



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

**A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E
INDÍGENA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUI, CAMPUS CAMPO MAIOR.**

HERBERT DE SOUSA SILVA

Campo Maior – PI

Dezembro/ 2021

HERBERT DE SOUSA SILVA

**A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E
INDÍGENA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO PIAUÍ, CAMPUS CAMPO MAIOR.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade do Vale do Acaraú, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Ensino de Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Limaverde Forte.

Campo Maior – PI

Dezembro/2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

HERBERT DE SOUSA SILVA

**A INSERÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E
INDÍGENA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ, CAMPUS CAMPO MAIOR.**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade do Vale do Acaraú, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Ensino de Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Limaverde Forte.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vinicius Limaverde Forte (UVA)
Orientador

Prof^ª. Dr^a. Marina Leitão Mesquita (UVA)
Examinadora Interna

Prof^ª. Dr^a. Maria Rosângela de Souza (UFPI)
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos homens e mulheres que lutam diariamente pela eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação existentes nas sociedades humanas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos, às alunas e ao professor Roniel Sampaio participantes dessa pesquisa, membros da comunidade escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Campo Maior, que colaboraram no processo de investigação sobre as questões étnico-raciais no ensino de sociologia.

À Maria de Jesus, minha mãe, que mesmo com alterações na memória, tem sido uma companheira presente e zelosa nessa jornada acadêmica.

Ao Aluísio Alves, meu pai (*in memoriam*), que sempre vibrava com minhas conquistas.

Ao Robert e Nilbert, meus irmãos, que sempre me apoiaram nos meus projetos acadêmicos.

À Fátima Pereira, pelo zelo que sempre teve com minha mãe e comigo, e preocupação com a conclusão do mestrado.

À Lúcia Paulino, que, gentilmente, fez companhia a minha mãe nos dias que estive ausente de casa para as aulas do mestrado.

À Dona Francisca Soares, que acolhia minha mãe nos dias que eu estava em viagem para aulas do mestrado.

À Odete Soares, que se dispôs a acolher e zelar por minha mãe quando eu estava ausente.

À amiga Raimunda Gomes de Carvalho Belini, pelo apoio e motivação para participar da seleção do mestrado.

À amiga Solange Andrade, pela disposição em colaborar revisando os textos produzidos para o mestrado.

À Maria Francisca, minha tia, que sempre buscava informações sobre o andamento do mestrado.

À amiga Sônia Cruz, que sempre me apoiou nos meus projetos.

À Conceição Carvalho, uma amizade presente em todas as fases da minha vida.

À amiga Lucirene, amiga e colaboradora na produção de trabalhos do mestrado.

À amiga Elizângela Barroso, enquanto Diretora de Ensino, pelo empenho em fornecer os dados sobre o IFPI Campo Maior, importantes na construção dessa pesquisa.

À amiga Rogevalda Brito, pelo empréstimo de livros sobre a história de Campo Maior, e pelo esforço em informar os dados da rede estadual de educação.

À Rosilene Sena, pelo empenho em disponibilizar as informações sobre a rede municipal de educação.

À Ana Úrsula, uma incentivadora constante para que eu ingressasse no curso de mestrado.

À amiga Ruthelle Carvalho, pelo incentivo e apoio no período do mestrado.

À Alisson Andrade, pela motivação diante dos desafios do mestrado.

Ao casal de amigos, Dayse Batista e Mateus Machado, pelo incentivo e disposição a colaborar de alguma forma com as minhas necessidades durante o mestrado.

Ao amigo, Geraldo Júnior, pela sua disposição em me auxiliar sempre no manejo das ferramentas tecnológicas utilizadas na fase da pesquisa, tabulação dos dados e formatação da dissertação.

Ao amigo Tardelly, que deu grande colaboração na produção e organização dos instrumentos de coleta de dados.

À Aurea Lina, amiga e companheira de jornada do mestrado, com quem viajei e produzi trabalhos acadêmicos.

Ao Heldo Mendonça, amigo e companheiro de estadia durante as aulas do mestrado na cidade de Sobral – CE.

Aos colegas e às colegas da turma do PROFSOCIO 2019, pelos momentos ricos de discussão e descontração.

Aos professores e professoras do PROFSOCIO da UVA que proporcionaram o contato com grandes produções e teóricos no campo da Ciências Sociais.

À professora, Dr^a. Marina Mesquita, pelos valiosos ensinamentos no campo da metodologia da pesquisa, e pelas contribuições realizadas no exame de qualificação.

À professora, Dr^a. Rosângela Souza, pela disposição em fazer parte das bancas do exame de qualificação e de defesa da dissertação, e pelas relevantes contribuições.

Ao professor, Dr. Vinicius Limaverde Forte, pela orientação sempre atenta, propositiva e construtiva.

Ao Conselho Gestor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), pela iniciativa de oferecer um espaço de formação para os professores de sociologia que atuam na Educação Básica.

Nunca houve tanto convívio entre diferentes orientações culturais, nunca houve tanto intercâmbio entre culturas nem tanta liberdade para que cada um construa seu próprio sistema de valores. Nunca houve tanto multiculturalismo. Ninguém é obrigado a ser sociólogo para saber conviver com a diversidade cultural, mas uma dose daquilo de que todo sociólogo precisa para trabalhar pode funcionar como auxílio que as pessoas precisam para viver num mundo assim. Cremos que, nessa inferência, podemos encontrar uma primeira chave para explicar a crescente necessidade do aporte da Sociologia na formação do estudante de Ensino Médio. É uma ciência que traz consigo longa história de respeito à diferença, de relativização de preconceitos e de tolerância e admiração ao estranho, que parece preciosa em tempos como esses que se perfilam nos horizontes do século XXI.

Euclides Guimarães Neto

RESUMO

Este é um trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – (PROFSOCIO), da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), inscrito na Linha de Pesquisa “Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares”, oriundo de inquietações e vivências no espaço escolar enquanto professor da área de Sociologia, que tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem da temática afro-brasileira, africana e indígena na disciplina de sociologia nas turmas do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior. Os sujeitos desta pesquisa são o professor de Sociologia que atua nas turmas do ensino técnico integrado ao médio, bem como estudantes que se dispuserem a colaborar e demonstrar previamente o interesse em participação como interlocutores essenciais do campo da pesquisa. Como aporte teórico empregou-se as contribuições de Fernandes (2008), Mbembe (2014), Munanga (2015), Freire (2003), Moura (1988), Ramos (1982), somadas a outras produções acadêmicas a respeito da temática. No processo de investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa, adequando ao contexto das atividades remotas a que fomos obrigados a nos adequar diante da crise epidemiológica que assolou o País no ano letivo de 2020 e da pesquisa documental. Para coleta de dados, aplicou-se questionários de pesquisa online, utilizando a ferramenta do *Google Forms* devido ao contexto das aulas remotas, junto aos estudantes das três séries do ensino médio e ao professor colaborador, contendo questões abertas e fechadas, organizadas sequencialmente para coletar o maior número de informações necessárias para complementar a explicação do problema de pesquisa. Na análise dos dados, as questões abertas foram classificadas em blocos temáticos, de modo a reunir no mesmo bloco as questões que mantinham relação entre si, uma estratégia criada para facilitar o trabalho de interpretação das informações coletadas. Por meio dos dados da pesquisa foi possível perceber a importância da presença da sociologia enquanto componente curricular dos cursos técnicos integrados ao médio do IFPI, mas, principalmente, como conhecimento necessário para promover a educação das relações étnico-racial no ambiente escolar. A investigação revelou que a temática étnico-racial está presente no IFPI – Campus Campo Maior, mesmo que de maneira, superficial e descontínua, no ensino da sociologia, da história, das línguas, da educação física e nos eventos anuais que celebram a consciência negra, contribuindo, de certa forma, para efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e dos povos indígenas na educação básica.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais. Cultura Afro-Brasileira. Ensino de Sociologia. Saberes Escolares.

ABSTRACT

This is a research work for the Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO (a Professional Master's Degree in Sociology in National Network) at the State University of Vale do Acaraú – UVA, embedded in the Research Line “Teaching Practices and Curriculum Content”. It comes from concerns and experiences in the school space as a sociology teacher, whose aim is to analyze the teaching and learning process of African-Brazilian, African and indigenous themes inside the sociology subject in the classrooms of the professional and technical education integrated to high school of the Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí Federal, Campus Campo Maior. The subjects of this research are the sociology teacher who works in classrooms of the professional and technical education integrated to high school, as well as, the students who are willing to collaborate and demonstrate their interest in participating as essential interlocutors in the research field. The contributions of Fernandes (2008), Mbembe (2014), Munanga (2015), Freire (2003), Moura (1988), Ramos (1982) were used as theoretical support, added to other academic productions on the subject. A qualitative approach was used in the investigation process, adapting to the context of the remote activities that we were forced to adapt to in view of the epidemiological crisis that hit the country in the 2020 academic and of the documentary research year. Online survey questionnaires were applied for data collection, the Google Forms tool were used with students from the three grades of high school due to the context of remote teaching and with the collaborating teacher, containing open and closed questions sequentially organized to collect the greatest amount of information needed to complement the explanation of the research problem. The open questions were classified into thematic blocks in the data analysis in order to gather in the same block of questions the ones that were related to each other, such a strategy was created to facilitate the work of interpreting the collected piece of information. It was possible to perceive the importance of the presence of sociology as a curricular component in the professional and technical education integrated to high school at IFPI through the research data, but mainly, as necessary knowledge to promote the education of ethnic-racial relationships in the school environment. The investigation revealed that the ethnic-racial theme is present at the Campus Campo Maior of IFPI, even if in a superficial and discontinuous way, in the teaching of: sociology, history, languages, physical education, and in the annual event that celebrates black awareness, contributing in some way for the effectiveness of the 10.639/03 and 11.645/08 Acts which made the teaching of history and culture of the African continent, Afro-Brazilian, blacks and indigenous peoples mandatory in basic education.

Keywords: Ethnic-Racial Relationships, Afro-Brazilian Culture. Teaching of Sociology. School Knowledge.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Caracterização da população por sexo, situação domiciliar, cor ou raça (2010) | 37 |
| Tabela 2- Matrícula da Educação Básica – Rede Pública e Privada/Campo Maior (2020) | 37 |
| Tabela 3- Número de Docentes da Educação Básica – Rede Pública e Privada (2020) | 38 |
| Tabela 4- Número de Docentes do IFPI CACAM (2020)..... | 44 |
| Tabela 5 - Número de Técnicos Educacionais do IFPI CACAM (2020)..... | 44 |
| Tabela 6 - Número de Colaboradores do IFPI CACAM (2020) | 44 |
| Tabela 7 - Matrícula inicial por Curso (2020)..... | 45 |
| Tabela 8 - Perfil dos estudantes por sexo, cor/ etnia, curso e série (2020)..... | 82 |
| Tabela 9 - Perfil dos estudantes por sexo, com relação ao conhecimento sobre a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena antes das aulas de sociologia (2020). | 83 |
| Tabela 10 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação ao conhecimento sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020). | 84 |
| Tabela 11 - Perfil dos estudantes por curso, com relação ao conhecimento sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020). | 85 |
| Tabela 12 - Perfil dos estudantes por série, com relação ao conhecimento sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020). | 86 |
| Tabela 13 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a forma como o professor trabalhou temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020). | 87 |
| Tabela 14 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a forma como o professor trabalhou temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020). | 88 |
| Tabela 15 - Perfil dos estudantes por série, com relação a forma como o professor trabalhou temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020). | 88 |
| Tabela 16 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020). .. | 89 |

| | |
|---|----|
| Tabela 17 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020). .. | 90 |
| Tabela 18 - Perfil dos estudantes por série, com relação a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020). .. | 90 |
| Tabela 19 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a percepção da abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e as abordagens nas áreas de História, Literatura e Arte (2020). | 91 |
| Tabela 20 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a percepção da abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e as abordagens nas áreas de História, Literatura e Arte (2020). | 91 |
| Tabela 21 - Perfil dos estudantes por série, com relação a percepção da abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e as abordagens nas áreas de História, Literatura e Arte (2020). | 91 |
| Tabela 22 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020). | 93 |
| Tabela 23 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020). | 93 |
| Tabela 24 - Perfil dos estudantes por série, com relação a importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020). | 94 |
| Tabela 25 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a como tomou conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar (2020). | 94 |
| Tabela 26 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a como tomou conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar (2020). | 95 |
| Tabela 27 - Perfil dos estudantes por série, com relação a como tomou conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar (2020). | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. O MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO PIAUÍ | 29 |
| 1.1. A Formação Histórica do Município..... | 29 |
| 1.2. Caracterização Contemporânea do Município | 34 |
| 1.3. Histórico da Formação dos Institutos Federais de Educação no Brasil | 39 |
| 1.4. Histórico e Caracterização do IFPI Campus Campo Maior | 43 |
| 2. A LEGISLAÇÃO QUE TORNOU OBRIGATÓRIO O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. | 47 |
| 2.1. A Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro- Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio..... | 49 |
| 2.2. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e a Sociologia .. | 50 |
| 2.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena | 52 |
| 2.4. A Lei 11.648/2008 e a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio..... | 53 |
| 2.5. A Lei 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro- Brasileira, Africana e Indígena” na Educação Básica..... | 55 |
| 2.6. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI ... | 57 |
| 2.7. O Plano de Ensino e a temática da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo de Sociologia no IFPI | 57 |
| 3. A ANÁLISE DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CAMPUS CAMPO MAIOR | 61 |
| 3.1. Análise do Perfil dos Docentes da área de Sociologia do IFPI – <i>Campus</i> Campo Maior..... | 62 |
| 3.2. Análise do Perfil dos Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI – <i>Campus</i> Campo Maior | 65 |
| 3.3. Análise do conteúdo ministrado na disciplina Sociologia sobre as Relações Étnico-Raciais..... | 68 |
| 3.4. Percepções sobre o ensino da temática Afro-Brasileira, Africana e Indígenas na disciplina de Sociologia no IFPI – <i>Campus</i> Campo Maior | 72 |

| | |
|--|-----|
| 3.5. Recepção da temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena junto ao corpo discente do IFPI - <i>Campus</i> Campo Maior | 81 |
| 4. CONCLUSÃO | 97 |
| REFERÊNCIAS | 103 |

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), inscrito na Linha de Pesquisa “Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares”, oriundo de inquietações e vivências no espaço escolar enquanto professor da área de Sociologia, que tem como tema central o estudo da inserção da cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior.

No estudo do processo de inserção da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no Ensino de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, – *Campus* Campo Maior, buscou-se refletir e responder a algumas questões norteadoras: Como a Lei nº 10.639/03, atualizada pela Lei nº 11.645/2008, está sendo realmente “efetivada” na escola?; Como os alunos negros são visibilizados pelas práticas desenvolvidas na escola?; Como o professor de Sociologia da escola trabalha as práticas e saberes frente à cultura afro-brasileira, africana e indígena? Como a temática da cultura afro-brasileira e africana está abordada no livro didático de sociologia adotado na escola?

Ao se realizar essa investigação, buscou-se aprofundar a reflexão sobre as relações étnico-raciais vivenciadas na escola a partir das práticas e saberes construídos, desde o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, evidenciando como a escola vem promovendo um processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no campo da sociologia, que garanta a inclusão efetiva e continua da temática étnico-racial nos processos formativos.

Esse tema é fruto de reflexões e de preocupações originadas de dados estatísticos que revelam que, no Brasil, os trabalhadores brancos ganham salários médios 82% superiores aos rendimentos dos pretos, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no início do ano de 2017. Em termos numéricos, isso significa que um trabalhador branco tem um rendimento médio real de R\$ 2.660,00, considerando todas as ocupações, enquanto brasileiros pretos empregados ganham R\$ 1.461,00 e os pardos ganham, em média, R\$ 1.480,00, uma expressa diferença de quase R\$ 1.200,00 (PNAD, 2016).

Soma-se a essas inquietações o fato de que, quando se analisam os dados referentes à educação, as desigualdades sociais são ainda mais reforçadas. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e 5% entre os brancos (IBGE, 2014). Tais dados só ressaltam a desigualdade social ainda presente na sociedade brasileira, que, mesmo com a implementação de políticas públicas, movimentos sociais, leis, manifestações, dentre outros, ainda tem muito a se pesquisar e debater nos diversos cenários.

Não obstante, ainda que pesquisas atuais nas diversas áreas do conhecimento se voltem para a compreensão de diferentes aspectos envolvidos nesse processo e apresentem uma multiplicidade de abordagens, nesses últimos dez anos, sobre o que, efetivamente, tem acontecido no interior de escolas e nas salas de aula, observa-se, no entanto, uma produção ainda bastante incipiente e que, de fato, pouco tenha construído para a mudança no cenário social brasileiro, ainda que possam significar, conforme estudiosos (GOMES, 2007; SANTOS, 2010; SILVA, 2016), pequenos avanços.

Esses avanços são, em parte, conforme apontam esses autores, fruto da criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que foi modificada e atualizada pela Lei nº 11.645/08, em que se passou a estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos educacionais de Ensino Fundamental e Médio no País, com atuação efetiva no currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, História, Literatura (BRASIL, 2003). Em 2004, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, a promulgação dessa Lei e as diversas discussões a respeito de políticas públicas afirmativas direcionadas à população negra e afrodescendente gerou e continua gerando novos elementos e questionamentos, levando a várias pesquisas em diferentes campos do saber, seja na História, Educação, Sociologia, Políticas Públicas, dentre outros. Contudo, as pesquisas a respeito dessa temática, na área da Sociologia, ainda são incipientes, mesmo que abordem questões relacionadas a todos os fatores que englobam esse processo, desde a análise da Lei até a sua efetividade dentro do ambiente escolar, o que carece cada vez de novos olhares investigativos no âmbito educacional e social.

Muitos questionamentos ainda faltam ser discutidos e analisados, visto que existem diferentes grupos culturais presentes nas escolas públicas. Além disso, a presença de negros é marcante na sociedade brasileira e observa-se com bastante frequência a exclusão de negros no

ambiente escolar e, de forma mais generalizada, na própria sociedade. Dessa forma, toda essa problemática, que se revela na implementação e implantação dos direitos do povo afro-brasileiro no espaço escolar e na própria sociedade, conduz ao objeto deste estudo: A inserção da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no ensino de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior.

Os estudos e discussões produzidos em torno do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem revelado uma lacuna entre o que está estabelecido nos diversos instrumentos legais que buscam garantir a promoção da diversidade étnico-racial nos currículos escolares, e as práticas escolares que, muitas vezes tímidas, não conseguem cumprir com o que a legislação estabelece, e, em sua maioria, apenas tem contribuído para reforçar estereótipos e estigmas, ou seja, só levam a construir no ambiente escolar uma visão de mundo que tem ajudado a justificar e manter as desigualdades.

Ao abordar a relação entre História e Sociologia no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Costa e Araújo (2012), ressaltam que a Sociologia seria uma ferramenta importante para “desnaturalizar” termos e conceitos que colaboram para a construção de uma visão equivocada da realidade, bastante difundidos na sociedade brasileira, abrindo caminho para a construção de um olhar aguçado sobre os indivíduos e o mundo, onde interagem e vivenciam diferentes processos sociais.

Nas palavras dos Costa e Araújo (2012, p. 136-137), a escola seria:

O local legítimo para superação de pensamentos e teorias arraigadas, muitas construídas em tempo e espaço demarcados e que serviram, por muito tempo, para justificar e respaldar desigualdades. Dessas posições, as que nos interessam no escopo deste texto dizem respeito a como se deu, e se dá, a construção da visão sobre a África, os povos do continente africano e dos seus descendentes em outras partes do mundo, em especial, no Brasil.

Essa afirmação ajuda a entender que é na escola, “espaço de socialização”, que os seres humanos começam a vivenciar as relações com as diferenças e com diferentes maneiras de compreender o mundo que o cerca. E seria a Sociologia uma das ferramentas que teria legitimidade para desenvolver os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, rompendo com as concepções etnocêntricas que tem levado a propagar a discriminação racial, dificultando a promoção de visões e atitudes que valorizem as relações étnico-raciais. Como nos lembra Costa e Araújo (2012, p. 145),

A inserção, de fato, de conteúdos correspondentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas escolares de uma forma não estereotipada, estigmatizada e exotizada pede um diálogo sistemático entre as disciplinas das Ciências Humanas.

Outra publicação relevante sobre a temática foi a produção que resultou da pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), em parceria com pesquisadores(as) de núcleos e centros de pesquisa de diferentes Universidades do País, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI), e pela UNESCO, que teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio do País.

Os resultados produzidos com a realização da pesquisa em 890 escolas públicas, buscando “observar o grau de implementação da Lei nos sistemas de ensino, descrever e conhecer as práticas na perspectiva da Lei realizadas pelas escolas” identificou a existência de práticas pedagógicas, espontâneas, desenvolvidas por educadores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais e com o cumprimento do que determina os marcos legais, porém, é visível que nem sempre tais práticas são realizadas de maneira contínua, “nem conseguem ser socializadas e divulgadas para além do local onde se realizam.

Como bem coloca GOMES, (2012, p. 15),

Em algumas dessas práticas conta-se com educadores(as) comprometidos(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais –, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista. Outras práticas revelam um campo movediço, contraditório e complexo, em que as relações raciais desenvolvidas na sociedade e na escola brasileira levam alguns(algumas) educadores(as) e escolas, quando consultados(as) pela equipe da pesquisa, a se autodefinirem como realizadores de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, mas que, no cotidiano da instituição escolar, agem em desacordo com princípios e orientações firmados nos dispositivos legais. Isso sem contar com as iniciativas descontinuas, fundadas

em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas do discurso da democracia racial e da boa vontade.

Em um artigo publicado na Revista Café com Sociologia por Almirante e Ramos (2016), que relata suas experiências e vivências na realização do minicurso “Antecedentes históricos, percalços e a importância da Lei nº 10.639/03 na educação: problematização contemporânea do racismo”, direcionado para professores de escolas públicas e privadas e estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História, desenvolvido no VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que teve como objetivo “promover reflexões sobre a importância da real efetivação da Lei nº 10.639/03 na escola”, ressaltando a participação do povo negro na formação da sociedade brasileira, o cenário da escravidão, a abolição, as lutas do movimento negro e as conquistas sociais, os autores ressaltam a necessidade permanente da promoção da educação para as relações étnico-raciais na escola como forma de romper com a estrutura da discriminação e do racismo presente no ambiente escolar.

Para os autores Almirante e Ramos (2016, p. 18),

O surgimento da Lei 10.639/03 representa uma das alternativas para uma educação voltada à valorização das diferenças e da diversidade, parte integrante da interculturalidade presente na escola e muitas vezes olvidada. Por meio do ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras, os estudantes ficarão cientes que a diversidade necessita ser respeitada e valorizada, a fim de que reconheçam a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, pode-se afirmar que a reflexão sobre a temática étnico racial a partir da implementação da Lei nº 10.639/03 tem sido de suma importância para romper com os estereótipos negativos construídos sobre a participação do negro na formação da sociedade brasileira, o que levou à internalização da discriminação e do racismo em relação ao povo negro, negando a sua importância e inferiorizando a sua imagem. Assim, o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na escola seria fundamental para construção de atitudes que possam contribuir para a valorização, o reconhecimento e o respeito à diversidade.

O interesse em conhecer o universo da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena teve início ainda na graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Piauí, quando foi desenvolvido um projeto de iniciação científica fomentado pelo CNPq e publicado no caderno de resumos do IV Seminário de Iniciação Científica da UFPI/1995, sobre os cultos afro-brasileiros, em especial, a umbanda, como uma das faces da identidade cultural brasileira,

enfatizando suas “origens, evolução, caracterização e desenvolvimento, numa sociedade tradicionalista e discriminadora como é a sociedade brasileira, especificamente, no Piauí”, onde teve-se a oportunidade de visitar terreiros, observar rituais e manifestações e interagir com dirigentes e adeptos.

Como professor da área de Sociologia do Instituto Federal do Piauí, o autor tem participado dos grupos de trabalho que desenvolvem atividades acadêmicas no campo da cidadania, direitos humanos e justiça, questões de gênero e sexualidade, desigualdades sociais, educação ambiental, e, frequentemente, sobre as relações étnico-raciais, seja na forma de conteúdo programático obrigatório ou como tema transversal, nas três séries do Ensino Médio, mas, também na organização e execução de seminários, mesas redonda, feiras e rodas de conversas, tendo como foco a valorização e a promoção da educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo.

Foi a familiaridade com as questões étnico-raciais que resultou na construção dessa proposta de investigação que estabelece a relação entre o estudo da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no ensino da Sociologia no contexto da Lei nº 10.639/03, atualizada pela Lei nº 11.645/2008, tendo como objeto a inserção da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Ensino de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior, uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com a missão de promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais.

A intensão, ao pesquisar essa problemática, se fortalece no reconhecimento da sua importância política e sociológica, como também pelas pressões sociais, que exigem uma política de reparação de prejuízos sociais junto ao Estado e a toda a sociedade brasileira sobre as questões étnico-raciais. Abordar essa problemática é, antes de tudo, uma forma de ampliar o debate acerca de discursos do passado numa perspectiva sociológica, que colocaram a cultura afro em posição subalterna, criando uma série de estereótipos constantemente reproduzidos na atualidade.

Uma das motivações, que alimenta os objetivos desta pesquisa, é a de que, ainda, são poucos os estudos que tratam da implementação e efetividade da Lei 10.639/2003 (atualizada pela Lei nº 11.645/2008) nas escolas públicas no Estado do Piauí, especificamente, na cidade de Campo Maior, principalmente, que busque ouvir e dê voz aos atores sociais envolvidos,

professores e estudantes do Ensino Médio da área de Sociologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus* Campo Maior.

Outra motivação para este estudo diz respeito à sua articulação direta com a linha de pesquisa “Prática de Ensino e Conteúdos Curriculares”, do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional de Sociologia, ofertado pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), bem como o envolvimento com temáticas que reportam a estudos originários, em parte, de eventos e pesquisas desenvolvidas como professor dessa área na Rede de Ensino Federal do Estado do Piauí.

Assim, assume-se como de fundamental importância científica, histórica, sociológica, educacional e política o estudo aqui proposto, tendo em vista que, além dos motivos ora apresentados, formas de aprofundamento e investigação científica na perspectiva sociológica acerca do tema, em escolas piauienses, deve ser entendido como algo de total relevância, pois, abrem-se portas para o debate, para novas incursões científicas e, com isso, o surgimento ou não, de novas possibilidades, fazendo o indivíduo perceber e situar-se, política, histórica e sociologicamente, no espaço em que se ocupa.

Portanto, ao focar a inserção do estudo da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no ensino de Sociologia, com base nos saberes, práticas e experiências dentro do ambiente escolar, sobre a Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena que estão sendo discutidos, mobilizados e efetivados em escolas de Educação Básica, busca-se compreender as dificuldades, relações, aproximações, distanciamentos, manifestações, dentre outras, que se representam dentro do ambiente escolar e, como estes, podem levar a uma sociedade cujo respeito a todas as formas de pensamentos, cultura e relações étnico-raciais sejam balizadores.

Em relação aos aportes teóricos, são importantes referenciais que conduziram à compreensão do fenômeno em destaque, que orientem esta investigação com base nos estudos já desenvolvidos sobre a problemática. Neste sentido, serão mobilizados os “saberes escolares” e “as práticas docentes” em processos de construção no interior de escolas e salas de aula, no bojo do processo de recepção à Lei 10.639/03, enfocando-se, de maneira especial, o lugar dos “saberes históricos escolares” no trato da temática africana e afro-brasileira, numa perspectiva sociológica.

No campo teórico da Sociologia, merece destaque as contribuições de Florestan Fernandes, considerado como um dos mais importantes sociólogos brasileiros e principal representante da Sociologia Crítica Brasileira, o qual desenvolveu estudos sobre diversos temas

tendo foco compreender a realidade social brasileira marcada por profundas desigualdades sociais.

Em suas obras produzidas nos campos da Educação, Sociologia e Antropologia, encontram-se importantes reflexões sobre a educação e a escola, defendendo a educação como um direito fundamental do cidadão, e a necessidade de um ensino público, laico e gratuito. Outro tema relevante em seu olhar sociológico foi a trajetória dos negros na sociedade brasileira marcada pela escravidão, marginalização e principalmente pelo racismo.

Em sua interpretação sociológica da realidade brasileira, ele define a “educação como direito do cidadão e dever do Estado” (2010, p.143), um instrumento de transformação social capaz de promover a emancipação humana das situações de opressão social construídas historicamente, e condição fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática.

Nas palavras de Oliveira (2010, p. 150), Florestan Fernandes defende

Uma educação escolar que permita a revolução educacional como ponto de partida de revolução social a que o Brasil resiste, que o Brasil se recusa a pôr em prática. É na revolução educacional que temos o ponto de partida de qualquer outra revolução, porque ela será a revolução da consciência social crítica e da tentativa do homem comum de criar uma sociedade nova no Brasil, que não deverá mais ser uma repetição do passado.

Nesse processo de promoção de uma transformação social através da educação, o professor seria um “agente ativo” capaz de desenvolver uma nova prática educativa que rompa com toda e qualquer forma de opressão e subordinação em que estejam submetidos os membros das classes menos favorecidos.

Assim, o professor, enquanto agente de mudanças e transformações, precisaria, segundo Oliveira (2010, p. 135),

Colocar-se na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

Nesse contexto, a escola seria um espaço de consolidação da sociedade democrática, de contestação dos mecanismos de dominação de classe da sociedade, e de construção de saberes que promovam a humanização das relações vivenciadas dentro e fora dela.

Na obra, “A integração do negro na sociedade brasileira” (1978), Florestan Fernandes construiu uma crítica fundamentada na teoria da democracia racial brasileira, afirmando ser a

democracia racial um mito, uma imagem idealizada, que serve para garantir a manutenção da posição de inferioridade do negro na sociedade brasileira. Nesse estudo, ele analisou dados referentes à população negra, especialmente na primeira metade do século XX, que mostraram claramente que a abolição da escravatura libertou os negros, mas que, na prática, a discriminação e a submissão da população negra aos brancos continuaram na vida cotidiana. Para ele, a democracia racial seria um mito que mascarava a realidade de profundas desigualdades, na qual o negro se encontrava em desvantagem política e econômica.

Achille Mbembe é outro teórico contemporâneo que, em sua mais recente obra, “Crítica da Razão Negra”, publicada em 2014, nos leva a pensar as diferenças e a vida em sociedade com base numa abordagem, filosófica e figurativa, sobre a realidade atual, a partir da experiência negra, refletindo os discursos construídos em torno da questão da raça, propondo uma análise das formas como o Ocidente concebeu o negro, não como indivíduo, mas como uma figura imaginada de acordo com os interesses e fantasias europeias.

No decorrer da obra ele realiza uma análise dos discursos construídos em torno do “Negro”; da articulação entre os discursos ocidentais do “Negro” e as lógicas do poder colonial europeu e da modernidade capitalista ocidental; da “consciência negra do “Negro”; da memória da colonização na escrita negra; dos atributos ambivalentes do corpo negro enquanto “cadáver da modernidade” e da resignificação do “negro” não mais como signo da diferença, mas como instância criadora de um humanismo universalista.

Em uma das passagens da obra, ele é enfático ao afirmar que sua intenção é questionar “a natureza do ressentimento, dando conta daquilo que constitui a raça, a sua profundidade, tanto real como fictícia, as relações em que se expressa e o papel que desempenha no movimento, que consiste, como aconteceu historicamente com as pessoas de origem africana, em transformar a pessoa humana numa coisa, num objeto ou em mercadoria”. (MBEMBE, 2014, p. 16).

Para Mbembe (2014, p. 25),

A razão negra, seria um “termo ambíguo e polêmico, que pode expressar muitas designações: imagens de um saber; um modelo de exploração e depredação; um paradigma da submissão e das modalidades da sua superação; um complexo psiconírico; uma espécie de enorme jaula, uma complexa rede de desdobramentos, de incertezas e de equívocos que tem a raça como ponto de articulação.

A razão negra, seria, no âmbito do pensamento político e social do autor, uma reflexão crítica sobre os discursos produzidos em torno da concepção de raça, ou seja, os discursos

raciais euro-americanos, elaborados no contexto da dominação colonial, e os discursos de afirmação racial dos intelectuais e ativistas negros que militam nos movimentos antirracistas e anticoloniais, onde questiona tanto as correntes ideológicas do colonialismo, como também os chamados movimentos intelectuais africanistas.

No imaginário europeu, o negro é um conceito que designa a imagem de uma existência subalterna e de uma humanidade castrada. O negro seria “aquele que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender”. (MBEMBE, 2014, p. 11). Essa característica de não existência estaria no cerne do racismo, que, ao negar a humanidade do outro, se desenvolve como modelo legitimador da opressão e da exploração.

Na lógica colonialista, o negro seria um símbolo de inferioridade, “aquele que ninguém desejaria ser, um sinônimo de subalternidade, uma maldição”, um delírio que a humanidade produziu, sofrendo toda carga de descaracterização de sua cultura. Essa deturpação, determina a construção da inferioridade negra, fazendo com que o elemento negro passe a ser visto como um objeto de perigo, portanto, ameaçador, “uma forma de coisificação e de degradação”. (MBEMBE, 2014, p. 11).

Nesse quadro, o negro seria uma categoria social que se confunde com os conceitos de escravo e de raça, que no imaginário europeu significariam, “designações primárias, pesadas, perturbadoras e desequilibradas, símbolos de intensidade crua e de repulsa”, e a raça, “a redução do corpo e do ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico. Assim, os mundos euro-americanos, em particular, fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da “loucura codificada” (MBEMBE, 2014, p.10).

Segundo o autor, a raça indicaria a alienação extrema e a violência exercidas pelo capitalismo moderno e colonial, tendo como resultado a produção sistemática da morte do corpo negro. Contudo, ao produzir a morte, a raça também abre a possibilidade de uma ressurreição, recriação da vida ou refundação de uma nova humanidade.

O discurso que representa o negro como vazio, idealizado na fase mercantilista do capitalismo pelo sistema escravista colonialista, perdurando até os dias atuais, teria servido para legitimar a ideologia da negação do negro e desvalorizar a questão racial, e para consolidar o racismo como instrumento da opressão e da exploração a serviço do capitalismo. Assim, sem a figura do “negro”, o capitalismo não teria podido se desenvolver da forma como se desenvolveu e ainda se desenvolve, transformando continuamente as pessoas em mercadorias.

Mbembe é enfático ao dizer que a consciência ocidental do negro é inseparável do tráfico de africanos escravizados e do imperialismo, pois as práticas de racismo seriam necessárias para implementar os mecanismos de acumulação essenciais para operacionalização do capitalismo.

Na análise do discurso sobre a “consciência negra do Negro”, considerada uma “declaração de identidade” por parte de intelectuais africanos e de negação dos discursos raciais, Mbembe apresenta uma nova forma de pensar a experiência negra, em reação à visão eurocêntrica do colonizador, restituindo ao negro sua identidade renegada pelas práticas colonialistas e imperialistas.

Esse novo momento, que marca o fim da visão europeia do negro, agora com “rosto, voz e movimento”, seria uma reação daqueles que foram invisibilizados no período colonial aos processos de dominação e inferiorização, dando origem ao que ele chama de “à consciência negra do negro”, que busca recriar uma comunidade contra a lógica escravista que tentou negar as relações de parentesco, e contra um colonialismo que desestruturou as relações comunitárias, rompendo, assim, com a maneira de pensar o mundo transmitida pela colonização.

Atualmente, o antropólogo e pesquisador brasileiro-congolês, Kabengele Munanga, que trabalha na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vem dando importantes contribuições teóricas no estudo das populações afro-brasileiras, sendo uma das principais referências na questão do racismo na sociedade brasileira, ao ponto de ser considerado o antropólogo que desmistificou a democracia racial no Brasil.

Para Munanga, o Brasil é um país que nasceu do encontro de diferentes matrizes étnicas e culturais, formando uma rica diversidade de traços culturais na nossa identidade, porém não existe uma convivência harmônica entre os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, principalmente, em relação aos negros e povos indígenas, o que existe de fato, é a negação do preconceito e discriminação racial permeando todas as relações e processos sociais, produzindo intolerância e discriminação.

Diante dessa realidade de negação e exclusão, Kabengele propõe a implementação de uma nova política educacional baseada na pedagogia multicultural. Daí,

[...] a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e acultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora (MUNANGA, 2015, p. 20).

Na visão de Kabengele, a eliminação de preconceitos, de práticas discriminatórias, do racismo e a consequente violação de Direitos Humanos só seria possível com a “construção de uma cultura da paz” que promova o reconhecimento da diversidade cultural “como uma das riquezas da humanidade”. No seu entender,

A saída, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Visto sob esta ótica, penso que implementar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional onde o negro é excluído, não significa destruir a identidade nacional nem a “mistura racial” como pensam os críticos das políticas de cotas, que eles mesmos rotulam como cotas raciais, expressão que não brotou do discurso do Movimento Negro Brasileiro. Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica”, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (MUNANGA, 2015, p. 25).

Em suma, a difusão da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas pode contribuir para um maior conhecimento e valorização da herança cultura deixada por negros e indígenas do País. No entanto, o que se tem observado nos espaços escolares é a existência de práticas pedagógicas espontâneas, desenvolvidas por educadores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais e com o cumprimento do que determina os marcos legais, porém, é visível que nem sempre tais práticas são realizadas de maneira contínua, “nem conseguem ser socializadas e divulgadas para além do local onde se realizam”.

Assim, o grande desafio para o professor de Sociologia do Ensino Médio com a inserção da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo escolar está em construir um plano pedagógico que contemple a discussão permanente das questões que envolvem as relações étnico-raciais, valorizando o protagonismo dos estudantes de diferentes origens étnicas, desenvolvendo estratégias de ensino que desmistifiquem atitudes preconceituosas e discriminatórias, fortalecendo a promoção da educação para as relações étnico-raciais dentro e fora da escola.

Diante dos elementos expostos, a pergunta de partida busca compreender, como tem ocorrido a inserção da temática da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Africana, no ensino de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, e como objeto, a análise da inserção da temática.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de ensino e aprendizagem da temática afro-brasileira, africana e indígena na disciplina de Sociologia nas turmas de Ensino Médio

Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, *Campus* Campo Maior. E de modo específico: contextualizar a implantação do campus do IFPI em Campo Maior a partir do levantamento do processo histórico de constituição étnico-racial da população da cidade, bem como de seu perfil socioeconômico e educacional na contemporaneidade; investigar como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, são transpostas para os projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado e nos planos de ensino à disciplina de Sociologia; apresentar o perfil do corpo docente da disciplina Sociologia do IFPI – *Campus* Campo Maior, a partir de informações sobre suas trajetórias formativas e profissionais, bem como de seu grau de familiaridade com a temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena; descrever e analisar os conteúdos curriculares previstos para a disciplina de Sociologia nos três anos do Ensino Médio Integrado, bem como as metodologias e materiais didáticos utilizados pelo corpo docente, a fim de aprender como a temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena faz-se presente em sala de aula; analisar as contribuições do evento alusivo à Semana da Consciência Negra para o processo de ensino aprendizagem da temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena junto ao corpo docente do IFPI – *Campus* Campo Maior, ressaltando-se como ocorre a inserção da disciplina de Sociologia nesse contexto; e apresentar o perfil socioeconômico e étnico-racial do corpo docente do Ensino Médio Integrado do IFPI – *Campus* Campo Maior, bem como a recepção da temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena a partir da disciplina de Sociologia e do seu diálogo com os demais campos do conhecimento escolar.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior está localizado na cidade de Campo Maior, situada ao norte do Estado, a 84 quilômetros da capital, Teresina, com uma população estimada de 46.833 habitantes, sendo o principal polo do Território dos Carnaubais, composto, além de Campo Maior, pelas cidades de: Assunção do Piauí, Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Buriti dos Montes, Cabeceiras do Piauí, Capitão de Campos, Castelo do Piauí, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Juazeiro do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Novo Santo Antônio, São João da Serra, São Miguel do Tapuio e Sigefredo Pacheco.

O IFPI – *Campus* Campo Maior, foi inaugurado em 2014, ofertando atualmente cursos técnicos integrados ao médio, técnico concomitantes/subsequentes, curso de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Matemática, que integram os Eixos Tecnológicos de Gestão e Negócios (Administração e Logística), Recursos Naturais (Agricultura e Agropecuária) e Informação e Comunicação (Informática e Desenvolvimento de Sistemas), tendo por finalidade

principal ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando pessoas para a atuação profissional nos diferentes setores da economia, com ênfase no desenvolvimento social e econômico, em nível local, regional e nacional.

A trajetória metodológica que conduziu o processo de investigação do objeto deste estudo, ainda que definida previamente, passou por adaptações necessárias que são próprias desse caminhar, e, por isso, não se constituiu em um conjunto de técnicas ou métodos fechados. Pelo contrário, expressou-se através da abordagem qualitativa, uma metodologia flexível, sensível às diferenças contextuais, comuns ao mundo social dos indivíduos colaboradores do estudo.

Ao se utilizar da abordagem qualitativa, deve-se ter a clareza de que, conforme evidencia Chizzotti (2006, p. 79), “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, concatenados por uma teoria explicativa”. Mas, se dá a partir da busca da compreensão dos fenômenos que circunscrevem a vida dos atores sociais, os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores(as) de Sociologia que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, bem como os estudantes que se dispuseram a colaborar e demonstraram interesse em participar como interlocutores essenciais do campo da pesquisa.

Para a coleta dos dados junto ao professor de Sociologia e aos estudantes colaboradores utilizou-se de questionários online, via formulário da ferramenta do *Google Forms* devido ao contexto das aulas remotas, com foco no objetivo proposto para esta pesquisa.

Na etapa de pré-análise realizou-se a leitura de obras, dissertações, teses, artigos científicos e leis referentes ao ensino de Sociologia e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, para a constatação da efetivação ou não da Lei nº 10.639/03. Além disso, realizou-se a organização do material coletado, e posterior leitura desse material para, em seguida, selecionar o conteúdo a ser analisado. Nessa etapa foram observados os objetivos e indicadores que fundamentaram a interpretação.

A etapa de exploração e interpretação dos dados consistiu de análise detalhada do material selecionado. Aqui, os dados foram organizados em blocos temáticos, com o intuito de analisar o trabalho pedagógico, didático, a mobilização e a percepção a respeito do ensino aprendizagem dos conteúdos que contemplam a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar. Destaca-se, também, a análise do Livro Didático de Sociologia adotado na escola, evidenciando os pontos de convergência e divergência a respeito das

abordagens relacionadas à história e à Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena como conteúdo curricular.

Os resultados da pesquisa estão organizados nesta dissertação, por ser uma das modalidades de trabalho de conclusão de curso recomendado no manual de orientação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede nacional (PROFSOCIO), e por considerar mais adequado com a proposta de trabalho desenvolvida.

Nas palavras de Funaro *et al.* (2009, p. 15) apud Olímpio (2018, p. 110), “considera-se dissertação de mestrado o trabalho supervisionado que demonstre capacidade de sistematização da literatura existente sobre o tema tratado e capacidade de utilização dos métodos e técnicas de investigação científica, tecnológica ou artística”.

A dissertação está organizada em três eixos de discussão: o primeiro capítulo aborda o Município de Campo Maior, onde está situado o *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, destacando sua formação histórica do município e a sua caracterização contemporânea, ressaltando-se os dados socioeconômicos e educacionais. No segundo tópico, aborda-se a história da formação dos Institutos Federais no Brasil, analisando o processo de expansão dos Institutos Federais em articulação com as políticas públicas federais educacionais, finalizando com o histórico e caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus* Campo Maior.

O segundo capítulo trata da legislação que tornou obrigatório o ensino da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação brasileira, com destaque para as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei da obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio, os Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Agricultura, Informática e Agropecuária ofertados pelo IFPI – *Campus* Campo Maior, os Planos de Disciplina da área de Sociologia elaborados pelo professor, documentos considerados fundamentais para orientar a implementação do estudo da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no ensino de Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior.

O terceiro capítulo apresenta a análise do ensino das relações étnico-raciais na disciplina de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, partindo da análise do perfil do professor de Sociologia que atua nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos alunos(as) que colaboraram respondendo o

questionário de pesquisa e dos planos e conteúdos ministrados sobre a temática das relações étnico-raciais.

Certamente, são muitos os desafios que se colocam aos professores que atuam no ensino da Sociologia no Ensino Médio, um deles é propiciar condições teóricas e metodológicas para que os alunos sejam capazes de olhar os fenômenos sociais para além da realidade imediata, e, além disso, ser capaz de desenvolver conteúdos e saberes que conjuguem os conhecimentos e contribuições envolvendo as três áreas de estudos das Ciências Sociais: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas brasileiros no currículo escolar, seja na forma de conteúdo curricular ou tema transversal nas três séries do Ensino Médio no ensino de Sociologia, tem sido outro grande desafio para escolas e professores que fazem parte das redes de ensino da educação brasileira.

Assim, a tarefa do professor de Sociologia é propiciar a ampliação do repertório dos jovens acerca da leitura sociológica dos fenômenos sociais, culturais e políticos para além do senso comum, para desnaturalizar e estranhar essa mesma realidade, compreendendo-a não como práticas subjetivas, mas como relações sociais.

1. O MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO PIAUÍ

Neste capítulo serão apresentados dados sobre o Município de Campo Maior, onde está situado o *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), destacando, no primeiro tópico, a formação histórica do Município e a sua caracterização contemporânea, ressaltando-se os dados socioeconômicos e educacionais. No segundo tópico, aborda-se a história da formação dos Institutos Federais no Brasil, analisando o processo de expansão dos Institutos Federais em articulação com as políticas públicas federais educacionais, finalizando com o histórico e caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior.

1.1. A Formação Histórica do Município

O Município de Campo Maior integra, respectivamente, a região geográfica intermediária de Teresina, composta de 65 municípios, e a chamada região geográfica imediata de Campo Maior, composta de 12 municípios, que substituíram as antigas Microrregiões Geográficas, dentro da divisão geográfica regional do País, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir de 2017. Nessa nova configuração, os municípios que fazem parte dessa região tem como principal referência a rede urbana e um centro urbano local, estabelecendo conexões de cidades circunvizinhas através de relações de dependência em busca de acesso a bens ofertados pela indústria e comércio, a prestação de serviços na rede bancária, repartições públicas, nas instituições educacionais e nos espaços de trabalho no setor público e privado.

Segundo os dados da Fundação Centro de Pesquisas Econômicas do Estado do Piauí – (CEPRO) 2016 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2020, Campo Maior, faz parte do Território de Desenvolvimento dos Carnaubais, uma visão técnica e de gestão formulada pelo Governo do Estado do Piauí, que agrupa os municípios com características semelhantes, principalmente, nos critérios socioambientais, com vistas a identificar suas possibilidades e dificuldades e, a partir das demandas sociais, definir as prioridades para melhoria da qualidade de vida nos territórios. Campo Maior possui uma área territorial de 1.680,861 km², com uma população estimada, em 2020, de 46.893 pessoas, onde cerca de

75,4% residem na zona urbana e 24,6% na zona rural, densidade demográfica de 26,96 habitantes por km² e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,656.

Os estudos históricos revelam que o Município de Campo Maior foi elevado à categoria de município ainda no período colonial, por meio de uma Carta Régia, espécie de documento oficial assinado por autoridades portuguesas, instituindo determinações gerais, permanentes e obrigatórias; em 19 de junho de 1761, com sede na freguesia de Santo Antônio do Surubim, em alusão aos extensos campos de carnaubais da região, sendo elevada, posteriormente, à categoria de vila, em 8 de agosto de 1762, e à condição de cidade pelo Decreto Estadual Nº 01, de 28 de dezembro de 1889.

Na obra, *Os Primórdios de Nossa História* (MELO, 1983, p. 115-116), ao relatar sobre a instalação da vila de Campo Maior, assim descreve,

[...] Na manhã do dia 08 de agosto de 1762 todos estes cidadãos, ladeados de uma multidão de expectadores, deram ingresso na Matriz, para uma primeira reunião em que deveriam decidir sobre o local da instalação da Vila e o seu nome foram unânimes na escolha do local, a sede da freguesia e na aprovação do nome de Campo Maior, que tanto atendia a vontade real, que se desse às Vilas nomes das povoações Portuguesas, como condizia com a realidade – A freguesia era realmente o Campo Maior do Piauí.

As origens do município, embora permeada por divergências quanto ao local exato de sua instalação e ao seu fundador, está relacionado à instalação de fazendas pelos colonizadores e desbravadores portugueses na então freguesia de Santo Antônio do Surubim para desenvolvimento da agricultura e pecuária, com ênfase na criação de bovinos destinados à produção de carne e leite, explorando, inicialmente, o trabalho dos indígenas nos currais e na lavoura.

Em uma das obras mais recentes sobre o início do povoamento de Campo Maior, que apresenta questionamento às teses já existentes, o historiador Marcus Paixão, revela que

[...] Com o fim da abundância do ouro, o interior do país passou a ser explorado. O gado se mostrou o melhor meio de acumular riqueza no sertão. Ao adentrar as paragens de Campo Maior, muitos portugueses – boa parte deles eram aventureiros que buscavam o sucesso financeiro – decidiram levantar currais de gado junto às terras férteis, plantando fazendas na região dos carnaubais. Aqueles que resolviam seguir caminho com a esperança de encontrar terras ainda melhores, não deixavam de espalhar a notícia das boas terras de Campo Maior (PAIXÃO, 2015, p. 150).

Com a criação das primeiras fazendas e a fixação de grupos de proprietários atraídos pela possibilidade de obtenção de lucros e a exploração econômica dos vastos pastos, através

da criação de gado, inicia a organização e o povoamento da freguesia de Santo Antônio do Surubim ou Freguesia do Longá, que tem sua instalação datada entre os anos de 1711 a 1713, com a estruturação da comunidade urbana em torno do fortalecimento das atividades religiosas, das relações familiares entre os proprietários, das fazendas e do fluxo comercial intensificado com a prática da pecuária e a instalação das atividades econômicas ligadas ao comércio de bens de consumo.

Em seus argumentos sobre as origens de Campo Maior, PAIXÃO (2015, p. 154), ressalta que é

[...] importante observar que o intenso trânsito de aventureiros e vaqueiros que passaram pelo corredor do gado em Campo Maior, na segunda metade do século XVII, promovendo o assentamento das primeiras fazendas, povoando a terra com seus primeiros habitantes brancos, foi o responsável pelo início da povoação de Campo Maior, e isso muito antes de Bernardo de Carvalho e de sua fazenda Bitorocara e muito mais anterior à família Castelo branco. Os desbravadores anônimos, formados pelas mais diversas etnias, incluindo negros africanos, índios cativos e brancos europeus, e sua mais variada miscigenação, foram os responsáveis pelo início da formação sociocultural e econômica de Campo Maior, em sua macro e micro região, alavancando lentamente o lugar, até atingir uma mais complexa fase de povoamento, iniciada em fins do século XVII, terminando por formar uma colônia mista de pessoas que culminaria em 1762, no apogeu da povoação, consolidada na criação da Vila de Campo Maior.

Nessa fase de povoamento da freguesia de Santo Antônio do Surubim, vale ressaltar a existência de diversos povos indígenas que habitavam o território que compreende o meio norte piauiense, entre eles: os tapuias, os logás, os potis, os jenipapos, os tabajaras e os carijós, que mantiveram contato com os colonizadores, sendo, na grande maioria, escravizados e explorados como mão de obra nos currais e no cultivo da terra, ou exterminados por se oporem as condutas desumanas dos invasores.

Melo (1983, p. 38) ao escrever sobre os “primitivos habitantes” de Campo Maior e sua relação conflituosa com os colonizadores portugueses, franceses e holandeses, revela que

[...] os portugueses mais ambiciosos viam nos selvagens objeto de rendas. Eles os escravizavam, os vendiam e/ou abusavam de seus trabalhos. Tinham comportamentos violentos, inclusive com suas mulheres. Isto gerava nos índios o ódio ao branco português. Várias vezes travaram com os vermelhos (nome que davam aos índios) verdadeiras guerras de extermínio não raras acompanhadas de desumanidades, como foi o caso das Tremembés e dos aldeamentos de S. Gonçalo (Regeneração).

Após o desbravamento do território, e instalação das fazendas de criação de rebanhos, iniciou-se a fase de estruturação urbana, composta, em sua maioria, por fidalgos portugueses e seus familiares, profissionais das mais diversas áreas, que foram responsáveis pelo planejamento e construção da igreja matriz e demais capelas, do complexo de casas no entorno da igreja, das praças, do pelourinho, do cemitério, todos erguidos através do trabalho árduo dos índios e escravos africanos. Cabendo, também, aos nobres, a instalação das instituições militares e jurídicas, formada por juízes, escrivão de justiça, tabelião e advogados, e pela diversificação das atividades econômicas locais organizadas com base no latifúndio.

Com a estruturação urbana da freguesia de Santo Antônio do Surubim, considerada a mais organizada, próspera e atraente das povoações, com requisitos suficientes para se tornar vila e alcançar a sua autonomia, a comunidade do Surubim é elevada à categoria de vila, em ato solene realizado em 8 de agosto de 1762 pelo então Governador da Capitania do Piauí, João Pereira Caldas, na presença de seus auxiliares, autoridades e representantes da sociedade.

A instalação da vila contribuiu para o crescimento e desenvolvimento da povoação, melhor estruturação das fazendas, enriquecimento dos colonizadores, como também pela organização dos núcleos familiares, considerando que na fase de povoamento, a família não foi uma instituição prioritária e presente no processo da conquista, pois o estilo de vida aventureiro não permitia a existência de um lar. Foi somente com a implantação da vila de Campo Maior que a família passou a integrar a organização das fazendas, dando início à formação da sociedade campomaiorense de base patriarcal, composta também pela presença de agregados e africanos escravizados.

Cabe ressaltar que no período da colonização do Brasil começou a formar-se um modelo de organização familiar de base patriarcal, constituída a partir de elementos da cultura portuguesa, onde o patriarca mantinha total domínio sobre os membros da família e sobre as relações econômicas e sociais, tendo forte influência na formação social e política da sociedade brasileira.

Freire (2003, p. 40), relatando sobre a história da sociedade brasileira colonial e do nosso modelo familiar, considera que,

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América.

Fazendo “uma releitura da história de Campo Maior”, com foco na economia, população e escravos, Paixão (2015, p. 158) revela que,

Uma multidão altamente miscigenada, que sem sombra de dúvida marcou a realidade inicial do povoamento de Campo Maior desde a segunda metade do século XVII, passando pelo início do século XVIII e entrando no século seguinte. Como negar essa pluralidade de gente e de culturas em nossa formação inicial? Numa vila recém-criada, onde o número de escravos era superior ao número de pessoas livres, não é difícil chegar a conclusão de que esses desafortunados foram obrigados a construir os logradouros públicos e realizar a maior parte de outros trabalhos. Havia uma diferença contrastante na cor da pele em Campo Maior, visto que mais da metade da população era negra, a maioria cativos capturados na Angola e filhos destes, a outra metade estava dividida entre os europeus de pele branca e as demais misturas étnicas, formando uma mistura racial bastante significativa. O olhar cotidiano na pequena vila campo-maiorense denunciava o alto nível de segregação racial e de miscigenação.

Foi nesse ambiente de inserção da família nas fazendas que surge a figura dos africanos escravizados, que, embora sendo propriedade dos seus senhores, mantinham, segundo os relatos, relações tidas como familiares, sendo eles, mão de obra utilizada em todas as edificações, públicas e privadas, erguidas na Vila de Campo Maior.

Nos discursos do pensamento social brasileiro sobre a situação do negro na sociedade brasileira encontramos diferentes posições teóricas que contribuíram para reforçar a submissão e a exclusão do negro e dos indígenas como sujeitos ativos no processo de formação da sociedade brasileira e a consequente, consolidação da ideologia racista. Para determinada visão teórica o negro era desumanizado, “naturalizado”, invisibilizado, coisificado e marginalizado; para outro discurso, uma visão enganosa e contraditória, formalizada pela ideologia da “patologia social do branco brasileiro”.

Na obra “Rebeliões da Senzala”, o sociólogo Clovis Moura (1988), ao analisar as diferentes tendências interpretativas sobre a situação do negro no Brasil, diz

[...] Procurava-se ver as organizações negras, a sua articulação e a sua desarticulação como frutos de tendências culturais do negro, da sua estrutura psíquica mais emotiva do que racional, e com isto justificava-se a sua marginalização. Quando, após a Abolição, o imigrante foi introduzido no sudeste e Sul do Brasil, essa explicação justificou por que não se aproveitara o negro como trabalhador assalariado. Com isto ele era colocado como um ser de pura natureza, ser rítmico, dionísíaco, sexual, em comunhão apenas com as forças elementares do mundo, enquanto o branco era o racionalismo, o progresso, a civilização (MOURA, 1988, p.12).

Outro sociólogo que teceu valiosas reflexões sobre as questões raciais no Brasil foi Guerreiro Ramos, ao justificar a patologia social do “branco” brasileiro, considera que

Esta patologia consiste em que, no Brasil, principalmente naquelas regiões (“norte” e “nordeste”), as pessoas de pigmentação mais clara tendem a manifestar, em sua auto avaliação estética, um protesto contra si próprias, contra a sua condição étnica objetiva. E é este desequilíbrio na auto estimacão, verdadeiramente coletivo no Brasil, que considero patológico. Na verdade, afeta a brasileiros escuros e claros, mas, para obter alguns resultados terapêuticos, considere, aqui, especialmente, os brasileiros claros. (RAMOS, 1982, p. 222).

O historiador René Silva (2006) no artigo “O não-branco, o sertão e o pensamento social brasileiro”, traz uma reflexão dos discursos sobre o negro no sertão, mostrando que

No caso específico do negro, ao contrário de toda a evidência e documentação histórica, é-lhe negada frequentemente, nestes discursos, qualquer importância ou contribuição, mesmo marginal, quer na formação da composição étnica sertaneja, quer na participação histórica ou mesmo na formação da cultura do sertão. Quando muito, reconhece-lhe uma presença diminuta no sertão, negando-lhe, todavia, qualquer influência histórica civilizacional real. Numa palavra, o negro no sertão é uma realidade invisível. Invisível sim, porém realidade, pois, apesar de considerá-lo um agente ou elemento quase nulo, o negro permanece presente nos textos, assim como as considerações sobre seu papel e atuação (SILVA, 2006, p. 430).

No processo inicial de formação social da sociedade campo-maiorense, os proprietários mantinham em suas fazendas os chamados “Mestre de Escola”, encarregados de ensinar os filhos dos fazendeiros a ler e escrever, e quando possível, os adultos da fazenda, que, em sua maioria, não dominavam a leitura e a escrita, ofício este que era desenvolvido quase sempre por sacerdotes.

Por fim, a Vila de Campo Maior é elevada à categoria de cidade pelo Decreto Estadual nº1, de 28 de dezembro de 1889, ocupando, hoje, a 6ª posição em número de habitantes no Estado do Piauí e a 10ª colocação quanto ao Produto Interno Bruto (PIB), segundo os dados do IBGE referentes ao ano de 2018.

1.2. Caracterização Contemporânea do Município

Com a instalação da Vila de Campo Maior em 1762, se intensifica de forma deliberada e organizada o processo povoamento do núcleo urbano com a construção de casas, prédios públicos e assentamento de inúmeras fazendas de gado, considerada a forma mais viável de

acumular riqueza devido a qualidade das terras da região, que aos poucos se consolidou como uma das mais importantes rotas de travessia do gado entre as províncias, fatos que contribuíram na fase inicial do seu desenvolvimento econômico e social.

LIMA (2007, p. 17), na obra *Campo Maior em recortes*, que apresenta importantes informações sobre sua colonização, destaca que

A criação de fazendas para exploração de terras foi marcante e decisiva para o surgimento de povoações, vilas e cidades. O gado, durante muito tempo, foi a principal fonte de riqueza destas terras, abastecendo de carnes grande parte do Brasil e fazendo muitos dos primeiros fazendeiros (quase todos portugueses) ricos e prósperos.

Assim, as origens de Campo Maior e o seu posterior desenvolvimento, está diretamente relacionado à implantação de fazendas para criação de rebanhos e o estabelecimento de currais, fato que contribuiu para que a pecuária se consolidasse como a primeira grande atividade econômica do Município, sendo responsável pelo seu povoamento e para que, posteriormente, passasse a ser conhecido como “terra da carne de sol” ou carne seca, alimento típico do período colonial, que, devido à sua qualidade e grande aceitação, passou a integrar o patrimônio cultural do Município.

Passados 259 anos da instalação da vila e 131 anos da instalação do Município, Campo Maior mantém atividades econômicas baseadas na pecuária, com a criação de bovinos, caprinos, ovinos, aves e suínos; na agricultura, com a produção sazonal de arroz, feijão, mandioca, milho, melancia e castanha de caju; no extrativismo da cera de carnaúba, palmeira típica do semiárido nordestino, de onde se extrai a matéria prima utilizada em diversos produtos industriais, que tem presença abundante na região, motivo pelo qual a cidade ficou conhecida como “Terra dos Carnaubais”.

No Território dos Carnaubais, o Município de Campo Maior se destaca como o maior produtor de cera de carnaúba do Piauí, segundo produto da lista das exportações no Estado, seguido pelos Municípios de Castelo do Piauí e São Miguel do Tapuio.

O setor de comércio e prestação de serviços, que são atividades bastante fortes no Município, por oferecer uma grande variedade de produtos e serviços, principalmente, públicos estaduais e federais, que atendem ao mercado interno, como também das cidades circunvizinhas. Destacando-se, ainda, as indústrias de pequeno e médio porte nas áreas de confecção de roupas, de cerâmica para produção de tijolos, telhas e argamassas, utilizados na construção civil, e as indústrias metalúrgicas.

Quanto ao mercado de trabalho, os maiores empregadores são a administração pública municipal e estadual, o comércio, com destaque para um grande número de trabalhadores informais, como camelôs e vendedores ambulantes, o setor de serviços, a indústria e a construção civil.

Por concentrar e ofertar uma variedade de produtos e serviços, o Município se destaca como polo de referência para os outros 15 municípios que integram o Território dos Carnaubais, exercendo grande influência em seu entorno, devido à diversificação de atividades econômicas e a prestação de serviços disponibilizados, principalmente, nas áreas de saúde, com a implantação de clínicas de medicina especializada e de educação, com a oferta de cursos profissionalizantes e de formação superior, principalmente, em faculdades públicas e privadas.

Retomando os dados da população, Campo Maior totaliza, de acordo com do Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.177 habitantes, ocupando a 6ª posição entre as cidades mais populosas do Estado, correspondendo a 1,45% da população piauiense. Tendo uma população composta, de acordo com a classificação dos cinco tipos diferentes de cor ou raça, estabelecida pelo IBGE, por: Branca (16,55%), Parda (77,40%), Amarela (0,88%), Preta (5,17%), Indígena (0,00%).

O quadro a seguir sintetiza os dados da população de Campo Maior, com base no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010¹, mostrando o percentual de mulheres superior ao de homens, a maior concentração de habitantes na zona urbana e certa disparidade quanto ao percentual dos habitantes que se declaram pardos, brancos e pretos, o que pode ocultar uma baixa representatividade da população de cor ou raça preta, e, consequentemente, maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social desse segmento.

¹ Devido a não realização do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020, e entre outros fatores, a pandemia do coronavírus, tivemos que trabalhar com os dados do Censo 2010.

Tabela 1- Caracterização da população por sexo, situação domiciliar, cor ou raça (2010)

| População (ano 2010) | Número | % |
|-----------------------------|---------------|------------|
| Homens | 21.781 | 48,2 |
| Mulheres | 23.396 | 51,8 |
| Total | 45.177 | 100 |
| Urbana | 33.521 | 74,2 |
| Rural | 11.656 | 25,8 |
| Total | 45.177 | 100 |
| Branca | 7.475 | 16,55% |
| Preta | 2.340 | 5,17% |
| Amarela | 394 | 0,88% |
| Parda | 34.965 | 77,40% |
| Indígena | 3 | 0,00% |
| Total | 45.177 | 100 |

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE – Censo Demográfico/2010.

Na área educacional, Campo Maior conta com 11 escolas da Rede Estadual, que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, 27 escolas na Rede Municipal que trabalham com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; uma escola da rede federal, que oferece Educação Profissional, Ensino Médio e Ensino Superior; cinco escolas particulares, que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; duas escolas filantrópicas; um *Campus* da Universidade Estadual do Piauí e três faculdades privadas.

Tabela 2-Matricula da Educação Básica – Rede Pública e Privada/Campo Maior (2020)

| Nível/ Modalidade | Nº de Matrículas |
|-----------------------------|-------------------------|
| Creche | 756 |
| Pré-escola | 1.186 |
| Fundamental – anos iniciais | 3.042 |
| Fundamental – anos finais | 2.539 |
| Ensino Médio | 1.962 |
| EJA | 3.374 |
| Educação Especial | 492 |
| TOTAL | 13.351 |

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo Escolar/INEP 2020.

Para Sousa (2011, p. 174), ao escrever sobre a história da educação em Campo Maior com base nos dados de sua pesquisa, chegou à conclusão que

A quantidade de alunos que passou a frequentar a escola, passou de um inexpressivo a um considerável número, em menos de quatro décadas. O mesmo pode-se afirmar quanto a qualidade do ensino, sobretudo, no que diz respeito à leitura e à escrita, bem como a qualificação dos profissionais da educação.

A Rede Municipal de Educação, dirigida pela Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável por coordenar e supervisionar o ensino no âmbito municipal, funciona com 15 escolas urbanas e 12 escolas rurais, atendendo a 8.418 alunos, distribuídos em 458 turmas, de acordo com os dados não oficiais do Censo Escolar 2021, fornecido pela Secretaria.

A Rede Estadual de Educação, gerenciada pela 5ª Gerência Regional de Educação, órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, que tem por competência promover a coordenação e implantação da Política Educacional do Estado, no âmbito de sua jurisdição, funciona com 11 escolas, atendendo a 911 alunos no Ensino Fundamental, 1.503 alunos no Ensino Médio, 728 alunos na Educação de Jovens e Adultos e 120 alunos na Educação Especial, segundo os dados do Censo Escolar 2020 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 3- Número de Docentes da Educação Básica – Rede Pública e Privada (2020)

| Nível/ Modalidade | Nº de Docentes |
|-----------------------------|----------------|
| Creche | 46 |
| Pré-escola | 71 |
| Fundamental – anos iniciais | 202 |
| Fundamental – anos finais | 306 |
| Ensino Médio | 223 |
| TOTAL | 848 |

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE – Censo Escolar - Sinopse/2020.

Os mais recentes indicadores educacionais revelam que Campo Maior, alcançou uma taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade de 98,3%, isso mostra que o Município tem promovido ações em direção à universalização do acesso à escola. Outro dado relevante são os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática e no fluxo escolar, onde obteve, em 2019 crescimento superior à meta estabelecida, chegando à nota 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 nos anos finais do Ensino Fundamental. Enquanto a Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade foi de 22,2%, segundo os indicadores sociais do Censo Escolar 2010, uma situação que chama a atenção para necessidade

de implementar ações para reduzir esse índice negativo que apresenta uma taxa mais elevada entre os idosos com mais de 60 anos de cor ou raça preta ou parda.

Para fechar a caracterização contemporânea do Município de Campo Maior acrescenta-se, no próximo tópico, um histórico sobre a formação dos Institutos Federais de Educação no Brasil no contexto da implementação e expansão Políticas Educacionais de Educação Profissional, que culminou com a instalação do *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí em Campo Maior (IFPI).

1.3. Histórico da Formação dos Institutos Federais de Educação no Brasil

A implantação da educação profissional e tecnológica no Brasil tem início oficialmente com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices; destinadas ao Ensino Profissional, primário e gratuito, com o objetivo de oferecer formação técnica e intelectual e habilitar para o trabalho os filhos de trabalhadores e desfavorecidos; através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no breve mandato de Nilo Procópio Peçanha, que governou o País entre 1909 e 1910, sendo reconhecido, recentemente, através da Lei nº 12.417/2011, como Patrono da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Com a institucionalização das Escolas de Aprendizes Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; precursoras dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; foram criadas 19 escolas profissionais em capitais dos Estados brasileiros; entre elas a Escola de Aprendizes Artífices do Piauí; ofertando, inicialmente, cursos nas áreas de tornearia, mecânica, eletricidade, carpintaria e artes decorativas, voltados para a formação do trabalhador, em operários e contramestres, em resposta às necessidades do mercado e da produção, configurando a 1ª Rede Nacional de Escolas Profissionais.

Conforme apontam Nobrega e Souza (2015, p. 269),

Cabe ressaltar que essa expansão do ensino técnico visava responder a uma demanda advinda do modo de produção capitalista que, a partir de então, ao assumir o estágio monopolista, passa a exigir uma formação cada vez mais técnica dos trabalhadores, visando à implantação de novas tecnologias, reorganização do mercado e do sistema produtivo intermediado por grandes operações comerciais, financeiras, industriais, nacionais e estrangeiras.

Esse modelo de escola profissional, voltado para os setores mais pobres e marginalizados, marcou as bases sobre o qual se originou o dualismo na educação brasileira,

ou seja, a separação entre a educação voltada para as elites e aquela destinada as camadas populares, gerando um processo educativo preconceituoso, discriminatório e excludente.

A partir de 1930, com o início do processo de desenvolvimento industrial, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e com a promulgação da Constituição de 1937, a primeira a abordar sobre o Ensino Profissional, técnico e industrial, começa a se consolidar as políticas de educação profissional no País, embora, de caráter tecnicista e voltada para valorização da chamada teoria do capital humano, o que culminou com a transformação das Escolas de Aprendizes de Artífices em Liceus Industriais, destinados ao Ensino Profissional, de todos os ramos e graus.

Sobre isso, Vieira e Sousa Junior (2016, p. 156) comentam:

[...] com o início da industrialização do Brasil, a preocupação com a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo tomou forma. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, estruturou-se a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Até então, essas escolas eram ligadas ao Ministério da Agricultura. A partir dessa reorganização, iniciou-se um período de significativa expansão, marcado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes,

Em meio a uma série de modificações no ensino no País, em 1942, o Decreto nº 4.127, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas Federais, passando a oferecer cursos de formação profissional de nível secundário, de acordo com os quadros de cursos previstos no referido decreto.

Nos anos seguintes, ocorre um processo de vinculação do Ensino Profissional ao sistema regular de ensino brasileiro, com vistas a integrar o ensino com os objetivos do desenvolvimento do País que estava em andamento, fato que culminou com a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, através da Lei nº 3.552/59, recebendo autonomia de gestão e didática para implementar os cursos para formação de técnicos para atuarem no crescente desenvolvimento industrial do País.

Para adequar a Educação Profissional no País a exigências do mercado, ou seja, mão de obra especializada com qualificação para operar com as novas tecnologias, foram instituídas medidas que culminaram com a promulgação da Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação, que modificou a estrutura e organização da Educação Profissional, propondo o

aumento do ensino de 1º grau para oito anos e a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, mediante a unificação do ensino agrícola, industrial, comercial e normal.

Com a universalização do Ensino Profissionalizante, proposto pela Lei nº 5.692/71, voltada para formação tecnicista, ocorreu um progressivo aumento das matrículas nas Escolas Técnicas Federais e, conseqüentemente, a necessidade da implantação de novos cursos técnicos, e posteriormente, através da Lei nº 6.545/78, a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, que passaram, além da formação de cursos técnicos em nível de 2º grau, a ministrar cursos de Engenharia de Operação e de Tecnólogos.

Posteriormente, por força da Lei nº 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas foram transformadas, gradativamente, em Centros Federais de Educação Tecnológica, seguindo critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, e considerando as instalações físicas, os equipamentos, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, bem como os recursos humanos e financeiros necessários para o pleno funcionamento dos novos Centros de Educação Tecnológica. Nesse período, existia, no Piauí, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), situado na cidade de Teresina, e foi inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada, no Município de Floriano.

Em 1996, a educação brasileira passa por uma nova reforma, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96, criada para garantir educação gratuita e de qualidade aos brasileiros, mediante uma nova composição para educação escolar, formada pela Educação Básica nos níveis Infantil, Fundamental e Médio, e pela Educação Superior.

Enquanto a Educação Profissional, está disposta num capítulo separado da Educação Básica, devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, podendo ainda ser desenvolvida na forma integrada ao Ensino Médio, com curso, matrícula e certificação unificada, modelo desenvolvido atualmente pelos Institutos Federais de Educação.

Sobre a Educação Profissional, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2009, p. 5) menciona que a Educação Profissional está presente,

[...] superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma

sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escola.

No andamento das mudanças, o Decreto nº 2.208/97 regulamenta a Educação Profissional, tendo como um de seus objetivos, qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho, nos níveis Básico, Técnico e Tecnológico, e cria o Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP), visando implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia.

Em 2005, com a aprovação da Lei nº 11.195/2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, prevendo a expansão da oferta de Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino pela União, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, sendo construídas 64 unidades de ensino. Nessa fase da política de expansão foram instalados em 2007 no Piauí os *Campi* de Parnaíba e Picos.

Na sequência, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008, p. X), institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou as unidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, porém, é importante ressaltar que o Ensino Profissional no Brasil tem início com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com o intuito de formar mão de obra qualificada para o processo produtivo, portanto, tem uma trajetória de mais de 110 anos.

Na segunda fase, em 2010, foram implantados os *Campi* de Angical do Piauí, Corrente, Paulistana, Piripiri, São Raimundo Nonato, Teresina Zona Sul e Uruçuí, ofertando cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, voltados para fortalecer os arranjos produtivos e promover o desenvolvimento local e regional.

Na fase de expansão III, entre 2014 e 2016, foram instalados os *Campi* de Campo Maior, Cocal, Oeiras, Pedro II, São João do Piauí, Valença do Piauí, e os Campus Avançados do Dirceu em Teresina, de Pio IX e de José de Freitas.

Examinando o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Piauí, no período de 2005 a 2011, Silva Neto e Passos (2015, p. 89-90) afirmam que

Os campi estão distribuídos de forma equilibrada pelo território, favorecendo a interiorização da oferta de educação profissional, em especial de nível médio, em áreas carentes dessa oferta, e o acesso ao ensino médio, como deseja a lei que institui a rede, podendo, por conseguinte, contribuir para redução dos fluxos migratórios. Contudo, nem todos gozam da condição de cidade-polo, como por exemplo, o município de Angical do Piauí, que, conforme a classificação do IBGE, não dispõe da condição de centro de gestão do território, e, portanto, não constitui polo que possua efeito centralizador.

1.4. Histórico e Caracterização do IFPI Campus Campo Maior

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior teve seu funcionamento autorizado pela Portaria do MEC Nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014, e sua inauguração oficial em 18 de junho de 2014, em solenidade presidida pela então Presidente Dilma Rousseff, em Brasília, com a participação do reitor do Instituto Federal do Piauí, Professor Dr. Paulo Henrique Gomes Lima e do primeiro Diretor Geral do IFPI – *Campus* Campo Maior Professor Washington Moura Barbosa.

As atividades de ensino tiveram início em 15 de setembro de 2014, ofertando, inicialmente, duas turmas de cursos técnicos concomitantes/subsequentes de Administração e Agricultura, com 40 alunos cada, funcionando no turno vespertino. Somente em 2015, é que são implantadas, mediante seleção por exame classificatório, as duas primeiras turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração e Agricultura, com duração de três anos.

A estrutura física do *Campus* é composta de 10 salas de aula, banheiros com acessibilidade, ala administrativa, sala de professores, salas de coordenações de curso e pedagógica, laboratórios de física, de biologia, de informática, de solos, de produção de alimentos, de microbiologia, biblioteca com acervos bibliográficos, refeitório, consultório médico, de enfermagem e odontológico, ginásio esportivo coberto, quadra de futebol de campo, pista de atletismo, e áreas experimentais para aulas práticas.

Em 2020 o quadro funcional do IFPI – *Campus* Campo Maior (CACAM) era formado por 94 servidores, sendo 74 efetivos, entre docentes e técnicos educacionais, e 20 colaboradores, que prestam serviço terceirizado à Instituição, apresentando a seguinte composição:

Tabela 4- Número de Docentes do IFPI CACAM (2020)

| Área/ Curso | Nº de Docentes |
|----------------------------|----------------|
| Agricultura / Agropecuária | 06 |
| Base Comum | 22 |
| Disciplinas Pedagógicas | 01 |
| Gestão e Negócios | 09 |
| Informática | 06 |
| TOTAL | 44 |

Fonte: Elaborada pelo autor pelos dados fornecidos pela Direção de Ensino.

Tabela 5 - Número de Técnicos Educacionais do IFPI CACAM (2020)

| Escolaridade | Nº de Técnicos Educacionais |
|----------------|-----------------------------|
| Nível Médio | 20 |
| Nível Superior | 10 |
| TOTAL | 30 |

Fonte: Elaborada pelo autor pelos dados fornecidos pela Direção de Ensino.

Tabela 6 - Número de Colaboradores do IFPI CACAM (2020)

| Área de Atuação | Nº de Colaboradores |
|-----------------|---------------------|
| Bombeiro | 01 |
| Cozinheiros(as) | 04 |
| Eletricista | 01 |
| Motorista | 02 |
| Serviços Gerais | 08 |
| Vigilantes | 04 |
| TOTAL | 20 |

Fonte: Elaborada pelo autor pelos dados fornecidos pela Direção de Ensino.

O quantitativo da matrícula inicial no ano letivo de 2020 foi de 733 alunos(as), distribuídos nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, Concomitantes/Subsequentes e Superiores que funcionam nos três turnos.

Tabela 7 -Matrícula inicial por Curso (2020)

| Curso | Matrícula |
|---|------------------|
| Técnico Integrado ao Médio em Administração (1º, 2º e 3º ano) | 112 |
| Técnico Integrado ao Médio em Informática (1º, 2º e 3º ano) | 110 |
| Técnico Integrado ao Médio em Agricultura (2º e 3º ano) | 51 |
| Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária (1º ano) | 44 |
| Técnico em Administração | 34 |
| Técnico em Agricultura | 23 |
| Técnico em Agropecuária | 50 |
| Técnico em Logística (M I e II) | 87 |
| Técnico em Desenvolvimento de Sistemas | 48 |
| Bacharelado em Administração (I, III, IV) | 86 |
| Licenciatura em Matemática (I, III, IV) | 88 |
| TOTAL | 733 |

Fonte: Elaborada pelo autor pelos dados fornecidos pela Coordenação de Controle Acadêmico.

Sobre o processo de expansão e interiorização da rede federal no Estado do Piauí, Jerônimo (2019, p. 7), considera que

Percebe-se que ao longo desses 110 anos de existência e, sobretudo, por conta da política expansionista, a rede federal de educação tecnológica transformou-se numa referência em educação, por meio de incentivos e investimentos com perspectivas de atender as demandas sociais, levando para vários municípios uma educação que supera as outras redes ao que concerne ao ensino, pesquisa e extensão. Contribuindo não apenas para formar mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, mas também, para o exercício da cidadania.

As atividades acadêmicas no IFPI – *Campus* Campo Maior iniciaram em 2020, na forma presencial, recebendo alunos(as) veteranos(as) e os(as) ingressantes oriundos(as) do município sede, como também dos municípios próximos que integram o Território dos Carnaubais, porém, devido à situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) e a necessidade de desenvolver estratégias de prevenção e proteção diante do cenário emergencial de saúde pública, e seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde, do Ministério da Educação e dos Órgãos estaduais e municipais, as aulas presenciais foram substituídas por aulas em meios digitais, para garantir o isolamento social, condição fundamental para barrar a disseminação do vírus.

Com isso, tivemos adaptar os processos de ensino e aprendizagem, passando a conviver com salas de aula virtual, uso de tecnologias síncronas e assíncronas, elaboração de Plano

de Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem, espécie de guia de estudo dirigido para orientar os alunos(as), vídeo aulas, atividades de aprendizagem, material de apoio e *chat* disponibilizados no *Classroom*, plataforma do *Google* utilizada nos *Campi* do IFPI para realização das aulas virtuais, que perduram até o presente momento, com previsão de retorno às aulas presenciais somente em 2022.

No segundo capítulo, aborda-se a legislação que tornou obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação brasileira, destacando as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei da obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio, os Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Agricultura, Informática e Agropecuária ofertados pelo IFPI – *Campus* Campo Maior, e os Planos de Disciplina elaborados pelo professor da área de sociologia, instrumentos considerados relevantes para orientar a implementação do estudo de História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no ensino de Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior.

2. A LEGISLAÇÃO QUE TORNOU OBRIGATÓRIO O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

A formação da sociedade brasileira está diretamente ligada a contribuição de diferentes matrizes étnicas. Entre os diferentes grupos humanos que compõem as principais matrizes que deram origem ao povo brasileiro estão os vários agrupamentos indígenas com suas línguas e costumes, os europeus, com destaque para os portugueses e holandeses, que introduziram no país novos conceitos e práticas e os africanos com seus idiomas, sua fé e suas habilidades, que foram trazidos para serem escravizados.

No entanto, mesmo que as evidências confirmem que a população brasileira seja fruto da diversidade cultural, é nítido a extrema valorização da contribuição dos brancos europeus na formação da sociedade brasileira e o ocultamento ou desvalorização da colaboração dos indígenas e africanos na formação da história e cultura brasileira, produzindo consequências graves para os seus descendentes até hoje.

Segundo os dados da projeção da população do IBGE, o Brasil possui atualmente uma população estimada em mais de 211 milhões de habitantes, dos quais, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2019), 42,7% dos brasileiros se declaram brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas. Assim, negros e pardos representariam 56,2% dos brasileiros, a maioria da população. No entanto, esta maioria não se reflete no acesso desses segmentos a bens e serviços necessários para viver de maneira digna. Pelo contrário, a realidade tem revelado que os afrodescendentes estão em desvantagem com relação aos brancos, principalmente no mercado de trabalho e no sistema educacional, produzindo elevados índices de desigualdades, fato que contribui para reforçar e estimular o preconceito, o racismo e a discriminação racial.

Ao tratar sobre as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas, Gomes (2012, p. 19) afirma que

De norte a sul do País, a presença negra é divulgada discursivamente como um forte componente da diversidade cultural brasileira. Todavia, do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação.

Diante desta realidade de dominação, exclusão e discriminação entre negros e brancos, o movimento negro tem pressionado, junto ao Estado e à sociedade civil, para a criação de instrumentos de combate à desigualdade racial e à prática do racismo no Brasil. Entre os

instrumentos conquistados destacam-se: a Lei Federal nº 1.390/1951 – Lei Afonso Arinos – que tornou o racismo contravenção penal no Brasil; a Constituição Federal 1988 – que reconheceu a diversidade cultural do País e declara, em seu artigo 5º, inciso XLII, que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei”; a Lei Federal 7.716/1989 – Lei Caó, que tornou o racismo crime inafiançável no Brasil; a Lei Federal 10.558/2002, que criou o Programa Diversidade na Universidade, voltado para promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente, dos afrodescendentes e indígenas; a Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas de Educação Básica; a Lei Federal 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do estudo de História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados; a Lei Federal 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica; e a Lei Federal 21.711/2012, que criou o Sistema de Cotas, garantindo a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e nas instituições federais de educação para estudantes das escolas públicas, afro-brasileiros e indígenas.

É importante ressaltar que todas essas conquistas foram resultado da atuação e articulação política do movimento negro, na luta pela promoção da igualdade racial, combate ao racismo e a discriminação, resgate e valorização da história e da cultura negra no Brasil, contribuindo, assim, para implementação de estratégias fundamentais para atender as demandas da comunidade negra no enfrentamento das desigualdades raciais, através da construção de espaços de inserção e atuação dos negros na sociedade brasileira.

Além de todos esses instrumentos legais de combate ao racismo e de valorização da diversidade, não se pode esquecer que a Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, por ter garantido a plenitude dos direitos civis, políticos e sociais, com ênfase nos valores de justiça e liberdade, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, que, em seu Art. 5º, estabelece que, “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, determinando, assim, quais são os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, como a igualdade de gênero, a liberdade de manifestação do pensamento e a liberdade de locomoção, tendo como objetivo,

assegurar uma vida digna, livre e igualitária a todos os cidadãos do País. Destaca-se, ainda, que o princípio da igualdade, que é um dos direitos fundamentais que visa assegurar o que diz o inciso IV, do Art. 3º, que busca “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

2.1. A Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio.

No plano educacional, a promulgação da Lei 10.639/2003, alterou a Lei nº 9.394/96 (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas de Educação Básica em todo o País. Com essa alteração, as redes de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, públicas e privadas, ficam obrigadas a inserir no currículo escolar o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, incluindo no conteúdo programático o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando, assim, a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, ficando, especialmente, sob a responsabilidade das áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras, estabelecendo, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra,” em alusão a Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência do luta contra a escravidão no Brasil.

Em um artigo produzido sobre a inserção do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, Marques (2015, p. 3) argumenta que

A Lei representou um avanço significativo no campo do currículo, visto que disciplina a Educação das Relações étnico-raciais, no entendimento de que é imprescindível que as práticas escolares enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, por muito tempo silenciados no contexto escolar do Brasil.

Certamente, a aprovação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, significou um grande passo para institucionalização da educação das relações étnico-raciais no currículo escolar das escolas públicas e privadas no Brasil. Porém, é importante ressaltar que a referida Lei não menciona a Sociologia como uma das áreas responsáveis por ministrar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, o que pode ser explicado pelo fato de que a Sociologia só

passou a ser obrigatória nos currículos do Ensino Médio com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de julho de 2008, que alterou o Art. 36 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.2. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e a Sociologia

Na busca de promover a melhoria da educação brasileira, facilitando o acesso e a permanência dos jovens no Ensino Médio, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia instituída pela Lei Federal nº 5.537/68, com o objetivo de prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, criou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) através da Resolução nº38/2003 do Conselho Deliberativo do FNDE, garantindo a distribuição de livros didáticos para os estudantes e professores do ensino médio das escolas públicas de todo o Brasil, inicialmente nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e, posteriormente, ampliado para as áreas de Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), com processo de avaliação e escolha a cada três anos.

Para que as escolas, públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, das diferentes redes de ensino sejam beneficiadas com as ações do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, os dirigentes devem manifestar formalmente o interesse em receber os materiais, obras didáticas, pedagógicas e literárias, se comprometendo a executar as ações do Programa, desde que estejam cadastrados no Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, responsável pelas avaliações, exames, estatísticas, indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.

Para a escolha do livro didático de Sociologia no PNLEM 2018 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, utilizaram-se o Guia do Livro Didático, disponibilizado pelo Ministério da Educação, sob a supervisão da Coordenação da área de Ciências da Natureza, Humanas e Letras, conhecida como Coordenação da Base Comum, da equipe pedagógica do *Campus* e acesso aos exemplares das cinco obras aprovadas pelos avaliadores do Programa para participarem da seleção.

O Guia do Livro Didático apresenta resenhas produzidas com a contribuição de professores da área de Sociologia com experiência no Ensino Superior e no Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Sociologia, que trouxeram relevantes

reflexões teóricas e metodológicas para apoiar o trabalho docente na escola e da proposta curricular unificada construída coletivamente pelos professores de Sociologia do IFPI em 2011, quando da implantação da Sociologia no currículo escolar dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, ofertados nos diversos *Campi* do IFPI, que traz as ementas e os conteúdos programáticos para as quatro séries do Ensino Médio, visando apoiar a construção do trabalho docente na Instituição.

Para Florêncio (2016, p. 1344-1345), ao refletir sobre “a importância do uso do livro didático de Sociologia na Educação Básica”, ressalta que

O livro didático apresenta um significado importante no processo de compreensão dos sentidos que a sociologia ganha no Brasil, mas especificamente na educação básica. Possui características peculiares e funções vastas, principalmente no que diz respeito ao processo de reintegração da sociologia ao ambiente escolar. Assim, destinado num primeiro momento aos estudantes, o livro didático também adquire importância fundamental para os professores, que passam a utilizá-lo como um importante instrumento no processo de ensino aprendizagem.

Após se realizar a apreciação e a escolha do livro didático de Sociologia no PNLEM 2018, escolheu-se como segunda opção o livro “Sociologia para Jovens do Século XXI” por apresentar unidades temáticas desenvolvidas em capítulos que contemplam conceitos, temas e teorias importantes para exercitar a reflexão sociológica, incluindo, na unidade sobre as relações sociais contemporâneas, as temáticas das desigualdades raciais e dos povos indígenas.

Como primeira opção, escolheu-se o livro “Sociologia em Movimento”, produzido por professores de Sociologia que atuam no Ensino Superior e Médio. A obra está organizada em seis unidades temáticas que contemplam a ementa dos conteúdos de Sociologia para as três séries do Ensino Médio, conforme a proposta aplicada pelos professores de Sociologia do IFPI, embora, no capítulo sobre raça e etnia, não contemple questões regionais e locais das relações raciais, assim como a temática dos povos indígenas. Porém, apresenta uma linguagem acessível, combinando conteúdos e diferentes propostas que fomentam a interação dos alunos(as) com os conteúdos de forma dinâmica, mediante a realização de atividades de aprendizagem diferenciadas.

Concordo com Oliveira e Engerrof (2016, p. 266) que, ao analisarem os manuais do professor do componente curricular de Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, reconhecem “os avanços qualitativos da produção dos livros didáticos de Sociologia, e se acredita que o debate amplo dentro da comunidade acadêmica tende a impactar no próprio processo de reelaboração desses materiais e também nas lutas pela permanência da

Sociologia na escola”. Sendo assim, o livro didático de Sociologia, devido ao seu recente retorno ao currículo do Ensino Médio, e a sua inserção nas duas últimas edições do PNLEM, constitui-se em um dos principais instrumentos de apoio utilizados pelo professor em sua prática docente.

2.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, instituída pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação são normas de procedimento que orientam os sistemas de ensino, as escolas e educadores quanto a operacionalização das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da sociedade brasileira, formada pelas matrizes africanas, indígenas, europeias e asiáticas.

Nesse processo contínuo de resgate histórico da contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena propõe o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais que tem por objetivo

A divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2005, p. 31).

Assim, as Diretrizes oferecem referências para construção de novas relações étnico-raciais a partir de estratégias educacionais de combate ao racismo e às discriminações, guiadas pelos princípios de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos e das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, que devem orientar na elaboração dos planos institucionais, pedagógicos e de ensino nos diferentes níveis da educação brasileira.

2.4. A Lei 11.648/2008 e a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio

Com a promulgação da Lei 11.648/08, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Filosofia e a Sociologia foram incluídas como disciplinas obrigatórias e o ensino de Sociologia tornou-se exigência nos três anos do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas brasileiras, levando à necessidade de fomentar a formação de professores de Sociologia para atuarem na Educação Básica e a construção de metodologias de ensino apropriadas para o Ensino Médio.

A obrigatoriedade da Sociologia nos currículos do Ensino Médio abriu caminho para a inserção dos saberes das Ciências Sociais na formação básica, conjugando as contribuições da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, ao considerar que o domínio dos conhecimentos de Sociologia seria fundamental para o exercício da cidadania. Assim, a Sociologia se insere na grade curricular do Ensino Médio, como instrumento necessário para construção da cidadania, estabelecendo laços com as finalidades do ensino do Ensino Médio e com as metas da educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No IFPI, a obrigatoriedade da Sociologia na composição do currículo dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio foi mantida com a aprovação da Resolução nº 118/2016 pelo Conselho Superior em 13 de dezembro de 2016.

Desta forma, o ensino das Ciências Sociais, teria relevante papel na construção de uma consciência crítica e reflexiva diante das questões que permeiam o mundo contemporâneo, fornecendo um conjunto de saberes que possibilite ao estudante compreender, de forma crítica e autônoma, as contradições da sociedade em que vive.

Nesse processo gradativo de consolidação da Sociologia na Educação Básica, destacam-se ainda, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), considerado um instrumento de apoio à reflexão permanente do professor a ser utilizado em favor do aprendizado, na busca da melhoria do ensino.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia, o ensino da Sociologia deve se orientar em dois princípios epistemológicos fundamentais: o estranhamento e desnaturalização. O estranhamento é visto como uma forma de duvidar, que a nada outorga normalidade e nem se conforma diante dos fatos, exercício necessário à problematização dos fenômenos sociais. No momento em que nada se torna óbvio,

nem pressuposto, nem simplesmente aceito, se abre caminho para o educando romper com as amarras do senso comum e construir uma reflexão sistematizada da realidade. Já a desnaturalização é o momento que procura romper com toda e qualquer forma de compreensão das relações sociais como imutáveis no tempo e no espaço. Os fenômenos sociais que se vivenciam no presente são, em geral, apreendidos pelo senso comum como simplesmente preestabelecidos, causando o entendimento de uma origem natural das relações sociais. Diante desse fato, cabe ao ensino da Sociologia superar esse entendimento e promover a dessacralização e a desnaturalização da realidade, rompendo com seu imediatismo, ao utilizar critérios científicos de análise.

Ao discutir sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia, levantando questões sobre o ensino da disciplina, Moraes e Guimarães (2010, p. 48) ressaltam que

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor.

Certamente, são muitos os desafios que se colocam aos professores que atuam no ensino da Sociologia no Ensino Médio, um deles é propiciar condições teóricas e metodológicas para que os alunos sejam capazes de olhar os fenômenos sociais para além da realidade imediata, e, além disso, ser capaz de desenvolver conteúdos e saberes que conjuguem os conhecimentos e contribuições envolvendo as três áreas de estudos das Ciências Sociais: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política.

Assim, a tarefa do professor de Sociologia é propiciar a ampliação do repertório dos jovens acerca da leitura sociológica dos fenômenos sociais, culturais e políticos para além do senso comum, para desnaturalizar e estranhar essa mesma realidade, compreendendo-a, não como práticas subjetivas, mas como produto das relações sociais.

2.5. A Lei 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” na Educação Básica

Cinco anos após a aprovação da Lei 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofre nova alteração, através da Lei 11.645/2008, tornando obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados no País, determinando, também, que, quanto ao conteúdo programático, “incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008).

Assim como a Lei 10.639/03, a nova legislação não incluiu a área de sociologia como apta a ministrar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, uma vez que a Sociologia já tenha seu espaço obrigatório na grade curricular nas três séries do Ensino Médio e que tenha como atribuição legal desenvolver conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania.

Dessa maneira, a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas brasileiros no currículo escolar, seja na forma de conteúdo curricular ou tema transversal nas três séries do Ensino Médio no ensino de Sociologia, tem sido outro grande desafio para escolas e professores que fazem parte das redes de ensino da educação brasileira.

Segundo Regis (2015, p. 85), em estudo sobre os “Desafios e possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Brasil” e da “História e Cultura Africana e Local em Moçambique”, afirma que

No Brasil, a Lei nº 10.639/2003 é o resultado de lutas e reivindicações históricas da população negra para ter reconhecido seu direito à educação de boa qualidade oferecida por docentes qualificados e realizada em instituições de ensino com boas instalações e bem equipadas. Este processo está apresentando desafios para que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não seja efetuado de forma isolada, à margem do currículo hegemônico e restrito a docentes e/ou gestores(as) sensibilizados pelo tema, mas que seja realizado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante ressaltar que a atuação do movimento negro, tido como “o mais importante grupo de pressão dos afro-brasileiros” junto à sociedade e ao Estado, em busca de promover justiça social, reconhecimento, valorização, identidade, igualdade e educação, e denunciando as práticas de racismo, discriminação, preconceito e segregação, pode ser entendida como estratégias consolidadas de luta contra as desigualdades étnico-raciais no Brasil.

Ao pesquisar sobre a relação entre educação e relações raciais, Coelho e Silva (2013, p. 140) afirmam que,

Dentre as diversas ações desenvolvidas pelo MN podemos dar especial destaque a educação, que por comumente refletir valores e por vezes estereótipos e preconceitos de um grupo sobre outro, tem sido o principal alvo para o investimento na superação das desigualdades, da discriminação e do racismo por meio, principalmente, da valorização do respeito como fato incondicional, pautando as relações e a trajetória particular de negros como grupos formadores da sociedade brasileira.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08 segue as orientações da Pró-reitora de Ensino (PROEN), órgão subordinado à Reitoria, encarregado de planejar, organizar, monitorar e avaliar as políticas e diretrizes de ensino nos diversos *Campi*, cabendo ainda, a análise e emissão de parecer para a implantação dos projetos pedagógicos dos Cursos; da Pró-Reitora de Extensão (PROEX), unidade responsável pelas políticas e diretrizes de extensão para o IFPI, de monitorar o planejamento e a execução dos projetos de extensão, de definir e organizar as ações de assistência estudantil, e de fomentar a institucionalização em todos os *Campi* do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's), criados para desenvolver estudos e ações sobre as questões étnico-raciais, tendo, entre outras competências, que atuar no desenvolvimento de ações afirmativas de caráter universal, promovendo a implantação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, conforme determina a Resolução nº 46/2013 do Conselho Superior do IFPI, regulamentada pela Resolução nº 38/2014; e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI), responsável pelas políticas e diretrizes de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação e pela elaboração, fomento e monitoramento dos editais referentes aos programas de incentivo à pesquisa e inovação.

2.6. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI

No IFPI – *Campus* Campo Maior estão em vigor atualmente quatro Projetos Pedagógicos de Curso Técnico Integrado ao Médio nas áreas de Administração, Agricultura, Informática e, em 2020, foi implantado o de Agropecuária. Cada curso ofertado possui um projeto pedagógico construído de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com os princípios norteadores da modalidade da educação profissional e tecnológica, tendo como propósito contextualizar e definir as diretrizes pedagógicas e curriculares, os pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos pedagógicos estruturantes de cada curso, em consonância com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

As matrizes curriculares dos cursos estão organizadas, integrando as cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e as áreas específicas (Gestão e Negócios, Recursos Naturais e Informação e Comunicação), articulando, assim, os conteúdos da Educação Básica e da Educação Profissional, com o propósito de promover a formação humana integral, a qualificação para o mundo do trabalho e a educação para a cidadania.

Na área das Ciências da Natureza e Humanas, que tem como objeto o “estudo das ações no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais”, encontra-se a disciplina Sociologia, distribuída em regime seriado anual, com carga horária anual de 60 horas e duas aulas semanais, indicação de ementas e referências bibliográficas, estas últimas de acordo com a Proposta Curricular Unificada, construída pelos professores de Sociologia que atuavam nos diferentes Campi em 2011, para ser implementada na Instituição.

2.7. O Plano de Ensino e a temática da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo de Sociologia no IFPI

Ao professor(a) caberá elaborar um Plano de Ensino coerente com o Projeto Pedagógico dos Cursos, sob a orientação da Coordenação Pedagógica, Coordenação de Curso/Área e supervisão da Direção de Ensino, prevendo, entre outros aspectos, o conteúdo programático, a metodologia de ensino e o sistema de avaliação, de acordo com o calendário escolar do ano letivo.

Na primeira série dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, a ementa de Sociologia prevê o desenvolvimento de conteúdos relacionados à Sociologia como Ciência, aos conceitos básicos de socialização, sociabilidade, instituições sociais, grupos sociais, cultura, ideologia, indústria cultural, cultura brasileira, gênero, sexualidade, racismo e meio ambiente. Onde, na temática do racismo e sociedade, tem-se trabalhado o racismo e suas implicações na sociedade contemporânea, as concepções de preconceito, discriminação, segregação, raça e etnia, a teoria da democracia racial, o mito da democracia racial, os instrumentos legais de combate ao racismo, o multiculturalismo e as ações afirmativas.

Os projetos de cursos indicam na ementa da segunda série, do componente curricular sociologia, que devem ser discutidas as teorias sociológicas clássicas, a Sociologia no Brasil, a estrutura e desigualdades sociais, o trabalho, a produção e as classes sociais, a globalização e o papel social da educação, deixando espaço para que o professor(a), no seu plano de ensino, contemple as desigualdades raciais, ao discutir o tema das desigualdades sociais.

Na terceira série, a ementa de Sociologia contempla as temáticas: Poder, Política e Estado; Regimes Político-Econômicos; Democracia, Direitos e Cidadania; Movimentos Sociais; Teoria da Mudança Social; A Sociedade Tecnológica; Violência e Criminalidade; Sociedade e Pós-Modernidade; Migração e Tolerância; e Seminários Temáticos. Onde, no planejamento de ensino, tem-se abordado a atuação do movimento negro na luta pelo direito de identidade, valorização e reconhecimento da sua história e da sua cultura na sociedade brasileira.

Ao se refletir sobre a inserção da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo de Sociologia dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, podemos perceber que temos utilizado importantes referenciais na construção de um trabalho que contemple o que estabelece as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e que possibilite a construção de um conhecimento que permita uma nova visão e uma postura sobre o negro na sociedade brasileira, porém, ainda há necessidade de dar maior visibilidade sobre a contribuição dos negros e indígenas na formação da nossa sociedade, seja nos planos, projetos, programas e ações a serem desenvolvidas junto à comunidade escolar, para que se possa de fato cumprir os objetivos da Lei.

Nesse ponto, concorda-se com Oliveira (2014, p. 82) que, ao refletir sobre os desafios pedagógicos da Sociologia no desenvolvimento de uma educação antirracista, que requer uma

Nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar em sociologia que tem como

parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais.

Além do trabalho pedagógico com a temática étnico-racial no IFPI – *Campus* Campo Maior, tem-se realizado, anualmente, quase sempre no mês de novembro, quando se celebra a Consciência Negra, atividades de extensão com o emprego de diferentes linguagens na difusão de conhecimentos da história da cultura afro-brasileira, envolvendo a participação dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, dos cursos subsequentes e superiores.

Desde 2014, quando iniciaram-se com as primeiras turmas dos Cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes, tem-se realizado projetos de extensão voltados para promoção da educação das relações étnico-raciais no IFPI, com o objetivo de fomentar a reflexão sobre a história e a cultura afro-brasileira como elemento fundamental para o combate ao racismo. São realizadas palestras, mesa redonda, exibição de documentários e filmes, produção de vídeos e documentários pelos aluno(as), leitura e discussão de obras literárias, sarau literário, apresentação de grupos de expressões da cultura negra, oficinas de capoeira, mostras da culinária de origem negra, com a participação dos professores das áreas de Artes, Língua Portuguesa, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Educação Física, Inglês e Música, sob a orientação das Coordenações de áreas da Natureza, Humanas e Letras e de Extensão.

Ao implementar as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar, o IFPI – *Campus* Campo Maior busca fomentar o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial como necessários para superação das desigualdades raciais e do racismo a que, historicamente, os grupos negros e indígenas foram submetidos. Além das práticas escolares, tem-se executado políticas de ação afirmativas, aqui entendidas como políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros (GOMES, 2011). Entre essas ações está o sistema de cotas para ingresso de estudantes, através do exame classificatório para os Cursos Técnicos Integrados ao Médio, concomitantes e subsequentes e superiores, onde 50% das vagas são destinadas aos candidatos oriundos de escola pública, e destas, 50% aos candidatos com renda familiar bruta inferior ou igual a 1,5 salário mínimo por pessoa; aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas; e às pessoas com deficiência, de acordo com o que estabelece a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio, em cursos regulares ou de Educação de Jovens e Adultos.

Outra importante e recente ação afirmativa está normatizada pela Resolução nº 032/2018, do CONSUP, que assegura ao candidato transgênero, travesti ou transexual o direito de ser tratado pelo gênero e pelo nome social durante a realização de todas as etapas do Exame Classificatório, bem como após o ingresso na Instituição, garantindo, ainda, o direito de acesso às dependências internas da escola, como banheiros e vestiários, a partir do reconhecimento da identidade de gênero autodeclarada por estudantes e servidores.

Sobre as ações afirmativas que visam à eliminação das desigualdades que atingem determinados grupos minoritários na sociedade e na escola, (GOMES, 2011, p. 1) considera que

É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

Nesse contexto de implementação dos dispositivos legais de afirmação da diversidade cultural no ambiente escolar, através da abordagem sociológica, cabe ao professor utilizar essas normativas para impulsionar mudanças significativas nas relações étnico-raciais vivenciadas na escola, disseminando o conhecimento sobre as diferenças culturais presentes na sociedade e na escola, como forma de superar as desigualdades e os efeitos do racismo dentro e fora da escola.

3. A ANÁLISE DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – *CAMPUS* CAMPO MAIOR

No terceiro capítulo far-se-á a análise do ensino das relações étnico-raciais na disciplina de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Campo Maior, partindo da análise do perfil do professor de Sociologia que atua nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, dos alunos(as) que colaboraram respondendo o questionário de pesquisa, dos planos e conteúdos ministrados sobre a temática das relações étnico-raciais.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, a Sociologia, enquanto área do conhecimento das Ciências Humanas, que busca compreender a vida em sociedade, está presente como componente curricular nas três séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, fazendo parte também, do currículo dos Cursos de Bacharelados e nas Licenciaturas, sendo ministrados por docentes com formação em Ciências Sociais e ou Sociologia, admitidos mediante concurso público de provas e títulos.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) é apresentada uma discussão sobre as possíveis justificativas para a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio, sendo o argumento em torno da formação discente para o exercício da cidadania frequentemente acionado:

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa. (BRASIL, 2006, p.109).

Sobretudo, durante o período em que a Sociologia voltou a figurar como disciplina obrigatória nos currículos escolares, a partir de 2008, observou-se significativo avanço no sentido de se superar o nível discursivo da preparação para o exercício da cidadania. Desde então, a discussão acerca da mediação pedagógica voltada para o ensino de Sociologia do Ensino Médio vem sendo construída coletivamente, mediante iniciativas diversas, tais como a inserção da disciplina de Sociologia em políticas públicas educacionais, como, por exemplo, o PNLD, o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica. Outro fato importante, foi o crescimento das pesquisas sobre o ensino de Sociologia junto à comunidade acadêmica, bem

como a própria criação do PROFSOCIO. Dentro desse contexto, cabe salientar que o ensino de Sociologia orientado pelos princípios epistemológicos da “desnaturalização” e do “estranhamento”, conforme proposto nas OCEMs, tem sido um elemento importante no processo de aprimoramento da tradução do conhecimento científico das ciências sociais em conhecimento escolar.

Portanto, com o intuito de se compreender em que medida o ensino das relações étnico-raciais na disciplina de Sociologia no IFPI – *Campus* de Campo Maior contribui para a superação do nível discursivo do preparo para o exercício da cidadania. A seguir, apresenta-se uma análise das diferentes instâncias de mediação pedagógica que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da temática referida acima.

3.1. Análise do Perfil dos Docentes da área de Sociologia do IFPI – *Campus* Campo Maior

O corpo docente da área de Sociologia do IFPI – *Campus* Campo Maior é composto atualmente por dois professores. O professor I, que é também o pesquisador neste trabalho acadêmico, têm graduação e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí, com 23 anos de exercício da docência na educação pública, dos quais 11 anos dedicados ao ensino de Sociologia no IFPI, inicialmente no *Campus* de Piripiri, e desde 2014 no *Campus* Campo Maior.

O Professor I tem 50 anos, de cor parda, iniciou na docência como professor da Escola Técnica de Comércio na Rede Municipal de Educação no Município de Campo Maior, lecionando estudos regionais, economia e relações humanas em turmas do Curso Técnico em Administração durante um ano letivo. Em seguida, ainda na mesma escola, foi removido para o Ensino Fundamental, passando a lecionar, por dois anos, Geografia e História em turmas de 4^a, 5^a e 6^a séries, até ser novamente removido para a sede da Secretaria Municipal de Educação, onde ocupou, em diferentes momentos, as funções de Supervisor de Ensino, Assessor Técnico-Pedagógico, Diretor de Ensino e Coordenador de Programas e Projetos Educacionais.

No mesmo período, lecionou Sociologia e Antropologia nos Cursos de Licenciatura em Letras, Geografia, Pedagogia e Educação Física, ofertados pela Universidade Estadual do Piauí, destinados à formação de professores para atuarem na Educação Básica, atendendo a uma das exigências da Lei nº 9.424/96, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que recomendava que os

professores para atuarem nas redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deveriam ter formação mínima necessária ao exercício das atividades docentes.

Em 2001, ingressa mediante concurso público, no quadro de professores da rede estadual de ensino, onde passou a lecionar Sociologia e outras disciplinas no Ensino Médio durante, aproximadamente, nove anos, até ser aprovado, em 2009, para o cargo de professor, com dedicação exclusiva, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do quadro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

No ano de 2010 toma posse como professor da área de Sociologia no IFPI – *Campus* Piripiri, onde lecionou nos cursos Técnicos Integrados ao Médio de Administração, Contabilidade e Vestuário, em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e no Curso de Licenciatura Plena em Matemática, exercendo, ainda, a função de Coordenador de Polo da Educação à Distância.

Foi no exercício da docência de Sociologia no IFPI – *Campus* Piripiri que recebeu, em 2011, a orientação da Pró-Reitora de Ensino, via Direção de Ensino, da obrigatoriedade de inserir nos planos de curso o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, atendendo às determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e onde passou a inserir-se nas atividades de promoção da educação étnico-racial no IFPI.

Com a remoção para o IFPI – *Campus* Campo Maior, em 2014, passa a assumir, até maio de 2016, a função de Direção de Ensino, unidade organizacional responsável pelo planejamento, desenvolvimento, orientação e monitoramento das atividades de ensino, bem como a organização e execução das políticas educacionais no *Campus*, exercendo, posteriormente, a função de Coordenador de Extensão, a quem compete a execução, organização e coordenação das ações de extensão, bem como a promoção da integração entre a escola e a comunidade.

Para o professor I, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino de Sociologia esteve presente na forma de conteúdo em 2020, ano letivo priorizado para coleta de dados desta pesquisa, de acordo com as ementas definidas nos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio nas turmas que ficaram sobre a sua responsabilidade, no referido ano, ou seja, o 2º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Administração e as turmas de 3º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Agricultura e Informática. Porém, devido ao contexto da pandemia e as aulas na modalidade remota, não foi

possível realizar, como nos anos anteriores, projetos e ações, fora da sala de aula, que promovessem a educação das relações étnico-raciais no IFPI – *Campus* Campo Maior.

O Professor II, sujeito e principal interlocutor do segmento docente da área de Sociologia na pesquisa, tem 34 anos, de cor branca, graduado em Ciências Sociais (2005 – 2009) e licenciado (2010-2012) pela Universidade Federal do Piauí, Mestre em Educação pela Universidade de Rondônia, vem realizando pesquisas sobre condições de trabalho docente e projetos relacionados ao desenvolvimento de tecnologias e sua aplicação no espaço escolar.

Ingressou na Rede Federal em 2012, no Instituto Federal de Educação de Rondônia, *Campus* de Ariquemes, sendo redistribuído, em 2014, para o Instituto Federal do Piauí – *Campus* de Floriano, onde exerceu, além da docência, as funções de Coordenador das áreas da Natureza, Humanas e Letras, responsável pelas ações do Núcleo de Ensino Básico, e Coordenador de Pesquisa e Inovação, a quem compete coordenar as atividades de pesquisa e inovação do *Campus*.

Em 2020, foi removido, mediante Edital de Remoção, para o IFPI – *Campus* Campo Maior, assumindo as turmas de 1º e 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Agropecuária e Informática e, posteriormente, a Coordenação do Curso Técnico Concomitante/Subsequente em Logística.

No campo das Ciências Sociais, tem atuado ainda como avaliador do objeto 2 – Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas, destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, membro da Comissão de Comunicação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e, desde 2012, atua como Administrador e Produtor de Conteúdo Didático do Blog Café com Sociologia, que trabalha com a produção de materiais didáticos para o ensino da Sociologia.

Refletindo sobre a função do professor como um profissional da educação, Prado *et al.* (2013, p. 10), consideram que

O professor do presente não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outrem, mas tenha de ser um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. Alguém que, porque teve uma miríade de vivências com significados determinantes, é capaz de estruturar e orientar a sua prática, selecionar determinados conteúdos, dar prioridade a certas atividades e aprimorar a competência de aprender a decifrar várias linguagens, percorrer diferentes motivações humanas, ampliar o seu leque de experiências. Alguém que é, sobretudo, capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do aluno

e se configura como modelo de competências e de uma cultura de excelência numa diversidade de imagens e representações.

Em síntese, conforme exposto acima, atuam na disciplina de Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior dois professores efetivos, que ingressarem na Rede Federal de Ensino por meio de concurso público, com formação inicial e continuada compatível com a área em que atuam. Chama a atenção o contraste dessa situação em relação à predominante inadequação da formação dos docentes que lecionam Sociologia no Estado do Piauí, onde apenas 8,2% das disciplinas de Sociologia no Ensino Médio são ministradas por professores com formação apropriada². Por um lado, o fato de a Sociologia ter voltado a figurar como disciplina obrigatória no Ensino Médio somente em 2008, contribuiu para que haja uma oferta restrita de docentes com formação específica para atuar na área. Por outro lado, as condições de trabalho e o perfil de carreira oferecido pelo IFPI tende a ser um fator que favorece a presença de docentes com formação adequada para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Podem-se perceber elementos que corroboram essa hipótese ao se analisar o perfil do corpo docente de Sociologia do IFPI – *Campus* Campo Maior, cuja formação e experiência profissional caracterizam-se pelo acúmulo de saberes docentes que os tornam sujeitos de suas práticas pedagógicas, nos termos propostos por Prado *et al.* (2013). Mais à frente, neste capítulo, por meio da análise do ensino de das relações étnico-raciais na disciplina de Sociologia, será apresentada a maneira como ocorre a seleção dos conteúdos relacionados à referida temática, bem como se estrutura e orienta a prática docente no contexto do ensino-aprendizagem.

3.2. Análise do Perfil dos Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI – *Campus* Campo Maior

No perfil dos estudantes, utilizaram-se os dados do questionário socioeconômico educacional, fornecido pelo Serviço Social do *Campus*, aplicado junto a 241 alunos(as) matriculados(as) em 2020 nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio e Concomitantes /Subsequentes, que serve de referência para orientar as ações da política de assistência estudantil, através do desenvolvimento de programas e projetos que visam garantir os direitos dos estudantes, contribuindo para promover o acesso, permanência e êxito dos estudantes.

² Fonte: Resumo técnico do Estado do Piauí. Censo da Educação Básica 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_piaui_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Consultado em: 09 de dezembro de 2021.

No âmbito no IFPI, a Política de Assistência Estudantil (POLAE) é definida como

Um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico (IFPI, 2021, p. 12).

A Política de Assistência Estudantil se concretiza através de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades básicas dos estudantes no processo de ensino. Entre os programas, projetos e ações de desenvolvimento técnico-científico estão: o Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI), a Monitoria de Ensino, os projetos de Iniciação Científica, os projetos de Visitas Técnicas, os Eventos Acadêmicos, a Alimentação Estudantil, a Assistência à Saúde do Estudante e os benefícios do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social.

Dos 559 estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio e Concomitantes/Subsequentes, 241 responderam ao questionário, aplicado via formulário *online* do *Google Forms*, dos quais 90,9% são ingressantes e 9,1% veteranos, uma vez que responder ao questionário é condição básica para ter acesso aos benefícios da assistência estudantil.

Os estudantes, em sua maioria, residem no Município de Campo Maior, seja na zona urbana ou em várias das localidades da zona rural. Mas, identificam-se também, estudantes residentes nas cidades circunvizinhas de: Altos, Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Cocal de Telha, Cabeceiras do Piauí, Capitão de Campos, Coivaras, Jatobá do Piauí, Nossa Senhora de Nasaré e Sigefredo Pacheco, o que evidencia que o IFPI vem ampliando o seu serviço educacional para os municípios integrantes do Território dos Carnaubais.

Ao se analisar a escolha dos municípios beneficiados com a implantação de *campi* do Instituto Federal de Educação no Piauí, Silva Neto e Passos (2015, p. 91), concluem que

[...] A interiorização e articulação da oferta aos arranjos produtivos locais põe em curso uma aproximação cada vez maior entre a educação e o sistema produtivo, em que a primeira é funcional, prestando seus serviços ao segundo.

Os dados revelam que 54,4% dos estudantes são do sexo feminino e 45,6% do sexo masculino, mostrando a predominância de mulheres nos cursos ofertados pelo IFPI – *Campus* Campo Maior, que 47,3% são estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio e 52,7%

estão matriculados nos Cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes, ou seja, a presença de jovens acima de 17 anos buscando profissionalização.

Quanto à faixa etária dos estudantes, 10,4% tem de 13 a 14 anos, 39% de 15 a 17 anos, 14,9% de 18 a 19 anos, 22,4% de 20 a 24 anos, 5,4% de 25 a 29 anos, e 7,9% tem acima de 30 anos, mostrando que quase 50% dos estudantes do IFPI – *Campus* Campo Maior têm de 13 a 17 anos de idade.

Quanto à caracterização dos estudantes por cor ou raça, 82,6% se autodeclararam pardos, 8,3% brancos, 6,6% pretos, 2,1% amarelos e 0,4% indígenas. Acrescenta-se, ainda, que, no exame classificatório para ingresso no IFPI de 2020, 47,7% dos inscritos concorreram como cotista, e destes, 45,8% se auto declararam pretos, pardos ou indígenas, e 52,3% ocuparam a ampla concorrência. Isso mostra que o quantitativo de pardos presente na composição da população do município se reproduz também, na comunidade estudantil do IFPI, fato que tem relação direta com o processo de colonização e povoamento local e regional.

Dos estudantes matriculados, 93,8% são oriundos das redes públicas de ensino, municipais ou estaduais, 5,8% da rede particular e 0,4% de escolas filantrópicas. Com esses dados pode-se deduzir que a grande maioria dos estudantes do IFPI – *Campus* Campo Maior pertencem às camadas populares, que procuram os cursos do IFPI por “oferecerem um ensino gratuito” e de qualidade e pela “credibilidade na instituição”, fato que tem relação direta com a missão da instituição, de “promover uma educação de excelência, direcionada às camadas sociais populares”.

Questionados sobre o que esperavam do curso para o qual foram aprovados no IFPI – *Campus* Campo Maior, 56% justificaram a necessidade de “adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo”, 26,6% pela “formação profissional voltada para o mercado de trabalho”, 8,7% para “qualificar e atualizar a atividade prática que está atuando no mercado de trabalho”, e 8,7% para “obter conhecimentos que permitam melhorar seu nível socioeconômico”. Isso mostra o reconhecimento dos jovens e adultos em buscarem na educação profissional e tecnológica as condições para viabilizar a melhoria da qualidade de vida.

Guimarães Neto (2012, p. 122), refletindo sobre o comportamento do jovem na atualidade, em uma de suas obras vista como um “instrumento didático-pedagógico para o uso cotidiano do professor de Sociologia” que atua no Ensino Médio, afirma que

As particularidades culturais e socioeconômicas dos estudantes, suas demandas e especificidades na condição de jovens imersos num contexto específico devem ser levadas em conta como tema e prática de sala de aula. Nesse sentido, a Sociologia, como disciplina curricular, ganha um lugar

privilegiado para tratar desses temas e dessas práticas, pelo fato de ter a juventude as instituições sociais, o que inclui a escola e as interações, como seu objeto de estudo.

No quesito sobre a renda mensal do grupo familiar, 31,5% tem renda de 0 a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, 10,1% tem renda menor que $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, 25,3% tem renda menor que $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, 20,7% tem renda menor que 1 salário a 1,25 salário mínimo, e 12,4% tem renda maior que 1,25 salário mínimo. Ou seja, 87,6% das famílias dos estudantes sobrevivem com renda mensal menor que 1,25 salário mínimo. Vale ressaltar que nesses dados não estão computados os 42,2% que recebem benefícios de Programas de Transferência de Renda do Governo Federal, pois estes benefícios não são considerados renda familiar, assim, não são incluídos no somatório dos rendimentos.

3.3. Análise do conteúdo ministrado na disciplina Sociologia sobre as Relações Étnico-Raciais

O IFPI, enquanto instituição de educação básica, profissional e superior, que oferta cursos nas modalidades presencial e à distância, de acordo com os eixos tecnológicos, sistemática de organização da oferta de educação profissional e tecnológica, criada pelo Ministério da Educação, definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, servindo de referência para que as instituições de ensino façam o planejamento e a organização dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), criado por comissão específica designada por Ato Administrativo da Reitoria, deve conter, entre outros elementos, a organização curricular, a matriz curricular, as estratégias de ensino, os ementários das disciplinas, os objetivos e as referências bibliográficas, servindo de subsídio para que o professor elabore o plano de ensino do seu componente curricular.

De acordo com o Art. 11 da Organização Didática (2018), documento que rege “as atividades e decisões didático-pedagógicas” no IFPI,

Entende-se por Planejamento de Ensino a antecipação, de forma organizada, de todas as etapas do trabalho docente em relação ao componente curricular devendo ser concretizado em roteiro a ser seguido, no período de um ano ou um semestre letivo, devendo ser coerente com o Projeto do Curso, em uma perspectiva de constante zelo pela aprendizagem dos alunos e construção da sua cidadania plena (IFPI, 2018, p. 12).

Para analisar se a temática da cultura afro-brasileira, africana e indígena vem sendo inserida no ensino de sociologia no IFPI Campus Campo Maior, utilizou-se os planos de ensino e o material didático disponibilizados pelos professores I e II, referentes as séries que atuaram como docente da área de sociologia no ano letivo de 2020.

A obra didática ainda em uso, foi escolhido no PNLD 2015 entre as seis obras aprovadas para participarem do programa, ficando o livro “Sociologia em Movimento” como primeira opção, e “Sociologia para jovens no século XXI”, na segunda opção. Como critério da escolha, levou-se em consideração as orientações do Guia do Professor, o perfil da obra e, principalmente, a aproximação dos temas abordados no livro com as ementas da área de Sociologia definidas no Projeto Pedagógico de Curso.

O livro “Sociologia em Movimento” está estruturado em seis unidades temáticas, desmembradas em quinze capítulos, com temas correlacionados às unidades. Na primeira unidade, aborda a relação entre sociedade e conhecimento; na segunda, a cultura e a sociedade, onde está presente o capítulo que trabalha as concepções de raça, racismo e multiculturalismo; na terceira, discute as relações de poder e os movimentos sociais, com pouquíssima referência ao movimento negro; na quarta, o mundo do trabalho e desigualdade social; na quinta unidade, a globalização e a sociedade do século XXI; e na sexta e última unidade, a vida nas cidades do século XXI. Complementando cada capítulo, seções sobre *considerações sociológicas, direito e sociedade e uma seção de atividades* contendo questões para reflexão, pesquisa e questões do ENEM.

Na percepção do professor I, o livro didático de Sociologia utilizado no IFPI, “Sociologia em Movimento”, traz um capítulo intitulado *Raça, etnia e multiculturalismo*, abordando os conceitos de preconceito, discriminação, segregação, as concepções das teorias raciais, a teoria da democracia racial, o mito da democracia racial, o multiculturalismo e as ações afirmativas, trazendo uma vaga discussão sobre as cotas raciais, uma pequena abordagem sobre o ensino da história da África e dos negros no Brasil a partir da criação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e quase nenhuma referência aos movimentos negros e indígenas, que foram mobilizadores das lutas pelo fim das desigualdades raciais no País.

Segundo o professor I, no planejamento de ensino da temática étnico-racial o ponto de partida é a ementa estabelecida para cada série no Projeto Pedagógico do Curso, seguido da organização dos tópicos a serem abordados sobre a temática, tendo como referência a unidade ou capítulo do livro didático, que tem sido quase sempre a única fonte bibliográfica sobre a

temática à disposição imediata para os estudantes. Além do livro, utilizam-se outros livros didáticos ou acadêmicos, textos complementares e artigos de revistas e periódicos.

Quanto às estratégias utilizadas no ensino da temática étnico-racial, inicialmente faz-se uma apresentação oral da temática, pontuando os aspectos que serão abordados no conteúdo. No desenvolvimento é comum criar as apresentações no programa *powerpoint*, que permite trabalhar com diversos recursos tecnológicos; o uso filmes e documentários, servindo como suporte no fomento às discussões sobre a temática, sempre orientado por um roteiro de trabalho; a criação de espaços de roda de conversa para conhecer o visão dos estudantes sobre o tema; aplicação de questões reflexivas para avaliar o nível de compreensão dos estudantes sobre o tema; o uso de seminários temáticos, quando tem a necessidade de ampliar aspectos da temática; e a proposta de criação de uma campanha educativa de combate ao racismo, através da criação e apresentação de diferentes peças publicitárias como: tema, *slogan*, *jingle*, *banner* e *folder* educativo. Essas são algumas das estratégias já aplicadas no trabalho pedagógico com a temática étnico-racial que tiveram boa aceitação pelos estudantes.

O professor I ministrou aulas de Sociologia no 2º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio de Administração e no 3º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Agricultura e Informática. Como a Sociologia pertence ao Núcleo do Ensino Básico, o ementário e a carga horária de cada série é o mesmo em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A ementa do 2º ano estabelece como temáticas a serem abordadas no ano letivo, as teorias sociológicas clássicas, a Sociologia no Brasil, a estrutura e desigualdades sociais, o trabalho, a produção e as classes sociais, a globalização e o papel social da educação. No Plano de Ensino Inicial, depois modificado para Plano de Atividades Remotas de Ensino Aprendizagem, consta a temática das desigualdades sociais no Brasil, porém não está especificada a temática étnico-racial, que só se comprovou com a visualização do material didático, onde aparecem elementos sobre a desigualdade racial, porém não se encontraram referências sobre a cultura indígena.

No Plano de Atividades Remotas de Ensino Aprendizagem das turmas da 3ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio, onde a ementa prevê o estudo de temáticas relacionadas ao Poder, Política e Estado; Regimes Político-econômicos; Democracia, Direitos e Cidadania; Movimentos Sociais; Teoria da Mudança Social; Sociedade Tecnológica; Violência e Criminalidade; Sociedade e Pós-modernidade; Migração e Tolerância e Seminários Temáticos. Constatou-se a presença do conteúdo da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na

temática dos Direitos Humanos, onde os afrodescendentes estão entre as maiores vítimas de violação de direitos, na abordagem sobre o movimento negro inserida na temática dos movimentos sociais e no conteúdo sobre violência, onde jovens negros e pardos figuram como as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Aqui também não se encontraram referências aos povos indígenas e nem o registro específico sobre a temática étnico-racial, seja nos objetivos ou no conteúdo, apenas no material didático produzido pelo professor.

O Professor II, que tem nove anos de experiência no ensino de Sociologia no IFPI, foi removido para o *Campus* de Campo Maior em 2020, iniciando a ministrar aulas na modalidade presencial e, desde março de 2020, em razão da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), as aulas passaram para a modalidade remota, visando minimizar as contaminações do novo vírus e os seus efeitos na comunidade escolar. Assim, escola, professores e estudantes tiveram que adequar as suas práticas e a vivenciar novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Um dado importante na caracterização do Professor II é a informação de que, na sua graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Piauí (2005 – 2009), a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena não foi contemplada na sua formação acadêmica, mesmo considerando que no período da formação acadêmica as Leis que instituíram a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena já estavam em vigor.

Isso mostra que as Instituições de Ensino ainda não adequaram seus currículos, pelo menos à época que o Professor II foi estudante, às determinações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, o que seria fundamental para fortalecer a implementação das referidas leis no currículo escolar.

Para o professor foram designadas as turmas de 1º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Informática e Agropecuária, e as turmas de 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Agricultura e Informática, que funcionam nos turnos da manhã e tarde, onde os alunos ficam na escola durante os dois turnos, por três dias da semana.

O PPC prevê na ementa de sociologia para o 1º ano o estudo das seguintes temáticas: da Sociologia como Ciência aos conceitos básicos de socialização, sociabilidade, instituições sociais, grupos sociais, cultura, ideologia, indústria cultural, cultura brasileira, gênero, sexualidade, racismo e meio ambiente. Porém, ao analisar o Plano de Ensino do 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Administração do ano letivo 2020, verificou-se que o Plano de Ensino contemplava a maioria das temáticas previstas, tendo sido excluídas as temáticas sobre sexualidade, racismo e meio ambiente, substituídas pela temática Trabalho e

Desigualdades, que são conteúdos do 2º ano, ausência que foi confirmada em conversa com o Professor I, que justificou ter confundido as ementas, devido ao contexto da sua recente remoção e das mudanças por conta da pandemia do Novo Coronavírus.

Pela Organização Didática do IFPI,

É obrigatório a realização do planejamento de ensino pelos professores, sob a orientação e/ou revisão do Coordenador de Curso/Área e da equipe pedagógica, acompanhados pela supervisão geral da Direção de Ensino, nos termos dos Art. 13, V e Art. 67, V da LDB 9.394/96 em época prevista no calendário escolar (IFPI, 2018, p. 12).

Quanto ao Plano de Ensino do 2º ano, verificou-se que o professor trabalhou com a ementa do 3º ano e, mesmo assim, pelo seu próprio depoimento, não fez nenhuma abordagem sobre a temática das relações étnico-raciais, o que poderia ter sido corrigido se a Coordenação das áreas da Natureza, Humanas e Letras e a Coordenação Pedagógica, que possuem, entre outras competências, a de supervisionar e acompanhar as atividades dos docentes, os quais devem entregar as referidas coordenações os Planos de Ensino de suas disciplinas no início de cada período letivo.

3.4. Percepções sobre o ensino da temática Afro-Brasileira, Africana e Indígenas na disciplina de Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior

No livro *Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão*, Guimarães Neto (2012, p. 21), faz algumas reflexões sobre a Sociologia como disciplina

Além de ciência estabelecida e profissão, a Sociologia vem trilhando um longo caminho como disciplina escolar. É conhecida a história de como se converteu em curso na França, pelas mãos de Durkheim, em 1887, e como esse curso aos poucos foi se diversificando e ganhando novos formatos ao ser divulgado em outros países, até se afirmar como um dos conteúdos mais presentes nas matrizes curriculares do ensino superior para os séculos seguintes. A esse respeito é importante salientar que há um grande reconhecimento da importância dos conceitos e métodos fundamentais da Sociologia como subsídios para formação em outras áreas. A disciplina costuma ser listada em currículos básicos, não raro associada com a Filosofia, como parte do manual de formação ética e humanista do futuro profissional, independentemente das especificidades de cada profissão. Muitas vezes cabe à Sociologia ambientar o estudante no *modus operandi* da própria produção acadêmica. Bem, isso indica que, por convenção e mérito, a Sociologia como disciplina traz consigo o conteúdo elementar da iniciação científica.

Na fase de coleta de dados, buscando informações para aprofundar a compreensão do objeto da pesquisa, foi aplicado um questionário *online*, utilizando a ferramenta do Google *Forms*, devido ao contexto das aulas remotas, junto ao Professor II, um dos docentes da área de Sociologia do IFPI – *Campus* Campo Maior.

O formulário enviado para o endereço eletrônico do Professor II continha 25 questões, das quais, onze eram fechadas, com indagações relevantes a respeito da caracterização do professor/colaborador, e quatorze abertas, organizadas sequencialmente para coletar o maior número de informações necessárias para complementar a explicação do problema da pesquisa.

Na metodologia de análise dos dados, as questões abertas foram classificadas em quatro blocos temáticos, de modo a reunir, no mesmo bloco, as questões que mantinham relação entre si, uma estratégia criada para facilitar o trabalho de interpretação dos dados coletados.

Rudio (1986, p. 98-99), em uma de suas obras sobre métodos e técnicas de pesquisa científica, indica que, com a coleta de dados,

[...] o pesquisador terá diante de si um amontoado de respostas, que precisam ser ordenadas e organizadas, para que possam ser analisadas e interpretadas. Para isto, devem ser codificadas e tabuladas, começando-se o processo pela classificação.

No Bloco 1 estão as questões relacionadas à percepção do Professor II sobre a aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no IFPI – *Campus* Campo Maior.

Na percepção do Professor II, o IFPI como um todo tem orientado os professores da área de Sociologia a implementarem, como exigência curricular, a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, tendo uma proposta construída pelos professores de Sociologia, aprovada pelo órgão dirigente da política de ensino no IFPI, porém considera que tal implementação ainda não é satisfatória, tendo sido contemplada de maneira “superficial” nos projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, cumprindo apenas o que a legislação determina.

Convém esclarecer que, apenas em 2011, por meio da Pró-Reitora de Ensino, unidade administrativa responsável por supervisionar e executar a política no IFPI, houve uma orientação formal, via direção de ensino, aos professores, que incluíssem em seus planos de ensino a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, atendendo às determinações da Lei, o que não se repetiu nos anos posteriores, ficando com os professores a responsabilidade de incluir ou não a temática no currículo, fato que, muitas vezes, depende da afinidade do professor com o tema e da maneira como a gestão do *Campus* se posiciona,

omitindo-se ou incentivando o trabalho com as relações étnico-raciais dentro e fora da sala de aula.

Oliveira (2014, p. 91), ao refletir sobre os desafios da Sociologia com a educação antirracista afirma que,

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente.

O bloco 2 agrega as questões que envolvem a percepção do professor II sobre a relação entre a legislação que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica, a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na percepção do professor II, “*A reforma curricular trará prejuízos à formação, esvaziando conteúdos e ampliando as desigualdades educacionais*”. Esse seu raciocínio pode ser justificado pelas mudanças previstas na estrutura e funcionamento do Ensino Médio, a partir de uma nova organização curricular determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida através da Lei nº 13.415/2017, trazendo alterações profundas na grade curricular do Ensino Médio, e no caso da Sociologia, a mais grave é a redução da carga horária semanal e, conseqüentemente, anual, comprometendo uma das funções da Sociologia na formação básica, que é contribuir para formação do pensamento crítico dos estudantes.

Segundo Goulart (2019, p. 315),

A reforma do Ensino Médio representou para a Sociologia e a Filosofia o retorno à condição de dispersão, ao aparecerem como obrigatórias, mas na forma de “estudos e práticas” juntamente de artes e educação física. A BNCC do Ensino Médio apresenta, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as competências e habilidades esperadas para os componentes (Sociologia, Filosofia, Geografia e História) identificados, mas inseparáveis pela construção das competências/habilidades tal como foram elaboradas [...].

Quanto à BNCC, referência obrigatória para os currículos escolares do novo Ensino Médio, o Professor II considera que “*Os sistemas de ensino podem atrelar tais conteúdos às competências e habilidades da BNCC*”. Nesse sentido, na nova formação do Ensino Médio, as

escolas devem organizar o currículo, levando em consideração as competências, habilidades e aprendizagens para cada etapa da educação básica definidas pela BNCC.

Para o Professor II, que já atuou como avaliador das obras didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático “Sociologia em Movimento”, escolhido entre as seis obras didáticas do PNLD 2015, faz uma abordagem teórica “*muito superficial*” da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Seu posicionamento pode ser explicado pelo fato de que nem sempre a proposta do livro didático permite uma nova leitura sobre a contribuição das diferentes matrizes étnicas na formação sociocultural brasileira, contribuindo para valorização das diferenças e para o combate às atitudes racistas.

Concordo com Müller (2015, p. 201), em estudo sobre a imagem do negro no livro didático, quando ela afirma que

Produzir livros didáticos numa perspectiva epistemológica diferente e formar professores numa visão plural são condições *sine qua non* inseparáveis para fazer funcionar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

No bloco 3, que reúne as questões sobre a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano da sala de aula no IFPI – *Campus* Campo Maior, o professor reforça a sua percepção de que o livro didático de Sociologia adotado na escola é “*superficial*”, tendo em vista que aborda a temática em questão, mas “*minimamente, conforme exigências do PNLD*”. Assim, pode-se interpretar que na visão do Professor II, mesmo que o livro didático seja produto de uma política educacional do Ministério da Educação, que tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino, ele apresenta deficiências no cumprimento das Leis que contribuem para prover a educação das relações étnico-raciais na escola. Esse posicionamento do professor pode estar baseado na experiência como avaliador das obras didáticas da área de Sociologia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), onde teve a oportunidade de conhecer a fundo as potencialidades e limitações de cada obra.

Florêncio (2016, p. 1350), ao discutir o uso do livro didático de Sociologia na educação básica, considera que

[...] o livro didático enquanto um instrumento fundamental para o processo de ensino aprendizagem, compreendemos que este torna-se um importante objeto no processo de construção do conhecimento. Um dos principais elementos a contribuir com uma reflexão crítica, ou seja, seu uso deve ser entendido como um facilitador e um incentivador, tanto da ação como da formação do professor em sala de aula, juntamente com a utilização de outros recursos didáticos na construção do conhecimento.

O Professor II, em depoimento, reconheceu que no ano letivo de 2020 teve dificuldade para implementar a temática ético-racial em suas aulas de Sociologia, devido à sua recente remoção para o *Campus* e as mudanças do ensino presencial para o ensino remoto por conta da pandemia, que definiu medidas a serem adotadas, com a justificativa de otimizar o ensino remoto, onde cada professor deveria cumprir um ciclo de postagens na sala de aula virtual, iniciando com o plano de atividades remotas de ensino aprendizagem, um vídeo aula com duração de 15 a 20 minutos e material de apoio, e, na segunda postagem, um formulário de atividade utilizando o *Google Forms*, repetindo o ciclo até concluir o bimestre. Estas medidas reduziram consideravelmente o tempo de trabalho do professor com os temas previstos nas ementas de cada componente curricular.

Ainda nesse bloco, questionado quanto a “outras estratégias para a abordagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no IFPI – CACAM, além das discussões promovidas em sala de aula”? O Professor II argumenta que “*a BNCC pode criar projetos que contemplem de maneira satisfatória essa disciplina, no entanto, será um trabalho que vai demandar mais dos professores e menos dos sistemas de ensino. Neste sentido, professores comprometidos com a temática vão poder trabalhá-la melhor, enquanto professores pouco comprometidos não abordarão de maneira satisfatória*”. Esse seu posicionamento reflete uma realidade, em escolas onde os professores são comprometidos e engajados com a temática, as possibilidades de implementação da Lei são mais concretas, despertando nos estudantes o interesse pela temática.

Na sua percepção, no IFPI – *Campus* Campo Maior, o ensino da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na disciplina de Sociologia consegue promover um debate integrado com as abordagens desenvolvidas nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa, *principalmente, com um evento chamado "Semana de Consciência Negra". Na ocasião, muitos professores e estudantes refletem sobre o tema. Entretanto, a questão indígena é pouco contemplada*”.

Certamente, eventos como o da Consciência Negra tem possibilitado o desenvolvimento de um trabalho coletivo, integrando-se, principalmente, com os professores de diversas áreas e os estudantes, no planejamento, organização e execução das ações, porém, seria necessário que o trabalho com a temática das relações étnico-raciais fosse desenvolvido durante todo o ano letivo, não apenas na Semana da Consciência Negra.

Na sequência a abordagem foca-se sobre a realização da Semana da Consciência Negra, acontecimento que está caminhando para se tornar parte do calendário de eventos anuais, uma

vez que é realizada em quase todos os *Campi*, principalmente onde funcionam os Núcleos de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiras e Indígenas (NEABIs), criados para fomentar as ações sobre a temática das relações étnico-raciais nos *Campi*.

Marques (2015, p. 38.604), refletindo sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e suas implicações no currículo do Ensino Médio, diz que

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de novembro comemora-se o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar. O currículo escolar ainda tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e relegam a segundo plano as outras culturas, consideradas de menor prestígio e poder. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares.

Um dado relevante da pesquisa é que a presença da temática no espaço escolar se concentra, principalmente, por ocasião das atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra, ou Dia Nacional de Zumbi, líder do Quilombo de Palmares e símbolo de luta e resistência à escravidão no Brasil, instituída pela Lei nº 12.519/2011, ocasião em que a escola tem fomentado a reflexão sobre a contribuição da cultura negra e indígena na formação da população brasileira.

Pereira (2017, p. 18), ao discutir o processo de criação da Lei nº 10.639/2003 como resultado da ação do movimento negro, esclarece que

[...] Antes da fundação do MNU, o Grupo Palmares, criado em 1971, em Porto Alegre, propôs o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura), deslocando propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência) e recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e de discriminação em nossa sociedade.

A realização das atividades do Dia da Consciência Negra tem mobilizado anualmente professores, principalmente, das disciplinas básicas e alunos(as) a participarem do planejamento e execução das diversas ações do projeto, conduzido pela Coordenação de áreas da Natureza, Humanas e Letras, com destaque para os eventos realizados em 2019 e 2021, já que, em 2020, por conta do contexto da pandemia, não foi possível realizar nenhuma atividade envolvendo a comunidade escolar.

Para construção do projeto da Consciência Negra, a Coordenação da Base Comum convida os docentes para uma reunião para anunciar a proposta de realização do evento e, então,

discutir o tema, a data de realização, as ações que serão desenvolvidas, os participantes e convidados e a escolha dos docentes que ficarão responsáveis pelas atividades programadas.

Numa segunda reunião de planejamento é apresentado o plano da primeira proposta do evento para apreciação e deliberação pelo colegiado de professores e líderes de turma que, após aprovação, inicia-se a mobilização dos responsáveis por cada atividade de compor os grupos de trabalho, formado por professores e estudantes e preparar cada ação. Antes da culminância, é realizada a reunião final para checar o andamento das atividades e fechar a programação geral do evento, definindo espaço e tempo das apresentações e as responsabilidades de cada colaborador. Nas últimas edições foi notável o empenho dos docentes e discentes na execução do evento e, em 2021, mesmo realizado de maneira remota, conseguiu atingir o objetivo de promover a valorização da cultura africana no ambiente escolar.

Em 2019 foram realizados dois eventos, um no mês de maio, com o tema História da Cultura Afro-Brasileira: um olhar sobre o papel da mulher negra. A programação contou com uma mesa redonda sobre a mulher negra nos diferentes espaços de poder, exibição dos filmes “A cor Púrpura” e “Histórias Cruzadas” sobre a cultura africana e a mulher negra; produção de vídeos documentários pelos alunos(as), denunciando situações de violência vivenciadas por mulheres negras no cotidiano; e a apresentação e discussão da obra “Olhos D’Água” da escritora e romancista negra, Conceição Evaristo. Nesse evento, por conta das aulas do mestrado, não teve a participação do professor da área de Sociologia do *Campus*.

Ainda em 2019, no mês de novembro, foi realizado durante dois dias o I Sarau Literário “Negritude, Identidade e Resistência”, com o objetivo de conscientizar a comunidade estudantil para a importância da matriz africana na formação do povo brasileiro. A programação contou com: músicas com temáticas africanas; declamação em língua portuguesa, inglesa e espanhola de poesias ligadas à literatura africana; exibição de depoimentos de alunos(as) sobre negritude e identidade; apresentação da Lei nº 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e da Lei nº 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; apresentação de danças africanas pelos alunos(as); exposição de arte – negritude e resistência; encenação de peça sobre a temática negra; e a exibição dos curtas Ibiri, Simbiose, Poesia e Resistência, Carroça 21, Um Lugar ao Sol e Territórios em Litígio, em parceria com o Projeto X Visualidades do Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Na edição do evento da Consciência Negra 2019, coube ao professor de Sociologia mediar parceria com o LABOME, selecionar os curtas, conduzir a exibição e, juntamente com as professoras de História e Língua Portuguesa, comentar e fomentar o debate sobre cada um dos filmes, ação que teve como objetivo a utilização de diferentes linguagens para abordar a importância da cultura africana no cotidiano.

Em 2021, por conta das restrições da pandemia do Novo Coronavírus, o evento da Consciência Negra foi realizado no formato *online*, via plataforma *Youtube*, tendo como suporte o estúdio virtual da plataforma *Stream Yard*, o II Sarau Literário “Falas Negras”, homenageando Esperança Garcia, primeira advogada negra, reconhecida pela sua luta em prol da liberdade. A programação contou com exibição de músicas de origem africana; declamação de poesias da literatura africana e brasileira; apresentação da história de ativistas negros; relato de vida “ser negro no Brasil” produzido por alunos(as) negros(as); apresentação artística “A capoeira como patrimônio imaterial do Brasil”; e, para finalizar, a roda de conversa “A construção da identidade do negro no Brasil”, com a participação de professores pesquisadores da questão étnico-racial. E, pela primeira, pelo fato de ser no formato remoto, foi possível realizar um evento geral, integrando as programações de todos os *Campi* na realização da Semana da Consciência Negra.

Nessa edição, os professores de Sociologia I e II ficaram encarregados de selecionar, cada um, dois estudantes negros e negras e orientar a produção de um vídeo de até três minutos que relatasse uma situação típica de racismo no cotidiano. Os vídeos exibidos durante a programação foi uma ação importante para dar visibilidade aos alunos(as) negros da escola e estimular a criação de uma cultura antirracista na comunidade escolar, uma vez que, tanto o perfil populacional do município como o perfil do corpo discente, é formado por um número significativo de mulheres e homens que se autodeclararam pardos e negros. Coube, ainda, ao Professor II, por suas habilidades e domínio do uso das tecnologias, operar a transmissão e fluxo das apresentações via plataformas.

Na concepção de Gomes (2011, p. 4), a escola tem um importante papel na educação das relações étnico-raciais, pois,

[...] Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Os dados aqui apresentados revelaram que a temática étnico-racial está presente no IFPI – *Campus* Campo Maior, mesmo que de maneira superficial e descontínua, no ensino da Sociologia, da História, das Línguas, da Educação Física e nos eventos anuais que celebram a consciência negra, contribuindo, de certa forma, para efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas na educação básica.

No bloco 4 estão reunidas as questões sobre o ensino de Sociologia e a aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 durante a pandemia.

Segundo o Professor II, por conta das restrições do ensino remoto, em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus, não foi possível “*trabalhar adequadamente a temática*”, pelas limitações impostas pela nova modalidade de ensino, como também, pela realidade socioeconômica dos estudantes que, na fase inicial das aulas remotas, dificultou o processo de ensino aprendizagem.

Em estudo recente sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, (NEVES, et al., 2021, p. 2) considera que

A pandemia de COVID-19 impactou os diversos segmentos da sociedade de maneira sem precedentes, caracterizando-se na maior interrupção do processo ensino-aprendizagem da história da educação mundial. Esse cenário é mais grave para alunos socialmente vulneráveis (UNESCO, 2021a), como é o caso do Brasil, no qual, devido à heterogeneidade da rede escolar e de seus integrantes, ainda se convive com estruturas e competências deficientes para a implementação do ensino remoto.

As informações do professor revelam que as condições socioeconômicas de muitos dos alunos limitaram o pleno desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem durante o ensino remoto, por não terem estrutura física das moradias adequadas, em alguns casos, dificuldade de acesso à *internet*, ausência ou limitação dos aparelhos tecnológicos disponíveis, o que tem comprometido consideravelmente o êxito dos estudantes.

3.5. Recepção da temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena junto ao corpo discente do IFPI - *Campus* Campo Maior

Após a analisar como a temática das relações étnico-raciais faz-se presente na disciplina de Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior, levando-se em consideração o que está previsto nas orientações curriculares da instituição, nos planos de ensino, no material didático e nas iniciativas que congregam diferentes disciplinas, culminando com a realização da Semana da Consciência Negra, cabe agora abordar como ocorre a recepção do conteúdo junto ao corpo discente. Para tanto, foi aplicado um questionário com os discentes buscando-se apreender suas percepções acerca do processo de ensino aprendizagem do referido conteúdo, bem como seus conhecimentos das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Dos 317 estudantes matriculados em 2020 nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI – *Campus* Campo Maior, onde a Sociologia está presente como componente curricular nos Projetos Pedagógicos de Cursos, apenas 54 estudantes colaboraram voluntariamente respondendo o questionário de pesquisa sob a orientação dos professores de Sociologia, correspondendo a 17% do universo total de estudantes.

Para traçar o perfil dos estudantes, foram elaboradas tabelas dinâmicas produzidas no editor de planilhas do *Excel*. As tabelas mostram o perfil dos estudantes colaboradores da pesquisa, por sexo, cor/etnia, curso e série, com relação ao ensino da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI – *Campus* Campo Maior.

Tabela 8- Perfil dos estudantes por sexo, cor/ etnia, curso e série (2020)

| Perfil | Número de Estudantes | % |
|---------------|-----------------------------|------------|
| Homens | 21 | 38,9 |
| Mulheres | 33 | 61,1 |
| Total | 54 | 100 |
| Branca | 9 | 16,7 |
| Preta | 8 | 14,8 |
| Parda | 36 | 66,6 |
| Indígena | 1 | 1,9 |
| Total | 54 | 100 |
| Administração | 18 | 33,4 |
| Agricultura | 8 | 14,8 |
| Informática | 24 | 44,4 |
| Agropecuária | 4 | 7,4 |
| Total | 54 | 100 |
| 1ª série | 22 | 40,7 |
| 2ª série | 22 | 40,7 |
| 3ª série | 10 | 18,6 |
| Total | 54 | 100 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Na fase de coleta de dados, o formulário *online* via ferramenta do *Google Forms* foi enviado aos estudantes das três séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio pelos dois professores de Sociologia do *Campus*, num total de 317 alunos com matrícula ativa em 2020, distribuídos em nove turmas. O questionário continha quinze questões, sendo sete fechadas e oito abertas, das quais, cinco visando coletar informações sobre a caracterização dos estudantes e dez voltadas ao conhecimento da percepção dos estudantes sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no ensino de Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior.

Para orientar a análise e interpretação dos dados, o questionário devolvido pelos estudantes que colaboraram com a pesquisa foi reorganizado em quatro blocos, visando compreender o fenômeno estudado a partir do cruzamento de diferentes variáveis, como: etnia, gênero, série e curso.

Para sistematizar os dados e orientar as análises, elaboraram-se tabelas contendo as informações prestadas pelos estudantes ao responderem o questionário de pesquisa, que foram pontuadas e cruzadas, para uma apreensão significativa do objeto da pesquisa.

No primeiro bloco, questionou-se o que os estudantes já conheciam sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia. Dos 54 estudantes que preencheram o formulário, 11 manifestaram conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e indígena com relação ao modo de vida e costumes, 16 sobre a história dos

negros, o tráfico negreiro e a escravidão, sete sobre raça, racismo e etnia, preconceito, discriminação e segregação, 20 não tinham nenhum conhecimento.

Para a análise dos dados nesse bloco, cruzaram-se as variáveis sexo, etnia, curso e série com a classificação das respostas sobre o que os estudantes já conheciam com relação à temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena antes das aulas de sociologia, buscando traçar o perfil dos estudantes do IFPI Campo Maior quanto ao conhecimento da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Tabela 9 - Perfil dos estudantes por sexo, com relação ao conhecimento sobre a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena antes das aulas de sociologia (2020).

| Sexo | Classificação das respostas | | | | |
|------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------|-----------|
| | Cultura Afro-brasileira | História dos Negros e indígenas | Raça, racismo e etnia | Não conhecia | Não sabe |
| Feminino | 06 | 13 | 05 | 07 | 02 |
| Masculino | 05 | 06 | 02 | 09 | 02 |
| Total | 11 | 16 | 07 | 16 | 04 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tendo como referência a variável sexo, percebeu-se que, aproximadamente 63% dos estudantes que colaboraram com a pesquisa manifestaram ter conhecimentos sobre a temática e, dentre estes, as estudantes do sexo feminino, que são maioria, representam 61,1% da amostra, e os do sexo masculino, 38,9%. Considerando, ainda, que 37% dos estudantes declararam não ter conhecimento ou não souberam explicar a respeito da temática.

Tabela 10 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação ao conhecimento sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020).

| Etnia | Classificação das respostas | | | | |
|-----------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------|-----------|
| | Cultura Afro-brasileira | História dos Negros e indígenas | Raça, racismo e etnia | Não conhecia | Não sabe |
| Preto | 01 | 03 | --- | 04 | --- |
| Parda | 08 | 10 | 06 | 09 | 03 |
| Branca | 02 | 03 | 01 | 02 | 01 |
| Indígena | --- | --- | --- | 01 | --- |
| Total | 11 | 16 | 07 | 16 | 04 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Quanto ao perfil étnico dos estudantes colaboradores, relacionado ao conhecimento sobre a temática anterior às aulas de Sociologia no IFPI, identificou-se que dos 44 estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, 28 tinham conhecimento da temática e 13 não conheciam e três não souberam explicar.

Esse considerável quantitativo que se identifica como pretos e pardos entre os estudantes do IFPI reflete o percentual de pretos e pardos presentes na composição da população do Município de Campo Maior, que é de 82,6%, segundo os dados extraídos do Censo Demográfico 2010 do IBGE. Acrescenta-se, também, o fato de um estudante ter se autodeclarado indígena, etnia que foi parte significativa no processo de colonização e povoamento da antiga Freguesia de Santo Antônio do Surubim, hoje Campo Maior.

Tabela 11 - Perfil dos estudantes por curso, com relação ao conhecimento sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020).

| Curso | Classificação das respostas | | | | |
|----------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------|-----------|
| | Cultura Afro-brasileira | História dos Negros e indígenas | Raça, racismo e etnia | Não conhecia | Não sabe |
| Administração | 04 | 06 | 02 | 05 | 01 |
| Agricultura | 02 | 02 | 01 | 03 | --- |
| Agropecuária | --- | 01 | --- | 02 | 01 |
| Informática | 05 | 07 | 04 | 06 | 02 |
| Total | 11 | 16 | 07 | 16 | 04 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

No ano letivo 2020 foram ofertados os Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Administração, Agricultura e Informática, passando a ofertar, também, o curso de Agropecuária, em substituição ao curso de Agricultura, por ter relação com o setor da pecuária, um dos principais arranjos produtivos da região, motivo pelo qual os dados coletados trazem quantitativo de estudantes apenas na 2ª e 3ª séries do curso de Agricultura e na 1ª série do curso de Agropecuária.

Dos estudantes que devolveram o questionário devidamente preenchido, 18 são do curso de Administração, oito do curso de Agricultura, 24 do curso de Informática e quatro do recém implantado curso de Agropecuária. Isso quer dizer que, dos estudantes do curso de Informática, 44,4% mostraram-se disponíveis a colaborar com a pesquisa sobre a temática das relações étnico-raciais no ensino da Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior, seguido de 33,3% dos estudantes do curso de Administração, 14,8% do curso de Agricultura e 7,4% do curso de Agropecuária.

Tabela 12 - Perfil dos estudantes por série, com relação ao conhecimento sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020).

| Série | Classificação das respostas | | | | |
|--------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------|-----------|
| | Cultura Afro-brasileira | História dos Negros e indígenas | Raça, racismo e etnia | Não conhecia | Não sabe |
| 1ª | 02 | 09 | 04 | 06 | 01 |
| 2ª | 07 | 04 | 02 | 07 | 02 |
| 3ª | 02 | 03 | 01 | 03 | 01 |
| Total | 11 | 16 | 07 | 16 | 04 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Após a coleta de dados, mensurou-se que, dos 54 estudantes que participaram da amostra, 22 faziam parte de turmas de 1ª série, 22 das turmas de 2ª série e 10 das turmas de 3ª série, perfazendo um total de nove turmas, ficando as turmas iniciais e as de 2ª série dos cursos de Agricultura e Informática sob a condução do Professor II e a de 2ª série de Administração e todas as séries finais sob a responsabilidade do Professor I.

Dos 22 estudantes da 1ª série, em 2020, que responderam ao questionário, 68% manifestaram ter conhecimento sobre algum dos aspectos da temática, enquanto 32% responderam que não conheciam ou não saberiam explicar. Isso revela que, mesmo sendo um quantitativo representativo do universo de 149 estudantes ingressantes, mais de 50% da amostra possuem algum conhecimento da temática.

Quanto aos estudantes da 2ª série, 22 devolveram o questionário, representando 40,7% da amostra, 13 declararam ter conhecimento da temática, sete não conheciam e dois não sabiam explicar, ou seja, mais da metade atestaram conhecer algum dos aspectos da temática, embora sejam alunos(as) que já tenham cursado a 1ª série, onde o tema do racismo consta como obrigatório na ementa dos projetos pedagógicos de curso.

Nas turmas de 3ª série, formadas por um quantitativo total de 57 estudantes, apenas 10 colaboraram com a pesquisa, representando 18,6% da amostra. Dos 10 estudantes, seis manifestaram ter conhecimento da temática, três declararam não ter conhecimento, e um não sabe explicar. Isso mostra que, embora seja um número reduzido de alunos(as) que contribuíram com a pesquisa, o quantitativo que conhecem a temática corresponde a 60% do número de estudantes da 3ª série que devolveram o questionário.

No segundo bloco, as questões estão voltadas para saber se a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena tem sido abordada nas aulas de Sociologia, como ocorre essa abordagem, se o livro didático de Sociologia aborda a temática, o que os estudantes já aprenderam sobre o tema, e a relação entre as abordagens no campo da Sociologia, da história, da literatura e da arte. A intenção é buscar informações que revelem a apreensão do conjunto de discentes acerca da efetivação ou não do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo da Sociologia no IFPI – *Campus* Campo Maior.

Do quantitativo de 54 estudantes colaboradores, 31 declararam que a temática tem sido abordada nas aulas de Sociologia, que corresponde a 57,4% da amostra, oito responderam que, na sua percepção, a temática não é abordada nas aulas de Sociologia, o que equivale a 14,8% das informações, e 15 não sabem afirmar se a temática está sendo abordada nas aulas de Sociologia, configurando 27,8% dos colaboradores.

Entre as estratégias adotadas pelos professores de Sociologia no ensino da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, destacam-se: a apresentação cultural citada por 9,7% dos colaboradores; o uso de filmes e vídeos listados por 9,7% dos informantes, através de seminários, segundo 3,2% dos informantes; e por meio de explicação, discussão, uso do livro e aplicação de atividades, mencionadas por 58% dos estudantes.

Tabela 13 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a forma como o professor trabalhou temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020).

| Etnia | Forma como o professor trabalhou a temática nas aulas de sociologia | | | | | | |
|-----------------|---|---|----------------|-----------|---------------|------------|----------|
| | Apresentação Cultural | Explicação/ Discussão/ Livro/ Atividade | Filmes/ Vídeos | Seminário | Não Respondeu | Não Lembra | Não sabe |
| Preto | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | --- | --- |
| Parda | 2 | 15 | 1 | --- | 2 | 1 | --- |
| Branca | --- | 2 | 1 | --- | --- | --- | 2 |
| Indígena | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Total | 3 | 18 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 14 -Perfil dos estudantes por curso, com relação a forma como o professor trabalhou temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020).

| Curso | Forma como o professor trabalhou a temática nas aulas de sociologia | | | | | | |
|----------------------|---|---|----------------|-----------|---------------|------------|----------|
| | Apresentação Cultural | Explicação/ Discussão/ Livro/ Atividade | Filmes/ Vídeos | Seminário | Não Respondeu | Não Lembra | Não sabe |
| Administração | --- | 9 | --- | 1 | --- | --- | --- |
| Agricultura | 1 | 1 | --- | --- | 2 | 1 | --- |
| Agropecuária | --- | --- | 1 | --- | --- | --- | --- |
| Informática | 2 | 8 | 2 | --- | 1 | --- | 2 |
| Total | 3 | 18 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 15 - Perfil dos estudantes por série, com relação a forma como o professor trabalhou temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena antes das aulas de Sociologia (2020).

| Série | Forma como o professor trabalhou a temática nas aulas de sociologia | | | | | | |
|--------------|---|---|----------------|-----------|---------------|------------|----------|
| | Apresentação Cultural | Explicação/ Discussão/ Livro/ Atividade | Filmes/ Vídeos | Seminário | Não Respondeu | Não Lembra | Não sabe |
| 1ª | --- | 4 | 2 | --- | --- | --- | 2 |
| 2ª | 3 | 7 | 1 | --- | 3 | --- | --- |
| 3ª | --- | 7 | --- | 1 | --- | 1 | --- |
| Total | 3 | 18 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Questionados se o livro didático de Sociologia adotado aborda a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, dos 54 estudantes, 36 estudantes declararam que o livro faz a abordagem da temática, três responderam que o livro não faz a abordagem da temática e 15 não souberam explicar. Contudo, vale ressaltar que o livro didático utilizado traz um capítulo que discute os conceitos de raça, etnia e multiculturalismo, embora de maneira um tanto superficial, deixando de contemplar sobre as desigualdades raciais e a atuação dos movimentos negros no Brasil.

Questionados sobre a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia, 32 estudantes mencionaram temáticas abordadas nas aulas de Sociologia, com destaque para a cultura afro-brasileira, a história dos povos negros e indígenas, o respeito às culturas e sobre gênero e desigualdades sociais, com predomínio das primeiras séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio de Administração e Informática, enquanto 22 estudantes das séries iniciais não souberam se manifestar sobre a questão.

Dos 32 estudantes que declaram ter aprendido aspectos da temática étnico-racial, 13 são de turmas de 1ª série, 11 de turmas de 2ª série e oito de turmas de 3ª série. Vale ressaltar que, mesmo o quantitativo de estudantes que manifestaram ter aprendido a temática ser maior no 1º ano, estes perdem contato com a temática em outras áreas, e não atentaram para a questão que questionava a aprendizagem no ensino da Sociologia, já que o conteúdo não foi abordado adequadamente, como bem colocou o Professor II, comprovado também pela ausência no plano de ensino da referida série.

Tabela 16 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020).

| Etnia | Classificação das resposta | | | | | | | | |
|-----------------|----------------------------|--------------|------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------------|
| | Não respondeu | Não aprendeu | Não lembra | Não soube detalhar | Racismo e Discriminação | Cultura Afro-brasileira | História do povo negro e indígena | Respeito as culturas | Gênero e Direitos Sociais |
| Preto | 2 | --- | --- | 1 | --- | 3 | 1 | --- | 1 |
| Parda | 3 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 7 | 4 | 1 |
| Branca | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | --- | --- |
| Indígena | --- | 1 | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Total | 6 | 7 | 2 | 7 | 6 | 10 | 10 | 4 | 2 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 17 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020).

| Curso | Classificação das respostas | | | | | | | | |
|----------------------|-----------------------------|--------------|------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------------|
| | Não respondeu | Não aprendeu | Não lembra | Não soube detalhar | Racismo e Discriminação. | Cultura Afro-brasileira | História do povo negro e indígena | Respeito as Culturas | Gênero e Direitos Sociais |
| Administração | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | 3 | 1 | --- |
| Agricultura | 1 | 1 | --- | 1 | 1 | 2 | --- | 1 | 1 |
| Agropecuária | --- | 1 | --- | 1 | --- | 1 | 1 | --- | --- |
| Informática | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 6 | 2 | 1 |
| Total | 6 | 7 | 2 | 7 | 6 | 10 | 10 | 4 | 2 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 18 - Perfil dos estudantes por série, com relação a aprendizagem da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020).

| Série | Classificação das respostas | | | | | | | | |
|--------------|-----------------------------|--------------|------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------------|
| | Não respondeu | Não aprendeu | Não lembra | Não soube detalhar | Racismo e Discriminação | Cultura Afro-brasileira | História do povo negro e indígena | Respeito as culturas | Gênero e Direitos Sociais |
| 1ª | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 1 | 1 |
| 2ª | 5 | 3 | --- | 3 | 2 | 2 | 6 | --- | 1 |
| 3ª | --- | --- | --- | 2 | --- | 3 | 2 | 3 | --- |
| Total | 6 | 7 | 2 | 7 | 6 | 10 | 10 | 4 | 2 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 19 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a percepção da abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e as abordagens nas áreas de História, Literatura e Arte (2020).

| Etnia | Percepção da relação entre as abordagens |
|--------------|--|
| | Sim |
| Preto | 3 |
| Parda | 22 |
| Branca | 6 |
| Indígena | --- |
| Total | 31 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 20 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a percepção da abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e as abordagens nas áreas de História, Literatura e Arte (2020).

| Curso | Percepção da relação entre as abordagens |
|---------------|--|
| | Sim |
| Administração | 11 |
| Agricultura | 04 |
| Agropecuária | 01 |
| Informática | 15 |
| Total | 31 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 21 - Perfil dos estudantes por série, com relação a percepção da abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e as abordagens nas áreas de História, Literatura e Arte (2020).

| Série | Percepção da relação entre as abordagens |
|----------------|--|
| | Sim |
| 1 ^a | 13 |
| 2 ^a | 11 |
| 3 ^a | 07 |
| Total | 31 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Em outra questão que compõe o bloco 2, perguntou-se aos estudantes se percebiam alguma relação entre a abordagem sociológica da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e a abordagem nas áreas de História, Literatura e Arte, áreas que tem a responsabilidade, segundo as Leis, de ministrar a temática no currículo escolar, e de que maneira isso ocorre.

Dentre os 31 estudantes que responderam ‘*Sim*’, 22 são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Quanto à etnia, três se autodeclararam pretos, 22 pardos e seis brancos. Com respeito à maneira como eles perceberam a relação entre a abordagem sociológica e as áreas de História, Literatura e Arte, dois mencionaram ‘*história dos povos*’, 10 ‘*cultura dos povos*’, dois ‘*desigualdades e direitos sociais*’, e 17 afirmaram perceber a relação, mas não souberam explicar de que maneira ocorre.

Em uma das respostas, um estudante colaborador manifestou que teria aprendido sobre a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia, História e Literatura, citando, inclusive, os nomes dos respectivos professores.

No bloco 3, o questionamento buscava informações da importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia. Para 43 dos estudantes, a importância pela possibilidade de aprofundar conhecimento, compreender o funcionamento da sociedade, conviver com a diversidade, combater o racismo e o preconceito e valorizar a História e a Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, enquanto 11 estudantes não responderam ou não souberam explicar. Entre os estudantes que responderam à questão, a maioria é da 1ª e 2ª séries dos cursos de Administração e Informática.

Tabela 22 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020).

| Etnia | Importância de estudar a temática nas aulas de sociologia | | | | | | |
|-----------------|---|--------------------|---|------------------------------------|----------------------------|--|-------------------------|
| | Não Respondeu | Não soube explicar | Valorizar a história e a cultura afro-brasileira e indígena | Combater o racismo e o preconceito | Conviver com a diversidade | Compreender o funcionamento da sociedade | Aprofundar conhecimento |
| Preto | 2 | --- | 2 | 1 | 3 | --- | --- |
| Parda | 3 | 5 | 11 | 4 | 2 | 1 | 10 |
| Branca | --- | 1 | 3 | 3 | 1 | --- | 1 |
| Indígena | --- | --- | 1 | --- | --- | --- | --- |
| Total | 5 | 6 | 17 | 8 | 6 | 1 | 11 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 23 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020).

| Curso | Importância de estudar a temática nas aulas de sociologia | | | | | | |
|----------------------|---|--------------------|---|------------------------------------|----------------------------|--|-------------------------|
| | Não Respondeu | Não soube explicar | Valorizar a história e a cultura afro-brasileira e indígena | Combater o racismo e o preconceito | Conviver com a Diversidade | Compreender o funcionamento da sociedade | Aprofundar conhecimento |
| Administração | 2 | 1 | 6 | 5 | 1 | 1 | 2 |
| Agricultura | 1 | 2 | 2 | --- | 1 | --- | 2 |
| Agropecuária | --- | 1 | 1 | --- | 1 | --- | 1 |
| Informática | 2 | 2 | 8 | 3 | 3 | --- | 6 |
| Total | 5 | 6 | 17 | 8 | 6 | 1 | 11 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 24 - Perfil dos estudantes por série, com relação a importância de estudar a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia (2020).

| Série | Importância de estudar a temática nas aulas de sociologia | | | | | | |
|--------------|---|--------------------|--|------------------------------------|----------------------------|--|-------------------------|
| | Não Respondeu | Não soube explicar | Valorizar a história e a cultura afro-brasileira e | Combater o racismo e o preconceito | Conviver com a diversidade | Compreender o funcionamento da sociedade | Aprofundar conhecimento |
| 1ª | 1 | 2 | 8 | 1 | 4 | 1 | 5 |
| 2ª | 4 | 2 | 9 | 3 | 1 | --- | 3 |
| 3ª | --- | 2 | --- | 4 | 1 | --- | 3 |
| Total | 5 | 6 | 17 | 8 | 6 | 1 | 11 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

O bloco 4 questionou se os estudantes tinham conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar. Entre os 54 que participaram da pesquisa, 28 disseram que conheciam, 16 não conheciam e 10 não souberam explicar. Mesmo sendo uma amostra pequena em relação ao quantitativo de estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio, aproximadamente, 51,9% afirmaram ter conhecimento das Leis que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação brasileira.

Dos 28 estudantes que afirmaram ter conhecimento das Leis, 17 conheceram na escola, quatro pela TV, cinco nas redes sociais, um pelo jornal escrito e um através de revista. Aqui chama a atenção o fato de ser a escola o espaço que, segundo os dados, tem contribuído para divulgação das Leis que promovem a valorização e o resgate das contribuições dos afro-brasileiros e indígenas na história do Brasil.

Tabela 25 - Perfil dos estudantes por etnia, com relação a como tomou conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar (2020).

| Etnia | Classificação das respostas | | | | |
|-----------------|-----------------------------|----------|-------------------|-------------------|------------|
| | Na Escola | Na TV | Nas redes sociais | No jornal escrito | Na revista |
| Preto | 4 | --- | --- | 1 | --- |
| Parda | 11 | 4 | 5 | --- | 1 |
| Branca | 2 | --- | --- | --- | --- |
| Indígena | --- | --- | --- | --- | --- |
| Total | 17 | 4 | 5 | 1 | 1 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 26 - Perfil dos estudantes por curso, com relação a como tomou conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar (2020).

| Curso | Classificação das respostas | | | | |
|---------------|-----------------------------|----------|-------------------|-------------------|------------|
| | Na Escola | Na TV | Nas redes sociais | No jornal escrito | Na revista |
| Administração | 6 | 1 | 2 | --- | --- |
| Agricultura | 3 | 1 | --- | --- | --- |
| Agropecuária | 1 | --- | --- | 1 | --- |
| Informática | 7 | 2 | 3 | --- | 1 |
| Total | 17 | 4 | 5 | 1 | 1 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Tabela 27 - Perfil dos estudantes por série, com relação a como tomou conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar (2020).

| Série | Classificação das respostas | | | | |
|--------------|-----------------------------|----------|-------------------|-------------------|------------|
| | Na Escola | Na TV | Nas redes sociais | No jornal escrito | Na revista |
| 1ª | 6 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 2ª | 6 | --- | 4 | --- | --- |
| 3ª | 5 | 1 | --- | --- | --- |
| Total | 17 | 4 | 5 | 1 | 1 |

Fonte: Elaborada com base no questionário do estudante aplicado via *online*.

Através dos dados da pesquisa foi possível perceber a importância da presença da Sociologia enquanto componente curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI, mas, principalmente, como conhecimento necessário para promover a educação das relações étnico-racial no ambiente escolar.

Pensando como conduzir o ensino das relações étnico-raciais no campo da Sociologia, que deve focar sempre na formação de indivíduos capazes de exercitar a leitura crítica da sua realidade social, o professor precisa estar convencido da necessidade de incitar a curiosidade dos estudantes, rompendo as visões imediatas da realidade, carregadas de pré-noções que limitam a compreensão de mundo, e que podem gerar efeitos negativos nos procedimentos e atitudes dos indivíduos. Nesse sentido, o Sociólogo americano Wright Mills propõe o exercício do que ele chamou de “imaginação sociológica”, ou seja, a capacidade de entender criticamente o funcionamento da sociedade para além das experiências pessoais e, assim, ser capaz de experimentar e desenvolver novas posturas nas relações vivenciadas na sociedade.

Assim, o uso da imaginação sociológica como ferramenta metodológica para orientar o ensino das relações étnico-raciais na perspectiva sociológica, permite aos estudantes

compreender e avaliar de maneira questionadora as ações humanas, entre estas, as atitudes de preconceito, discriminação e racismo, que tanto comprometem o convívio na sociedade e na escola.

Como bem coloca Guimarães Neto (2012, p. 47),

As possibilidades de utilização da imaginação sociológica no exercício de educar através da disciplina Sociologia no Ensino Médio são inúmeras e permanentemente abertas aos novos questionamentos, inquietações e reconstruções. Relativizar o mundo que nos rodeia, desconfiar de nossas próprias ações com o intuito de compreender os impulsos que nos motivam são propostas que devem ser estimuladas na atividade de educar pela Sociologia. Exercitar essa curiosidade implica reconhecer-se como sujeito de direitos e deveres, que pode fazer de seus atos gestos potencializadores de avanços e, com isso, contribuir para a construção de um mundo melhor. Alimentar esse tipo de sonho sem cair na pura utopia ou em idealizações infrutíferas talvez seja o que de mais importante a imaginação sociológica nos possa trazer. Com ela aprendemos, primeiro, que tudo poderia ser diferente, que a própria história se encontra envolta em arranjos. Também com ela aprendemos que as mudanças não são fruto da ação de grandes homens em gestos nobres e sensacionais, ao contrário, processam-se desde as ações mais cotidianas, e que a verdadeira ordem é essa que negociamos cotidianamente e que se manifesta em nossos hábitos e rotinas mais elementares e mínimos.

No que se refere à relação entre ensino de Sociologia e o exercício da cidadania, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), estabelece, no Art. 36, que ao final do Ensino Médio, os estudantes deveriam demonstrar conhecimento dos conteúdos de Sociologia, e estes seriam indispensáveis para propiciar o exercício pleno da cidadania. Porém, mais de que uma disciplina voltada para a formação cidadã, a Sociologia, enquanto instrumento educativo, deve estar voltada para contribuir para despertar nos educados uma visão aguçada da realidade, guiada pelos princípios do estranhamento e da desnaturalização, de forma a superar as explicações baseadas no senso comum, passando a ter um papel fundamental na construção de um novo modo de pensar a vida em sociedade, modificando, assim, as formas de agir e se relacionar, principalmente, no espaço escolar.

4. CONCLUSÃO

A implantação do *Campus* da Rede Federal de Educação no Município de Campo Maior, em 2014, por sua natureza, especializado na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, trouxe a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento econômico, cultural, social e educacional da região do Território dos Carnaubais.

No plano econômico, vem contribuindo para o fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais, através da formação de profissionais qualificados para atuarem nos setores produtivos, que são potencialidades da região, no trabalho de Assessoria Técnica Especializada aos produtores e empreendedores, e no desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o melhoramento da produção econômica local.

No plano cultural, tem realizado um trabalho de extensão junto aos agricultores e agricultoras familiares, fomentando a produção orgânica de alimentos, a criação de espaços permanentes de comercialização dos produtos, através de feiras e tendas de base agroecológica, a oferta de capacitação e troca de experiência para agricultores e agricultoras rurais, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida.

No plano social, vem ofertando formação inicial e continuada para a comunidade, realizando eventos acadêmicos e científicos, participando, enquanto instituição de espaços consultivos e deliberativos que buscam promover a melhoria das condições de vida da população da região.

No plano educacional, onde o IFPI – *Campus* Campo Maior, que tem a “*missão de promover uma educação de excelência, direcionada às camadas sociais*”, vem ofertando cursos técnicos nos eixos de Recursos Naturais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Administração, dando oportunidade para que jovens e adultos tenham acesso a uma formação de qualidade, com professores qualificados, excelente infraestrutura, laboratórios equipados com modernos equipamentos, programas e serviços, que contribuem para garantir a permanência e o êxito dos estudantes em sua jornada acadêmica.

Em publicação alusiva ao Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009, p. 7), o Ministério da Educação destacou que

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham

efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Pela sua finalidade institucional de ofertar ensino de qualidade com prioridade para as camadas populares, tem o desafio de prover uma educação democrática, inclusiva e igualitária, que estimule o respeito as diferenças, o combate ao racismo, ao sexismo, ao bullying e a todas as formas de discriminação que ameaçam e violam a dignidade dos membros da comunidade escolar.

Nesse contexto, as diferentes áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio teriam atribuições individuais e coletivas, no sentido de construir práticas de ensino que desmistifiquem visões e atitudes que contribuam para sedimentar e reproduzir ações discriminatórias e excludentes. Assim, as ciências humanas, aquelas que tem como objeto o estudo do homem e a sociedade, fazem uma abordagem teórica e empírica dos fenômenos sociais que são produzidos a partir da vida em sociedade. E a Sociologia, como uma dessas ciências, que também está presente no currículo do Ensino Médio, busca aplicar conceitos, métodos e técnicas na explicação dos acontecimentos que interferem na sociedade e na escola, como é o caso da temática étnico-racial.

Neste trabalho investigativo, a pergunta de partida buscou compreender como tem ocorrido a inserção da temática da cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino de Sociologia, no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *Campus* Campo Maior. Para construir uma resposta precisa, utilizaram-se de referenciais teóricos sobre a temática, do estudo de documentos institucionais e da coleta de informações, via formulário de pesquisa, junto aos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio e a um dos professores da área de Sociologia que ministrou aulas no ano letivo de 2020.

Analisando os dados coletados, verificou-se que a temática étnico-racial está formalmente incorporada na ementa de Sociologia nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do IFPI, embora concentrada de maneira evidente na programação do último bimestre da 1ª série, e diluída, nem sempre visível nas séries posteriores. Aparecendo também, no livro didático adotado, mesmo de forma “superficial”, utilizando o depoimento do Professor II, considerando que, muitas vezes, o livro pode ser a única fonte de

acesso a essa temática pelos estudantes, fato que pode comprometer uma compreensão mais ampla sobre o tema.

Quanto à implementação da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas aulas de Sociologia, o Professor II considerou que a temática tem sido praticada no ensino de Sociologia, atendendo ao que determina a legislação. Quanto os estudantes, 57,4% declararam que as questões étnico-raciais estão presentes nas aulas de Sociologia, sendo abordada por meio de explicação, discussão com o uso do livro didático, com a exibição de filmes e vídeos relacionados e através de seminários. No entanto, é importante ressaltar que a temática indígena não aparece com a mesma intensidade que a temática afro-brasileira.

Os dados apresentados revelaram que a temática étnico-racial está presente no IFPI – *Campus* Campo Maior, mesmo que de maneira superficial e descontínua, no ensino da Sociologia, da História, das Línguas, da Educação Física e nos eventos anuais que celebram a consciência negra, contribuindo, de certa forma, para efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileiro, dos negros e povos indígenas na Educação Básica.

Porém, considerando os resultados da pesquisa, para que a temática passe a fazer parte do cotidiano da escola, sugere-se que uma intervenção relevante e necessária seria a implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que teria, entre outras finalidades, orientar, no âmbito do IFPI, as ações de ensino voltadas às questões étnico-raciais, bem como, a aplicação de estratégias de ensino que estimulem o protagonismo juvenil no trabalho pedagógico com a temática da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, que serão apontadas nos parágrafos seguintes.

Assim, mesmo que a Sociologia tenha logrado espaço como disciplina no currículo do Ensino Médio, é importante ressaltar as contribuições da Antropologia, como Ciência do Homem, da Humanidade e da Cultura, com seus conceitos, teorias, temas e métodos, no ensino de Sociologia na Educação Básica. E, de maneira específica, como referencial teórico no estudo das relações étnico-raciais, abordando conceitos como cultura, identidade, etnia, relativismo, etnocentrismo e diversidade cultural.

Ao traçarem um diálogo entre Antropologia e Educação, e pensando na “forma como os conteúdos e saberes da Antropologia vão responder às necessidades exigidas pelas salas de aula da Educação Básica”, afirmam que

A tarefa do professor de Sociologia – e também do antropólogo que adentra a sala de aula – reside na busca das pré-noções que são trazidas pelos educandos,

o que deve oportunizar a estes a sistematização e o estabelecimento de um diálogo entre conteúdos escolares e a realidade na qual estão inseridos (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 87).

Para isto, “a Antropologia como Ciência que busca avaliar as diferenças e proporcionar alternativas de intervenção sobre a realidade de modo a não negar as diferenças” (GUSMÃO, 2015), teria espaço privilegiado como referencial teórico e metodológico na abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula, fornecendo, inclusive, ferramentas para o trabalho didático, que podem se constituir em importantes recursos pedagógicos de aprendizagem das Ciências Sociais.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no ensino da Sociologia, cabe ao professor instruir aos alunos(as) para a leitura sociológica dos fenômenos sociais, rompendo com o senso comum e com a percepção imediata da realidade, guiando-se pelos princípios fundamentais no ensino da Sociologia, o estranhamento e a desnaturalização. Pelo princípio do estranhamento, os fenômenos são problematizados e analisados sob critérios científicos, a partir de uma reflexão sistemática da realidade, enquanto o princípio da desnaturalização permite romper a visão que naturaliza a compreensão dos fenômenos sociais, impedindo de vê-los como produto das relações sociais construídas historicamente.

Considerando os princípios do estranhamento e da desnaturalização que devem orientar o fazer sociológico, o uso da etnografia, conhecido como um método próprio do fazer antropológico em sala de aula, seria uma metodologia fundamental para exercitar uma aproximação do aluno, não só com outras realidades culturais, mas, de conhecer e entender a sua própria cultura. Na visão de Rost (2015, p. 46),

A etnografia é por excelência o método utilizado pela Antropologia na coleta de dados. Consiste em uma densa descrição na qual o observador descreve o seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades, levando em conta os significados e significações dos fatos que cercam a sua vida social.

A etnografia, enquanto método pedagógico de aprendizagem, permite aos alunos o exercício do olhar, ouvir e escrever, um encontro com o outro, que possibilita tornar familiar outras práticas culturais, relativizando-as, de modo a romper com as arraigadas posturas etnocêntricas, estabelecendo um diálogo entre culturas.

Oliveira (2012, p. 98) aponta sobre o uso da etnografia em sala de aula, que ela possibilita ir fundo no que o ensino da Sociologia, propõe, não que ela seja a única metodologia possível, mas é, indubitavelmente, uma metodologia fundamental para se pensar um

movimento de aproximação do estudante, não só com outras realidades culturais, mas, com a sua própria.

Outro recurso de ensino no campo da Antropologia Visual seria o uso de filmes, vídeos e documentários, que poderão ser desenvolvidos de diversas maneiras, servindo de suporte, ou mesmo embasando as mais variadas discussões teóricas, já que tem uma grande aceitação entre os estudantes. No entanto, é necessário um planejamento para utilização desses recursos, para que a sua aplicação não se transforme em um mero passatempo.

Moura (2011, p. 177), refletindo sobre o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia afirma que:

Os usos das imagens em sala de aula podem contribuir muito para imaginação sociológica numa perspectiva crítica e desnaturalizada dos processos sociais na medida em que são utilizados como objetos de conhecimento do mundo social, e não simplesmente como estratégias “agradáveis” e divertidas” de transmissão de conteúdos disciplinares. A educação é muito mais do que informação sobre determinado assunto. Ela é uma prática social, ou seja, uma vivência coletiva que possibilita desenvolver a imaginação e o olhar atento para o mundo, de modo a construir no sujeito as disposições sociais para um agir mais sensível, portanto, mais humano.

O trabalho pedagógico com recursos de imagem permite aos alunos exercitarem o olhar sociológico sobre a realidade social e compreender os fenômenos sociais que são produtos das relações sociais, como: racismo, preconceito, discriminação, desigualdades e intolerância, tão comuns ao universo social e escolar.

O uso da imagem na construção do conhecimento sociológico em sala de aula estará contribuindo, a depender da forma como o professor de Sociologia se apropria destes instrumentais, para a formação de leitores críticos da vida em sociedade, permitindo verificar de que modo os estudantes se apropriam dos conteúdos abordados em sala de aula. Uma vez que a familiaridade com o conhecimento sociológico pode proporcionar ao aluno a compreensão crítica da sociedade e a percepção de seu próprio papel como agente na sociedade.

A pesquisa seria outra possibilidade de ferramenta didática de grande potencial no ensino da Sociologia, pois permite conhecer a realidade em que vivemos de maneira sistemática, desenvolvendo no estudante a capacidade de observação, análise e crítica da realidade, a partir da perspectiva sociológica do que está à sua volta.

A pesquisa estimula o aluno a problematizar um tema para, em seguida, coletar dados e tabulá-los, colocando o aluno em contato com uma prática profissional do campo das Ciências Humanas, ao mesmo tempo em que envolve a construção de um olhar sociológico por meio da

análise metódica dos fenômenos sociais, propiciando, ainda, uma experiência de trabalho em grupo e de construção de autonomia para realização de tarefas que vão além dos muros da escola.

Em sua experiência no ensino de Sociologia no Ensino Médio, Guimarães Neto (2012, p. 150) afirma que:

Propor pesquisa de campo é uma relevante saída para que teoria e prática se confluam. Além disso, pesquisar temas que estejam em consonância com o conteúdo em estudo e para o seu pensar crítico e criativo. (...) o professor deve preparar um roteiro que direcione o trabalho do educando e que o permita acompanhar o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, ele deve apresentar em sala as etapas do processo de investigação que formam o fazer sociológico. Este, inclusive, é um dos principais objetivos do trabalho de campo: aproximar o aluno da atividade profissional do sociólogo.

A pesquisa é uma atividade de excelência para o fazer científico que, por meio de um método e de uma metodologia, questiona, constrói a realidade e a explica de maneira racional, envolvendo uma prática teórica que corresponde a um conjunto de conhecimentos, de proposições e de técnicas que ajudam a explicar uma dada realidade. Diversas são as suas modalidades, com destaque para a pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa exploratória, pesquisa explicativa e a pesquisa de campo, somadas ao uso de técnicas, como observação, entrevista, questionário, formulário e o uso do diário de campo.

Ao examinarem alguns recursos didáticos utilizados no ensino de Sociologia, Moraes e Guimarães (2010, p. 54) destacam que:

A opção pela pesquisa, no entanto, demanda cuidados metodológicos imprescindíveis ao aprendizado desse pressuposto pelos estudantes. Conhecimentos básicos que vão ao encontro de um esboço de projeto: delimitação de objetivos, elaboração do problema, construção de hipóteses e metodologia para investigação são necessários para orientar a conduta dos pesquisadores e conferir significância (consistência) às respostas encontradas.

Os recursos aqui apresentados representam possibilidades que o professor de Sociologia pode fazer uso em sala de aula, para implementar instrumentos de mediação pedagógica que promovam um processo de ensino e aprendizagem em que os estudantes são estimulados a atuarem como protagonistas do processo educativo, participando ativamente de todas as suas etapas, tornando-se uma experiência rica em metodologias e resultados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Robério Boto. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, Estado do Piauí**: diagnóstico do Município de Campo Maior. Fortaleza: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2004. Disponível em: <https://rigeo.cprm.gov.br/bitstream/doc/15898/1/Rel_Campo_Maior.pdf>. Acesso em: 24 ago. de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios** (PNAD 2016). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população>. Acesso em: 29 jun. de 2020.

_____. IBGE. **Campo Maior**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/campo-maior>>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf>>. Acesso em: 17 nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29 jun. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 29 jun. de 2020.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 12 ago. de 2020.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 24 ago. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos. PNLD 2018: Sociologia**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural**. Brasília (DF): MEC, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Módulo Introdutório**. Formação pela Escola. Brasília: MEC/FNDE/SEED, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília/DF, v. 3, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 24 set. de 2021.

CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara & ROSISTOLATO, Rodrigo *et al.* **Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CEPRO – Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **O IDHM dos municípios do Piauí por território de desenvolvimento**. Teresina, 2016. Disponível em http://www.cepro.pi.gov.br/download/201702/CEPRO20_5e483dee73.pdf. Acesso em 05/7/2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía & SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Relações Raciais e Educação: o estado da arte**. Revista Teias, v. 14, nº 31, p.121-146, maio/agosto. 2013.

COSTA, Hilton & ARAUJO, Debora Cristina de. Entre História e Sociologia: diálogos sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara & ROSISTOLATO, Rodrigo *et al.* **Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1978.

Fundação Lemann e Meritt. **Censo Escolar**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/cidade/4959-campo-maior/censo-escolar>>. Acesso em: 21 set. de 2021.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. Reflexões sobre o Uso do Livro Didático de Sociologia na Educação Básica. In: **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. Abril, 2016. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12811/2/ReflexoesLivroDidaticoSociologia.pdf>>. Acesso em: 19 ago. de 2020.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed, São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC: UNESCO, 2012. (Coleção Educação para Todos).

_____, Nilma Lino. **A Trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte. Faculdade de Educação da UFMG, 1994.

_____, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés. Agosto/2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>>. Acesso em: 25 ago. de 2020.

GOULART, Débora Cristina. A Sociologia da BNCC: nem Estudos, nem Práticas. In: CATELLI JR, Roberto; & CÁSSIO, Fernando. **A Educação é a Base?** 23 Educadores Discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

GUIMARÃES NETO, Euclides. **Educar pela sociologia**: contribuições para formação do cidadão. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e educação**: um campo e muitos caminhos. Linhas Críticas, Brasília/DF, v. 21, nº. 44, jan./abr., 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ (IFPI). **Resolução nº 020/2011 CONSUP/IFPI, 6 de dezembro de 2011**. Regimento Interno Geral do IFPI. Teresina-PI, 2011. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiregimento_completo.pdf>. Acesso em: 17 nov. de 2021.

_____. **Resolução nº 46/2013 CONSUP/IFPI, de 22 de outubro de 2013**. Institui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI's do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Teresina/PI, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada**. Teresina/PI, 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agricultura na forma Integrada**. Teresina/PI, 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada**. Teresina/PI, 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma Integrada**. Teresina/PI, 2015.

_____. **Resolução nº 118/2016 CONSUP/IFPI, de 13 de dezembro de 2016**. Aprova que na composição do Currículo dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio a obrigatoriedade das disciplinas Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Língua Espanhola. Teresina/PI, 2016.

_____. **Resolução nº 07/2018 CONSUP/IFPI, de 27 de fevereiro de 2018**. Organização Didática. Teresina – PI, 2011. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/aceso-ainformacao/institucional/RESOLUO N072018 eORGANIZAODIDITICA1.pdf>. Acesso em: 17 nov. de 2021.

_____. **Resolução nº 032/2018 CONSUP/IFPI, de 25 de abril de 2018**. Estabelece normas e procedimentos do uso do nome social no IFPI. Teresina-PI, 2018.

_____. **Resolução Normativa nº 8/2021 CONSUP/IFPI, de 03 de março de 2021.** Estatuto do IFPI. Teresina-PI. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/ifpi_estatuto_res_082021.pdf. Acesso em: 17 nov. de 2021.

_____. **Resolução Normativa nº 35/2021 CONSUP/IFPI, de 19 de maio de 2021.** Política de Assistência Estudantil do IFPI. Teresina-PI, 2021. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/assistencia-estudantil/IFPI_RESOLUCAO_NORMATIVA_35_2021.pdf. Acesso em: 17 nov. de 2021.

_____. **Resolução Normativa nº 48/2021 CONSUP/IFPI, de 16 de junho de 2021.** Regulamento do NEABI. IFPI. Teresina-PI. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1TNHxXUIW8m4iixPHt-23gG60OCq5C9SJ>. Acesso em: 17 nov. de 2021.

_____. **Resolução Normativa nº 56/2021 CONSUP/IFPI, de 2 de agosto de 2021** Política de Diversidade e Inclusão do IFPI. Teresina-PI, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/08/2021&jornal=515&pagina=37>. Acesso em: 17 nov. de 2021.

JERONIMO, Maria Keila. A Expansão do Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI): 110 anos de história. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58299>. Acesso em: 10 nov. de 2021.

LIMA, Francisco de Assis. **Campo Maior em Recortes**. Campo Maior: Edição do autor, 2007.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Alguns apontamentos sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Educere**, PUCPR, 2015.

MEIRELLES, Mauro e SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia e educação: um diálogo necessário. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 81 – 98, jan./jun. de 2012.

MELO, Claudio. **Os Primórdios de Nossa História**. Campo Maior, 1983.

MORAES, A.; GUIMARÃES, E. Metodologias de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM - Sociologia. In: **Sociologia: ensino médio/Coordenação Amaury César Moraes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. Imagem e conhecimento o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia. **Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.**, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 159-182, jan./jul., 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. (org) **Superando o racismo na escola**. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Maria de Assunção (orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015 (p.92-96)

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía & FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015 (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais)

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino et al. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev. Pemo**. Fortaleza, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271/4049>>. Acesso em: 07 dez. de 2021.

NÓBREGA. E. F; SOUZA. F. C. S. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 03, 2015.

OLÍMPIO, José Adauto. **Como elaborar trabalhos acadêmicos e científicos**. Teresina: Halley S.A. Gráfica e Editora, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira; ENGERROF, Ana Martina Baron. Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. In: **Estudos de Sociologia**, Recife, 2016, v. 2 n. 22. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235746>>. Acesso em: 19 ago. de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Porto Alegre, Educação & Realidade, v. 39, n. 1, jan.-mar., 2014, p. 81-98.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Uma Sociologia para quem e para quê? Relações raciais no livro didático de Sociologia. In: **Formação de professores, livro didático e Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria Física, 2016, (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

ORLANDI, ENIP. **Análise do discurso - princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1996.

PAIXÃO, Marcus Vinícius Costa. **Campo Maior Origens** – uma análise histórica e documental do início da povoação de Campo Maior. Campo Maior: Edição do autor, 2015.

PEREIRA, Amílcar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan./abr. de 2017.

PRADO, Alcindo Ferreira; COUTINHO, Jecilene Barreto; REIS, Osvaldineide Pereira de Oliveira; VILLALBA, Osvaldo Arsenio. Ser Professor na Contemporaneidade: Desafios da Profissão. In: **Revista Eletrônica Múltiplos Saberes**, Londrina, v. 21, n. 1, 2013.

RAMOS, Adjane dos Santos & ALMIRANTE, Kleverton Arthur. Antecedentes históricos, percalços e a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação: problematização contemporânea do racismo. **Revista Café com Sociologia**, v. 5, n. 1, p. 15-26, jan./abr., 2016.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1985.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSSETTO, Gislaíne A. R. da Silva. *et al.* Desafios dos estudos "Estado da Arte": estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Revista Educação: Saberes e Práticas/ ICESP**, v. 2, n. 1, 2013.

ROST, Mariana. O professor na escola básica e a utilização de recursos de imagem no ensino de Sociologia: uma proposta PIBID. **Revista Café com Sociologia**. v. 4, n. 1. jan./abr., 2015.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SILVA, Afrânio et al (Org.). **Sociologia em Movimento**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2016.

SILVA, Maria Vieira da. **O enfoque do negro no currículo escolar: algumas possibilidades de ressignificação**. No prelo. 2004.

SILVA, René Marc da Costa. **O não-branco, o sertão e o pensamento social brasileiro**. PRISMAS: Dir., Pol. Pub. e Mundial, Brasília, v. 3, n. 2, p. 427-454, jul./dez., 2006.

SOUSA, Sílvia Maria Melo de. **Educação e Educadores de Campo Maior**. Teresina: Gráfica e Editora Realce, 2011.

Tavares da Silva Neto, J. & de Oliveira Passos, G. **Análise da implementação dos Institutos Federais de Educação no Piauí: escolha de municípios e cursos**. Brasília, Revista Do Serviço Público, 66(1), 75 – 95, jan/mar 2015.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JUNIOR, Antonio de Souza. **A Educação Profissional no Brasil**. Revista Interações, v. 12, nº 40, 2016, p. 152-169.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário de Pesquisa/Discente

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA/DISCENTE

Tema da Pesquisa:

A inserção da cultura afro-brasileira e africana no ensino de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar como a temática afro-brasileira e africana é abordada nas aulas de Sociologia, em função de seus conteúdos e metodologias empregadas pelo professor(a) da área de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior.

Solicitamos aos discentes dos cursos técnicos integrados ao médio do IFPI CACAM que colaborem com a referida pesquisa respondendo ao questionário abaixo:

1 - Qual seu sexo?

() feminino

() prefiro não informar

() masculino

() outro: _____

2 – Qual o ano do seu nascimento?

3 - Qual sua etnia?

() Preto

() Indígena

() Parda

() Outro: _____

() Branca

4 - Em que município você reside?

5 – Que curso você frequenta no IFPI CACAM?

- ☐ Técnico Integrado ao médio em Administração
- ☐ Técnico Integrado ao médio em Agricultura
- ☐ Técnico Integrado ao médio em Informática
- ☐ Técnico Integrado ao médio em Agropecuária

6 – Que série/ano você está cursando no IFPI CACAM?

- ☐ 1ª série
- ☐ 2ª série
- ☐ 3ª série

7 – Você tem conhecimento da existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas brasileiros no currículo escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8 – Caso tenha respondido sim na questão anterior, responda: Como você tomou conhecimento da existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas brasileiros no currículo escolar? **Caso tenha respondido não, passe para questão seguinte.**

- ☐ Na escola
- ☐ No jornal escrito
- ☐ Na TV
- ☐ Na revista
- ☐ Nas redes sociais

9 – A temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena tem sido abordada nas aulas de sociologia no IFPI CACAM?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 – **Caso tenha respondido sim na questão anterior, responda** :Descreva como o professor trabalhou a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas aulas de sociologia? Exemplifique.

Caso tenha respondido não, passe para questão seguinte.

11 – O livro didático de sociologia aborda a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena?

() Sim

() Não

12- Comente o que você já conhecia sobre a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena antes das aulas de sociologia.

13 - O que você aprendeu sobre a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas aulas de sociologia? Exemplifique.

14- Para você, qual a importância de estudar a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas aulas de sociologia?

15 – Você percebe alguma relação entre a abordagem sociológica da temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena e a abordagem nas áreas de história, literatura e arte? De que maneira?

Agradecemos a sua honrosa colaboração.

Apêndice B – Questionário de Pesquisa/Docente

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA/DOCENTE

Tema da Pesquisa:

A inserção da cultura afro-brasileira e africana no ensino de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar como a temática afro-brasileira e africana é abordada nas aulas de Sociologia, em função de seus conteúdos e metodologias empregadas pelo professor(a) da área de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Campus Campo Maior.

Solicitamos ao docente da área de Sociologia que atua nos cursos técnicos integrados ao médio do IFPI CACAM que colabore com a referida pesquisa respondendo ao questionário abaixo:

1 - Qual seu sexo?

() feminino

() prefiro não informar

() masculino

() outro: _____

2 – Qual a sua idade?

3 - Qual sua etnia?

() Preto

() Indígena

() Parda

() Outro: _____

() Branca

4 - Em que município você reside?

5 - Você é graduado em Ciências Sociais?

☐ Sim

☐ Não

6 - Sua graduação em Ciências Sociais foi:

☐ Bacharelado

☐ Licenciatura

☐ Bacharela e licenciatura

☐ Bacharelado e complementação pedagógica

7 - Em relação à sua titulação, você:

☐ Possui especialização

☐ Está cursando doutorado

☐ Está cursando mestrado

☐ Possui Doutorado

☐ Possui mestrado

8 – A temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena foi contemplada na sua formação acadêmica?

☐ Sim

☐ Não

9 - Há quanto tempo você atua na docência no IFPI?

☐ Menos de um ano,

☐ entre cinco e dez anos,

☐ entre um e dois anos,

☐ mais de dez anos

☐ entre dois e cinco anos,

10 – Em que curso você leciona sociologia no IFPI CACAM?

☐ Técnico Integrado em Administração

☐ Técnico Integrado em Agropecuária

☐ Técnico Integrado em Agricultura

☐ Bacharelado em Administração

☐ Técnico Integrado em Informática

☐ Licenciatura em Matemática

11 – Em que séries/anos você está lecionando sociologia no IFPI CACAM?

☐ 1ª série

☐ Módulo Inicial do Bacharelado em Administração

☐ 2ª série

☐ Módulo Inicial da Licenciatura em Matemática

☐ 3ª série

12 – O IFPI tem orientado aos professores de sociologia quanto ao que determina as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas no currículo escolar do ensino médio? Como?

13 - Você considera que a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena está satisfatoriamente contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao médio no IFPI?

14 – Na sua opinião, a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena tem sido implementada no currículo escolar do IFPI Campus Campo Maior como determina as Leis 10.639/03 e 11.645/08?

15– O livro didático de sociologia adotado no IFPI CACAM aborda a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena de maneira satisfatória? Justifique.

16 – Qual a sua percepção com relação a sociologia dentro da Reforma do Ensino Médio?

17 – Como a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena pode ser contemplada no contexto do novo ensino médio conforme orientações da Base Nacional Curricular Comum - BNCC?

18 – Qual a sua percepção sobre a abordagem da temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos novos livros didáticos?

19 – Como você tem implementado as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura do continente africano, afro-brasileira, dos negros e povos indígenas brasileiros nas aulas de sociologia no IFPI CACAM?

20 - Há outras estratégias para a abordagem da temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena no IFPI CACAM, além das discussões promovidas em sala de aula? Como?

21 – Como você percebe a receptividade dos alunos ao abordar a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas aulas de sociologia no IFPI CACAM?

22 - Você considera que no IFPI - Campo Maior o ensino da temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na disciplina de sociologia promove um debate integrado com as abordagens desenvolvidas nas disciplinas de história, artes e língua portuguesa? Descreva como isso ocorre.

23 – A abordagem da temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena está presente durante todo o ano letivo ou apenas em períodos específicos? Descreva como isso ocorre.

24 – Como a temática da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena vem sendo trabalhada no contexto das aulas remotas, que substituiu as aulas presenciais em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID – 19)?

25 – Enquanto professor de sociologia, que avaliação você faz sobre o ensino remoto no contexto da pandemia do Coronavírus no IFPI CACAM?

Agradecemos a sua honrosa colaboração.