não garante a execução da temática no currículo dos cursos técnicos integrados.

Complementarmente, os PPEs (Planos de Permanência e Êxito) não reconhecem o racismo como fator de evasão, apontando apenas uma fragilidade genérica quanto à diversidade. A dimensão racial é compreendida dentro de uma concepção ampla de desigualdade social, especialmente no âmbito da assistência estudantil. Esse entendimento, apesar de reconhecer a existência de vulnerabilidades, esvazia a concepção e o caráter estrutural do racismo, enfraquecendo a centralidade da educação antirracista.

Acreditamos que reconhecer a dimensão racial e étnica como fator de exclusão permite ações mais eficazes e justas. Nesse sentido, compreendemos que o IFNMG identifica raça e etnia como dimensões importantes no âmbito da desigualdade social que pode afetar o percurso educacional dos estudantes, no entanto isso não se concretiza em ação direta quando analisamos o Plano de Permanência e Êxito.

Concluimos que a invisibilização da Lei nº 10.639/2003 e do NEABI constitui um obstáculo central para a transformação da prática curricular a fim de contemplar uma educação antirracista no IFNMG – Campus Pirapora, uma vez que mesmo após duas décadas de promulgação das legislações analisadas, os documentos analisados permanecem invisíveis quanto à exigência legal que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Existe uma dissociação entre a lei e a prática, evidenciando uma dificuldade em enfrentar diretamente o racismo enquanto estrutura e fragilizando a potência do núcleo.

Essa constatação reforça a necessidade de fortalecer o NEABI como instância articuladora e de implementar um planejamento com formação continuada, de forma que as práticas sejam sistematizadas e articuladas entre os diversos setores da instituição a fim de possibilitar a efetiva implementação de uma educação antirracista no currículo e na prática.

5.2 Fragmentação curricular e caráter pontual das ações pedagógicas antirracistas

Nesta categoria, nos dedicamos à compreensão sobre a efetividade da aplicação da Lei nº 10.639/2003 em todo o currículo escolar do Campus Pirapora. Nos detivemos também em identificar as práticas pedagógicas existentes e reconhecidas sobre a temática e em prol de uma educação antirracista. Dessa

forma, ressaltamos que compreendemos práticas antirracistas assim como descrito por Pinheiro (2023, p. 62) como sendo “aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua aversão/destruição”.

Neste sentido, as práticas antirracistas giram em torno de questões relacionadas à forma como o ocidente produz a ideia de uma única maneira de ver e existir no mundo. Nessa mesma direção, a decolonialidade visa a reversão da colonialidade, descentralizando o pioneirismo da Europa e Estados Unidos da América. Como Adichie (2020) alerta, a disseminação de uma história única pode criar estereótipos e preconceitos, reforçando relações de poder e dominação. O currículo deve ser, portanto, um espaço para questionar essas narrativas e abrir caminhos para a valorização de múltiplas histórias e perspectivas. (Pinheiro, 2023).

Os entrevistados Abdias e Carolina convergem ao afirmarem que é preciso reestruturar a oferta de ensino, uma vez que apesar de reconhecer que tiveram avanços, a implementação da política pública a partir da lei e dos seus desdobramentos ainda não se efetivou no Campus, é necessário revisar documentos para que a aplicabilidade ocorra de maneira mais eficiente. As percepções de Maria e Conceição, reforçam o caráter fragmentado com que as práticas são executadas, acreditam que os conteúdos são contemplados, mas acabam ficando restritos a alguns professores, ou seja, ambas indicam que o trabalho permanece dependente da atuação voluntária de apenas alguns docentes.

Outro aspecto que merece destaque é sobre a limitação dessas ações a momentos específicos. Joel evidencia a concentração das atividades em datas comemorativas, como o Maio da Abolição e o Novembro Negro e afirma que existem professores que se preocupam em executar sua disciplina com base em uma vertente afrocentrada e aponta a realização de eventos como importantes para se trabalhar a temática, mas com esse limite temporal. Ele afirma que esses eventos ocorrem “geralmente no mês de maio quando estamos ali próximo do marco da abolição conclusa em 1888” e acrescenta que se investe muito na celebração do mês todinho de Novembro, né, desde ali da experiência dos sabiafro, do Novembro negro”.

Afonso aprofunda essa crítica ao afirmar que essas práticas são pontuais e restritas a novembro “E aí fica isolado ali essa prática pedagógica e ela não tem vínculo com o restante do ano letivo ou com outras dimensões da... da educação, né? do processo de aprendizagem, acaba sendo uma obrigação pedagógica e

isolada”. Na percepção de Maria, as atividades relacionadas à temática ficam restritas a algumas disciplinas, geralmente três, sendo História, Português e Inglês. Carolina e Conceição citaram história, literatura e sociologia. Segundo Abdias, as ações não dialogam com o currículo numa perspectiva institucional e conclui: “Não dá conta de pensar o currículo na sua dimensão de disputa como diria Miguel Arroyo, mas de forma indireta dialoga com o currículo”.

Contudo, conforme Pinheiro (2023), a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deveria estar presente em toda a extensão curricular, englobando todas as disciplinas e níveis de ensino, e não apenas em áreas isoladas como artes, literatura e história.

Ao serem indagados se as ações realizadas pelo NEABI dialogam com o currículo, Conceição traz questões mais estruturais e críticas e afirma que o diálogo com o currículo acontecia pela ação, em suas disciplinas, de docentes membros do NEABI e também daqueles que apesar de não fazerem parte do núcleo amam a causa e trabalham em prol, além disso traz a informação de que os eventos realizados eram sempre culminância do que era trabalhado em sala de aula. Sua fala revela a dependência da militância para que a temática seja trabalhada e não resultado de uma consolidação curricular.

Carolina amplia essa leitura e reconhece alguns avanços, ainda que pontuais, e aponta que houve alguns momentos de abertura, mas que não teve continuidade por parte de alguns docentes, o que evidencia falta de políticas de formação e articulação, além dessa oscilação reforçar a falta de ações integradas. Aponta também que em alguns momentos o diálogo aconteceu de maneira “unidirecional”, com ações de professores das linguagens e um outro momento em que os professores, por meio da Direção Geral, integraram em suas temáticas assuntos ligados à questão étnico-racial, com resistência, porém com avanços porque tiveram professores trabalhando “com a questão da matemática e a questão africana, gente da informática trabalhando com racismo algorítmico, que eram temáticas até então impossíveis de serem trabalhadas, porque as pessoas estavam ainda muito fechadas”.

Importante ressaltar que tanto Carolina quanto Conceição apontam ações no âmbito do curso de administração que inclusive possui o componente, uma disciplina de relações étnico-raciais. Só que mais uma vez aparece a questão da formação e que muitas vezes o que pode acontecer não é uma aversão à temática por parte dos

docentes e sim uma ausência de formação, de conhecimento. Além disso, Maria acredita que as ações acabam dialogando com o currículo porque são eventos e os alunos são liberados para participar, mas ainda assim não abrange todas as disciplinas porque alguns professores não participam.

Em meio a essa discussão, para que os documentos contemplem efetivamente a Lei nº 10.639/2003, os entrevistados apontam diferentes concepções. Para Carolina falta mais cobrança, acompanhamento e engajamento, tanto por parte da gestão quanto por parte de todos os envolvidos no processo, como professores, técnicos, alunos e grêmio estudantil, porque a lei já possui muitas décadas de existência e ainda não está efetivamente funcionando, logo, acredita que deveria envolver a pesquisa, a extensão, a inovação e não apenas o ensino. É isso o que defende Pinheiro (2023, p.17), “todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadores, portanto todas precisam ser formadas”. Assim, a prática antirracista só se sustenta quando há uma efetiva participação de toda a instituição, evitando contradições entre discursos pedagógicos e práticas cotidianas. A autora afirma que

Na Escola Afro-brasileira Maria Felipa, entendemos que todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadoras e que de nada adianta a professora ou o professor fazer um trabalho incrível na sala de aula sobre a beleza e o poder do cabelo afro se a criança passa pela portaria e o porteiro diz “nesse cabelo não entrou um pente hoje”. Formamos invariavelmente todos e todas as profissionais para que a escola caminhe consolidada em seus ideais, fortalecendo e educando nossas crianças. (Pinheiro, 2023, p. 19).

Para Conceição, é preciso um diálogo com o NEABI na construção dos PPCs, pensando na implementação da lei, porque muitos acreditam que deve ser trabalhado apenas por alguns componentes curriculares. Maria acredita que a efetiva aplicação perpassa pelo estabelecimento de planos e metas, enquanto Abdias afirma a importância dos documentos vierem acompanhados de práticas e a necessidade também de um processo formativo constante durante e após o processo de construção dos documentos e conclui “Então, assim ele vai criando organicidade e vai criando práticas cotidianas que não se percam na construção dos documentos, não sejam documentos frios, no papel quase tudo se cabe, mas que reverberem como política e como prática”.

Nesse mesmo sentido, Conceição também aborda a importância da formação para os docentes, acredita que precisa existir uma boa vontade institucional, uma vez que uma política antirracista não se consolida sem apoio,

financiamento, formação e diretrizes claras. Esclarece: “mas assim, culpar professor? não, né? eu culpo mais a instituição do que o professor, a instituição na sua organização, sabe? na sua, é... no seu apoio ao núcleo, né? porque não sou eu que tenho que pedir, é institucional, eu fico sentida, né?”.

Além disso, Abdias reafirma a figura do NEABI como um núcleo consultivo e propositivo e diz ainda que há também uma dinâmica de racismo institucional, “eles não podem estar isolados e soltos, esvaziados, para dar conta dessa função que é de propor e mediar a construção, a responsabilidade é institucional, mas ele pode propor e dialogar.”

Como já apontado, as entrevistas realizadas revelam que existe uma implementação da Lei nº 10.639/2003 que é fragmentada e pontual, ocorrendo de forma restrita e desarticulada. As práticas antirracistas identificadas são localizadas e dependentes da iniciativa individual de docentes ou da militância de sujeitos comprometidos com a temática. Esta fragmentação contraria a perspectiva defendida por Pinheiro (2023), segundo a qual a educação antirracista só se sustenta quando toda a comunidade escolar é compreendida como sujeito educativo e participa ativamente do processo formativo. Este cenário torna evidente a falta de uma perspectiva antirracista de maneira institucionalizada, que permita pensar o currículo como campo de disputa e não apenas como conjunto de atividades dispersas, conforme disposto por Arroyo (2013).

Além disso, as práticas antirracistas estão atravessadas pela questão da formação docente e pela atuação do NEABI enquanto instância consultiva e propositiva. Os discursos dos entrevistados apontam para a ausência de formação continuada, de diretrizes institucionais claras e de apoio administrativo. Essa constatação retira a responsabilização individual do docente e evidencia o caráter estrutural do problema, remetendo à dinâmica do racismo institucional que atravessa a instituição.

Os discursos dos entrevistados convergem ao apontar que a abordagem da educação antirracista está concentrada em datas comemorativas e restrita a determinados componentes curriculares, sobretudo das áreas de Humanidades e Linguagens. Essa dinâmica reforça a ideia de que a temática é tratada como acessória, de forma a não integrar um projeto formativo institucional, o que acaba esvaziando o potencial fornecido pela Lei nº 10.639/2003, reduzindo as ações que

promovem pouca tensão nas estruturas curriculares e nas epistemologias eurocentradas que historicamente organizam o ensino.

O desafio então gira em torno da transformação dessas ações pontuais em política curricular, de maneira que a referida lei possa se transformar em prática pedagógica contínua e comprometida com a perspectiva antirracista do currículo, conforme aponta Gomes (2012) que acredita que a questão racial no currículo e as mudanças colocadas pela Lei nº 10.639/2003, necessitam de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Compreendemos que a efetividade da lei não é passível de ser avaliada com base em atividades pontuais, mas pela sua capacidade de atravessar o currículo de forma contínua e articulada. Compreendemos que é necessário aprofundar o diálogo, onde o NEABI pode exercer um papel fundamental, propondo debates, contribuindo na construção de formações e práticas antirracistas. Assim, apesar de aparecer como instância de mediação e proposição, o NEABI está fragilizado pela falta de reconhecimento institucional e pela sobrecarga militante de seus membros. Apesar de possuir uma atuação relevante, ela não tem sido suficiente para garantir a consolidação de práticas antirracistas como política no interior do Campus.

Ao depender do engajamento voluntário e da sensibilidade individual, o núcleo acaba funcionando em regime de exceção, e não como parte de um projeto pedagógico institucional. A análise também evidencia que a ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão limita o alcance da Lei nº 10.639/2003, restringindo sua expansão para outras dimensões formativas.

Por fim, a análise aponta que a consolidação de uma educação antirracista no Campus Pirapora requer, além da vontade individual, vontade institucional, investimento em formação continuada, revisão dos documentos curriculares e fortalecimento do NEABI enquanto instância legitimada de construção coletiva. Somente a partir dessa reorganização e institucionalização será possível superar a lógica de ações isoladas e avançar na construção de um currículo que reconheça a pluralidade de histórias, saberes e modos de existir, rompendo com a colonialidade que ainda estrutura o campo educacional.

5.3 Racismo institucional e produção da invisibilidade do NEABI

Nesta categoria, analisamos como o racismo institucional se manifesta no Campus Pirapora, produzindo obstáculos à efetivação da Lei nº 10.639/2003 e contribuindo para a invisibilização do NEABI enquanto instância política, pedagógica e formativa. A partir das narrativas dos entrevistados, aparecem tensões que revelam contradições entre o discurso institucional de apoio às ações antirracistas e as práticas concretas de silenciamento, deslegitimação e esvaziamento do núcleo. Esses elementos demonstram que os desafios enfrentados estão atrelados a uma dinâmica estrutural de poder que atravessa a instituição.

Ao serem indagados acerca do apoio recebido por parte da instituição para a realização das ações, os entrevistados concordam que ele existe. Conceição cita o ano de 2022 como de muito apoio, quando da realização do primeiro evento denominado SABIAFRO. Disse que neste período o grupo estava muito potente, com muita vontade de trabalhar e a instituição mobilizou vinda de palestrante e material para realizar os trabalhos. No entanto, no momento de tentativa de realização do segundo SABIAFRO ocorreu um enfrentamento com o racismo institucional.

Então, para evento, a gente consegue uma certa estrutura, agora apoio de colegas, né? quando vão acontecer os eventos, a gente não tem muito, a não ser que seja mais de colegas do NEABI e nem sempre de todos os negros, porque não tem um letramento racial. E aí eu acho que a instituição não sabe lidar, a instituição se cala diante do racismo, quer ficar bem, né? (Participante: Conceição, 2025).

Nesse mesmo sentido, Conceição relata que no ano de 2023 após a realização de um projeto de grafite no Campus, que culminou na construção de um painel, houve uma reação negativa na Instituição, em suas palavras “os racistas começaram a se movimentar e a direção não soube o que fazer, não apoiou o NEABI e acabou criando um cenário bastante desgastante”. Esse cenário acabou levando à suspensão do evento SABIAFRO, já planejado ao longo de todo o ano, com convidados confirmados, sob o argumento de que os jogos escolares e as aulas deveriam ser priorizados. Para Conceição, a justificativa revelava a desconsideração das ações do NEABI como práticas de ensino e aprendizagem.

Mesmo diante de tentativas de diálogo, a direção e a coordenação de ensino insistiram para que o evento fosse deslocado para períodos fora do que estava

previamente programado, acusando o núcleo de dificultar o processo quando este manteve a programação original. Os jogos, contudo, não ocorreram, e só após o cancelamento definitivo do SABIAFRO a gestão informou que o evento poderia ser realizado, quando já não havia mais condições logísticas. O episódio levou ao abandono de alguns membros do NEABI.

Para Conceição, a situação revelou a presença de racismo institucional e a incompreensão, por parte da direção, do papel e da relevância do NEABI no Campus. Descreve ainda um sentimento de isolamento “Aí foi quando eu percebi que o NEABI era aquele Exército de um homem só, sabe?” e de humilhação, destacando que essa não foi a primeira vez que passou por esse enfrentamento. Diante do acúmulo de conflitos e do impacto emocional, concluiu que precisava priorizar sua saúde mental.

Na percepção de Moreira (2019, p.50), “o racismo institucional torna-se parte do funcionamento normal de instituições públicas e privadas que não levam em consideração o impacto de suas decisões ou de suas omissões na vida dos diferentes grupos raciais.” Bento (2022, p. 77) define racismo institucional como “ações em nível organizacional que independentemente da intenção de discriminar acabam tendo impacto diferencial e negativo em membros de um determinado grupo”. Ela afirma ainda que “é na organização da instituição, ao longo da história, que se constroi a estrutura racista”. (Bento, 2022, p. 78).

Conceição observa que a direção e a coordenação demonstravam desconhecer o significado e a função institucional do NEABI no Campus. Embora se autodeclarassem antirracistas, suas atitudes revelavam ausência de consciência racial e falta de compreensão tanto do papel do núcleo quanto da atuação de seus membros. Diante deste contexto, nos apoiamos no que afirma Pinheiro (2023, p.42) que “a luta antirracista como centralidade da vida das pessoas negras é adoecedora. Passamos a vida inteira tensos e armados para reagir ao primeiro sinal (e eles não são poucos) de rebaixamento e humilhação”. Ribeiro (2019, p. 21) afirma que “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo”.

Tratando ainda do aspecto referente ao apoio institucional, na percepção de Joel a instituição sempre apoiou as ações do NEABI e a Direção sempre esteve disponível tentando sustentar que o núcleo continuasse operante. Apesar disso, assinala que existem questões internas do Instituto que, embora não devam ser

explicitadas, permitem determinadas leituras sobre as dinâmicas que acontecem e que envolvem o trabalho do NEABI.

Para Abdias o apoio que a Instituição oferece é lacunar, afirma que ele existe, mas não advém de uma política institucional. Maria, também possui a percepção de que a instituição apoia parcialmente as ações, acaba ficando com o mínimo que é o de disponibilizar espaço para realização de eventos, mas citou também o ocorrido na tentativa de execução do SABIAFRO já mencionada por Conceição.

Neste mesmo sentido, Maria afirma também que o NEABI já perdeu projetos por falta de pessoas interessadas em contribuir e auxiliar na execução e cita um projeto de remissão pela leitura que aconteceria no ano de 2023. Seria um projeto em parceria com a Defensoria Pública de Pirapora e seria executado na APAC, voltado para a população carcerária e acabou não acontecendo e tendo todo o recurso devolvido.

No que diz respeito aos desafios na trajetória do NEABI, e resistências enfrentadas ao tentar implementar atividades, Joel traz uma outra dificuldade que está atrelada ao diálogo com outros estabelecimentos de educação. Acredita que “tanto no âmbito Estadual como um âmbito Municipal, quem sabe até do âmbito privado, talvez ainda precisa reconhecer mais essa potência que é o NEABI”. Com isso, acredita que o trabalho do núcleo no Campus ainda é muito endógeno, carecendo de um diálogo maior com outras instituições.

Joel acrescenta que “se a gente não tem uma comunidade que compreenda o NEABI, uma comunidade de educação, então as ações elas correm risco de ser ações pontuais e fragmentadas do ponto de vista da execução”. Outra dificuldade apontada por Joel e compartilhada também por Conceição diz respeito à personificação da pauta, quando apenas algumas pessoas se tornam referência e os demais se sentem apenas como espectadores. Afirma “alguns talvez inconsciente ou até consciente, compreendendo a ação do NEABI é... de maneira personificada e é um grupo, né? que tem uma pauta específica e fica ali de maneira oportuna ou inoportuna dependendo da perspectiva, fazendo sua implementação”.

Na mesma perspectiva de abordar as resistências enfrentadas ao tentar implementar atividades, Carolina aponta algo de ordem estrutural, a existência de uma resistência maquiada, uma vez que existe, em sua percepção, uma

diferenciação de tratamento quando se trata de ações ligadas à temática étnico-racial e outras ações. Assim, afirma:

para outras ações aparece o recurso, aparece alguém para fazer, aparece um incentivo maior, mas quando de repente a gente fala que é para uma causa específica ou uma ação do NEABI ou uma atividade específica, às vezes aparece assim tipo assim: “Ah, não, não vou fazer. Ah, não tenho recurso. Ah não tem essa ferramenta não é possível por causa disso, não tem espaço físico para que isso ocorra, não tem espaço físico para implantar essa esse local para o NEABI trabalhar”. Mas para outras ações, tem né?. (Participante: Carolina, 2025).

Assim como Conceição, Carolina também aponta a ausência de uma função gratificada para o núcleo como um obstáculo, um impedimento, afirma: “de 70 a 80% dos nossos alunos são declarados pretos e pardos, então é a maioria dos nossos alunos e outros núcleos que atuam com questões mais pontuais, com o menor número de alunos tem a função gratificada”.

Nesse âmbito de identificação de desafios e obstáculos, Carolina, aponta uma questão cultural, pois “é preciso que haja uma humanização, uma sensibilização das pessoas que atuam nesse processo de ensino-aprendizagem para a questão étnico-racial”. Elenca também um desafio estrutural, em alguns momentos as pessoas não dão tanto valor à causa e diz ainda “se o docente disser não ele não faz, então para além da questão da inclinação para fazer, tem também a falta de vontade de fazer”. Tem “a questão política, de formação, capacitação, investimento em mudar o currículo, né?”.

Carolina acredita ainda que “o desafio tem a ver não apenas com o pessoal e humano, mas uma questão institucional, a gente precisa de mais mecanismos pra monitorar, a gente não monitora a aplicação da lei, né?”. Acredita que faltam ferramentas de acompanhamento para saber se as propostas estão sendo executadas dentro de sala de aula. “a gente entende que a questão étnico-racial numa instituição de ensino ela perpassa do porteiro até o DG, diretor-geral, todos os envolvidos no processo, né?”

Uma postura mais crítica do contexto é apresentada por Conceição, que afirma que o principal obstáculo é o racismo institucional que ultrapassa o Campus Pirapora e está no IFNMG como um todo, “falo num conjunto, no conjunto estrutural da instituição que acaba dificultando o processo”. Conceição acredita que para a efetivação da lei ocorrer ela precisa vir de cima para baixo e a instituição precisa trabalhar em prol do NEABI, o que na sua concepção não acontece no momento, uma vez que o núcleo não possui fomento, não recebe verba, não tem estrutura, o

presidente não recebe função gratificada, a valorização é mínima e acaba ficando somente a cargo do trabalho de militância.

A gente vê que para alguns núcleos há, mas para o NEABI não e nunca tem, sempre tem uma desculpa, né? Então a gente vê que é um assunto tratado, é... como cumprimento de tabela né? A gente tá aqui para tirar foto em momentos é... de calendário, calendários oficiais que tocam no assunto. (Participante: Conceição, 2025).

Abdias também compartilha da mesma concepção de que as dificuldades têm ligação com um processo amplo de enfrentamento do racismo institucional, acredita que “para a gente pensar as dificuldades a gente precisa categorizá-las como racismo institucional”. Na concepção de Almeida (2019), o racismo institucional é mais sutil, o que o torna menos evidente e mais difícil de ser identificado no que diz respeito aos indivíduos específicos que cometem os atos.

Diante desta análise, identificamos um mecanismo institucional de silenciamento e descontinuidade das ações antirracistas. Os entrevistados convergem em torno da ideia de uma ausência de engajamento coletivo e também do trabalho isolado daqueles que são comprometidos com a pauta. Mas, identificamos que foram apresentadas resistências e obstáculos variados.

Assim, a instituição carece de uma dinâmica de implementação, partindo do que é proposto pela Nilma Lino Gomes, como afirma Abdias. Neste sentido, a implementação se dá, segundo ele: “Quando as coisas tomam raízes e elas vão criando organicidade nas normas, nas estruturas, nos documentos, nos regulamentos e nas práticas cotidianas”. Dessa forma, acredita que é necessário implementar “e não só festejar a história cultural africana e afro-brasileira”. Afirma ainda que existe uma concepção errônea de que as questões étnico-raciais não são conteúdos e que prejudica as aulas e os planejamentos das disciplinas, além de ser responsabilidade de apenas algumas disciplinas.

Na concepção de Afonso, é preciso tentar desconstruir preconceitos nos docentes, pois acredita haver uma resistência em aceitar ações que sejam propostas pelo NEABI e acrescenta “são poucas pessoas que apoiam dentro do corpo docente e dos outros funcionários do IF, né? Pelo menos é isso que transparece”. Acredita que talvez deveria ter uma sensibilização durante todo o ano letivo e não somente no mês de novembro para não ficar uma prática pedagógica isolada, que fosse realizada uma conexão dos conteúdos que a lei traz, no caso História e cultura afro-brasileira com os demais conteúdos como por exemplo: “a

história da cultura afro-brasileira na matemática, no português, na engenharia civil, é... fazer essa conexão né?”.

Afonso traz ainda uma lembrança que corrobora com essa ideia de que é preciso ter uma sensibilização. Descreve uma ação que foi executada no ano de 2018, no mês da consciência negra. O evento era um sarau de música e poesia e na ocasião os que estavam a frente no dia foram hostilizados nas dependências do Campus Pirapora sendo chamados de comunistas por estarem realizando um sarau. Recorda que foi em um momento de polarização política e ocorreu porque havia tido a informação de que alguns professores iriam liberar os alunos para participarem do evento, no entanto isso não aconteceu.

A análise dos discursos evidencia que há uma falta de engajamento coletivo, consciência curricular, sensibilização, valorização, formação, onde sobra resistência, racismo e silenciamento. A superação desses desafios exige alterações estruturais, uma demanda que todos os entrevistados, embora por caminhos diferentes, parecem reconhecer.

A análise mostra ainda que o apoio institucional ao NEABI é ambíguo e seletivo, sendo percebido principalmente quando as ações não confrontam diretamente as estruturas raciais da instituição. Eventos pontuais acabam recebendo suporte, mas quando as ações tensionam o espaço simbólico do Campus, como no caso do grafite e da organização do SABIAFRO, o apoio se transforma em silenciamento, adiamento e deslegitimação. Essa dinâmica revela um funcionamento típico do racismo institucional, que atua não pela negação explícita, mas pela gestão desigual das prioridades institucionais, minando as ações antirracistas.

O cancelamento do evento SABIAFRO, com justificativas que posteriormente se mostraram inconsistentes, demonstra como a instituição estabelece critérios de prioridade em seu calendário, tratando as ações do NEABI como periféricas ao processo educativo. Essa postura contribui para a produção da invisibilidade do núcleo e reforça a compreensão de que a educação antirracista não é reconhecida como prática legítima de ensino-aprendizagem, mas como atividade acessória, facilmente sacrificável diante de outras demandas.

Os relatos revelam que a permanência e a atuação do NEABI no Campus dependem de um trabalho militante de poucos sujeitos, o que produz sobrecarga emocional, sensação de isolamento e adoecimento. A ausência de reconhecimento institucional, de fomento financeiro e de funções gratificadas reforça a lógica de que

o enfrentamento ao racismo é uma responsabilidade individual e voluntária e não institucional. Essa definição transforma o NEABI em um “exército de um homem só”, como simbolicamente expressa uma das entrevistadas, evidenciando a fragilidade estrutural do núcleo.

Essa dependência da militância para que a proposta seja executada pode ser lida como engajamento coletivo, no entanto, acaba por revelar a recusa da instituição em assumir o enfrentamento ao racismo como política. Conforme aponta Pinheiro (2023), a centralidade da luta antirracista na vida das pessoas negras, quando não compartilhada institucionalmente, torna-se adocedora, pois expõe continuamente esses sujeitos a situações de rebaixamento, humilhação e desgaste. Assim, o racismo institucional não apenas inviabiliza políticas, mas produz efeitos subjetivos profundos sobre aqueles que sustentam a pauta.

As falas dos entrevistados indicam que o racismo institucional se expressa também por meio da falta de destinação específica de recursos, na valorização desigual de núcleos e na inexistência de mecanismos que garantam a aplicação da Lei nº 10.639/2003. A diferenciação de tratamento entre ações étnico-raciais e outras ações de natureza diversa, evidencia que a pauta antirracista frequentemente é tratada como cumprimento formal de calendário e não como compromisso político-pedagógico.

A ausência de ferramentas de acompanhamento e responsabilização permite que a lei permaneça no plano discursivo, sem garantir sua efetivação no currículo e nas práticas cotidianas. Essa configuração dialoga com a concepção de Almeida (2019), segundo a qual o racismo institucional opera de forma sutil, difusa e estrutural, dificultando sua identificação e enfrentamento. Nesse sentido, os desafios enfrentados pelo NEABI não podem ser compreendidos como problemas isolados do Campus Pirapora, mas como expressão de uma lógica institucional mais ampla que naturaliza desigualdades e invisibiliza a luta antirracista.

Enfim, as falas dos entrevistados apontam para a existência de um racismo institucional que se manifesta por meio da invisibilização do NEABI no cotidiano do Campus. Discursos que negam a existência do racismo ou minimizam sua relevância contribuem para a manutenção dessa invisibilidade, dificultando o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. A ausência de estrutura física e apoio institucional reforçam o isolamento do núcleo e limitam sua atuação como instância formativa.

5.4 O NEABI como espaço de resistência, formação identitária e ação antirracista

Nesta categoria, analisamos a trajetória e a atuação do NEABI do Campus Pirapora, tomando como foco os modos pelos quais o núcleo se organizou institucionalmente, as ações desenvolvidas ao longo de sua existência e os sentidos atribuídos a essa atuação pelos sujeitos envolvidos. A análise se fundamenta em diferentes fontes empíricas, entrevistas com membros do núcleo, portarias de composição, registros institucionais, publicações no perfil oficial do NEABI no Instagram e uma pesquisa documental realizada por servidores do Campus, permitindo compreender as recomposições recorrentes do núcleo, suas formas de atuação e as tensões entre reconhecimento formal, militância e efetiva institucionalização.

A partir das entrevistas realizadas com membros do NEABI, identificamos que os entrevistados desconhecem a história acerca do surgimento e consolidação do NEABI no Campus Pirapora, bem como acerca do que foi executado nos anos iniciais de existência do núcleo (2016 e 2017) . Carolina diz que não conhece sobre esse processo, mas que se recorda que em 2019 o núcleo estava bastante fragilizado. Abdias afirma:

Ele nasce como um núcleo justamente que que é capaz de tensionar, propor, gerar reflexões, abrir caminho pra que expanda essas discussões e sejam arraigadas pra além do NEABI, elas não podem estar centradas só no NEABI, porque é responsabilidade institucional, mas ela é, o NEABI tem uma estratégia política muito significativa. A Nilma Lino Gomes fala de saberes identitários, né? o lugar de acolhimento tanto dos alunos, como também de pensar a instituição. Mais uma vez acompanhando ela de envolvimento negro educador, historicamente os NEABIs têm desenvolvido esse papel de provocar reflexão ou provocar atenção e propor caminhos pra construção de uma educação, que seja descolonizadora ou antirracista. Então, o papel central é propor uma outra educação. (Participante: Abdias, 2025).

O NEABI foi instituído no Campus Pirapora no ano de 2016, por meio de ato do Diretor Geral do Campus à época, mediante emissão de Portaria nº 088 de 11 de abril de 2016 que designou servidores docentes e técnicos administrativos para constituírem o núcleo. Ao longo dos 9 anos de existência do núcleo, ele passou por algumas reformulações de seus membros, tendo sido excluídos e incluídos membros ao longo do tempo por meio de Portarias. De acordo com as Portarias publicadas, podemos organizar conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Relação das alterações de composição do NEABI durante o período de 2016 a 2023.

Nº e data da Portaria	Qtde. de membros	Observações
088 de 11/04/2016	6	Todos os membros servidores*. Designado um coordenador.
055 de 13/03/2018	6	Excluiu 3 servidores da portaria anterior e incluiu 3. Todos os membros servidores. Designado um coordenador.
119 de 07/06/2018	11	Incluiu 5 novos membros, sendo dois representantes da comunidade externa e um discente. A partir dessa portaria há a designação de funções com a seguinte distribuição: Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 2, Representante Docente 3, Representante Discente 1, Representante da Comunidade Externa 2.
233 de 27/11/2018	12	Exclui três membros da portaria anterior, sendo dois servidores e um representante da comunidade externa. Inclui 4 membros, sendo: um servidor, duas discentes e um membro da comunidade externa. Altera a representatividade de um membro que de discente passa para comunidade externa. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 1, Representante Docente 3, Representante Discente 2, Representante da Comunidade Externa 3.
53 de 14/03/2019	14	Inclui um servidor e um discente. Altera a representatividade de um secretário para representante técnico administrativo e de um docente para secretário. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 2, Representante Docente 3, Representante Discente 3, Representante da Comunidade Externa 3.
99 de 02/05/2019	13	Exclui uma servidora. Funções: Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 2, Representante Docente 2, Representante Discente 3, Representante da Comunidade Externa 3.
109 de 09/05/2019	14	Inclui uma servidora. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 3, Representante Docente 2, Representante Discente 3, Representante da Comunidade Externa 3.

54 de 16/03/2020	13	Inclui uma servidora. Exclui dois servidores. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 3, Representante Docente 1, Representante Discente 3, Representante da Comunidade Externa 3.
192 de 24/11/2020	17	Inclui 3 servidores e um representante da comunidade externa. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 3, Representante Docente 2, Representante Discente 3, Representante da Comunidade Externa 6.
205 de 02/09/2022	21	Exclui 3 discentes. Exclui 4 representantes da comunidade externa. Exclui um servidor. Inclui 3 servidores. Inclui 9 membros entre discentes e comunidade externa. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 3, Representante Docente 4, Representante Discente 9, Representante da Comunidade Externa 2.
236 de 07/10/2022	30	Inclui 7 servidores. Inclui 2 discentes. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 3, Representante Docente 11, Representante Discente 11, Representante da Comunidade Externa 2.
40 de 22/03/2023	18	Inclui um servidor. Exclui 7 servidores. Exclui 5 discentes. Exclui 1 representante da comunidade externa. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 3, Representante Docente 5, Representante Discente 6, Representante da Comunidade Externa 1.
108 de 28/06/2023	24	Inclui 4 servidores. Inclui um representante discente. Inclui dois representantes da comunidade externa. Exclui um servidor. Presidente 1, Vice-presidente 1, Secretário 1, Representante técnico administrativo 2, Representante Docente 9, Representante Discente 7, Representante da Comunidade Externa 3.

*Quando se diz servidores, inclui efetivos e substitutos

Fonte: Autoria própria, a partir dos dados consultados no IFNMG Campus Pirapora (2025).

Observa-se no quadro 3 que ao longo de 9 anos o núcleo passou por doze reformulações no que diz respeito aos seus participantes, sendo os anos de 2018 e 2019 os de maior incidência de alterações, totalizando três em cada ano. Percebe-se ainda que apresentou um aumento significativo de seus membros,

apesar de passar por oscilações no período, saindo de apenas seis em 2016 para vinte e quatro em 2023, ano da última Portaria publicada, sendo o ano de 2022 aquele no qual o núcleo contou com sua maior quantidade de participantes, totalizando trinta.

É possível identificar ainda que a partir da Portaria nº 119 de 07/06/2018, o núcleo passou a contar com uma definição das funções de cada membro, distribuindo em representantes dos servidores técnicos administrativos, representantes docentes, discentes e da comunidade externa, além da designação de presidente, vice-presidente e secretário. Tal organização fornece um panorama mais organizado da diversidade de representações que contribui com a finalidade do NEABI de acordo com o artigo 2º, pág. 4 do seu regulamento que diz respeito à promoção de uma discussão acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

No mês de novembro de 2023 há o registro de uma solicitação de desligamento do Núcleo por parte de um grupo de quatro servidores que coincide com o que já foi apontado por Conceição, que após o cancelamento do SABIAFRO no ano de 2023, alguns servidores abandonaram o NEABI. Após este período, o próximo registro data de setembro de 2024 informando sobre a necessidade de recomposição do referido núcleo. Após este período, a próxima ação em torno dessa recomposição data de maio de 2025 quando foi publicado um Edital de Chamada Pública para seleção de novos membros (EDITAL 84/2025.) Deste Edital, 13 pessoas foram recomendadas para constituir o Núcleo.

No dia 08 de julho, ocorreu a nomeação dos membros recomendados pelo Edital, configurando-se como uma cerimônia de posse. Após este ato, no dia 14 de agosto de 2025, os servidores do Campus Pirapora foram novamente convidados a comporem o Núcleo, uma vez dentre os selecionados pela chamada pública haviam apenas três servidores efetivos e de acordo com o parágrafo único do artigo 11 do Regulamento, as funções de presidente, vice-presidente e secretário só podem ser exercidas por servidores efetivos e dentro do grupo presente, não haviam interessados em compor tais funções.

Sobre este assunto, os entrevistados apresentaram suas percepções acerca dessas alterações. Joel afirma que não sabia que o núcleo havia passado por 9 alterações e que até se surpreendia com essa informação. Acredita que o NEABI se mostrou frágil por estar personificado, envolto em torno de determinadas pessoas

porque são as que querem executar este trabalho e afirma também que tiveram desencontros nas relações subjetivas e intersubjetivas acerca de alguns caminhos no NEABI “de tal maneira que no último ano, no último ano e meio é como se ele tivesse sofrido um baque do ponto de vista da execução, mas recentemente parece que ele fortaleceu de novo”. Sobre a última recomposição do núcleo, afirma que um dos possíveis fatores para essa recomposição seria “alguns desencontros que eu não sei nomear, desencontros e desconfortos que colocaram em risco, né? a proposta maior do NEABI”.

Carolina acredita que a motivação para as reformulações é multifatorial. Afirma que o Campus possui uma alta rotatividade de servidores e muitos dos que entraram e saíram eram docentes substitutos. Além disso, aponta que existe também uma falta de interesse e que em alguns momentos a pessoa acaba se deparando com barreiras institucionais e também àquelas ligadas à temática porque é pesado trabalhar com ela e sem apoio vem o desânimo, a pessoa não está mais engajada por não querer mais ou por sobrecarga tanto da vida pessoal como da profissional.

Para Conceição, as reformulações do núcleo se devem ao fato do núcleo não estar institucionalizado e de não ser valorizado no IFNMG no geral. O núcleo não possui sala para funcionar e nem material para trabalhar e que tudo depende do esforço do presidente para acontecer e ele é muito cobrado “e como eu falo, não dá nem uma mesa e uma cadeira pro presidente chorar, né? diante dos enfrentamentos.” Além disso, afirma:

O IFNMG é o único Campus que tem, é a única Reitoria que tem um Campus Quilombo, mas parece que isso já basta, precisa de mais nada. Já não, já não tinha um olhar, quando eu falo olhar, é um olhar, é... é... são ações significativas para o NEABI, já não tinha, os NEABIs locais, agora parece que tá mais esquecido ainda, porque o olhar tá só com um foco, no campus quilombo. (Participante:Conceição, 2025).

Assim como Carolina, Afonso elenca uma possível sobrecarga dos servidores com outras demandas, daí “esse servidor em específico que pegasse a presidência ele ia de certa forma trabalhar isolado, e aí ele iria ficar sobrecarregado”. E acrescenta: “É um lugar muito confuso, sabe? assim, ao mesmo tempo que deseja-se que o NEABI aconteça, realize ações, existe uma coisa de tipo: eu quero que ele aconteça, mas a gente não vai se envolver, a gente não vai facilitar a vida das pessoas que fazem parte do NEABI.”

Apesar disso, os entrevistados destacaram várias ações que foram desenvolvidas pelo NEABI. Joel aponta a formação aberta à comunidade; celebrações no mês de maio e novembro e a importância do NEABI na manutenção da política de ação de afirmativa por meio do apoio para que as bancas de heteroidentificação fossem implementadas o que é compartilhado por Afonso que diz: “eu acho que isso foi uma conquista muito representativa essa essa questão do planejamento, organização das bancas de heteroidentificação”.

Para Carolina, houve um empoderamento dos alunos, uma maior aceitação de sua imagem como pessoa negra, na sua percepção, um letramento racial na verdade. Percebe uma atuação mais engajada dos alunos, “como protagonistas, como formação de grupos de slam, oficina de rima, né? e existem assim, várias outras, grupos é... participação em rodas de capoeira”.

Novamente com uma postura mais crítica e analítica da situação, Conceição diverge dos demais entrevistados ao afirmar que não considera que as conquistas adquiridas sejam de fato no núcleo, acredita que “as conquistas elas partem de um esforço pessoal de trabalho de militância ainda no Campus”, as atividades ocorrem “mais pelo esforço de militância do que mesmo pelo fato de existir um NEABI”. Para Conceição, o NEABI acaba levando os créditos, mas não parte do núcleo os trabalhos: “Nós temos ações aí voltada pra temática étnico-racial que não estão sendo executadas pelo NEABI, estão sendo executadas por outras, é, por professores que se dedicam à pauta” e afirma que em sua maioria são guiadas por militantes negros.

O que os profissionais brancos não pensam, é que podem preparar uma aula sobre branquitude, por exemplo, na qual podem abordar a história da ciência por meio da apresentação de grandes cientistas conhecidos no ocidente “problematizando o fato de serem todos homens brancos e explicando que isso não é por conta de algum atributo genético de genialidade reservado a eles, mas sim fruto de uma construção social racista e patriarcal que os privilegia”. Pinheiro (2023, p. 24). Dessa forma, o que se procura combater na luta antirracista é a branquitude a partir dos privilégios que as unem e não o sujeito branco. “Então, branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante”. (Pinheiro, 2023, p. 38).

Sobre o termo “branquitude”, Pinheiro (2023, p.27), esclarece:

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo).

Conceição afirma que o NEABI no momento está parado, está estático, apesar de ser a composição com maior membros militantes da comunidade externa, com capacidade para realização de trabalhos potentes. Como afirma Afonso: “Tem muitas pessoas fazendo parte, mas a gente ainda não conseguiu, enquanto grupo, coletivo, se organizar para realizar ações mais consolidadas, eu vejo que ainda tá num processo de desenvolvimento”.

Pinheiro (2023, p.91) destaca que o ambiente escolar é um espaço de acolhimento muito importante na medida em que fortalece o acesso e a permanência ao invés de fomentar o abandono. Sobre este ponto, Conceição apresenta convergência com a autora supracitada e diz que o NEABI deve funcionar como um espaço de acolhimento e que tanto os alunos quanto a comunidade esperam isso:

porque a gente sabe que muitos encontram na escola o lugar de apoio, como estão esses, sabe, no núcleo hoje que eu vejo, são pessoas de terreiro, são pessoas de associações organizadas, pessoas negras, homens, mulheres, negros, negras, eles estão buscando no NEABI o acolhimento, né? E isso me deixa assim, é, bem incomodada sabe? fico incomodada porque eu sei que eles estão esperando esse acolhimento, porque fora do campus a gente sabe que a comunidade negra também sofre, então quando eles veem que tem um núcleo no Instituto Federal que vai dar o espaço pra que eles tenham voz, pra que eles possam respaldar também algum trabalho, né, em prol da reparação histórica, eles se animam sabe, ficam animados, é... mas infelizmente eles não estão tendo retorno, não estão tendo feedback, eu fico incomodada, às vezes a vontade de: ó vou lá fazer uma parceria, mas eu não acho justo, não acho justo. (Participante: Conceição, 2025).

Abdias aponta alguns projetos, de extensão como o SABIAFRO, de literatura como o Ipê Ori Erô, de cinema. Maria também cita o SABIAFRO como um evento muito efetivo com relação a uma ampla participação, tanto de alunos, como da comunidade externa, também a clube literário Ipê Ori Erô, além de citar rodas de conversa sobre livros como o da Djamila Ribeiro. Mas Abdias acredita que a maior contribuição está nos saberes identitários:

A partir dessas ações e projetos eles começam a provocar ou tentar afirmar com os alunos a o pertencimento étnico-racial, a gente começa a discutir alguns elementos, isso promove o processo de identificações com o pertencimento étnico-racial e isso parece pouco, mas é um avanço muito significativo, principalmente porque você dialoga direto com os estudantes,

né? e desenvolve, é... sai do silêncio e desenvolve reflexões muito significativas. (Participante: Abdias, 2025).

Outra ação importante elencada por Abdias e descrita também por Maria e Conceição foi a aprovação de uma disciplina sobre relações étnico-raciais nos cursos superiores de Administração, também foi aprovado no curso superior de sistema de informação, mas neste caso não havia sido implementada ainda no projeto de curso.

Joel destaca a realização de formações, sobretudo rodas de conversa, minicursos e palestras, além do protagonismo dos estudantes nos momentos celebrativos, que eles participam na condução do evento, como mestre cerimônia, fazendo apresentações culturais. Além disso, aponta que uma das principais conquistas do NEABI foi a luta antirracista e a promoção do letramento racial, sendo uma referência.

Dessa forma e com base nos registros disponíveis no site institucional e no perfil oficial do NEABI Pirapora no Instagram, é possível identificar a execução de atividades desenvolvidas pelo núcleo, no período de 2018 a 2024, tais como palestras, rodas de conversa, ações alusivas ao Novembro Negro. Queiroz e Ramos (2025). Com base na pesquisa realizada por Queiroz e Ramos (2025) elaboramos o quadro abaixo com a relação das atividades desenvolvidas pelo NEABI no período de 2018 a 2024 com base no que está publicizado no site institucional e no perfil no Instagram do núcleo.

Quadro 4 - Atividades executadas pelo NEABI no período de 2018 a 2024, conforme site institucional e postagens no Instagram.

TÍTULO/ANO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Cineclube Brava Gente (2018)	Projeto de extensão iniciado em 2018 que consistia na exibição de filmes para promover reflexões e discussões críticas acerca de questões étnicas e sociais. Entre os filmes exibidos, encontram-se: “Corra; Moonlight; Xingu; Terra Vermelha; Estrelas além do tempo; Infiltrados na Klan; O dia de Jerusa”.
Mesa redonda: Perspectivas étnico-raciais no Brasil contemporâneo (11/2018)	Evento que teve por objetivo promover um debate amplo sobre a questão racial no Brasil, no cenário atual.

Novembro Negro (11/2018)	Evento que abarcou vários dias do mês de novembro (12, 13, 14, 19, 20 e 21) e na programação várias atividades como Mesa-redonda, poesia Slam, Indicação de Leitura, Exposição e o Sarau Negra Ideia que foi desenvolvido em parceria com o Clube Literário Tamboril, uma Organização da Sociedade Civil que desenvolve atividades culturais e formativas voltadas ao desenvolvimento humano e educacional em municípios ribeirinhos da região de Pirapora.
Dia Internacional de Eliminação da Discriminação Racial (03/2019)	Contou com apresentação do NEABI para os discentes e apresentação artística.
Bate-papo: Perspectivas e Desafios da população Negra em Tempos de Pandemia (05/2020)	Evento realizado no formato virtual em alusão aos 132 anos da abolição da escravidão no Brasil.
Existir e Resistir (10/2020)	Evento Integrado do NEABI do IFNMG que abordou: ações do NEABI do IFNMG; racismo Institucional e representatividade. Dias 26 a 28 de outubro.
Semana da Consciência Negra: Poéticas, canções, causos e causas negras (11/2020)	Realizado nos dias 17, 19 e 20 de novembro. Programação com minicurso (racismo e educação: relações étnico-raciais e práticas de ensino); Sarau; Mesa redonda (afropresença no Brasil: por onde andam os negros?).
Enegrecendo conceitos: raça, cor, classe e gênero (02/2021)	Reunião aberta do NEABI realizada virtualmente no dia 25 de fevereiro.
Comunidade Literária Ipê Ori Erô (2021)	Projeto de Extensão que visava à releitura e discussão crítico-artística de obras literárias produzidas por escritores(as) e pensadores(as) negros(as) e indígenas. Projeto realizado em parceria com o Clube Literário Tamboril. Alguns livros debatidos: O perigo de uma história única; Ideias para adiar o fim do mundo; Ebó; Olhos D'água; Torto Arado; Sobrevivendo no inferno; O avesso da pele; Pequeno Manual antirracista;
Coletivo Negro (2021)	Projeto de Extensão que buscou promover um espaço de acolhimento para estudantes negros e não negros, para falar sobre si, seus sonhos, violências raciais, fragilidades, arte e conquistas. Promoveu alguns eventos: 1º encontro de

	estudantes da rede pública de ensino (A dor e a potência de descobrir-se negro);
Formação para os servidores do Campus Pirapora (2021)	Parceria entre o NEABI Pirapora e a Direção de Ensino. Discutiu-se acerca do processo de curricularização das temáticas étnico-raciais.
Sarau Cultural Novembro Negro (2021)	Realizado em parceria com o Coletivo Aruanda, a Comunidade Literária Ipê Ori Erô, o Instituto Opará, O Clube Literário Tamboril e a Diretoria de Ensino de Pirapora.
Oficina por mais mulheres na capoeira (2022)	Projeto de Extensão promovido pelo NEABI Pirapora em parceria com a Associação de Capoeira Amaê Berimbarte
Oficina de Slam (2022)	Ação de Extensão promovida pelo NEABI Pirapora em parceria com artistas da comunidade.
I SABIAFRO (Seminário Afro-Brasileiro e Indígena) (11/2022)	Tema: Dez anos da Lei de Cotas: avanços e desafios na implementação das políticas de ações afirmativas na Educação. 26 de novembro. Projeto de Extensão.
Abril Indígena (2023)	Abordou Histórias dos Indígenas do Norte de Minas e do Vale do Jequitinhonha: Territorialidades e Identidades.
II SABIAFRO (Seminário Afro-Brasileiro e Indígena) (2023)	Oficinas de Capoeira e Maculelê
Consciência Negra: Urgências da Educação Antirracista (11/2024)	Palestras, rodas de conversa, oficinas, apresentação cultural, roda de samba. 21 a 23 de novembro

Fonte: Autoria própria a partir dos dados apresentados por Queiroz e Ramos (2025) e mediante consulta direta ao Instagram do NEABI Pirapora.

Não foram encontrados registros de atividades executadas pelo núcleo nos anos de 2016 e 2017. A partir do quadro 4, temos um panorama das ações realizadas entre 2018 e 2024, que demonstram um esforço contínuo para internalizar as discussões sobre relações étnico-raciais no Campus Pirapora, buscando tornar a Instituição em um espaço importante de promoção da educação antirracista.

As atividades executadas demonstram que o NEABI em Pirapora procurou materializar o seu compromisso com a educação antirracista e promoveu eventos e

projetos, em alguns momentos em parceria com outras organizações, como por exemplo o Clube Literário Tamboril, ampliando o alcance social das ações. O ano de 2020 foi desafiador em virtude da pandemia de COVID-19, o que exigiu do NEABI a readaptação de suas práticas, realizando atividades e encontros virtuais.

O núcleo atuou bastante por meio da execução de Projetos de Extensão, sendo eles: Cineclube Brava Gente, Comunidade Literária Ipê Ori Erô, Coletivo Negro, Oficina por mais mulheres na capoeira e SABIAFRO. Contou com a contribuição de outras instituições como o Clube Literário Tamboril e a Associação de Capoeira Amaê Berimbarte. Essa atuação extensionista, que vai além dos muros da escola, revela uma articulação comunitária, fomentando o diálogo com a comunidade e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas na luta por justiça racial

A formação para os servidores, promovida pelo NEABI, aconteceu de acordo com os dados levantados, somente no ano de 2021 e abordou a curricularização das temáticas étnico-raciais, discussão importante para se fazer cumprir a Lei nº10.639/2003. No entanto, por configurar uma atividade isolada de formação, compreendemos que o NEABI não se consolidou como instância formadora dentro do Campus Pirapora.

Em dezembro de 2020, o NEABI do Campus Pirapora manifestou em seu Instagram apoio a um jovem residente de uma cidade vizinha, que foi vítima de violência racial em um supermercado, acusado injustamente de furtar um produto. O jovem foi agredido física e verbalmente e diante disso o NEABI se posicionou em prol da luta antirracista e repudiou os atos de violência e reafirmando o “compromisso de resistir e lutar ao lado e com os povos negros e indígenas”. Neste mesmo caminho, em 2021, “o núcleo manifestou-se por meio de uma nota de repúdio à invasão de um encontro virtual organizado com a Comunidade Ipê Ori Erô, demonstrando sua postura crítica diante de episódios de violência simbólica e racismo”. (Queiroz e Ramos, 2025, p. 3).

Importante destacar também o evento denominado “Ocupação Poética”, realizado nos anos de 2023 e 2024, que apesar de não ter sido diretamente realizado pelo NEABI, possui relação com a temática das relações étnico-raciais, uma vez que “dialoga intensamente com os princípios do núcleo ao fomentar a expressão artística, o fortalecimento das identidades e a denúncia das desigualdades sociais” (Queiroz e Ramos, 2025, p.3).

Ao serem indagados acerca do lugar que o NEABI ocupa dentro do Campus Pirapora, Conceição afirma que é o daquele que exerce uma função protocolar apenas, que se preocupam quando chega abril, novembro. “Então, é bem protocolar porque a preocupação com os nossos estudantes negros é zero, sabe? eu acho que não tem institucionalmente esse olhar de acolhimento que é o papel do NEABI”. E o que percebemos também, a partir da pesquisa, é que existem discursos que dissimulam o racismo e “dificultam a percepção cotidiana desse gigantesco mal social”, como aponta Pinheiro (2023, p.34). Discursos como o descrito abaixo:

Ah, não há racismo, ninguém é contra o NEABI”, mas é uma visão muito reduzida do que é o racismo. O racismo é a invisibilidade de um núcleo dentro da instituição, acho que é o maior racismo né? que a Djamilia Ribeiro falou que, né, na obra dela, um pequeno manual antirracista, ela fala que o problema para ele ser discutido, ele precisa sair da invisibilidade, né? Então o que nós temos ainda é o NEABI na invisibilidade. Então não se discute o problema, né, dessa ausência do NEABI, porque não se fala em NEABI, né? Então tá tudo bem, né? é o típico racismo brasileiro. (Participante: Conceição).

Abdias informa que pelo organograma, o NEABI está vinculado à política de assistência estudantil, vinculado à Diretoria de Assuntos Estudantis, onde estão também outros núcleos como NAPNE (Núcleo de Apoio a pessoas com necessidades específicas) e NEPGES (núcleo de estudos e pesquisas de gênero e sexualidade), mas que existe uma previsão de instituição vinculando-o ao Ensino, o que considera um avanço significativo pois será mais estratégico e dialogando diretamente com o ensino. Afirma:

ele está nos documentos, nessa estrutura organizacional, mas enquanto prática, enquanto política, há algumas lacunas, né? Por exemplo, desde a estrutura física, existência de salas, desde um diálogo direto e a inclusão de representações nos vários colégios e nas várias outras representações. Uma das nossas fragilidades enquanto instituição é o isolamento e esvaziamento dos NEABIs, embora institucionalmente a partir dos programas eles tem um lugar, como prática a gente precisa avançar. (Participante: Abdias, 2025).

Afonso acredita que o lugar do NEABI dentro da estrutura da Instituição está mais no desejo de que alguma ação estruturada seja realizada, mas que ainda é algo que não se consolidou. “É como se o NEABI tivesse pairando assim pelos corredores do IF, do Instituto Federal daqui de Pirapora, mas a atuação mesmo de fato, né? ações concretas ainda, eu acho que é... precisa de acontecer, né?” Reafirma a importância de ter um espaço físico, assim como Maria, que acrescenta que o lugar do NEABi nessa estrutura é o do: “núcleo que vai falar sobre racismo em novembro”.

As falas revelam a necessidade de um planejamento, com definição de metas e formação docente. Carolina acredita que o NEABI precisa ocupar um lugar de destaque porque as ações muitas vezes ficam apagadas por não tem espaço ou se tem ele é muito pouco. Precisa de visibilidade, fortalecer a composição do núcleo, dar autonomia, direcionar as ações e apoiar as propostas, uma vez que o que falta é na base, de acordo com a sua percepção.

Para fortalecer o NEABI, Joel acredita que o núcleo precisa estender os seus braços para a comunidade porque a força dos movimentos sociais é importante, o Instituto precisa sair dos muros. Destaca ainda que é preciso insistir e buscar outras experiências exitosas e entender a interdisciplinaridade ao invés de executar momentos específicos em datas celebrativas. Além disso, compreende o NEABI como um braço para que as ações possam ter uma maior efetividade, e acredita que o núcleo não é necessariamente o vigilante da lei. Aponta ainda que é preciso revisitar o PPC e o projeto político pedagógico e reafirma a importância da participação da comunidade para além de pais, alunos ou outros representantes da sociedade civil, defendendo a construção coletiva.

Ao serem perguntados sobre a contribuição do NEABI na revisão ou reelaboração dos documentos institucionais, Joel afirma que é necessário primeiro o seu fortalecimento, “segundo, que o NEABI se aproprie da pauta. Terceiro, que o NEABI de fato seja uma frente democrática, antirracista e ao mesmo tempo promotora do letramento racial, eu penso que esses são caminhos importantes.” Carolina aposta na máxima “Nada sobre nós sem nós” e que é necessário um investimento maior por parte da instituição, não apenas financeiro, mas de apoio, no sentido de dar autonomia para o núcleo funcionar, além de incentivos para que as pessoas participem do NEABI. Enfim, acredita que:

quem representa o NEABI, tem lugar de fala, tem voz ativa e propriedade pra entender e dialogar sobre os documentos, as políticas e propor a forma como isso pode ser trabalhado, pode ser contemplado nos documentos. Então a atuação do NEABI é imprescindível nessa formação, não apenas do documento escrito, mas também no acompanhamento da realização das ações. (Participante: Carolina, 2025).

Na visão de Afonso, o fortalecimento do NEABI no Campus passa pela relação de honestidade e transparência acerca do apoio ao núcleo e que o NEABI deveria desenvolver uma espécie de diplomacia com aqueles que estão no oposto e não se sensibilizam tanto com as questões étnico-raciais. Acredita também que para que a lei seja efetivamente inserida é necessário que seja realizada uma articulação

com a comunidade externa porque Pirapora possui muitos núcleos culturais como Baticumdum, a casa de cultura Afrogerais, as associações, grupos de coletivos estão com uma atuação mais consistente e organizada neste momento. Além disso, o Clube Literário Tamboril “também tem atuação na literatura antirracista e publicação de autores negros e indígenas da cidade e região”.

Maria aponta que é necessário existir um Plano de Metas para o desenvolvimento com execução mensal para que seja realizada uma movimentação durante todo o ano. Além disso, acredita que é preciso avaliar como isso é tratado no currículo. E afirma:

se o professor, ele passa um texto para ler uma vez no ano para falar sobre isso, ele está respaldado, ele fez a aplicação da lei, mas isso não é efetivo, a gente continua tendo racismo, a gente continua tendo professores racistas, porque eu já passei por professor racista no IF, então assim acaba que não tem uma regularidade dessas situações. Sem regularidade é aplicada de qualquer forma, né? Se não tem uma coisa que prevê como é que ela vai ser aplicada, como é que ela vai entrar no currículo, quais são os eventos, quais são as palestras, rodas de conversas que os professores têm que promover, isso fica solto, aí chega novembro é a mesma coisa, novembro é pra preto. (Participante: Maria, 2025).

Para o fortalecimento, Carolina acredita que é preciso ter vontade de fazer e ser sensível à causa, “Porque não é apenas desenvolver ações ligadas à questão, é sentir, né? é necessário ter, ser empático”. Acredita que é necessário exigir o cumprimento da lei, “porque lei ela é feita para ser cumprida, não é eu aceito ou eu não tenho inclinação para isso, eu não sei trabalhar”. Aposta também em um acompanhamento dos documentos e que seja dado espaço para o NEABI atuar junto aos colegiados, junto aos núcleos docentes estruturantes, para a inserção da temática nos currículos. E para além disso tudo, aborda a questão criativa e sensível, a humanização. “Às vezes a gente precisa humanizar o nosso currículo e humanizar as pessoas, que parece um paradoxo, mas humanizar as pessoas do nosso campus pra trabalhar com isso”. Acrescenta que percebe um certo desconforto e quando foi perguntado a que atribui esse desconforto, respondeu:

Acho que esse silêncio. A falta mesmo do diálogo pra falar: olha, vamos fazer isso, vamos agir de determinada maneira, nós queremos que você desenvolva um plano de ação, que seja dessa maneira. Falta o direcionamento. Nós precisamos de uma seriedade institucional para conduzir e orientar as ações do NEABI. (Participante: Carolina, 2025).

Joel acredita que o NEABI precisa se apropriar de fato da sua importância dentro da instituição e que não deve ser departamentalizado que o fragmenta e o

diminui. Dessa forma, “se o neabi não for fortalecido pelo currículo, ele torna-se de fato somente mais um núcleo dentre tantos outros que compõem a instituição”. O NEABI precisa ser compreendido para além de ser apenas mais um núcleo dentro da instituição.

Para que o NEABI possa contribuir na reelaboração dos documentos, Conceição acredita que ele precisa primeiro ser valorizado, inclusive na questão financeira. “porque lançar serviço para membros do NEABI sem reconhecimento, não é justo, eu acho que continua balizando o racismo, né? Porque todos trabalham muito, nosso Campus é um campus de muita rotatividade, os servidores são muito sobrecarregados e há núcleos, né, que tem a sua valorização financeira.” A melhor forma é dialogar com o NEABI, mas querer somente serviço e responsabilidade como se fosse serviço de militância “não é justiça, é racismo, sabe?”. “

Porque pedir um núcleo para participar sem esse núcleo ter como documentar, ter um espaço pra atender aos seus, né? ter um espaço pra receber as pessoas, os professores, as demandas no geral, né? Porque o que acontecia, as demandas que a gente recebia, às vezes o aluno tinha que sentar, o aluno, aluna tinha que sentar com a gente na sala dos professores expostos, pra falar alguma, tratar de alguma questão de uma maneira humilhante e incorrendo na, às vezes né, até numa perseguição, sabe? Então, eu acho que enquanto isso não acontecer, o NEABI ele não pode contribuir, ele não deve contribuir com trabalho, precisa primeiro ser institucionalizado, sabe? (Participante: Conceição, 2025).

Na concepção de Abdias, é necessário sair da militância para compreender o trabalho como sendo de educadores no geral, uma atividade institucional e o fortalecimento vem do enfrentamento à questão central do racismo institucional. Acredita que o enfraquecimento do NEABI é resultado do racismo institucional e em contrapartida, que o fortalecimento também tem a ver com isso. Além disso, aposta na reformulação dos projetos de ensino, na territorialização da educação e no planejamento para que a implementação da política ocorra.

A gente precisa recuperar historicamente a função desses núcleos nas instituições. Parte das leis que aí estão são resultantes dos movimentos sociais, e também recuperar a esperança de que os núcleos possam fazer, pensar e educar nossa instituição a partir da sua movimentação. Repito, não como militância, né? Mas como profissionais e intelectuais que estão pensando o ensino de uma outra forma e de uma outra... propondo uma outra epistemologia pra educação. (Participante: Abdias, 2025).

Dessa forma, compreendemos que o NEABI no Campus Pirapora carece de ser institucionalizado para que consiga exercer efetivamente suas funções e contribuir na construção de uma educação antirracista. O núcleo trabalha no limite, sem função gratificada para o presidente, sem sala para o exercício das atividades

pelos membros, sem o envolvimento de todos os docentes e demais servidores da Instituição. As ações acontecem ainda muito atreladas ao trabalho da militância, o que acaba por personificar a pauta e reduzir a importância da temática ao trabalho de poucas pessoas. Enfim, falta sensibilização, engajamento, fortalecimento do núcleo e compreensão da dimensão do trabalho e da luta. Diante de todo o enfrentamento, Conceição conclui:

O que eu tenho pra falar em relação ao que acontece no momento, é falar que eu sinto muito, que eu fico muito sentida, com tudo que tá acontecendo, sabe? Eu fico torcendo pra que a situação mude, pra que na Reitoria (...) consiga melhorar as coisas, que no nosso campus, o racismo ele seja reduzido porque eu acho que quando o racismo no campus diminuir, vão lutar também por ele, pelo NEABI, porque não tem uma luta pelo NEABI dentro do nosso Campus, temos palavras bonitas, agora lutar pelo servidor do NEABI, porque tem coisas que são do Campus né? criar uma estrutura pro NEABI, isso aí não precisa, não precisa de Reitoria. As coisas, o próprio Campus poderia fazer. Então, eu fico torcendo pra que essa realidade mude, porque não tá atingindo a mim, tá atingindo os nossos alunos, né?" (Participante: Conceição, 2025).

A análise das entrevistas demonstra um apagamento da memória institucional do NEABI no Campus Pirapora, especialmente no que se refere aos seus anos iniciais de existência. O desconhecimento, por parte dos membros, acerca do processo de criação, consolidação e das primeiras ações do núcleo indica que a trajetória do NEABI não foi preservada institucionalmente. Esse apagamento compromete a construção de uma identidade coletiva do núcleo e contribui para a sua fragilização ao longo do tempo.

A recorrência de recomposições presentes nas diversas portarias expedidas, revela um funcionamento marcado pela instabilidade, dificultando a continuidade das ações e a consolidação de projetos de médio e longo prazo. Ainda que o crescimento numérico de membros em alguns momentos, possa indicar uma certa abertura institucional e engajamento coletivo, a alta rotatividade sugere que o NEABI permanece vulnerável às dinâmicas administrativas, à sobrecarga de trabalho e à ausência de políticas de permanência e valorização de seus membros.

Como já mencionado, os dados revelam que a atuação do NEABI tem sido sustentada pelo engajamento individual, o que produz a personificação da pauta antirracista. Essa centralização da responsabilidade em poucos militantes transforma o núcleo em um espaço dependente da disposição individual, e não de uma política institucional consolidada. Isso contribui para a sobrecarga emocional, isolamento e, em alguns casos, abandono do núcleo, como evidenciado nos relatos

dos entrevistados. Apesar da militância ser importante, ela não deve ocupar o lugar da efetiva institucionalização, sob pena de prezarizar o trabalho antirracista. Como consequência disso, o NEABI tem oscilado entre momentos de intensa atuação e períodos de estagnação, reforçando a percepção de fragilidade e instabilidade que atravessa sua trajetória no Campus.

O NEABI apresenta uma atuação expressiva, especialmente por meio de projetos de extensão, eventos formativos, atividades culturais e algumas parcerias com organizações da sociedade civil. Essas iniciativas contribuíram para o fortalecimento dos saberes identitários, para o letramento racial e para o protagonismo estudantil, sobretudo entre estudantes negros. No entanto, essa atuação se concentrou em grande medida no campo da extensão e em eventos, com destaque para datas simbólicas como maio e novembro. A formação de servidores, elemento central para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, ocorreu de forma pontual e isolada, o que indica que o NEABI não se consolidou como instância formadora permanente no interior do Campus. Assim, apesar do impacto qualitativo das ações, seus efeitos permanecem limitados pela ausência de integração estrutural com o ensino e o currículo.

A ausência de espaço físico, de fomento, de funções gratificadas e de mecanismos de articulação com o ensino evidencia que o NEABI ocupa um lugar marginal, “pairando” na instituição, sem que sua potência formativa e política seja plenamente reconhecida e incorporada.

De modo geral, a análise revela que o NEABI do Campus Pirapora apresenta uma atuação expressiva, porém sofre com fragilidades estruturais que impedem sua consolidação como política institucional. Ele existe formalmente, no entanto não é acionado e não produz impactos reais no currículo. As falas dos entrevistados revelam o desejo de fortalecimento do núcleo, mas também denunciam o isolamento. O NEABI como núcleo capaz de mediar essa questão encontra-se enfraquecido. Dessa forma, a pesquisa indica que o NEABI precisa ser fortalecido para que tenha condições de atuar plenamente e contribuir para a efetivação da política.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional resultante desta pesquisa foi pensado com base no que foi apontado na análise e discussão deste estudo. Identificamos que o NEABI necessita ser institucionalizado para que ações antirracistas efetivas consigam ter um maior espaço para acontecer, uma vez que o núcleo a partir de sua função propositiva possui grande potencial para ampliar a discussão e contribuir para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 no Campus Pirapora.

O Produto é denominado “Plano Integrado de Ações para o fortalecimento do NEABI e promoção da Educação Antirracista no IFNMG Campus Pirapora (PIANER)” que diz respeito a uma proposta de intervenção ligada à efetivação da Lei nº 10.639/2003 e consolidação de uma educação antirracista, que seja efetuada com a contribuição do NEABI. O Plano propõe, de maneira geral, a integração entre algumas dimensões importantes, sendo elas: a formação, o currículo, a extensão e a gestão institucional, reafirmando que a luta antirracista deve ser um compromisso de toda a instituição.

O PIANER tem como objetivo institucionalizar práticas formativas, curriculares e de gestão voltadas à efetivação da Lei nº 10.639/2003 e à consolidação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) como instância estruturante da política institucional de educação antirracista, além de propor ações permanentes e estratégias para garantir a consolidação da educação das relações étnico-raciais na EPT. O Plano está organizado em oito eixos:

1. Estruturação e Fortalecimento do NEABI do Campus Pirapora
2. Formação e Capacitação Continuadas
3. Currículo e Práticas Pedagógicas
4. Ações Culturais e Extensão Comunitária
5. Protagonismo Estudantil
6. Políticas e Protocolos de Gestão Institucional
7. Comunicação e Produção de Conhecimento
8. Acompanhamento e Saúde Mental

Nesse sentido, este plano se propõe a apresentar caminhos para que o NEABI, juntamente com a Instituição, possa se fortalecer e estar presente de forma

mais engajada e efetiva na comunidade escolar, junto aos discentes e docentes, junto aos servidores e da comunidade externa. O plano prevê uma apresentação contínua do NEABI para a comunidade interna, uma vez que a instituição possui ingresso semestral/anual de discentes. Além disso, prevê a formação contínua para servidores, com encontros periódicos definidos, a fim que a discussão acerca da temática mantenha-se viva e a aplicação da legislação se faça de forma efetiva por meio da troca de saberes. Prevê ainda encontros com a comunidade por meio da execução de projetos de extensão, dentre outras ações atreladas aos eixos supracitados.

Uma educação voltada para as relações étnico-raciais, que busque promover um espaço de aprendizado inclusivo, valorizando todas as culturas e etnias no currículo escolar, deve ser acompanhada de uma educação antirracista. Esta última vai além da promoção das relações étnico-raciais, propondo-se a combater ativamente o racismo, tanto em sua forma estrutural quanto individual. Esse processo pode contribuir para a criação de um ambiente escolar respeitoso, capaz de promover mudanças nas atitudes e práticas racistas, formando cidadãos autônomos e socialmente transformadores.

A formação continuada é muito importante para qualquer escola que se proponha a ser antirracista, ela contribui para que os educadores cresçam e avancem para além da profissão. Aprender é um processo doloroso pois convida as pessoas a reestruturar seus pensamentos e identificar crenças racistas em si mesmos. Pinheiro (2023). Dessa forma, entendemos que a educação profissional e tecnológica deve estar comprometida com a formação integral dos discentes, considerando em suas práticas aspectos emocionais e sociais. A formação não deve estar deslocada da realidade dos alunos e deve ser capaz de contribuir para a formação de indivíduos autônomos e críticos capazes de enfrentar as contradições da sociedade.

O Produto foi apresentado e aplicado por meio de formulário do google no formato de avaliação, a fim de que as pessoas que participaram da pesquisa pudessem apresentar críticas e sugestões. O formulário foi enviado para um total de dezessete pessoas, sendo elas membros atuais do NEABI e os participantes desta pesquisa. Deste total, nove pessoas responderam ao formulário.

O perfil dos respondentes variou entre docentes, discentes e comunidade externa e apenas um deles informou que atuou ou teve contato indiretamente com o NEABI. Quanto ao objetivo geral do PIANER houve concordância quanto à sua compreensão, e que a organização do plano em eixos facilita a compreensão das propostas. Todos informaram que o texto não ficou confuso e não apresentou dúvidas. Houve concordância também quanto à relevância do plano para a promoção de uma educação antirracista no Campus Pirapora.

Os respondentes acreditam que o plano dialoga totalmente com as demandas reais do Campus, apenas apontaram que esse diálogo ocorre apenas em grande parte e não totalmente. Houve unanimidade quanto à pertinência do eixo central do plano ser o fortalecimento do NEABI. Além disso, consideraram que as ações propostas nos eixos são coerentes com os objetivos do plano e alguns apontaram que elas são exequíveis com ajustes.

Em relação a qual eixo considera mais forte ou bem elaborado, as respostas foram a seguinte:

- Sim, o Eixo 1. Os pontos elencados são fundamentais para o funcionamento dos demais. Pelo nível de responsabilidade que demanda, quem coordena o Neabi precisa ser valorizado/a financeiramente e ter estrutura adequada de trabalho, tal como acontece com os/as que atuam em outros núcleos do IFNMG.
- Acompanhamento e Saúde Mental
- O Eixo 1. Acho ele extremamente necessário visto que as ações não estão ocorrendo devido à falta de estrutura e de fortalecimento do NEABI no Campus.
- Eixo 1
- Formação continuada
- Os objetivos específicos
- A partir do Eixo 1- Estruturação e Fortalecimento do NEABI do Campus Pirapora - todos os demais eixos foram bem elaborados pois estão sincronizados.
- O Eixo 1 pode ser considerado o mais forte, pois sem o fortalecimento institucional do NEABI e a garantia de recursos, os demais eixos dificilmente teriam continuidade e estabilidade no campus.

- Todos os oito eixos são essenciais para uma política de conscientização, implementação, acompanhamento e avaliação das ações propostas e, em conjunto, articulam o que se considera essencial para uma efetiva educação para as relações étnico-raciais.

Consideraram que o PIANER pode contribuir para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Campus Pirapora e que ele pode provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas e institucionais, fortalecendo também de forma significativa a cultura institucional de enfrentamento ao racismo. Todos recomendaram a implementação do referido plano necessitando apenas de alguns ajustes.

Os eixos considerados frágeis, que demandavam revisão, bem como as alterações sugeridas, foram analisados de forma criteriosa e incorporados conforme sua pertinência, em consonância com os fundamentos deste trabalho. O produto será desenvolvido em conformidade com o cronograma estabelecido no plano.

Por fim, de forma geral, o PIANER foi considerado excelente e muito bom, e algumas considerações merecem menção:

- Esse plano será muito importante como guia orientador das ações para os membros do Neabi e constituir-se-á ferramenta para cobrar a gestão acerca da institucionalização do Neabi no campus.
- Esse Instrumento é de grande valia para fortalecer o ensino e a cultura antirracista na Instituição
- O plano abarca tudo que o campus precisa para ter um NEABI ativo e atuante.
- Não tenho o que criticar, se o projeto for aplicado será muito representativo. Uma grande conquista para o NEABI de Pirapora/MG.
- O plano proposto surge como ação e medida necessárias para transformar iniciativas isoladas em política institucional permanente, garantindo continuidade, legitimidade e efetividade na promoção de uma educação antirracista.
- O PIANER é antes de tudo um diagnóstico que aponta indicadores relevantes. Achei audacioso e acima de tudo fruto de muita coragem e fundamentação tanto teórico como de vivências. O PIANER se mostra como mais um importante instrumento para a seguridade das políticas

afirmativas. Ele aponta a necessidade do combate ao racismo e exige a efetivação da educação antirracista.

- Parabenizo a proponente do PIANER, bem como a sua trajetória e compromisso no serviço público da Rede Federal de Ensino.
- Ao analisar o PIANER, vejo um trabalho de excelência que transita com maestria entre a teoria crítica e a prática institucional. O que mais me impressiona nesta proposta é a coragem do diagnóstico; não houve receio em expor que o NEABI, por vezes, funcionava como uma instância simbólica, e é a partir dessa honestidade intelectual que o plano constrói soluções reais. Considero a estrutura dos oito eixos uma demonstração de visão estratégica profunda. O plano não entende a educação antirracista apenas como uma celebração de datas específicas, mas como uma reforma estrutural que passa pelo orçamento, pela revisão rigorosa dos PPCs e, fundamentalmente, pelo cuidado com a saúde mental dos nossos estudantes. Sinto que este documento é, acima de tudo, um compromisso com a justiça social. Ele transforma o IFNMG – Campus Pirapora em um território de resistência e acolhimento, garantindo que o letramento racial saia do papel e se torne a base de uma formação profissional e tecnológica verdadeiramente humana e decolonial. É, sem dúvida, um marco para a nossa instituição, e como membro do NEABI, estou realmente feliz com isso, espero que saia do papel para que realmente gere impactos positivos na instituição.

Dessa forma, compreendemos que o PIANER pode consolidar-se como um instrumento político-pedagógico comprometido com a efetivação da Lei nº 10.639/2003, reafirmando o papel do NEABI como instância capaz de contribuir para a promoção de uma educação antirracista no Campus Pirapora. Assim, reafirmamos que enfrentar o racismo não é tarefa pontual, mas uma dimensão que deve estar presente do projeto educativo que se deseja consolidar, visando uma instituição que forme sujeitos autônomos, conscientes de seu papel histórico e comprometidos com a transformação social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito analisar a atuação do NEABI do IFNMG – Campus Pirapora no processo de efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto do Ensino Médio Integrado, problematizando os limites e as possibilidades institucionais para a consolidação de uma educação antirracista no âmbito da EPT. A investigação partiu de formulações advindas da minha experiência pessoal e profissional que levaram ao entendimento de que a implementação da referida legislação precisa ultrapassar a formalização da lei, exigindo ações direcionadas, articuladas ao currículo, à gestão e às práticas pedagógicas.

Os capítulos foram construídos com base no problema e objetivos desta pesquisa e sua retomada nos permite afirmar que eles foram alcançados. Os dois capítulos que tratam do percurso teórico nos possibilitou compreender que a EPT, diante de seu contexto de constituição e consolidação no Brasil, deve estar atrelada a uma lógica que vá além do capital e se alinhe a uma formação humana integral, onde destacamos o currículo contra-hegemônico como central para que a educação antirracista possa ser efetivada.

Além disso, compreendemos a centralidade histórica da luta do MNU na conquista de políticas educacionais voltadas à educação das relações étnico-raciais, centrando a análise na implementação da Lei nº 10.639/2003, compreendendo que sua materialização nas instituições de ensino depende de ações concretas e mudança no currículo a fim de que as exclusões históricas e o racismo persistente no âmbito da escolarização sejam tratados com a seriedade que demandam e que o NEABI possa ser acionado a contribuir, funcionando como uma instância institucional de enfrentamento ao racismo, por meio da sua inerência propositiva e consultiva.

A partir da análise documental ficou evidente a fragilidade da presença da Lei nº 10.639/2003 e do próprio NEABI nos documentos institucionais, estando este último presente de maneira consistente apenas em seu regulamento. Diante disso, identificamos que, embora haja um reconhecimento formal tanto da referida lei, quanto do NEABI, ele não se traduz em diretrizes curriculares e ações sistemáticas, observando-se assim que o Campus carece de uma estruturação que possibilite a construção de uma educação antirracista.

As entrevistas corroboram com os dados anteriormente encontrados e

aprofundaram a compreensão sobre a dinâmica institucional revelando percepções, tensões e estratégias construídas pelos sujeitos envolvidos com o NEABI. No que diz respeito à implementação da lei, identificamos que ela apresenta-se como falha e desarticulada do currículo, além disso, as ações do NEABI, aparecem como pontuais, com o núcleo tendo sido invisibilizado como expressão do racismo institucional.

Dessa forma, os resultados da pesquisa respondem à questão investigativa ao demonstrarem que a atuação do NEABI no Campus Pirapora é desenvolvida em um cenário marcado pela fragmentação curricular, pelo caráter pontual das ações pedagógicas antirracistas e pela presença de práticas de racismo institucional que produzem a invisibilização das pautas étnico-raciais. Ao mesmo tempo, os dados mostram que o NEABI se apresenta como um espaço de resistência, ainda que limitado por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, a hipótese inicial de que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não ocorre de forma estruturante no contexto analisado é confirmada pelos achados da pesquisa.

No que diz respeito às contribuições, a pesquisa articula o debate sobre educação antirracista, racismo institucional e EPT, evidenciando lacunas no que se refere à análise da atuação do NEABI e implementação da lei. Na prática, a elaboração do produto educacional denominado “Plano Integrado de Ações para o Fortalecimento do NEABI e Promoção da Educação Antirracista” constitui uma contribuição relevante, na medida em que oferece uma proposta de intervenção institucional alinhada às demandas identificadas na pesquisa, buscando superar a lógica de ações isoladas e fomentar práticas integradas e contínuas.

É importante reconhecer algumas limitações deste estudo. Como a pesquisa focou em apenas um campus, os resultados não podem ser aplicados de forma geral a outros campi ou instituições. Além disso, embora o número de entrevistados tenha atendido aos objetivos, ele não abrange todas as pessoas envolvidas com as ações antirracistas na escola. Isso reforça a necessidade de ampliar o alcance da investigação em trabalhos futuros.

Como sugestão para estudos futuros, destacamos a importância de pesquisas comparativas entre outros campi e instituições da Rede Federal. Também é recomendável acompanhar como o produto educacional proposto será efetivado e quais serão seus resultados reais. Além disso, sugerimos aprofundar a análise sobre a relação entre o currículo, a formação de professores e a educação antirracista,

focando nos desafios específicos do ensino profissional e tecnológico.

Por fim, esta pesquisa reforça que aplicar a Lei nº 10.639/2003 no ensino médio integrado exige mais do que a prescrição legal, os esforços isolados ou ações pontuais. É necessário um compromisso real da instituição e políticas integradas que fortaleçam espaços como o NEABI. Esses núcleos são essenciais para construir uma educação antirracista e crítica, que esteja verdadeiramente conectada às necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Caroline Fortunato. **O Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana: trajetória e formulação da Lei nº 10.639/2003 como base para uma política educacional no Brasil**. Ano de defesa: 2024. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.173-184.

ARAÚJO, Regina Mendes de; XAVIER, Ana Júlia Martins; PAIVA, Sofia Emanuele Batista. Por uma educação libertadora e antirracista: reflexões sobre educação e relações étnico-raciais no curso técnico em vigilância em saúde do Campus avançado Janaúba. In: SILVA, Johnisson Xavier; CASTRO, Vanessa Gomes de (orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas no IFNMG**. Montes Claros: Editora do IFNMG; São Paulo: Fontenele Publicações, 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v.52, n.38, p.61-80, maio/ago. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 dez 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

BRITO, Leonardo Leônidas de; SILVA, Lais Rodrigues da; BARROS, Rodrigo Trevisano de. **Currículo contra-hegemônico na EPT e suas relações com a centralidade do trabalho**. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v.24, n.2, p.470-480, maio/ago. 2022.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista trabalho necessário, v.3, n.3, jun. 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, v.5, n.8, p.27-41, jan/jun.2011.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **O Recinto Sagrado: Educação e Antirracismo no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p.963-994, set./dez. 2009.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008.

DORNELLES RAMOS, Luciana. **EMPODERADAS IG: escritórias na construção coletiva de caminhos para práticas pedagógicas em educação antirracista**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

FERNANDES, Otair. **O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEABs**. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol.7, n.2, p.191-204, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/19669/14743>. Acesso em 26 de jan. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco**. Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.79-108.

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

IFNMG. **Plano de curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. Campus Pirapora, 2022. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/341-pirapora-tecnico-em-edificacoes>. Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Plano de curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Campus Pirapora, 2022. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/11657-tecnico>

[o-informatica](#). Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Plano de curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável Integrado ao Ensino Médio**. Campus Pirapora, 2022. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/19746-teste-energia-renovaveis>. Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Plano de curso Técnico em Vendas Integrado ao Ensino Médio**. Campus Pirapora, 2022. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/cursos-pir/tecnicos/36-portal/pirapora/pirapora-cursos/17182-tecnico-em-vendas>. Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Plano Estratégico Institucional para permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. 2018. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/plano-de-permanencia-e-exito-ppe>. Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Plano Estratégico Institucional para permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais**. Campus Pirapora, 2023. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/plano-de-permanencia-e-exito-ppe>. Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. 2024-2028. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/elaboracao-do-pdi-2024-2028>. Acesso em 12 de ago. 2025.

IFNMG. **Regulamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – NEABI/IFNMG**. Aprovado pela Resolução Consup nº 155 de 15 abril de 2021. Montes Claros: IFNMG, 2021. Disponível em <https://www.ifnmg.edu.br/neabiifnmg>. Acesso em 12 de ago. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Michele dos Passos. **Educação antirracista: análises a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003**. Ano de defesa: 2024. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. Os Institutos Federais no Contexto da Educação Profissional no Brasil: entre gênese, concepção e desafios. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de (orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Da história à teoria, da teoria à práxis**. v. 1. Curitiba: CRV, 2020. p.27-43.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr.2010.

OLIVEIRA, Pablo Menezes e. Tão antiga e tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de (orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Da história à teoria, da teoria à práxis.** v. 1. Curitiba: CRV, 2020. p.45-66.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011. p.5-32.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUEIROZ, Alessandra Ribeiro; RAMOS, Miguel Barbosa. **Análise da atuação do NEABI no IFNMG - Campus Pirapora: contribuições para uma educação decolonial e antirracista.** In: VI Seminário de Educação Profissional Tecnológica Inclusiva do IFNMG, 2025, Anais eletrônicos [...]. Montes Claros: IFNMG, 2025. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/septi_ifnmg_2025/682e491d5e44d.pdf. Acesso em 04 de Nov. 2025.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

RAMOS, Marise. Prefácio. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Da história à teoria, da teoria à práxis.** v. 1. Curitiba: CRV, 2020. p.19-24.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RATTS, A. **Corpos Negros Educados: notas acerca do Movimento Negro de base acadêmica.** Nguzu, Revista Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ano 1, n.1, p.28-39, mar/jul.2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/d2c627ec-41d1-4301-81f7-311d7f1b7b16/content>. Acesso em: 26 jan. 2026.

REIS, Sidnei Sutil dos. **Memórias e histórias de lutas: O Ensino de História, o Movimento Negro Contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei nº 10.639/2003 (1990-2003).** Ano de defesa: 2018. Dissertação (mestrado). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica.** Revista RBBA, Vitória da Conquista, v.3, n.2, p. 11 a 36, dez.2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p.152-165, jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.45, p.422-590, set./dez.2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Marcell da. **A Política Educacional para as relações étnico-raciais: notas a partir da atuação dos NEABIS no IFSUL**. Ano de defesa: 2023. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

TAVARES, Kamilla Assis; SOBRINHO, Marcos Fernandes. **Formação Integrada para além de possibilidades e desafios**. Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBROS DO NEABI DO IFNMG CAMPUS PIRAPORA

Tema: A atuação do NEABI e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado

1 - Apresentação

- Agradecimento pela participação.
- Breve explicação sobre os objetivos da pesquisa.
- Garantia de sigilo, anonimato e uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.
- Solicitação de autorização conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Uso de imagem e voz.

2 – Identificação

- Qual é seu nome, cargo e/ou função e tempo de vínculo com o NEABI do IFNMG – Campus Pirapora?

3 – Conhecimento e percepção sobre a Lei nº 10.639/2003

- O que você entende como principais objetivos da Lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio?
- Na sua percepção, essa lei tem sido contemplada no planejamento pedagógico do IFNMG (especialmente no Ensino Médio Integrado)?
- Quais as principais dificuldades que você percebe para a efetivação dessa legislação na prática escolar?

4 – Documentos institucionais e currículo

- Você reconhece a presença dessa temática nos documentos institucionais (PPCs, PPI, PPE)? Quando esses documentos foram elaborados, o NEABI foi acionado a contribuir?
- Você apontaria algo que poderia ser melhorado para que esses documentos contemplem efetivamente a Lei nº 10.639/2003?
- De que forma o NEABI pode contribuir em processos de revisão ou reelaboração desses documentos?

5 – Atuação do NEABI

- Como surgiu o NEABI no Campus Pirapora e como foi seu processo de consolidação?
- Quais têm sido as principais conquistas na trajetória do núcleo? Quais ações você destacaria entre aquelas desenvolvidas pelo NEABI ao longo de sua atuação?
- Houve apoio institucional para as ações do NEABI? Como você avalia esse apoio?

- Que resistências ou dificuldades já enfrentaram ao tentar implementar atividades ou propor mudanças?
- De que forma você percebe o lugar do NEABI dentro da estrutura institucional (direção, coordenações, demais núcleos)?

6 - Ações e práticas pedagógicas

- Que ações realizadas pelo NEABI vocês destacariam como mais relevantes para a promoção da educação antirracista no Ensino Médio Integrado?
- Essas ações chegaram a dialogar com os currículos ou ficaram restritas a atividades pontuais? Se dialogou, quais as disciplinas?

7 – Situação atual e desafios

- Ao longo de 9 anos, o NEABI passou por 12 reformulações de sua composição, inclusive atualmente encontra-se em processo de reconstituição de seus membros. A que você atribui essas alterações e recomposições? O núcleo está em funcionamento no momento?
- Na sua visão, o que seria necessário para o fortalecimento do núcleo? Como os servidores, professores, coordenações, direção, movimentos sociais podem colaborar nesse fortalecimento?

8 – Perspectivas futuras

- Quais estratégias e sugestões você acredita que podem contribuir para a inserção consistente da temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do Ensino Médio Integrado, de modo a garantir a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 no campus?

9 - Encerramento

- Espaço para que o(a) entrevistado(a) acrescente comentários, percepções ou sugestões não abordadas.
- Reforço do agradecimento e da importância da contribuição para a pesquisa.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS PIRAPORA

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO NEABI NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFNMG-CAMPUS PIRAPORA”, de responsabilidade da pesquisadora FERNANDA ANTUNES ALMEIDA e sob a orientação do senhor ANTÔNIO CARLOS SOARES MARTINS, professor do INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, **leia com atenção e calma**, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se existir alguma dúvida, antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Você tem direito de não participar do estudo caso não queira e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização a você ou de prejuízo ao estudo.

Nesta pesquisa, pretende-se de maneira geral, analisar documentos, práticas e percepções sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFNMG Campus Pirapora, investigando o papel do NEABI nesse processo. E de maneira específica: analisar os documentos institucionais relacionados à inserção da temática étnico-racial no Ensino Médio Integrado, mais especificamente a história e cultura afro-brasileira; compreender o papel do NEABI na efetivação dessa legislação no IFNMG Campus Pirapora, bem como na promoção de uma educação antirracista; investigar as percepções de membros do NEABI sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003; produzir um produto educacional com base nos resultados da pesquisa.

O impulso inicial pela temática do estudo decorre das vivências escolares, acadêmicas e profissionais da pesquisadora, além de perpassar o reconhecimento de que a inclusão de temas étnico-raciais no currículo, bem como o reconhecimento de que a valorização e inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”

contribui com a formação humana integral dos discentes, podendo fortalecer a identidade racial e funcionar como uma ferramenta importante na promoção de uma educação antirracista, contribuindo assim para a promoção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor ajudando a ressignificar a história e a cultura do povo preto.

Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: pesquisa documental através da análise do Projeto Pedagógico Institucional, dos Projetos Pedagógicos - PPCs, regulamento do NEABI e Plano de Permanência e Êxito, a fim de identificar em que medida seu conteúdo apresenta propostas em prol da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, bem como pesquisa empírica, por meio da coleta de dados usando de entrevista semiestruturada com membros do NEABI do Campus Pirapora. Os encontros destinados às entrevistas serão marcados conforme disponibilidade do participante e no local que melhor lhe couber, priorizando sempre o deslocamento da pesquisadora principal e não do participante, podendo ocorrer online via ferramenta que permita a gravação de imagem e voz como, por exemplo, o Google Meet. A pesquisadora principal arcará com despesas de transporte e alimentação do participante e seus acompanhantes, quando necessário.

O estudo traz como benefícios aos participantes a oportunidade de participar de uma pesquisa sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a promoção de uma Educação Antirracista, que pode influenciar sobremaneira a percepção sobre suas práticas. Benefícios à instituição, uma vez que ao se contribuir com a adoção de práticas pedagógicas antirracistas, a cultura de toda a instituição poderá passar por mudanças significativas. Por fim, benefícios à comunidade externa, pois poderá possibilitar uma maior aproximação com a comunidade escolar por meio de práticas e ações de inclusão e diversidade.

Apesar dos riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que as entrevistas podem causar nos participantes, já que o assunto abordado pode levar o participante a revisitar memórias no que diz respeito à vivência do racismo. Dentro dos impactos há a possibilidade dos seguintes riscos eventuais para os participantes da pesquisa: desconforto, cansaço, aborrecimento, incômodo ou constrangimento no momento de responder os questionários ou participar da entrevista, receio quanto ao anonimato e sigilo. Dessa forma, a pesquisadora adotará as seguintes estratégias para minimizar os riscos eventuais da pesquisa:

- Atenção à percepção de manifestações verbais e corporais de desconforto do entrevistado com o intuito de sugestão ao participante de prosseguir ou não com a pergunta ou mesmo interromper a entrevista;
- Sugerir ao participante, durante a entrevista, a possibilidade de pausa;
- Garantir espaço reservado para os momentos das entrevistas;
- Proporcionar liberdade para o participante não responder perguntas que gerem qualquer tipo de desconforto;
- Liberdade aos participantes em recusarem a participar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalidade alguma;
- Em qualquer momento em que o entrevistado considere necessário a câmera será desligada;
- Realizar escuta atenta do entrevistado;
- Proporcionar ao entrevistado, caso ele considere necessário, a assistência através de profissionais de outras áreas, como o da Psicologia, Psicanálise.

Você está sendo convidado(a) a participar em virtude de ser membro do NEABI do Campus Pirapora. Para participar deste estudo, você, como voluntário, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você, enquanto participante, tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento e interromper a sua participação como voluntário, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelos pesquisadores. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. O seu nome ou o material que indique a sua participação como voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora principal e a outra será fornecida a você. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa, bem como a gravação da entrevista, realizada de acordo com os dados constantes no termo de autorização de uso de imagem e gravação de voz ficarão arquivados em HD Externo, de maneira segura, com a pesquisadora principal, por um período de 5 (cinco) anos. Após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução N°

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos. A pesquisadora compromete-se em divulgar os resultados da pesquisa, bem como o produto educacional a todos os participantes da pesquisa e com a instituição estudada.

A pesquisadora garante que sua identidade será mantida em sigilo e que nenhuma informação pessoal será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. A privacidade e a proteção dos dados fornecidos serão garantidas (conforme Lei Geral de Proteção de dados Lei nº 13.853 de 2019) e na publicação dos resultados da pesquisa não será fornecida nenhuma informação que possa identificá-lo.

Este projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O número de registro do projeto na Plataforma Brasil é: **88095725.2.0000.5109**. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente que atua com o propósito de garantir que as pesquisas sejam realizadas de acordo com os princípios da ética e de proteger os participantes, por meio da ponderação dos riscos e benefícios da pesquisa, de forma a evitar ou reduzir ao máximos os possíveis danos aos participantes contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Eu, _____, contato _____, declaro que li e concordo com a participação como voluntário no estudo proposto e fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO NEABI NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFNMG-CAMPUS PIRAPORA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome da Pesquisadora Principal: Fernanda Antunes Almeida

Endereço: R. Manoel Conceição Araújo, 512, Industrial - Pirapora - MG, 39.272-018

Telefone: (38) 99879-4851 - E-mail: fernanda.almeida@ifnmg.edu.br

Pesquisador Participante: Antônio Carlos Soares Martins

Endereço: Rua Seis, 167, Bairro Santa Lúcia - Montes Claros - MG, 39402-738

Telefone: (38) 99995-7575 - E-mail: antonio.martins@ifnmg.edu.br

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS PIRAPORA

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Pelo presente instrumento particular, eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, profissão _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente _____, nº _____, bairro _____, cidade _____, estado _____, **AUTORIZO** a pesquisadora Fernanda Antunes Almeida, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Montes Claros, a utilizar minha **voz e/ou imagem** registrada por meio de gravações de áudio, vídeo e/ou fotografias para fins exclusivos de desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: “ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DO NEABI NA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFNMG-CAMPUS PIRAPORA”, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins.

Declaro estar ciente de que:

1. A utilização da minha voz e/ou imagem será restrita às finalidades acadêmicas e científicas da referida pesquisa, incluindo apresentações em bancas, publicações científicas e atividades de divulgação acadêmica, respeitando sempre a ética em pesquisa.
2. Não haverá divulgação com fins comerciais, tampouco prejuízo à minha honra, imagem ou integridade.
3. Minha participação é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mediante comunicação ao(à) pesquisador(a), sem qualquer prejuízo ou

penalidade.

4. O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

A pesquisa seguirá as normas éticas vigentes, especialmente as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa.

Por estar de acordo, firmo o presente termo.

Local e data: _____

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. Perfil do(a) respondente

1. Qual é o seu vínculo com o IFNMG – Campus Pirapora?
☐ Docente
☐ Técnico-administrativo
☐ Discente
☐ Comunidade externa

Em caso de ocupante de cargo de gestão, informe qual: _____

2. Você já teve contato ou atuação com o NEABI?
☐ Sim, diretamente
☐ Sim, indiretamente
☐ Não

2. Compreensão do produto educacional

3. O objetivo geral do PIANER é compreensível?
☐ Muito compreensível
☐ Compreensível
☐ Parcialmente compreensível
☐ Pouco compreensível
☐ Não está compreensível
4. A organização do plano em eixos facilita a compreensão das propostas?
☐ Facilita muito
☐ Facilita
☐ Facilita parcialmente
☐ Dificulta
☐ Dificulta muito
5. Alguma parte do texto gerou dúvidas ou ficou confusa?
☐ Não
☐ Sim. Qual(is)? _____

3. Relevância e pertinência do PIANER

6. Você considera o PIANER relevante para a promoção da educação antirracista no campus?
☐ Extremamente relevante
☐ Muito relevante
☐ Relevante
☐ Pouco relevante
☐ Nada relevante

7. O plano dialoga com demandas reais do IFNMG – Campus Pirapora?
- ☐ Totalmente
 - ☐ Em grande parte
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Pouco
 - ☐ Não dialoga
8. Em sua avaliação, o fortalecimento do NEABI como eixo central do plano é:
- ☐ Muito pertinente
 - ☐ Pertinente
 - ☐ Pouco pertinente
 - ☐ Desnecessário

4. Avaliação das propostas e dos eixos

9. As ações propostas nos eixos são coerentes com os objetivos do plano?
- ☐ Totalmente coerentes
 - ☐ Coerentes
 - ☐ Parcialmente coerentes
 - ☐ Pouco coerentes
 - ☐ Incoerentes
10. Você considera as ações propostas exequíveis na realidade institucional do campus?
- ☐ Totalmente exequíveis
 - ☐ Exequíveis com ajustes
 - ☐ Pouco exequíveis
 - ☐ Inexequíveis
11. Há algum eixo que você considera mais forte ou bem elaborado? Qual?
-

12. Há algum eixo que você considera frágil ou que precisa ser revisto? Qual?
-

5. Impacto potencial do PIANER

13. Caso implementado, o PIANER pode contribuir para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no campus?
- ☐ Contribui muito
 - ☐ Contribui
 - ☐ Contribui parcialmente
 - ☐ Contribui pouco
 - ☐ Não contribui

14. O plano pode provocar mudanças nas práticas pedagógicas e institucionais?
- ☐ Mudanças significativas
 - ☐ Mudanças moderadas
 - ☐ Poucas mudanças
 - ☐ Nenhuma mudança
15. Você acredita que o PIANER pode fortalecer a cultura institucional de enfrentamento ao racismo?
- ☐ Sim, de forma significativa
 - ☐ Sim, parcialmente
 - ☐ Não
 - ☐ Não sei avaliar

6. Sugestões de melhoria e ajustes

16. Que mudanças você sugere no conteúdo do plano?
(resposta aberta)
17. Há alguma ação que você incluiria no PIANER? Qual?
(resposta aberta)
18. Há alguma ação que você excluiria ou reformularia? Por quê?
(resposta aberta)
19. Você sugere ajustes na linguagem, na estrutura ou na extensão do texto?
Se sim, quais? _____

7. Avaliação geral do produto educacional

20. De forma geral, como você avalia o PIANER como produto educacional?
- ☐ Excelente
 - ☐ Muito bom
 - ☐ Bom
 - ☐ Regular
 - ☐ Insuficiente
21. Você recomendaria a implementação do PIANER no IFNMG – Campus Pirapora?
- ☐ Sim
 - ☐ Sim, com ajustes
 - ☐ Não

8. Comentários finais

22. Utilize o espaço abaixo para fazer comentários, críticas, elogios ou observações adicionais sobre o PIANER:
-