



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANILO MOREIRA DOS SANTOS

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES
A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

SALGUEIRO/PE

2026



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANILO MOREIRA DOS SANTOS

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES
A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Maria de Araújo Pontes.

SALGUEIRO/PE

2026

S237 Santos, Danilo Moreira dos.

A questão étnico-racial e a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Profissional e Tecnológica : reflexões a partir de uma trajetória formativa / Danilo Moreira dos Santos. - Salgueiro, 2026.
69 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2026.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Verônica Maria de Araújo Pontes.

1. Políticas públicas de educação. 2. Educação antirracista. 3. Currículo e diversidade racial. 4. Formação docente. 5. Cultura e identidade negra. I. Título.

CDD 379



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS PETROLINA
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANILO MOREIRA DOS SANTOS

**A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES
A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Relatório de Formação apresentado ao curso Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IFSertãoPE, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 16/03/2026.

NOTA: 95

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Verônica Maria de Araújo Pontes.

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)
Orientadora

—

Prof.^a Ma. Maria Cleonice Soares Tavernard
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Membro externo

—

Prof.^o Me. André de Araújo Pinheiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Membro externo

—

SALGUEIRO/PE

2026

DEDICATÓRIA

*A todos aqueles que lutam por uma educação e por uma sociedade mais justas, com
equidade racial.
A minha família.*

Epígrafe

Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. [...] Oposição e reinvenção tornam-se então dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta. Não se pode simplesmente se opor ao racismo [...].

Em outras palavras, ainda há a necessidade de tornar-mo-nos sujeitos

Grada Kilomba.

Até que os leões contem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis.

Provérbio africano.

A nossa voz [...] muitas vezes ela foi abafada. Mas nós estamos gritando, nós estamos escrevendo, nós estamos falando.

Conceição Evaristo.

Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

Angela Davis.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre inclusão, respeito à diversidade e promoção da igualdade racial em relação à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), partindo da experiência pessoal em processo formativo para a docência nesse contexto. Analisa-se como a questão étnico-racial envolvendo a população negra foi considerada nesse âmbito, com foco na trajetória do autor na Especialização em Docência na EPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Utilizando uma metodologia qualitativa, e adotando a escrita do gênero memorial, realiza-se narrativa autobiográfica aliada à análise documental. A narrativa permitiu explorar experiências formativas e profissionais inscritas na trajetória pessoal, e a análise documental possibilitou qualificar a discussão a partir da consulta a normativas nacionais, documentos e materiais de disciplinas e do curso de pós-graduação analisado. Os resultados indicam que o processo formativo contribuiu para a reflexão sobre a inclusão, diversidade e consolidação de políticas públicas, evidenciando a importância de um compromisso ético que contemple a efetivação da igualdade racial e a valorização da identidade e da cultura negra na sociedade brasileira. Identificou-se, em quatro das disciplinas analisadas, a contextualização, ainda que em diferentes níveis, da questão étnico-racial e de aspectos da valorização da história e cultura afro-brasileira como referência fundamental para uma educação emancipatória e antirracista no âmbito da EPT, que se constitui como espaço de disputas curriculares e políticas. Observa-se, assim, o atendimento de objetivos de formação integral previstos para o curso e o cumprimento de uma promissora orientação para a questão étnico-racial constante em sua estrutura e planejamento curricular, em consonância com diretrizes e marcos legais da educação brasileira conquistados nos últimos anos. Contudo, a abordagem dessas temáticas mostrou-se concentrada em disciplinas específicas, evidenciando limites na institucionalização curricular da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), apesar da transversalidade prevista em marcos normativos como a Lei n.º 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e a Portaria n.º 470/2024. Nesse sentido, tais diretrizes não se configuram como princípio organizador contínuo da formação docente na EPT, no contexto analisado. No campo metodológico, destaca-se que o uso da narrativa autobiográfica possibilitou articular trajetória formativa, identidade racial e experiência docente, o que constitui uma abordagem ainda pouco explorada nas pesquisas sobre EPT. Conclui-se que a EPT possui papel social relevante na promoção da cidadania, devendo articular formação técnica e formação humana integral de maneira dialógica, contextualizada e transversal, assegurando, assim, o respeito e o reconhecimento das trajetórias e vozes de estudantes negros e quilombolas, contribuindo para a valorização de suas identidades e para o combate ao racismo estrutural, embora persistam desafios nesse contexto.

Palavras-chave: Cultura e identidade negra; Políticas de educação antirracista; Currículo e diversidade; Formação docente; Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

This work aims to discuss inclusion, respect for diversity, and the promotion of racial equality in relation to African and Afro-Brazilian History and Culture in Vocational and Technological Education (VTE), based on personal experience in the teacher training process in this context. It analyzes how the ethnic-racial issue involving the Black population was considered in this context, focusing in the author's trajectory in the Specialization in Teaching in VTE at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Using a qualitative methodology and adopting the memoir genre, an autobiographical narrative is combined with document analysis. The narrative allowed for the exploration of formative and professional experiences inscribed in the personal trajectory, and the second method enabled the qualification of the analysis through consultation of national regulations, documents, and materials from disciplines and the analyzed postgraduate course. The results indicate that the training process contributed to reflection on inclusion, diversity, and the consolidation of public policies, highlighting the importance of an ethical commitment that contemplates the realization of racial equality and the valorization of Black identity and culture in Brazilian society. In four of the analyzed disciplines, the contextualization of the ethnic-racial issue and aspects of the valorization of Afro-Brazilian history and culture were identified, albeit at different levels, as a fundamental reference for an emancipatory and anti-racist education within the scope of Vocational and Technological Education (VTE), which constitutes a space of curricular and political disputes. Thus, the fulfillment of the objectives of comprehensive training foreseen for the course and the fulfillment of a promising orientation towards the ethnic-racial issue, present in its curricular structure and planning, in accordance with the guidelines and legal frameworks of Brazilian education achieved in recent years, are observed. However, the approach to these topics has been concentrated in specific disciplines, evidencing limits in the institutionalization of the curricula of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), despite the transversality provided for in regulatory frameworks such as Law No. 10,639/2003, as National Curricular Directives for Educação das Relações Étnico-Raciais (Brazil, 2004) and a Portaria n.º 470/2024. In this sense, these directors are not configured as a continuous organizing principle of teacher training in EPT, in the analyzed context. In the methodological field, it is highlighted that the use of autobiographical narrative made it possible to articulate formative background, racial identity and teaching experience, that it is constitutes an approach that has low been explored in research on EFA. It is concluded that EPT has a relevant social role in the promotion of citizenship, and must articulate technical training and integral human training in a dialogic, contextualized and transversal manner, ensuring, as well, respect and recognition of the trajectories and voices of black and quilombola students, contributing to the valorization of their identities and to combat ao structural racism, embora persistam challenges nesse context.

Keywords: Black culture and identity; Anti-racist education policies; Curriculum and diversity; Teacher training; Autobiographical research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para Relações Étnico-Raciais
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ET	Educação Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JID	Jornada de Iniciação à Docência
JINCE	Jornada de Iniciação Científica e Extensão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pneerq	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico- Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	2
1.1 OBJETIVOS.....	6
1.1.1 Objetivo geral	6
1.1.2 Objetivos específicos	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1 Narrativa autobiográfica como pesquisa qualitativa em educação.....	7
2.2 A centralidade da memória na pesquisa autobiográfica	9
2. 3 A questão étnico-racial sob a perspectiva (auto)biográfica.....	11
3. MEU MEMORIAL: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA E REFLEXÕES	14
3.1 Um pouco de minha trajetória formativa em geral e na EPT	14
3.2 Minha experiência profissional na EPT.....	16
3.3 Relato pessoal sobre disciplinas da formação em Docência na EPT e a abordagem da questão étnico-racial	21
3.3.1 Disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT	26
3.3.2 Disciplina Trabalho-Educação II	36
3.3.3 Disciplina Práticas Educativas na EJA-EPT	39
3.3.4 Disciplina Trabalho-Educação I	41
3.3.5 Outras disciplinas importantes.....	44
3. 4 Síntese geral sobre a experiência formativa em EPT	46
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXO 1 – Matrículas na Educação Profissional por cor/raça (% - 2024)	60
ANEXO 2 – Estrutura curricular do Curso de Pós-Graduação abordado.....	61

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o debate sobre a questão étnico-racial tem ganhado cada vez mais importância, inclusive no âmbito da educação e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, busco situar o presente trabalho no campo das discussões sobre inclusão e respeito à diversidade racial considerando a questão da integração e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito da EPT, na qual a reflexão sobre tais temáticas se apresenta como fator importante para compreender os desafios contemporâneos da prática pedagógica.

Apesar de um menor acesso à EPT no Brasil, se comparado a países desenvolvidos (Kis, 2020), e dos impactos da desigualdade racial nesse acesso (Klauk; Constantino, 2023; Portella; Patto, 2024¹), parte considerável dos estudantes que chegam a essas modalidades de ensino no âmbito nacional (educação profissional e educação tecnológica) provém de classes econômicas mais baixas e do segmento da população negra (pretos e pardos²), o que exige das políticas educacionais e da própria execução do ato educativo a sensibilidade de buscar contextualizar a realidade do sujeito no processo formativo.

Corroborando a afirmação acima, dados do Censo da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025a), por exemplo, apontam que o número de matrículas de pretos ou pardos na Educação Profissional representava 57,9% do total relativo de 2,0 milhões de matrículas com identificação da declaração étnico-racial³. A observação desse

¹ Esses últimos autores apontam que apesar de as desigualdades de raça na EPT serem moderadamente reduzidas, há variação por região do país, com “pretos, pardos e indígenas” em menor peso na EPT no Sudeste e uma desigual distribuição entre os diferentes campos da EPT: “O grupo pretos, pardos e indígenas (PPI) é sub-representado em controle e processos industriais e produção industrial, e sobrerrepresentado em desenvolvimento educacional e social e segurança” (Portella; Patto, 2024, p. 7-8). Esses dados evidenciam uma segregação educacional/ocupacional, na qual o grupo PPI está menos presente em áreas mais valorizadas e com maior rendimento no mercado de trabalho, e sobrerrepresentado em áreas geralmente associadas a menor prestígio ou retorno financeiro. Essa concentração desigual expressa, assim, um padrão racializado de trajetórias formativas na EPT.

² Neste trabalho, sigo os critérios de classificação étnico-racial adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ Embora as pessoas negras sejam maioria nesse conjunto específico dos que declararam a cor/raça, pois as brancas representavam 41,1%, e amarelas e indígenas representavam 1,0%, não é possível afirmar que maioria dos estudantes da modalidade naquele período eram negros, já que é informado outro percentual paralelo de matrículas de pessoas com cor/raça não declarada em relação ao conjunto geral: 22,3% (ou seja, esses percentuais não se baseiam no mesmo denominador, ultrapassando 100% quando somados – vide Anexo 1). A cada ano os censos da educação relacionam percentuais de não declaração de cor/raça nos dados, sem maiores informações sobre essa dificuldade na identificação. Tal indefinição obsta análises mais precisas sobre os perfis raciais e as desigualdades na educação e na EPT no país. Apesar disso, para o ano de 2024, os dados consultados (Brasil, 2025) também apontam que os pretos ou pardos estavam presentes principalmente na EJA profissional de nível médio

dado contribui para reforçar a percepção sobre a necessidade de uma educação acolhedora e de práticas educativas alinhadas à realidade desses educandos e sensíveis ao seu contexto sociocultural.

Também em se tratando de um país com um marcante processo histórico no âmbito das relações étnico-raciais, de uma forma ou de outra a abordagem da questão étnico-racial nesse contexto se torna imperante. Isso passa, fundamentalmente, pela necessidade de valorização e recontextualização da história e da cultura negra e afro-brasileira no país, historicamente marginalizadas, apagadas e postas às margens dos projetos de civilização nesta sociedade, o que também exige ações concretas e realmente compromissadas com o combate ao racismo, especialmente no contexto da educação. Trata-se, assim, também da necessidade de uma perspectiva educativa de currículo afrocentrado, fundamentada nas proposições de Asante (2009 [1980]; 2014; 2016), autor da teoria da afrocentricidade, que orienta o reposicionamento das populações negras africanas e afro-diaspóricas como sujeitos centrais e ativos da análise histórica, cultural, educativa e epistemológica, em contraposição à perspectiva eurocêntrica hegemônica, que historicamente marginalizou aquelas populações.

Apesar das lutas históricas contra o racismo e a discriminação racial, e da conquista de alguns incentivos para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no país por meio da educação, como a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas da educação básica dos âmbitos público e privado (Brasil, 2003), desafios permanecem. Como exemplo, na abordagem das questões étnico raciais na formação profissionalizante em uma instituição de educação profissional, Soares, Santos e Virgens (2017) constataram uma ausência, nas disciplinas, da execução das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 na formação profissional de mulheres negras, com base na visão dos participantes do estudo: estudantes e professores. Apontaram, ainda, uma ausência de preparo e atualização dos professores de forma que estes pudessem tratar efetivamente das questões étnico-raciais na EPT.

Também Fonseca e Rocha (2019), analisando o processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais em escolas da Rede

(87,5%) e nos cursos de formação inicial e continuada, ou cursos de qualificação profissional (76,9%), nos quais se constituíam maioria.

Federal de EPT no país, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) destas, identificaram um irrisório nível de institucionalização daquela medida.

Ainda nesse contexto abordado, Santos, Silva Neta e Santos (2024) apontam, por meio de revisão integrativa da literatura, que há um extenso caminho a ser trilhado para a devida execução da Lei nº 10.639/2003 nas orientações curriculares e nas práticas educativas na formação profissional e tecnológica no país, principalmente no contexto da formação integrada, apesar de alguns avanços que elas também observaram a partir dos 11 artigos revisados: a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), diferentes iniciativas de caráter pedagógico e a lei de cotas.

E no aspecto da discussão sobre permanência na educação, ademais, considera-se que a questão da permanência de estudantes negros(as) ultrapassa a dimensão econômica, compreendendo, para além dela, “[...] processos diversos como racismo, segregação, relações de poder, que algumas vezes ficam invisibilizados, pela própria crença de vivermos numa democracia racial” (Costa; Rodrigues, 2020, p. 276). Esses fatores produzem barreiras simbólicas e emocionais que impactam diretamente o percurso formativo desses(as) estudantes, desde o sentimento de pertencimento até a construção da autoestima acadêmica. Portanto, compreender a sua situação em relação ao âmbito escolar requer olhar para essas dimensões estruturais que incidem profundamente sobre as suas experiências educacionais.

Todas essas questões expostas apontam que ainda há muitos desafios a serem superados e aperfeiçoamentos a serem implementados, o que também evidencia a importância do aprofundamento das discussões acerca do tema. Diante desse contexto, aborda-se o seguinte problema de pesquisa: *como a questão da inclusão, respeito à diversidade e promoção da igualdade étnico-racial relacionada à história e à cultura africana e afro-brasileira tem sido considerada no processo formativo do professor/pesquisador de EPT, no contexto da Especialização do IFSertãoPE?*

Para a abordagem do tema em questão, utilizo a perspectiva da narrativa (auto)biográfica (Bosi, 1994; Abrahão, 2003; Pineau, 2006; Pineau; Le Grand, 2012), a qual vem se afirmando cada vez mais no campo da educação, nos últimos anos (Souza; Senna, 2023). Nesse sentido, relaciono parte da trajetória que contribui para

o meu interesse tanto no campo da EPT quanto no tema da promoção da igualdade racial na educação e traço uma análise da experiência de qualificação profissional por mim vivenciada na área da EPT, situada dentro de minha trajetória acadêmica mais ampla, resgatando um pouco do percurso que fundamenta minha narrativa autobiográfica, a partir de memórias, lembranças e vivências pessoais, como orienta a bibliografia correlata (Bosi, 1994; Abrahão, 2003). Será contemplado, portanto, o meu percurso acadêmico (desde a educação básica à superior e, principalmente, na Especialização em Docência na EPT que ensejou a realização deste relatório de formação), bem como um pouco do meu percurso profissional (nos âmbitos público e privado, na área da educação e no mercado de trabalho mais amplo), relacionando, assim, algumas de minhas realizações.

As minhas vivências formativas e profissionais a serem descritas mais à frente contribuem para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que podem subsidiar a minha própria atuação no âmbito da EPT. E ainda nesse quesito, a especialização cursada na área de Docência na EPT também se torna fundamental para a minha prática profissional, agregando novos conhecimentos e habilidades didáticas e permitindo que eu aperfeiçoe os conhecimentos e habilidades que já possuo, me direcionando de modo mais adequado para o campo educacional e da EPT, inclusive com sensibilidade e um olhar mais específico para o tema da promoção da igualdade racial nesse contexto.

A partir de minha leitura de mundo possibilitada pelas minhas experiências até aqui, além do próprio processo formativo que pude vivenciar no âmbito da citada Pós-graduação em Docência na EPT, pude perceber como trabalhar com educação é sempre desafiador, tanto mais no contexto da EPT no Brasil, devido às especificidades desse campo no país. Nesse sentido, essa realidade demanda, entre outras coisas, que além de promover a preparação para o mundo do trabalho, o ato educativo na EPT seja conduzido de modo relacional, buscando a contextualização e a dialogicidade atreladas a princípios de afirmação ética, cidadã e emancipatória. Isso deve estar alinhado aos próprios princípios previstos para a educação de modo geral, inscritos em documentos normativos com a Constituição Federal de 1988, a qual expõe, no seu Art. 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Para essa perspectiva supracitada, que envolve a mais recente institucionalidade da EPT no país, contribui pensar as dimensões ontológica e histórica do trabalho com a educação, observando-se as metamorfoses dos contextos educacionais e necessidades sociais, culturais e econômicas da sociedade e o papel da educação nesse contexto, não apenas como formadora de mão de obra, mas também enquanto instrumento de ação emancipadora e pautada nos princípios do respeito, da igualdade e da promoção integral do desenvolvimento humano. Nesse quesito, a promoção da igualdade racial, da inclusão e do respeito à cultura negra no âmbito da EPT também se destaca como pauta central, sendo, então, um aspecto fundamental que pode ser discutido por mim neste trabalho, a partir da vivência formativa experienciada nesse contexto.

Diante desses aspectos apresentados nesta parte introdutória, estipulam-se, então, os objetivos a seguir.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição do curso de especialização do IFSertãoPE em torno da inclusão, respeito à diversidade e promoção da igualdade racial em relação à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito da EPT.

1.1.2 Objetivos específicos

- 1) Refletir sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em sua relação com a educação em geral e com a EPT;
- 2) Identificar experiências educativas que influenciaram ou que podem influenciar a minha prática pedagógica com vistas à inclusão e diversidade étnico-racial na EPT;
- 3) Relacionar experiências com a literatura sobre diversidade racial, educação e trabalho na EPT;
- 4) Discutir avanços, possibilidades, limitações e desafios em relação à inclusão e valorização da cultura negra na EPT;
- 5) Analisar a contribuição de disciplinas estudadas no curso de Especialização em Docência na EPT para a minha formação, no aspecto do respeito, inclusão e promoção da cultura negra e da igualdade racial no país.

Ante o exposto, busco situar o presente trabalho diante de questões fundamentais desse debate mais amplo sobre inclusão, promoção da igualdade e respeito à diversidade étnico-racial na educação. Desse modo, articularei aspectos contextualizados a partir da bibliografia consultada com informações documentais (documentos institucionais) e com aspectos fundamentais da narrativa autobiográfica centrada em percepções pessoais a partir de minha participação em um contexto formativo específico em EPT, como já destacado: a própria pós-graduação que ensejou a realização do presente trabalho.

Para tanto, visando mobilizar a narrativa autobiográfica, ou seja, a escrita de mim mesmo, utilizo o gênero memorial, este que “[...] é um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa” (Oliveira, 2012, p. 121). Assim, a partir do memorial o autor se lança descrevendo, refletindo e analisando acontecimentos da própria trajetória acadêmico-profissional, intelectual ou formativa que sejam relevantes para os objetivos propostos no contexto em que esse relato reflexivo é demandado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Narrativa autobiográfica como pesquisa qualitativa em educação

A pesquisa qualitativa em educação parte do pressuposto de que a realidade social e pedagógica é complexa e multifacetada, e que a educação é um fenômeno em constante movimento. Ela privilegia a compreensão profunda dos fenômenos educacionais nos contextos em que se dão, considerando as dimensões subjetivas. Assim, valoriza a experiência dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, debruçando-se sob sentidos e significados que emergem das práticas cotidianas em meio às quais cada interação revela aspectos singulares dos contextos sociais e formativos.

Em muitas abordagens possíveis à pesquisa qualitativa em educação, adotam-se estratégias que favorecem a imersão do investigador na realidade que estuda, permitindo-lhe captar nuances e tensões invisíveis a métodos exclusivamente quantitativos. Nesse sentido,

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente *descritiva*. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida (Triviños, 1987, p. 128, grifos no original)⁴.

Essa perspectiva epistemológica e teórico-metodológica abre caminho para modalidades de investigação que valorizam trajetórias pessoais e coletivas, entre elas os estudos autobiográficos, que permitem explorar, por meio das narrativas de vida, memoriais, etc., as experiências formativas e os sentidos atribuídos pelos participantes e/ou pelo agente autonarrador às suas próprias histórias. Nesse sentido, “Em se tratando de pesquisa na área educacional, pode-se explorar, por meio da narrativa de vida em memoriais, [por exemplo] a dinâmica de situações concretas pelo relato em que aflorem as percepções de sujeitos históricos” (Abrahão, 2011, p. 166).

Sendo essencialmente qualitativas, como já destacado, as pesquisas narrativas autobiográficas se apoiam, fundamentalmente, no campo de conhecimento das ciências humanas, a partir de procedimentos de cunho reflexivo e interpretativo que se debruçam sobre as experiências dos seres humanos em meio às suas relações. Assim, leva-se em conta o fato de que “[...] as ciências humanas repousam sobre a vivência, a compreensão e a experiência de vida” (Dilthey, 2010, p. 97).

À vista do exposto, parte-se do entendimento de que, de maneira muito particular,

[...] na pesquisa narrativa autobiográfica em educação, o que é mobilizado e registrado pelo(a) autor(a) narrador(a) no seu trabalho científico, como na aprendizagem e formação, reflete-se em expressões e representações das experiências vividas – em que muito no/do que emerge na escrita científica é fruto de um conjunto de convicções, valores, desejos, paixões e forças que movem e disparam o sujeito para escrever/dizer/narrar o que pensa, sente, aprende, é (Morais, 2025, p. 8).

Destaca-se, portanto, que “a autobiografia é apenas uma autorreflexão do homem sobre o seu transcurso vital, uma autorreflexão expressa de maneira escrita” (Dilthey, 2010, p. 180). Nesse processo autorreflexivo, não há uma distinção entre

⁴ Não pretendo, contudo, com esta citação, definir a presente pesquisa somente como descritiva, visto que a narrativa autobiográfica, principal metodologia aqui adotada, não se encaixa exclusivamente em apenas um tipo, podendo conter elementos de pesquisa exploratória, descritiva, ou mesmo, em certa medida, de pesquisa explicativa, conforme os objetivos do estudo e a profundidade da análise. Nesse sentido, estou considerando, na presente contextualização, apenas o fato de que a pesquisa narrativa autobiográfica tende a ser predominantemente descritiva e exploratória.

sujeito e objeto: “[...] o sujeito pensante e os objetos sensíveis que se encontram diante dele estão mutuamente cindidos” (Dilthey, 2010, p. 36), não sendo possível haver uma dissociação entre o que se pesquisa, o que se pensa, o que se deseja e o que, efetivamente, se é (Morais, 2025).

2.2 A centralidade da memória na pesquisa autobiográfica

A narrativa autobiográfica é um tipo de pesquisa que tem na memória um elemento gerador fundamental, sendo esta a fonte basilar dos dados e informações a constituírem o *corpus* analítico, não se excluindo outras possibilidades de recursos:

A pesquisa autobiográfica – Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (Abrahão, 2003, p. 80).

A centralidade da memória se converte em um processo dinâmico de construção compartilhada entre quem narra e quem investiga, ou de construção auto-orientada, no caso do agente autonarrador. Assim, no processo de mobilização dos diferentes suportes e registros, o pesquisador não apenas coleta dados, mas se envolve na tessitura de sentidos, fazendo com que a rememoração venha a ser continuamente atualizada pelo diálogo e pelo contexto da pesquisa. É por meio desse movimento que a investigação autobiográfica ultrapassa a ideia de mero registro passivo, se afirmando como uma verdadeira prática interativa, pois:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador [...] (Abrahão, 2003, p. 85).

A memória da qual se trata em relação ao processo autobiográfico não se refere, necessariamente, ao mero resgate do pretérito (no sentido de apenas se lembrar do que ficou no passado), mas sim, à reconstrução da memória (no sentido de resignificação) em meio às condições dadas, em um contexto histórico e sociocultural dado. Dito de outro modo:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de

cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (Bosi, 1994, p. 55, grifos no original).

Reconhece-se, então, o processo de “[...] reconstrutividade da memória como percepções pessoais da ‘realidade’, que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências [...]” (Abrahão, 2003, p. 93). Nesse sentido, o processo autobiográfico, como procedimento apoiado na memória, implica numa espécie de reelaboração de si diante dos fatos narrados, não se tratando de uma mera descrição, mas de um processo complexo de interpretação.

À luz dos pressupostos de Bosi (1994) e Abrahão (2003), a abordagem autobiográfica configura-se, assim, como um verdadeiro processo de ressignificação do real. Nesse aspecto, ao revisitar lembranças e experiências, o sujeito reinterpreta a própria trajetória, produzindo novos sentidos para sua história, para o presente e, até mesmo, para a projeção do futuro. Assim, no processo autonarrativo, o sujeito alcança um maior autoconhecimento e maior compreensão das coisas: “[...] encontrando sentidos sobre si, fazendo descobertas inventivas e (auto)formadoras, e permitindo guiar outros percursos de existências e projetos de futuro que o movem a seguir em frente” (Morais, 2025, p. 40). Narrar a si mesmo converte-se, então, em um ato de conhecimento e de formação, no qual passado e futuro se entrelaçam em contínua reconstrução, de modo que a memória deixa de ser um mero depósito de fatos supostamente esquecidos, se tornando, portanto, um espaço ativo de criação e de consciência histórica.

De acordo como o que é destacado pelo autor Joelson Moraes acerca desse tipo de abordagem teórico-metodológica:

Na pesquisa narrativa autobiográfica, o dizer o que se é(foi), como se fez(faz) algo ou o modo como cada acontecimento se deu(dá) – o seu desfecho na vida do sujeito –, se compõe de uma beleza inestimável. Acredito que **o peso maior e a potência da narração se revelam no momento em que o sentido de expressar o que as experiências lhe causaram, e como se sente ao pensar e narrar, emerge nesse processo**. Também o modo como o sujeito reflete e pensa o que pensa, faz, idealiza fazer ou já fez em algum momento de sua vida, nos quais ganha notoriedade em sua memória, produz marcas em si, traz uma riqueza e legitimidade potencial nas pesquisas narrativas (Morais, 2025, p. 4-5, destaques meus).

Em síntese, a memória na pesquisa autobiográfica atua como elemento dinâmico de construção de sentido, por meio de um processo ativo de conhecimento, formação e ressignificação da realidade. E isso se dá, essencialmente, a partir do ato de narrar a própria experiência e a própria realidade, evidenciando a influência dos eventos narrados sobre si mesmo, num processo de subjetividade que confira profundidade, autenticidade e valor científico à análise empreendida.

2. 3 A questão étnico-racial sob a perspectiva (auto)biográfica

Em se tratando de uma abordagem de narrativa autobiográfica na qual se busca estabelecer relação com a questão racial no país e no contexto educacional, torna-se necessário também contextualizar aspectos fundamentais desse procedimento metodológico no que se refere ao seu uso possível enquanto abordagem racializada.

Para contextualizar a perspectiva autobiográfica em sua relação com a questão étnico-racial, é importante dialogar com referências negras que trilham esse caminho e contribuem para essa perspectiva teórico-metodológica. Assim, tornam-se essenciais o pensamento e obra de, entre outras(os) autoras(es), bell hooks (Gloria Jean Watkins), Grada Kilomba, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, as quais firmam-se como importantes autoras negras engajadas nessa questão, por terem abordado aspectos como autobiografia, memória e narrativas de vida de si mesmas ou de outras pessoas e mulheres negras em sua escrita.

A autora brasileira Conceição Evaristo (2016; 2017) traça a abordagem metodológica da *escrevivência*, operacionalizando-a em narrativas autobiográficas carregadas de conteúdos, sentidos e lembranças de suas experiências de vida. Trata, assim, da escrita centrada em vivências pessoais ou na realidade do povo negro no Brasil, principalmente de mulheres negras, rompendo com o silenciamento sistemático imposto à sua historicidade. A *escrevivência* trata-se de um processo decolonial e interdisciplinar de produção de conhecimento que busca integrar vivências e memórias do(a) pesquisador(a) à sua escrita, por meio de um processo de autorrepresentação que objetiva, também, a emancipação do sujeito autonarrador. Nesse contexto autonarrativo proposto pela autora citada, a escrita torna-se um ato de resistência e uma importante ferramenta de afirmação da identidade negra diante

do contexto opressivo e silenciador dessa mesma identidade na sociedade brasileira.

Também influente nesse processo é a autora Carolina Maria de Jesus, que mesmo tendo vivido em um contexto de profundas desigualdades sociorraciais e de gênero, tornou-se uma das autoras mais importantes do Brasil, passando a ser mundialmente (re)conhecida em função do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2020). Por meio de uma abordagem eminentemente (auto)biográfica, a partir dessa obra escrita no gênero diário pessoal, a autora se firmou como uma importante escritora negra, procedendo à crítica da desigualdade social no Brasil do pós-abolição e à denúncia das más condições de vida em que ela e outras pessoas estavam submetidas, no contexto da favela do Canindé – zona central de São Paulo.

A escrita de Carolina de Jesus emerge de uma realidade adversa, marcada pela pobreza, não como exceção individual, mas como expressão de uma condição social historicamente marginalizada (Jesus, 2020). Com o olhar e o testemunho de quem viveu a experiência, e não de quem a observa à distância, ela registra, expõe e discute narrativas envolvendo sua realidade e a de outras mulheres negras, articulando, assim, experiências individuais e coletivas com a crítica social. Assumindo uma grande importância literária, social e política, sua escrita agrega a perspectiva de uma mulher negra e favelada à literatura brasileira, contribuindo para o resgate de vozes silenciadas por processos de exclusão, a partir de uma narrativa (auto)biográfica que assume uma perspectiva fundamentalmente racializada e generificada, evidenciando articulações centrais entre raça, classe e gênero na produção da desigualdade nesse país.

Ainda em relação à linha de pensamento antirracista e de resistência, na literatura dissidente, destaca-se a escritora e psicóloga negra portuguesa Grada Kilomba (2019), que, embora não desenvolva uma metodologia de narrativa (auto)biográfica em sentido estrito, mobiliza relatos (auto)biográficos e testemunhais seus e de outras pessoas negras, especialmente mulheres, como material analítico ou ponto de partida para sua reflexão. A autora problematiza o racismo cotidiano como fenômeno estrutural e vivido, fundamentando-se em experiências subjetivas e em narrativas curtas.

De modo semelhante, a professora, escritora e ativista antirracista afro-americana bell hooks (1989), ainda que não adote a autobiografia como metodologia

formal, recorre a elementos autobiográficos como recurso analítico e político, mobilizando experiências, memórias e episódios pessoais como estratégia teórica, política e pedagógica. Ao fazê-lo, articula gênero, raça e classe, entre outras categorias, contribuindo para a descolonização do pensamento, para a luta por igualdade racial e o combate ao racismo, reconhecendo a importância da experiência vivida como fonte legítima de análise crítica.

Como já abordado anteriormente, na narrativa autobiográfica não há contornos definidos entre sujeito e objeto. Vale retomar nesta parte essa discussão, agora sob a perspectiva da pesquisa racializada, à luz dessas duas últimas autoras supracitadas. Para bell hooks, em sua abordagem racializada, sujeitos são os que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42). Para ela, quando tomados como objetos, temos nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 1989, p. 42). Assim, se a abordagem autobiográfica orienta que o sujeito deixe de ser mero objeto, na abordagem autonarrativa racializada isso se torna ainda mais imperativo, sendo necessário, então, como nos lembra Grada Kilomba (2019), um importante processo auto-orientado de resistência sociocultural, identitária e intelectual que ela descreve como “tornar-se sujeito”. Para a autora:

Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada [por outros sujeitos anteriormente influentes sobre esse processo] (Kilomba, 2019, p. 28).

A narrativa autobiográfica pode, portanto, ser um artifício fundamental para a abordagem racializada, servindo, também, à pesquisa racializada na educação, ou de aspectos inerentes a esta, a partir da discussão orientada de elementos da questão étnico-racial mesclada à escrita de si mesmo, em meio a esse contexto (auto)formativo-reflexivo.

3. MEU MEMORIAL: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA E REFLEXÕES

3.1 Um pouco de minha trajetória formativa em geral e na EPT

Levando em conta a perspectiva da narrativa (auto)biográfica (Bosi, 1994; Abrahão, 2003; Pineau, 2006; Pineau; Le Grand, 2012) adotada neste trabalho, torna-se importante iniciar compartilhando parte da trajetória que contribui para meu interesse na EPT e, também, no tema da diversidade e promoção da igualdade racial na educação, abordando um pouco de minhas experiências. Início, então, resgatando um pouco dos meus percursos acadêmico e profissional, ou seja, minha autobiografia.

Em relação ao meu percurso formativo na educação básica, o cursei integralmente em escola pública, no meu município de origem, no interior da Bahia. Também quanto ao ensino superior, obtive minha primeira graduação no sistema público de educação superior, tendo realizado o curso de Bacharelado em Ciências Sociais, assim como o curso de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Extensão Rural. Ambos foram realizados na mesma instituição federal de ensino: a Universidade Federal do Vale o São Francisco (Univasf). Também na rede pública cursei duas pós-graduações *latu sensu*: a especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho e a especialização em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho.

Vale destacar que cursei, também, concomitante à primeira graduação, entre 2012 e 2016, dois cursos técnicos de nível médio subsequentes, na rede pública de ensino: Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Segurança do Trabalho, o que foi meu primeiro contato com a EPT, como discutirei mais à frente. Ainda, em 2024, concluí o curso de formação pedagógica, obtendo, assim, a formação em Licenciatura em Pedagogia, movido pelo interesse em agregar à minha formação maiores conhecimentos acerca do processo educativo e da aprendizagem do ser humano.

Todas as formações listadas foram oportunidades que eu soube aproveitar e que contribuem para minha trajetória formativa, tanto escolar e academicamente, como também humanamente, me proporcionaram várias experiências boas, apesar dos desafios. Principalmente a minha primeira graduação, já mencionada, foi fundamental para a ampliação da minha visão de mundo, permitindo para além da formação acadêmica, da aquisição de conhecimentos e da compreensão de métodos científicos de pesquisa e de análise, o desenvolvimento de um olhar mais crítico e

analítico acerca das questões sociais.

As minhas formações acadêmicas são conquistas importantes das quais muito me orgulho, ainda mais tendo sido eu o primeiro da família (pelo lado materno) a acessar o ensino superior e a se formar em cursos de pós-graduação. Dentre os cursos que realizei, destaco a escolha de processos formativos especialmente na área de Ciências Humanas devido a experiências anteriores e ao gosto pessoal pela área e pela análise de questões sociais, o que também leva ao meu reconhecimento e valorização da educação em todos os níveis enquanto uma ferramenta fundamental de desenvolvimento do ser humano e de apoio à transformação social.

Como bacharel em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), já atuei profissionalmente em políticas públicas e em áreas como Assistência Social, Educação, Cultura e Meio Ambiente. Na educação, já atuei na docência no ensino superior tanto no âmbito público como no setor privado, lecionando em diversos cursos nas modalidades de ensino presencial e de Educação a Distância (EaD). Essa experiência na área educacional me permite angariar conhecimentos e habilidades no campo da educação e da pedagogia, tanto para o aperfeiçoamento de minhas próprias práticas, quanto para o ensino e contribuição na formação de outros profissionais de diferentes áreas, inclusive também da área da educação.

Quanto ao meu primeiro contato com a EPT, especificamente, este se deu através dos dois cursos técnicos anteriormente mencionados, os quais foram realizados na modalidade subsequente, no sistema de EaD da rede estadual de educação de Pernambuco. À época, optei, inicialmente, por fazer o curso técnico em Recursos Humanos e, depois, ao concluí-lo, o curso técnico em Segurança do Trabalho, ponderando o gosto pessoal e expectativas sobre mercado de trabalho. Dentre as dificuldades enfrentadas durante a realização desses cursos técnicos, aponto a dificuldade de conseguir estágios remunerados e o deslocamento para o encontro presencial no polo de apoio, em outra cidade. A finalização desses cursos representou, para mim, uma importante conquista acadêmica e profissional, sobretudo pelo meu esforço de conciliação desses cursos com a graduação presencial em Ciências Sociais.

Posteriormente, meu contato com a EPT enquanto estudante se estabeleceu, novamente, por meio da pós-graduação em Docência na Educação Profissional e

Tecnológica, na rede federal de ensino, via Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Nesta, foram muitos os desafios de conciliar o curso com outras atividades, o que, entretanto, encontrou apoio no fato de o curso ocorrer no formato EaD, o que permitiu maior autonomia sobre a organização dos horários de estudo. Gostei de todas as disciplinas de forma geral (apesar de alguns pontos que requerem melhoria, a serem aprofundados mais à frente), pois na condução destas se buscou estabelecer uma ligação com muitos dos nossos conhecimentos anteriores e vivências pessoais relacionadas a processos formativos ou à própria prática da docência, para aqueles que já possuíam essa experiência.

Todas essas vivências formativas na EPT e na educação superior, bem como as vivências enquanto profissional no mercado de trabalho mais amplo e na educação superior por mim apontadas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que podem subsidiar a atuação no âmbito da EPT e o desenvolvimento de minha carreira profissional na educação. Nesse sentido, a Pós-graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica se torna fundamental para a minha prática profissional, agregando novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades e permitindo que eu aperfeiçoe conhecimentos e habilidades que já possuo.

As experiências pessoais e a trajetória de formação, portanto, contribuem fundamentalmente para a definição do tema deste trabalho. Assim, da soma disso com a ancoragem na aquisição de uma maior consciência racial a partir de processos de desconstrução e de aprendizado vivenciados no âmbito acadêmico e em outros espaços de atuação, encontro motivação para a discussão das questões aqui propostas.

3.2 Minha experiência profissional na EPT

A atuação profissional no contexto da EPT pode se dar de diversas formas, seja como docente, coordenador, gestor educacional, coordenador pedagógico, técnico educacional, tutor/mediador na Educação à Distância, entre tantas outras. Minha experiência profissional nesse âmbito se relaciona ao exercício da docência na Educação Tecnológica (ET), numa vivência específica inserida no contexto mais amplo da minha atuação docente em diferentes cursos de graduação e instituições.

Nesse sentido, atuando como professor no curso superior de Tecnologia em Gestão de Agronegócios de uma instituição particular de ensino, pude ministrar o componente curricular Associativismo e Cooperativismo (60h/aula), nos semestres letivos 2022.1 e 2024.1, e o componente curricular Introdução à Administração (60h/aula), também no semestre letivo 2024.1.

Os cursos superiores de tecnologia, ou seja, as graduações tecnológicas, como a supracitada na qual fui docente, integram a proposta da EPT no país desde 1996, a partir da Lei n.º 9.394 daquele ano, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estando essa modalidade institucionalizada há quase três décadas no país. Nesse sentido, para além de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e dos cursos de educação profissional técnica de nível médio (integrado, concomitante ou subsequente), segundo o Art. 39, § 2º, inciso III da LDB, além do Art. 1º, inciso III, do Decreto n.º 5.154/2004, e do Art. 39, § 2º, inciso III, da Lei nº 11.741/2008, a EPT também abrange os cursos “de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1996, 2004a; 2008a), devendo buscar conexão com o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia, conforme essas normativas⁵. Com a citada atuação docente na EPT, em curso de graduação tecnológica, pude contribuir para a formação de jovens e adultos de diferentes faixas etárias nesse nível e modalidade de ensino.

Apesar de uma autorreflexão inicial sobre ministrar disciplinas no curso citado, tendo em vista minha trajetória de estudo e de pesquisas na pós-graduação (mestrado e doutorado) no âmbito da agricultura familiar, povos tradicionais quilombolas, Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) para agricultores familiares e a questão da agroecologia, categorias contra as quais tendem a se chocar muitos valores do agronegócio de larga escala no país, mais ligado à monocultura exportadora, me vi impelido a continuar e buscar uma integração e contextualização de forma positiva.

No componente curricular *Associativismo e Cooperativismo*, a própria ementa da disciplina favoreceu essa articulação acima mencionada: além da abordagem da estrutura e funcionamento dos diferentes tipos de associações e cooperativas no

⁵ As citadas graduações tecnológicas consistem em cursos de formação mais rápida (duração de 2 a 3 anos) e mais prática do que as graduações convencionais. Suas disciplinas e abordagem pedagógica geralmente são mais objetivas e focadas em competências específicas para determinada área.

Brasil, esta também previa a contextualização histórica do associativismo e cooperativismo como alternativa de produção e geração de renda a partir da organização dos trabalhadores, bem como possuía algum indicativo para a discussão sobre o desenvolvimento sustentável e conservação ambiental, como me recordo. Assim, além dos aspectos de gestão, discutimos implicações sociais, econômicas, políticas e socioambientais. Também pudemos discutir aspectos da questão étnico-racial inerente aos povos quilombolas e o associativismo quilombola, motivados pela existência e destaque desse segmento no próprio município e região.

Nesse contexto acima narrado, os conhecimentos prévios a partir da minha formação no curso de Bacharelado em Ciências Sociais facilitaram sobremaneira a abordagem de conceitos e conteúdos do Plano de Ensino daquela disciplina executada no curso tecnológico abordado, principalmente aqueles relacionados a fundamentos políticos, históricos e sociológicos do cooperativismo e associativismo, além dos demais conteúdos relacionados aos aspectos de gestão organizacional e da questão socioambiental, para os quais também contribuíram minhas outras formações.

Os componentes curriculares ministrados na experiência relatada, assim como outros, nos cursos de graduação convencionais em que atuei, representam uma vivência bastante enriquecedora, na qual pude me testar em diferentes aspectos da atuação docente, a exemplo das habilidades didáticas, avaliativas e comunicativas, sendo, também, uma oportunidade de aperfeiçoar minhas capacidades pedagógicas. Desse modo, procurei, por exemplo, dentro das possibilidades, conduzir processos orientados à busca pela Aprendizagem Significativa, por meio da qual os alunos relacionam novas informações com os seus conhecimentos prévios, integrando-as à estrutura cognitiva já existente (Ausubel, 1963; 1968; 2000). Conforme esta abordagem teórica, uma condição básica para que o aluno aprenda de forma significativa é o estabelecimento de relações entre o já sabido e o novo. Assim, foram fundamentais esforços para tornar o conteúdo relevante e contextualizado ao máximo possível à realidade dos estudantes, de modo a promover um envolvimento mais significativo e uma compreensão mais profunda, para além da simples memorização de informações e conceitos de forma mecânica.

Nesse processo formativo, além do foco em situações-problema, abordagens

explicativas e atividades contextualizadas e ligadas à experiência cotidiana dos alunos com vistas à Aprendizagem Significativa, como acima destacado, também busquei aspectos relacionados a algumas tendências educacionais – como a adoção de estudos de caso/análise de situações reais, discutidas a partir de seminários em grupo, e a adoção de elementos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) –, desenvolvidas principalmente no componente curricular Associativismo e Cooperativismo, no semestre letivo 2024.1. Assim, busquei, por meio dessas metodologias ativas, incentivar o protagonismo dos estudantes, envolvendo-os em tarefas que simulassem desafios o mais próximo possível da vida real e da sua realidade, de forma que aquelas pudessem instigar seu interesse e engajamento.

Essas medidas adotadas também estão alinhadas, em certa medida, à visão freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimentos” (Freire, 1996, p. 12), não se devendo esperar, conforme o autor, que o professor seja o único sabedor no ato educativo, nem se devendo deixar de criticar e romper processos de educação “bancária”, que caracterizam o educando como mero sujeito passivo no processo de aprendizado. Nesse sentido, como defendeu Paulo Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Assim, à luz dessas noções, busquei, nessa experiência, a adoção de atitudes essenciais que pudessem apoiar, ainda que minimamente, a construção de uma educação mais ética e emancipadora.

Busquei, portanto, em meio à experiência em questão, me guiar por essas noções de que o estudante não é um mero receptor passivo, mas um agente fundamental no processo de construção do seu próprio conhecimento, e o professor, não o detentor único do conhecimento válido, mas um mediador, que busca e propõe estratégias de conciliação dos conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos curriculares com os quais estes se deparam no seu contexto formativo. O conhecimento prévio dessa discussão e arcabouço teórico, que pude desenvolver anteriormente, em experiência formativa focada no desenvolvimento de processos educativos no contexto da Extensão Rural, possibilitado pelo Mestrado Profissional Interdisciplinar que cursei, como anteriormente destacado, contribuiu sobremaneira para esse processo, o que favoreceu a minha motivação.

No mesmo sentido das ações de apoio ao interesse, engajamento e aprendizagem significativa para os estudantes, uma possibilidade analisada foi a realização de visita técnica em instituição cooperativa ou associativa no município, que acabou não sendo realizada, até mesmo por dificuldades logísticas e limitações de suporte institucional, apesar do grande interesse demonstrado pelos alunos, no semestre letivo 2022.1. Dentre as possibilidades de associações e cooperativas, foi cogitado, inclusive, o exemplo do movimento associativo da comunidade quilombola local, com sua atuação no extrativismo animal (apicultura), na avicultura e na agricultura familiar. A não realização da visita gerou um desestímulo momentâneo, o que, entretanto, buscamos contornar mantendo o foco na realização de outras atividades pedagógicas.

Ainda em relação aos desafios presentes nessa experiência narrada, havia estudantes que chegavam à aula cansados, alguns por vezes desmotivados e outros atrasados, por trabalharem durante o dia – alguns, inclusive, trabalhavam fora do município ou em áreas rurais distantes da sede, no vasto território municipal. Essa é uma situação comum na realidade de muitos estudantes em geral e que pode impactar seu desenvolvimento estudantil. Tal questão também afeta diretamente uma das condições básicas para a aprendizagem significativa anteriormente discutida, na perspectiva de Ausubel (1963; 1968; 2000): a disposição do aluno para aprender, ou seja, a predisposição para assimilar e ancorar o novo conhecimento, envolvendo a atitude cognitiva e afetiva do sujeito. Esta é, segundo o autor, tão necessária quanto o potencial significativo do conteúdo a ser aprendido, que seria a segunda condição. Portanto, a motivação do aluno, que também é um componente fundamental dessa disposição mais ampla para aprender, é um fator decisivo nesse processo.

Ainda no aspecto acima, houve aqueles que também relataram não ter muito tempo para a realização de atividades de estudo fora da sala de aula, pois trabalhavam em fazendas do ramo do agronegócio e acordavam muito cedo para a lida. Essa realidade com certeza dificultou o processo de estudo para estes, mas não inviabilizou completamente a realização de estudos extraclasse e o desenvolvimento de algum nível de protagonismo no processo de aprendizagem. Muitos dos que trabalhavam (sobretudo em áreas afins ao curso) foram, também, aqueles que mais demonstraram interesse e participação durante as aulas.

3.3 Relato pessoal sobre disciplinas da formação em Docência na EPT e a abordagem da questão étnico-racial

Durante a minha formação na Especialização em Docência na EPT, através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), as disciplinas que mais contribuíram para minha escolha do tema do presente trabalho foram:

- a) Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas;
- b) Práticas Educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas;
- c) Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I;
- d) Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos II.

Essas disciplinas evidenciaram, cada uma a seu modo, com maior ou com menor profundidade, aspectos sobre a abordagem ou a integração da questão étnico-racial na EPT, seja em uma discussão, em uma exemplificação ou no uso de uma bibliografia específica, por exemplo, como será discutido nesta seção.

Julgo importante destacar que em maioria das disciplinas cursadas no curso pude notar diferentes aspectos que evidenciam uma atenção à atual proposta da EPT no país, de não apenas cumprir um princípio educacional tecnicista para a mera formação de mão de obra para o trabalho, mas de também contribuir para a preparação das pessoas com vistas ao pleno exercício da cidadania. Nesse contexto, em relação ao ensino técnico integrado também se espera encontrar um cenário favorável para iniciativas e práticas educativas voltadas ao respeito e à valorização da cultura e da identidade negra no país (entre outros segmentos étnico-raciais e grupos sociais) e à promoção da igualdade racial.

Numa perspectiva crítica, esse direcionamento acima apontado demanda, então, ações que não se limitem a iniciativas no Mês da Consciência Negra, além do que, na educação básica, para além de uma simples orientação, isso se torna uma obrigação determinada pela Lei nº 10.639/2003, Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Conforme esse dispositivo legal que representa uma das mais importantes políticas públicas conquistadas para a

população negra no âmbito da educação brasileira:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, primeiro destaque no original, segundo destaque meu).

Essas orientações legais alteraram, portanto, a normativa anterior, que de forma bastante genérica e superficial, no seu Art. 26, § 4º, apenas mencionava a abordagem de um mero aspecto da questão étnico-racial e ainda restringia essa responsabilidade ao “ensino da História do Brasil”, a cargo da disciplina e do professor de história: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

A Lei nº 10.639/2003, fruto de uma ampla luta por uma educação realmente atenta à realidade da população negra e comprometida com seus direitos, apresenta-se como um marco fundamental ao incluir a obrigatoriedade da recontextualização curricular para contemplar de forma transversal (em todas as disciplinas) a história e a cultura da população negra no país, bem como a história da África e dos africanos, antes também não contemplada pelas orientações curriculares. Essa lei também trouxe um direcionamento explícito para o reconhecimento e a valorização das contribuições da população negra nos contextos cultural, social, político e econômico do país, aspecto antes negligenciado pelo dispositivo legal até então existente.

Ainda nesse contexto dos avanços e conquistas no campo da educação brasileira, soma-se à Lei nº 10.639/2003 - fortalecendo suas previsões normativas e incluindo orientações explícitas quanto à população quilombola do país - a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), instituída por meio da Portaria n.º 470/2024. Essa política foi instituída “[...] com a finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola” (Brasil, 2024). Nesse sentido, a Pneerq traz como diretrizes fundamentais:

I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição, reconhecendo a autonomia dos entes federativos e o papel indutor, articulador e coordenador do MEC;

II - o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - o respeito, o reconhecimento e a proteção da História e Cultura Afro-Brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - a superação dos racismos e de toda forma de preconceito e discriminação;

V - a consolidação dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e da participação social das comunidades quilombolas;

VI - o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares;

VII - a garantia do direito à educação conforme a finalidade e os princípios estabelecidos nos arts. 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 1996;

VIII - o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação, a equidade nas condições de oferta de todas as modalidades da Educação Básica e a prioridade no atendimento aos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade;

IX - a Educação Alimentar e Nutricional - EAN, na perspectiva da alimentação saudável e adequada, da segurança alimentar e nutricional e da tradição alimentar afro-brasileira;

X - a construção de uma sociedade que garanta a igualdade de oportunidades e promova a participação da população negra na vida econômica, social, política e cultural do País, nos termos da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010;

XI - proporcionar o reconhecimento das formas de produção de saberes e práticas das comunidades quilombolas, de modo a contribuir para sua valorização local e nacional, autoestima individual e coletiva, preservação do patrimônio cultural material e imaterial, garantia territorial e de direitos, indissociabilidade entre ancestralidade e memória coletiva, afirmação das trajetórias, das identidades e da educação quilombola; e

XII - a explicitação de estratégias, ações e recursos especialmente vocacionados à promoção da equidade racial e à implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais - EREER e da Educação Escolar Quilombola - EEQ nas políticas e nos programas propostos nas diferentes etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2024).

Ainda conforme o texto legal, os objetivos da Pnearq são:

I - estruturar um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;

II - formar profissionais da educação para gestão e docência para EREER e EEQ;

III - contribuir para a superação das práticas racistas na educação brasileira;

IV - induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de EREER e EEQ nos entes federados;

V - reconhecer avanços institucionais antirracistas;

VI - contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;

VII - assegurar o direito à educação de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos; e

VIII - consolidar a modalidade EEQ (Brasil, 2024).

Destaca-se, assim, que a Pnearq traz maiores alinhamentos no que se refere à

estruturação de metas para a educação escolar quilombola e a educação antirracista, como reflexo de avanços na luta por direitos no âmbito da educação. Nesse sentido, essa nova normativa foca na formação de profissionais da educação (das áreas de gestão e docência) e na gestão da igualdade racial, estipulando, ainda, princípios e mecanismos de controle e monitoramento.

Ainda considerando esse contexto normativo, vale destacar que há um arcabouço robusto que sustenta a transversalidade da abordagem étnico-racial no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades. Assim, além das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena de forma transversal, e não como conteúdo isolado, na educação básica (Brasil, 2003; 2008b), como foi apontado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei nº 9.394/1996, que aborda desde a educação básica até a superior, ao tratar da educação como direito social, vincula o ensino à promoção da cidadania e à superação das desigualdades (Brasil, 1996). Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b) reforçam que essa abordagem deve atravessar: currículo, formação docente, práticas pedagógicas e avaliação. Essas diretrizes curriculares compreendem desde a educação básica até a formação inicial e continuada de professores, o que inclui, portanto, pós-graduações voltadas à docência, como é o caso do curso abordado nesta pesquisa. Destaca-se, além disso, que a formação continuada de profissionais da educação também é uma estratégia prevista na recém-criada Pnerq (Brasil, 2024), anteriormente abordada.

Cabe destacar que, paralelamente aos avanços normativos, emergem também iniciativas que tensionam esse campo, como proposta legislativa recente que tramita na Câmara dos Deputados: o PL nº 1.007/2025 (Brasil, 2025b). Contrariando os princípios da educação para as relações étnico-raciais, atentando diretamente contra as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem uma política curricular histórica, o referido PL, ao tentar desarticular esses conteúdos instituídos por meio desses instrumentos de reparação histórica, bem como a obrigatoriedade do seu ensino, diminuindo sua importância, mostra que tais conquistas não estão plenamente consolidadas no âmbito das disputas políticas contemporâneas. Isso evidencia a permanência de desafios à implementação da ERE e da educação antirracista.

Diante da intenção de discutir a questão étnico-racial e a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (incluindo os quilombolas) em sua atual relação com o âmbito da EPT, à luz da Lei nº 10.639/2003, da Pnecr (Portaria nº 470/2024) e demais normativas e diretrizes nacionais acima citadas, como caminho metodológico seguido para apoio na elaboração desta seção do trabalho destacam-se dois procedimentos fundamentais: i. O resgate de elementos da memória, com a lembrança de aspectos das interações com o curso, quando da participação em suas atividades (aulas, elaboração de trabalhos, leitura de textos, participação em fóruns de discussão, etc.); e ii. Pesquisa nas fontes documentais do próprio curso (bibliografia disponibilizada, slides, gravação de aulas síncronas, vídeo-aulas, planos de ensino, Projeto Pedagógico Curricular, etc.), disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com a análise do seu conteúdo explícito.

Mediante o acima exposto, de forma complementar à narrativa autobiográfica, na presente seção emprego a abordagem de pesquisa documental, que segundo Gil (2022 [1987]), utiliza fontes ainda não analisadas sistematicamente, podendo estas serem reinterpretadas conforme as finalidades investigativas do estudo. No contexto da educação, a pesquisa documental pode ser descrita, por exemplo, como um “[...] tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (Triviños, 1987, p. 111).

A partir dos resultados gerais alcançados a partir da consulta aos documentos do curso de Especialização em Docência na EPT, e do acionamento da memória sobre o meu processo formativo nele, exponho no Quadro 1, a seguir, uma síntese das evidências que pude constatar quanto às ações com vinculação ao tema desta pesquisa.

Quadro 1 – Síntese das evidências sobre a integração da questão étnico-racial e da história e cultura afro-brasileira na Especialização em Docência na EPT.

Ações identificadas
i. Discussões durante algumas atividades virtuais síncronas (aulas);
ii. Uso de bibliografias contextualizadas com aspectos da questão étnico-racial na EPT no país e outras com menções pontuais a esses aspectos;
iii. Uso de atividades teóricas com algumas questões contextualizadas com aspectos da dimensão étnico-racial e sua relação com a educação e a EPT;
iv. Evidenciação de exemplos de práticas educativas e pesquisas/trabalhos orientados à busca pelo respeito e valorização da cultura e da identidade negra e à promoção da igualdade racial, no âmbito da EPT em Institutos Federais de Educação;
v. Evidenciação de políticas públicas de formação em EPT voltadas à valorização da cultura e da identidade negra e quilombola e à promoção da igualdade racial no país;

Fonte: Sistematização do autor (2026).

Tendo em vista os aspectos até aqui destacados, posso apontar que além de os conteúdos estudados no curso de modo geral (considerando todas as dez disciplinas/unidades temáticas com maior carga teórica, não incluindo as três voltadas à elaboração do TCC) terem me feito refletir sobre mundo do trabalho, políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras voltadas às metodologias ativas, cultura e letramento digital, omnilateralidade, educação e trabalho como práticas integradoras, entre outras questões, quatro das seis disciplinas diretamente abordadas nesta análise me permitiram contemplar também conteúdos relacionados ao tema central da presente análise: a questão étnico-racial no âmbito da EPT, inclusão, diversidade e educação inclusiva.

A seguir, abordo de modo mais detalhado a análise desses aspectos identificados nas quatro disciplinas em que pude constatar a sua ocorrência direta com maior ou com menor amplitude, sendo eles, então, sumarizados.

3.3.1 Disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT

A disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas foi a sétima a ser ofertada durante o meu percurso formativo da Especialização em Docência na EPT. Ela se trata da disciplina que mais contribuiu para a discussão da questão étnico-racial e da situação da população negra diante do cenário da educação em geral e da EPT em particular. Assim, esta é, também, a disciplina que mais

contribuiu para a presente análise. A Figura 1, a seguir, permite compreender como a questão étnico-racial torna-se um aspecto central nessa disciplina, entre outros assuntos contemplados, explicitando sua intenção em abordar grupos sociais e étnico-raciais específicos do país, dentre os quais, como sabemos, estão inclusos a população negra e o segmento quilombola.

Figura 1 – Print de parte da ementa da disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT: Teorias e Didáticas, constante do PPC da especialização em Docência na EPT.

Unidade Temática: Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas
Carga Horária: 30h
Objetivo: Esclarecer e estimular debates sobre como as diversidades se apresentam no mundo do trabalho, nas relações sociais e na Educação Profissional e Tecnológica considerando as possibilidades de superação das práticas excludentes, discriminatórias e racistas.
Ementa: A educação inclusiva como estratégia de garantia do direito à educação. Diversidade como dimensão constitutiva da condição humana, alteridade e direitos humanos. Educação inclusiva: os enfoques da inclusão e da integração. Desigualdades e diferenças na Educação Profissional e Tecnológica: classe, gênero, raça, etnia, geração, pessoas com deficiência, indígenas, comunidades tradicionais, migrantes. A Educação Profissional e Tecnológica como espaço de interação social, de natureza multi e intercultural. A construção da Educação Profissional e Tecnológica com base na(s) diversidade(s) de pessoas, modos de vida e culturas. A legislação brasileira referente à inclusão escolar. Experiências inspiradoras de combate aos preconceitos e de afirmação dos direitos na Educação Profissional e Tecnológica.
Bibliografia básica:

Fonte: Extraído de Instituto Federal do Sertão Pernambucano (2024, p. 43).

Os objetivos específicos presentes no plano de ensino da disciplina (Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2025), os quais foram estipulados seguindo o mesmo objetivo geral presente na ementa disponível no PCC do curso (Figura 1), também permitem notar a abordagem direta da questão étnico-racial (bem como suas interfaces – diversidade, multiculturalidade, exclusão, racismo, discriminação, desigualdade, etc.) e a sua alocação em paralelo a outras questões, no planejamento pedagógico realizado para execução da disciplina. Nesse sentido, estes são os objetivos específicos que pude constatar no citado plano de ensino:

- Analisar criticamente as manifestações de exclusão, discriminação e racismo presentes no mundo do trabalho, nas relações sociais e na EPT promovendo a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas.

- Reconhecer e valorizar as diversidades de classe, gênero, raça, etnia, geração, deficiência, culturas indígenas, comunidades tradicionais e migrantes como elementos constitutivos da EPT, a partir da legislação vigente e das experiências inspiradoras no combate às desigualdades.

- Elaborar propostas pedagógicas que promovam ambientes educacionais inclusivos e multiculturais na EPT, fortalecendo a construção de

práticas educativas que garantam o direito à educação para todos e todas (Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2025, s. p.).

No intento de atender à orientação para o estudo da questão étnico-racial contemplada nesses objetivos, a ementa da disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT trouxe, dentre a bibliografia relacionada, duas obras diretamente voltadas à dimensão étnico-racial envolvendo a população negra:

- SANTOS, Iraneide Nascimento dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; SANTOS, Carolina da Franca Bandeira Ferreira. Relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa. *Educação em Revista*, v.40, e41083, 2024.
- SANTOS, Degmar dos; HERINGER, Nídia; WIESE, Iria Raquel Borges; SILVA, Mario Rodrigues da. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica indo além do tecnicismo: um estudo de questões de gênero e relações étnico-raciais nos PDIS. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, v.7, n.17, p. 102–121, 2015.

A ementa da referida disciplina trouxe também um recurso educacional (guia de atividades) na lista de recursos educacionais que relacionou para sua execução:

- OLIVEIRA, Helder Felipe de; PRESTES, Liliane Madruga. *Juventudes negras, educação profissional e mundo do trabalho: guia de atividades com oficinas de Letramento Racial para a promoção de uma Educação Antirracista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica*. Porto Alegre/RS: IFRS/ProfEPT, 2023.

Essas obras contribuíram imensamente para o meu processo formativo com um olhar sensível às relações raciais e sua contextualização no âmbito da EPT, seja evidenciando desafios que ainda permanecem quanto à consolidação da Lei 10.639/2003 na EPT (Santos; Silva Neta; Santos, 2024), seja propondo de forma didática, contextualizada e organizada importantes exemplos de oficinas com práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento do racismo estrutural, especialmente na EPT e no mundo do trabalho (Oliveira; Prestes, 2023), ou ainda identificando em que nível temas como “diversidade” e “questões étnico-raciais”, entre outros, foram inseridos/considerados pelas instituições da Rede Federal de EPT em seu planejamento de desenvolvimento institucional entre 2009 e 2018, ainda que reconheça que a mera inserção dos temas no planejamento não é garantia de execução, e que a não inserção deles também não garante a ausência de ações

correlatas na prática (Santos *et al.*, 2015).

Além dessa bibliografia relacionada ao tema, contemplada na ementa, pude perceber que a disciplina também trouxe, na lista complementar disponibilizada no AVA, a proposição das seguintes obras que me permitiram o acesso a diferentes abordagens em pesquisa envolvendo temáticas e questões relacionadas ao segmento étnico-racial negro e ao segmento quilombola:

- COSTA, Zora Yonara Torres; RODRIGUES, Marlene Teixeira. Serviço Social, Educação Profissional e Questão Racial: os desafios do acesso e permanência. *Temporalis*, v. 20, n. 40, p. 268-283, 2020.
- SILVA, Jose Wellington da; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Mulheres negras na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre a produção científica. *Devir Educação*, v. 7, n. 1, 2023.
- MELO, Renato da Silva. Quilombolas: história, memória e ficção. *Tempo*, v. 29, p. 1-21, 2023.

Dessas três obras, vale destacar as contribuições de duas para a presente análise: a que, articulando gênero e raça apontou a existência de uma lacuna nos estudos sobre a mulher negra na EPT (Silva; Fernandes, 2023), e a que contribuiu para refletir sobre a importância das ações afirmativas na igualdade de acesso e permanência de pessoas negras na educação e na EPT públicas (Costa; Rodrigues, 2020). Citando dados do Inep (2019), estas últimas autoras destacaram, ainda, que:

[...] a presença de pretos e pardos é mais significativa no acesso à educação de jovens e adultos. Além disso, há um número expressivo de negros e negras ingressantes na educação profissional, entretanto o povo negro ainda está entre os que possui [sic] níveis muito inferiores em comparação ao branco, quando se refere aos cursos superiores (Costa; Rodrigues, 2020, p. 274).

Esse texto também traz a seguinte contextualização, que se relaciona com uma menção que percebi durante a segunda aula, acerca da influência do eurocentrismo do currículo escolar sobre a evasão de estudantes negros, conforme aprofundarei mais à frente, o que demonstra o diálogo da aula com essa bibliografia proposta:

Importante destacar que a permanência das/os estudantes negras e negros vai além das questões econômicas, passando também por processos diversos como racismo, segregação, relações de poder, que algumas vezes ficam invisibilizados, pela própria crença de vivermos numa democracia racial (Costa; Rodrigues, 2020, p. 276).

Para além dessas seis produções até aqui mencionadas, também havia a

indicação de outras obras mais voltadas à inclusão educacional em geral, com alguma menção à questão étnico-racial ou à inclusão na educação envolvendo a população negra e quilombola no país.

De modo geral, considero que a disciplina foi fundamental para o meu processo de formação, permitindo discutir algumas questões indispensáveis à promoção de uma prática docente orientada para a promoção de direitos e da cidadania na perspectiva da integração étnico-racial e também do combate à desigualdade e ao racismo. Assim, as discussões da disciplina foram importantes para contextualizarmos o debate sobre a necessidade e a importância da capacitação profissional para a promoção da inclusão na educação, bem como a importância da integração de saberes tradicionais à educação e à EPT.

Sem dúvidas, a disciplina abordada contribuiu para discutir a importância de promover a valorização e o respeito à cultura afro-brasileira. Para exemplificar essa questão, recordo-me que me senti contemplado na situação compartilhada por um colega, num momento de rápida discussão ocorrido ao final da primeira atividade virtual síncrona (aula 1): como relatou, em sua trajetória docente ele observara a resistência e o preconceito que se manifesta no período do Mês da Consciência Negra, quando se tenta realizar alguma ação educativa envolvendo as religiões de matriz africana e afro-brasileira, o que, segundo ele, não acontece quando se trata de ações de viés religioso envolvendo o cristianismo. Esse é apenas um dos exemplos que ilustram a influência do racismo estrutural (Almeida, 2018), nesse caso também constituído em forma de racismo religioso contra elementos afro-brasileiros, no contexto educacional. A situação descrita também é uma amostra de como vivemos em uma sociedade com formas características de negação, rejeição, menosprezo e apagamento das expressões, da história e da cultura da população afro-brasileira e setores específicos que compõem esse segmento étnico-racial no país.

As explanações trazidas durante a segunda aula dessa disciplina me permitiram perceber uma contextualização importante das temáticas e conteúdos propostos em seus objetivos. Entre os temas discutidos, essa aula dialogou sobre as noções de igualdade e de equidade frente às desigualdades históricas, e sobre a importância das políticas públicas e ações afirmativas que foram conquistadas nas últimas décadas para a mitigação das desigualdades étnico-raciais. Nessa atividade

síncrona, dentre os grupos identitários abordados, vi uma preocupação em se discutir a situação dos segmentos negro e quilombola (entre outros segmentos específicos) enquanto sujeitos históricos que carregam marcas de um processo excludente, e como pode haver impactos da presença e da influência do racismo estrutural na sua permanência na EPT.

Vi como pertinente, ainda, a explanação realizada na segunda aula quanto ao fato de não se dever abordar a presença negra e quilombola na EPT somente pelo aspecto quantitativo, tratando-os apenas como mera estatística, mas também pelo aspecto qualitativo, ou seja, pela dimensão política e pedagógica que, por esta via, exige práticas educativas atentas às necessidades desses segmentos, como foi colocado. Nesse sentido, a aula chamou a atenção para a valorização da diversidade dentro da EPT e para a importância de, além de incluir, também legitimar sua presença e garantir que suas vozes sejam ouvidas, como bem destacou o professor ministrante. Isso me instigou e me deixando animado, ao perceber a preocupação em relacionar essas questões que são fundamentais.

A segunda aula contextualizou, ainda, a questão do direito à educação e à reparação histórica, na perspectiva de uma garantia que se dê para além das cotas raciais e sociais instituídas pela Lei nº 12.711/2012, ou seja, com formas de incentivo à permanência do estudante, como programas de apoio acadêmico, realização e integração de projetos culturais e a estruturação de currículos através dos quais se busque a valorização da cultura e das identidades étnico-raciais dos sujeitos históricos, visto que currículos eurocêntricos culminam no racismo institucional e na evasão escolar, como já apontado. Tudo isso, conforme discutido na aula, torna-se fundamental para a permanência, o êxito acadêmico e a posterior eficiência na atuação de profissionais diversos (no sentido étnico-racial). Isso me entusiasmou, por ver serem abordados aspectos das relações étnico-raciais (e seus impactos no âmbito educacional) dos quais eu já havia tomado conhecimento via leituras e processos de pesquisa anteriores, dentre outras movimentações pessoais na temática étnico-racial.

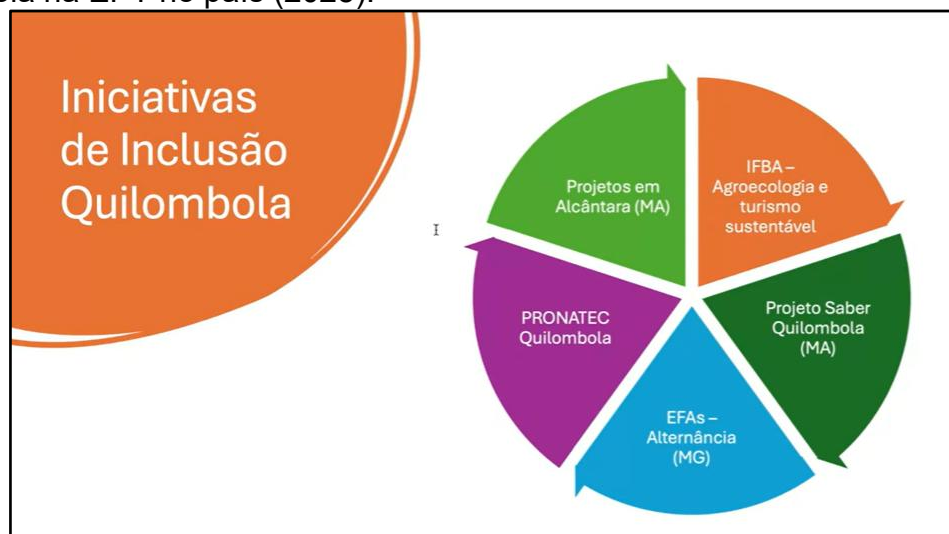
Essas contextualizações que foram apontadas, e outras que identifiquei em algumas das outras disciplinas analisadas, que trazem a menção a aspectos do processo de não permanência e expulsão do âmbito escolar, me permitem correlacioná-las, portanto, com a influência do viés racista institucionalizado e

estrutural (Almeida, 2018) presente na sociedade, considerando-se a saída involuntária de muitas pessoas negras da escola enquanto ação também sustentada por uma superestrutura que opera, no contexto geral e na realidade educacional, numa lógica de exclusão. Isto posto, “[...] no racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão *‘fora do lugar’* e, por esta razão, corpos que não podem pertencer” (Kilomba, 2019, p. 56, grifos no original). Nesse aspecto, a compreensão e a crítica dessa estrutura tornam-se ponto fulcral para subsídio à sua superação.

Outro aspecto que julgo importante em relação às contribuições dessa disciplina para o tema discutido se refere a exemplificações trazidas durante essa segunda aula, que serviram como uma estratégia pedagógica fundamental para o aprofundamento da discussão e apoio ao nosso aprendizado. Os exemplos dados contribuíram, ainda, para o conhecimento de ações institucionalizadas em EPT voltadas à promoção da igualdade racial e à valorização da cultura e da identidade afro-brasileira, voltadas especificamente ao segmento quilombola. Nesse aspecto, das cinco iniciativas e políticas públicas que foram citadas na aula, conforme exposto na Figura 2 a seguir, três foram mais aprofundadas, tendo sido elas assim contextualizadas:

- ✓ **Curso de agroecologia e turismo sustentável integrado ao ensino médio**, voltado especificamente para quilombolas, desenvolvido pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA): apontou-se, na aula, tratar-se de um curso planejado a partir da realidade local dos grupos étnicos atendidos, valorizando não apenas as potencialidades econômicas do território, mas também os saberes tradicionais e a cultura local;
- ✓ **Projeto Saber Quilombola**, desenvolvido no estado do Maranhão: discutiu-se, na aula, que promove formação em agricultura e empreendedorismo articulando saberes técnicos e saberes tradicionais e buscando o fortalecimento da autonomia e do desenvolvimento local para esse segmento étnico específico;
- ✓ **Pronatec Quilombola**, também focado na busca pelo fortalecimento da autonomia e do desenvolvimento local nesse contexto composto por atores com especificidades identitárias e culturais.

Figura 2 – Print de slide da 2ª aula síncrona da disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas, com evidências de cinco iniciativas de inclusão quilombola na EPT no país (2025).



Fonte: Extraído de material pedagógico de Moura Neto (2025).

Também se falou um pouco, na segunda aula desta disciplina, sobre a Pnearq enquanto marco importante no compromisso da educação em relação ao enfrentamento do racismo estrutural e ao apoio à equidade étnico-racial e à educação quilombola. Discutiu-se a importância dessa medida para o apoio a ações que reconheçam, valorizem e respeitem as identidades étnico-raciais nas instituições escolares e que também reconheçam a escola como um espaço de escuta e de transformação, valorizando a história dos negros e dos povos quilombolas, dentre outros grupos específicos como os povos originários. Ressaltou-se que esta não é uma ação isolada, mas uma medida que se articula com outras ações existentes (como adequações recentes na política de cotas, intencionadas a potencializar o processo de reparação⁶) visando à estruturação de medidas efetivas.

Além desses aspectos destacados, durante a segunda aula também foi citada a previsão de estruturação de alguns institutos federais de educação para comunidades quilombolas, numa perspectiva de valorização de sua cultura,

⁶ Embora isso não tenha sido aprofundado, contextualmente, deduz-se que estava se referindo à inclusão do segmento quilombola nas categorias étnico-raciais com previsão legal de reserva de vagas no ensino superior, ou seja, a ampliação das cotas para quilombolas. Legalmente, essa medida se deu a partir da sanção da Lei 14.723/2023, a qual atualizou a Lei de Cotas original de 2012, e incluiu formalmente os estudantes quilombolas como beneficiários da política de cotas para acesso a cursos superiores de universidades e institutos federais de educação, juntamente com pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de escola pública (Brasil, 2023).

identidade, especificidades e de atenção às suas necessidades. Isso me permite relacionar, aqui, a percepção desses avanços no âmbito da educação em geral e da EPT, alcançados em função de anos de luta de setores como o Movimento Negro e movimentos quilombolas que há décadas se articulam no país, em busca de políticas públicas e medidas institucionais de reparação e promoção da equidade, principalmente no âmbito educacional.

Vale destacar que todas as formas de contextualização por mim percebidas e destacadas esta análise, e o modo como foram abordadas durante duas das três aulas dessa disciplina, me permitiram visualizar também o nível de sensibilidade do professor ministrante sobre isso. Este, que se autorreconheceu como pessoa branca, se viu impelido a refletir, em certo momento, sobre qual seria seu papel ante a questão racial, conforme externalizou. Considerando louvável a atitude do docente, aprofundo a discussão dessa premissa por ele exposta ao final da aula: também considero que a luta contra o racismo, a busca por respeito à pessoa negra, por igualdade e pela valorização de sua cultura e identidade, deve ser entendida como um compromisso não só de pessoas negras. Essa ênfase é ainda mais necessária quanto ao âmbito educacional, pois, muitas vezes, a educação escolar carrega “[...] um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou [que é] um assunto de interesse somente de professores (as) negros (as)” (Gomes, 2005, p.103), o que também é corroborado por Oliveira e Ferreira (2012). Nesse aspecto:

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma *práxis* de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial (Gonzalez, 2018, p. 255, grifo no original).

Vejo como necessário ressaltar, porém, que embora o combate ao racismo seja uma tarefa coletiva, incumbe às pessoas negras assumir o protagonismo dessa luta, enquanto agentes centrais que detêm um “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) com autoridade reconhecida nessa questão, mesmo que, desse mesmo lugar social, precisem superar estruturas de silenciamento e invisibilidade historicamente impostos. Assim:

Obviamente, cabe a negros e não-negros a consecução desse intento, mesmo porque o mito negro [a falsa ideia de inferioridade, que foi ideologicamente construída e passou a sustentar relações desiguais em desfavor das pessoas negras] é feito de imagens fantasmáticas compartilhadas por ambos. Razão maior para que tal empenho seja comum é o nosso anseio de construir um mundo onde não mais seja preciso dividi-lo [sic] entre negros e brancos. Entretanto, enquanto objeto da opressão, cabe ao negro a vanguarda desta luta, assumindo o lugar de sujeito ativo, lugar de onde se conquista uma real libertação (Souza, 1983, p. 26).

Como evidenciado, portanto, ao cursar essa disciplina senti-me diretamente tocado pela discussão sobre a questão étnico-racial na EPT. Durante as aulas, ao dialogar com a bibliografia utilizada e ouvir relatos de colegas sobre situações de preconceito, como foi anteriormente abordado, vi sentimentos de indignação despertarem em mim, mas também sentimentos de esperança ao constatar exemplos de resistência. Foi marcante perceber a reafirmação de que a inclusão e a valorização da diversidade na educação não devem ser apenas conceitos teóricos, mas um verdadeiro compromisso que exige atenção constante às trajetórias e às vozes de estudantes negros, quilombolas e de outros grupos historicamente silenciados e marginalizados. Assim, além de conhecimento, essa disciplina me trouxe reflexões sobre minha própria prática docente, e revisitar essas aprendizagens me enche de motivação, permitindo reforçar o papel do agente educador na garantia do direito a uma educação que seja efetivamente inclusiva e emancipatória.

Considero que a ministração dessa disciplina seguiu o planejado na ementa e no plano de ensino e contemplou a discussão trazida pela bibliografia relacionada, sendo esta uma das disciplinas nas quais o comprometimento pedagógico na ministração e contextualização do conteúdo foi bastante perceptível. Ela proporcionou, assim, aspectos importantes e momentos de reflexão sobre diferentes questões, que contribuíram, também, para a presente análise sobre a dimensão étnico-racial relativa à identidade negra no contexto da EPT e em meu processo formativo neste campo, dentre outras diversidades e grupos sociais discutidos. Nesse sentido, gostei dessa disciplina principalmente por ter sido a que trouxe a discussão das questões de inclusão e diversidade de maneira direta, buscando sua relação com o campo da EPT e buscando, desse modo, contribuir para a nossa formação enquanto profissionais da educação mais éticos e comprometidos com o respeito à diversidade.

A disciplina em questão cumpriu, portanto, a sua orientação prevista de buscar

“promover uma educação emancipatória, comprometida com a superação das desigualdades sociais e com a formação de profissionais críticos, éticos e preparados para atuar de forma inclusiva na EPT” (Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2025a, s. p.). Os pontos que acredito que podem ser foco de melhorias serão listados de forma conjunta, mais a frente, considerando as disciplinas diretamente abordadas nesta análise e, também, as demais disciplinas que compõem o curso.

3.3.2 Disciplina Trabalho-Educação II

Para além da discussão de aspectos gerais inerentes ao tema trabalho-educação, durante a primeira atividade virtual síncrona (aula 1) essa disciplina também contribuiu indiretamente para a percepção da questão aqui discutida (a orientação para o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a dimensão étnico-racial no âmbito da EPT), ao expor em um momento de exemplificação, pelo menos três exemplos de pesquisas na educação integrada explicitamente voltadas ao aspecto étnico-racial, as quais foram desenvolvidas por meio do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Trata-se de três dos vários trabalhos da área de ensino, de pesquisa ou de extensão que foram inscritos e aprovados para apresentação na 19ª Jornada de Iniciação Científica e Extensão (Jince) e 13ª Jornada de Iniciação à Docência (JID), a JINCE/JID 2024 do IFSertãoPE, sendo eles:

- ❖ Trabalho 8: *Mediação: relações étnico-raciais em podcast (temporada 3)* – Campus Floresta;
- ❖ Trabalho 16: *Contos afrobrasileiros em sala de aula: contribuições para uma educação literária antirracista* – Campus Floresta;
- ❖ Trabalho 17: *Heroínas quilombolas: na invisibilidade da sociedade, o grito da mudez se faz ouvir* – Campus Santa Maria da Boa Vista.

Por meio desses exemplos relacionados à realidade do IFSertãoPE, pude constatar evidências de ações concretas em ensino, pesquisa ou extensão voltadas ao aspecto identitário e étnico-racial, bem como notar possibilidades de abordagem dessa questão nos contextos do ensino médio integrado e da pesquisa como princípio educativo, segundo os objetivos dessa disciplina para o curso em Docência na EPT.

Essas iniciativas citadas me fazem refletir que apesar dos processos históricos de repressão, desvalorização e apagamento da cultura e da identidade negra, cujos efeitos ainda ressoam em muitas relações da nossa sociedade no contexto atual,

contribuindo para a persistência do racismo e da discriminação racial, essas expressões culturais e identitárias resistem ao longo do tempo. Desse modo, elas também se tornam foco de recontextualização no âmbito da EPT a partir da atuação de professores, estudantes e comunidades engajadas na busca pelo respeito à historicidade, à (r)existência e à atualidade da população negra e do segmento quilombola.

Essa constância da afirmação e da valorização identitária e cultural por meio da integração e da valorização negra e quilombola na educação e na EPT se relaciona diretamente ao proposto por Grada Kilomba (2019), sobre a necessidade de “tornar-se sujeito”, ato de resistência pelo qual a comunidade negra pode exercer a autonomia de contar, criar e analisar sua própria história, suas narrativas e sua própria identidade, o que também se reverbera no âmbito educacional e da educação integrada. Reflete, igualmente, a proposição de Neusa Santos Souza (1983), sobre o “tornar-se negro”, ato que apesar de representar um processo doloroso em função do confronto com séculos de rejeição, invisibilidade e racismo, é também um processo de libertação que permite ressignificar o lugar de fala e reconstruir a autoestima por meio do pertencimento, da valorização da história e da cultura negra, conforme a autora.

Nesse aspecto acima exposto, para a autora citada, “[...] no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra” (Souza, 1983, p. 77), ou seja, para ela, “Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que [...] engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é [...] criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças [...]” (Souza, 1983, p. 77). Nesse sentido, a busca pela criação de uma nova consciência passa, fundamentalmente, por uma busca auto-orientada pelo resgate, valorização e celebração da própria identidade, o que pode se dar principalmente no contexto educacional e para o que também pode e deve contribuir o próprio ato educativo no âmbito formal de ensino.

No aspecto da discussão das práticas educativas integradoras na EPT, dentre os materiais disponibilizados no AVA a disciplina trouxe ainda, em relação à bibliografia recomendada, a seguinte obra, que também traz um indicativo pontual

relacionado à abordagem do aspecto étnico-identitário na EPT:

- SANTOS, Fabio Alexandre Araújo dos; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento (Org.). Práticas Educativas Integradoras na Educação Profissional Tecnológica. Natal/RN: Editora Famen, 2021.

Na discussão sobre bases conceituais da EPT, dentre as cinco dimensões que relaciona, essa obra identificada no material teórico base da disciplina aborda a dimensão *cidadania*, para a qual faz a seguinte orientação:

Na investigação de contextos particulares que dão direcionamento e utilidade à prática pedagógica, devem ser considerados, dentre outros aspectos, os vários grupos étnicos, a exemplo de remanescentes indígenas e quilombolas, reafirmando suas identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências, garantindo aos discentes a preservação de seus costumes, crenças e direitos (Santos; Tavares, 2021, p. 24).

Diante do esforço de rememorar aspectos específicos acerca da experiência formativa nessa disciplina, bem como na disciplina anteriormente discutida, recordo-me de momentos em que uma leitura, uma discussão ou um exemplo exposto de ação afirmativa me despertaram uma mistura de descontentamento diante das injustiças históricas, mas também de inspiração, pelos esforços coletivos em busca de mudança, percebidos em alguns contextos institucionais.

Ao relembrar essa disciplina, também percebo que ela ampliou significativamente minha compreensão sobre a presença e a potência das temáticas étnico-raciais no âmbito da EPT. As leituras, os exemplos de pesquisas e as discussões realizadas despertaram em mim o reconhecimento de que a valorização da identidade negra e quilombola não é apenas uma pauta complementar, mas deve ser um referencial fundamental para uma educação realmente emancipadora. Compreendi, a partir dessa experiência, que o ato educativo, quando orientado por uma perspectiva crítica e antirracista, pode se tornar também um espaço de reconstrução de histórias, de afirmação de sujeitos e de resistência frente às marcas da exclusão histórica.

A citada disciplina me marcou especialmente por revelar como a EPT pode se tornar um espaço fértil para o reconhecimento e a valorização das histórias e culturas negras. Ao conhecer, minimamente, pesquisas e práticas desenvolvidas no próprio IFSertãoPE, pude perceber a reafirmação do ensino enquanto processo que não se limita à mera transmissão de saberes (perspectiva que eu já contemplava antes mesmo dessa experiência formativa, conforme discutido no capítulo anterior), mas,

nesse contexto, como uma prática de transformação social e, também, de reparação histórica. Essa percepção reforçou em mim a certeza na possibilidade de, por meio das práticas de EPT, se poder contribuir para que as vozes e narrativas negras e quilombolas encontrem, na educação, um lugar de pertencimento, escuta e protagonismo, este que, no contexto das relações étnico-raciais, torna-se ainda mais indispensável, na perspectiva teórico-crítica do “tornar-se negro” (Souza, 1983) e do “tornar-se sujeito” (Kilomba, 2019), como já abordado.

Ao relacionar as reflexões teóricas com exemplos concretos de ações e pesquisas desenvolvidas no âmbito institucional, pude compreender que a efetivação de uma educação antirracista também depende tanto da formação crítica dos docentes quanto do fortalecimento de políticas e práticas que assegurem o direito à diferença. Essa consciência, reafirmada ao longo da disciplina, reforça minha convicção de que o trabalho docente na EPT deve ser também um compromisso ético com a valorização da história e da identidade da população negra, entre outros segmentos identitários historicamente marginalizados.

3.3.3 Disciplina Práticas Educativas na EJA-EPT

A terceira disciplina que relaciono visando ao atendimento dos objetivos deste trabalho é Práticas Educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas. A ementa dessa disciplina, constante no PPC do curso (Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2024), traz como bibliografia relacionada às questões aqui discutidas:

- OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Resende. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v.2, n.1, p.77-86, 2019.

Por sua vez, o plano de ensino da referida disciplina também contribuiu para esse aporte bibliográfico, contemplando as seguintes obras que relacionam, de algum modo, a questão étnico-racial:

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Coleção Cadernos pedagógicos, ProJovem Campo-Saberes da Terra: Agricultura, Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia*. Brasília/DF: MEC, 2010b.
- SANTOS, Robson dos *et al.* A Educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 8, 2023.

Vale destacar, dentre os três, a contribuição do primeiro trabalho listado: abordando a questão étnico-racial na EJA, no contexto da Lei nº 10.639/2003, aponta uma lacuna quanto a discussões sobre a temática étnico-racial na EJA, ou seja, uma dificuldade em relação à abordagem da questão racial pelos professores da escola investigada, apesar de maioria dos alunos desta modalidade serem negros (Oliveira; Ferreira, 2019). Embora trate-se de um estudo de caso numa escola específica, não permitindo a generalização dos resultados, e trate do ensino fundamental, não evidenciando se há relação desse contexto analisado com a educação profissional, o estudo se faz importante para pensar os desafios ao ensino da história e cultura afro-brasileira no contexto educacional em um caso específico.

O plano de ensino também relaciona, dentre as orientações trazidas para o percurso orientado ao estudo das práticas educativas na EJA-EPT, a intenção de discutir na disciplina: “[...] o perfil dos estudantes que acessam essa modalidade de ensino, suas trajetórias marcadas por desigualdades de classe, raça, gênero e território e os avanços que vêm sendo conquistados por meio de políticas públicas, como o Proeja [...]” (Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2025b, s. p.). Porém, nela, a abordagem de questões étnico-raciais e de aspectos da cultura afro-brasileira na educação se deu de maneira menos intensa, já que o foco principal da disciplina era a EJA, sua integração com a EPT e as práticas educativas que lhes são requeridas.

Apesar de não ser o foco central da disciplina, esta contribuiu, em certa medida, com a discussão de questões relacionadas ao tema aqui abordado, seja com citações pontuais, em aula, da influência da questão étnico-racial na EJA, seja com a discussão desta modalidade de ensino como uma política de reparação que visa enfrentar as barreiras que empurraram muitos sujeitos para fora da própria educação, dentre elas o próprio racismo. Além do mais, a disciplina foi capaz de contextualizar a EJA como um direito resultante de lutas sociais de vários movimentos no período da redemocratização do país, inconformados com as consequências excludentes da estruturação de uma educação nacional historicamente erigida numa perspectiva elitista.

Refletindo sobre essa disciplina, percebo que, mesmo não tendo a questão étnico-racial como eixo central, ela me levou a reconhecer a presença silenciosa, mas

persistente, de desigualdades no cotidiano da EJA-EPT. As discussões sobre o direito à educação e sobre as trajetórias dos sujeitos que retornam à escola me despertaram a consciência de que pensar práticas educativas nessa modalidade implica também enfrentar os efeitos do racismo estrutural que historicamente negou a muitos o acesso à escolarização e ao trabalho digno. Essa compreensão ampliou meu olhar sobre a docência, fortalecendo meu compromisso com uma prática educativa mais sensível às histórias e realidades diversas dos estudantes.

Essa disciplina me proporcionou compreender que as práticas educativas na EJA-EPT são atravessadas por múltiplas dimensões da desigualdade, entre elas a racial, ainda que muitas vezes de forma implícita, e a socioeconômica. Ao revisitar as discussões e os textos propostos, percebi que a EJA, além de poder ser pensada como uma política compensatória, representa um espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas, nas quais o enfrentamento ao racismo e à exclusão se torna parte essencial do processo educativo. Assim, revi percepções sobre justiça social e sobre o valor da educação como instrumento de reparação e de transformação social.

Ao lembrar essa vivência, compreendo que cada discussão e leitura me aproximou das histórias de luta e resistência que atravessam a EJA. Mesmo quando a questão racial surgia de modo indireto, ela se fazia presente nas trajetórias dos sujeitos que falavam ou de quem se falava. Essa constatação me tocou profundamente, me fazendo perceber que, na EJA-EPT, para além de estudantes, depara-se com pessoas que carregam marcas de exclusões históricas, de modo que as práticas educativas nesse contexto podem e devem buscar reconhecer essas marcas para contribuir, ainda que modestamente, para sua superação.

3.3.4 Disciplina Trabalho-Educação I

A ementa da disciplina Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I, presente no PPC do curso, relaciona a questão das “diversidades, lutas, reivindicações e direitos: gênero, geração, necessidades específicas, etnias, comunidades tradicionais e migrantes” (Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2024, p. 28). Assim, ela contempla, junto a outras categorias temáticas e grupos sociais, a questão étnico-racial envolvendo a população negra, os quilombolas e sua integração no contexto da diversidade da sociedade.

O plano de ensino da disciplina traz as seguintes obras como bibliografia relacionada à questão étnico-racial, já tendo a segunda sido abordada anteriormente, na discussão sobre a disciplina Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas, na qual também foi utilizada:

- PORTELLA, Alysso; PATTO, Thiago. Democratização da EPT no Brasil: análise sobre a oferta considerando raça, gênero, condição socioeconômica e local de residência. São Paulo: Itaú Educação e Trabalho, 2024, 76p. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/biblioteca/publicacoes/democratizacao-da-ept-no-brasil>.
- SANTOS, Iraneide Nascimento dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; SANTOS, Carolina da Franca Bandeira Ferreira. Relações étnico-raciais na Educação técnica de nível médio: uma revisão integrativa. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.40, 2024.

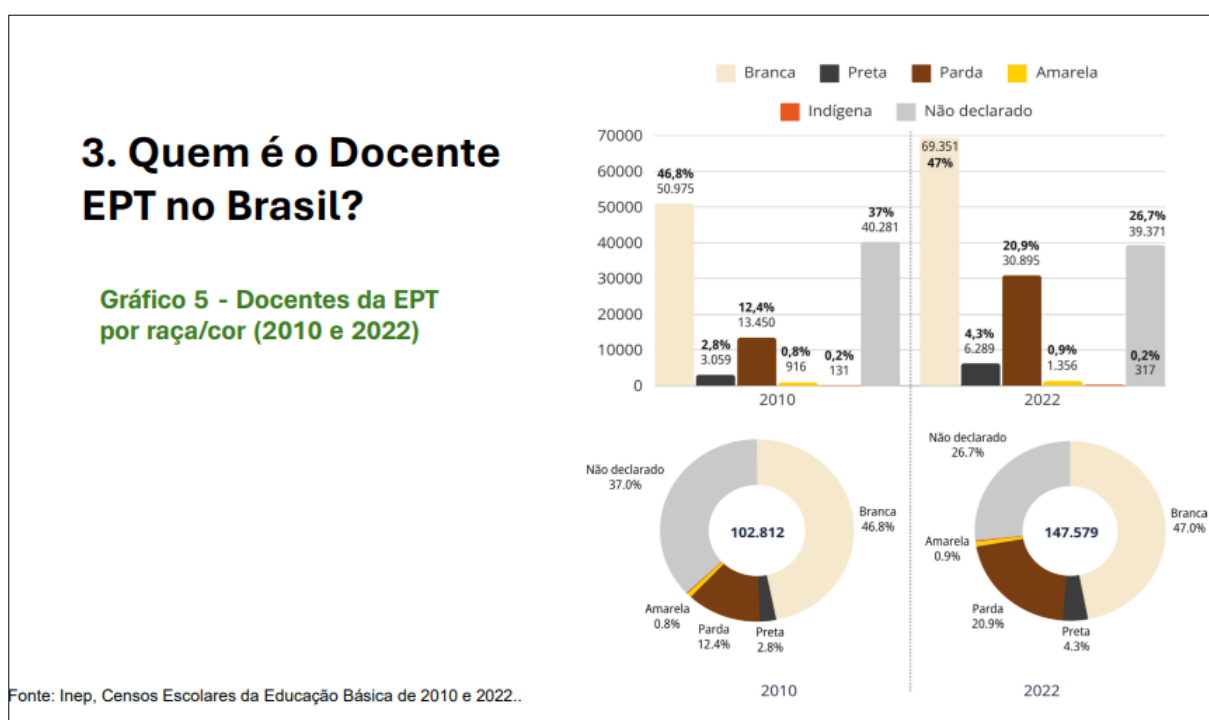
Quanto àquela primeira obra (Portella; Patto, 2024), que também citei em nota de rodapé na introdução deste trabalho, ela contribuiu, no meu percurso formativo e na discussão aqui realizada, com dados fundamentais que auxiliam na análise das disparidades de raça no âmbito da EPT no país.

Um dos aspectos que mais me chamaram a atenção nessa disciplina foi a preocupação em refletir sobre a situação tanto do aluno quanto do professor da EPT enquanto trabalhadores, buscando, assim, articular a relação trabalho-educação de forma contextualizada. Nesse sentido, no que tange à conexão disso com a dimensão étnico-racial, contribuiu para esse feito a contextualização sobre a variação no perfil racial dos docentes da EPT de 2010 para 2022, a partir da citação de dados dos Censos Escolares da Educação Básica desses períodos, oriundos do Inep, durante a primeira atividade virtual síncrona.

Em reanálise da apresentação (slide) da primeira aula supracitada, a partir de sua gravação que foi disponibilizada no AVA, esses mencionados dados que lá constatei me permitiram verificar um aumento pontual no número de professores negros na EPT (considerando a soma de pretos e pardos) entre aqueles dois períodos acima apontados: de 15,2% para 25,2%, aumento este que, ainda assim, continuou a refletir, naqueles períodos, os processos históricos de desigualdade racial que estruturam o mercado de trabalho, a docência e a organização da educação no Brasil. Isso me leva a perceber de forma ainda mais profunda a importância de pensar a EPT

a partir de uma perspectiva crítica e antirracista. Vale, contudo, destacar que o aumento de professores negros no contexto abordado poderia ser maior do que o exposto, já que para o período de 2022 os dados relatados também relacionam um percentual de 26,7% de professores dos quais não se obteve a declaração de cor/raça, como mostra Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Print de slide da 1ª aula síncrona da disciplina Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos I, com dados sobre o perfil étnico-racial dos docentes da EPT no Brasil (2010-2022).



Fonte: Brasil (2010; 2022 *apud* Araújo, 2025).

Nessa disciplina, também foi contextualizada, na segunda aula, a demarcação étnico-racial presente na estruturação histórica do mundo do trabalho agrário no Brasil (primeira forma de estruturação do mundo trabalho nesse território), em função do processo colonizador. Assim, também houve uma breve menção à relação do aspecto étnico-racial com os impactos nas oportunidades percebidas e espaços ocupados pelas pessoas negras até a contemporaneidade. Essa contextualização de alguns aspectos da dimensão étnico-racial veio também como uma consequência, já que a disciplina precisava abordar desde o mundo do trabalho agrário até o mais recente mundo do trabalho digital, de modo que, naquele primeiro ponto, não há como não

menção a questão das pessoas negras africanas que foram raptadas em outras terras e escravizadas no Brasil para a sustentação do modelo de trabalho servil com função exploradora e de base eminentemente agroexportadora.

Ao retomar essas discussões e conteúdos, percebo que a disciplina não apenas ampliou minha compreensão sobre a relação entre trabalho e educação, mas também provocou um exercício de autocrítica sobre o meu próprio lugar nesse processo, enquanto trabalhador da educação e sujeito social inserido em uma realidade marcada por desigualdades históricas e forte contraste étnico-racial. Essa experiência formativa me leva a confirmar a importância de incorporar uma perspectiva antirracista e emancipatória na prática docente, compreendendo que o ensino da EPT também precisa dialogar com as trajetórias e os direitos dos trabalhadores negros que historicamente construíram e sustentaram as primeiras formações do mundo do trabalho no Brasil, mas que foram postos às margens dos processos de estruturação e desenvolvimento pelos quais passou o mercado de trabalho no país.

3.3.5 Outras disciplinas importantes

No que tange à minha percepção sobre a importância de outras disciplinas do curso para o meu processo formativo, posso trazer o exemplo de duas disciplinas fundamentais:

- a) A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras;
- b) A pesquisa e a extensão no trabalho pedagógico da EPT: teorias e didáticas.

A primeira disciplina forneceu subsídios importantes para a reflexão sobre a prática docente no âmbito da EPT, relacionando aspectos históricos sobre esse campo da educação, bem como nos levando a refletir sobre questões fundamentais relativas aos saberes docentes e à identidade do professor, e ainda contextualizando essas questões com nossa trajetória, nas atividades avaliativas.

A segunda disciplina citada permitiu reforçar a compreensão que eu já possuía sobre como o conhecimento científico possibilitado pelo ensino e pela pesquisa se coloca, por meio da extensão, a serviço da comunidade, interagindo com ela,

atendendo suas necessidades e possibilitando a transformação da realidade. Assim, os materiais permitiram lembrar como nessa relação os conhecimentos podem ser produzidos (pesquisa), aprendidos (ensino) e comunicados/compartilhados/trocados (extensão). Abordo, neste ponto, a noção de comunicação na perspectiva freireana, a qual permite entender que pensar a extensão é, também, pensar a comunicação entre sujeitos, no sentido de diferentes saberes que se encontram, e não apenas no sentido de um saber que é simplesmente “levado” de um lugar a outro, no caso em tela, de dentro das instituições de ensino e pesquisa para sujeitos que estão fora delas. Conforme Freire (1983), no seu clássico *Extensão ou comunicação?*, a verdadeira comunicação não se resume à mera transmissão de ideias ou de conhecimento de uma pessoa para outra, mas sim, na relação de sujeitos que dialogam entre si e que se fazem coparticipantes do processo comunicativo/educativo.

A disciplina reforçou também a compreensão sobre a importância da extensão para que os futuros profissionais de cada área tenham uma formação com olhar voltado para processos sociais que estruturam a realidade, permitindo à sociedade se beneficiar desses saberes. Assim, reforcei minha visão sobre como ações de extensão dão maior significado à pesquisa e ao ensino, ao permitir a concretização de processos educativos relacionados a ações de intervenção diretamente vinculadas às necessidades sociais. Reforcei meu olhar sobre como a pesquisa deve permitir compreender as demandas sociais, enquanto a extensão deve possibilitar agir sobre elas, levando soluções mediadas via integração de saberes.

Quanto ao potencial para a contextualização das questões étnico-raciais e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no âmbito da EPT, posso relacionar a segunda disciplina acima citada. Embora essas questões específicas não tenham sido trabalhadas por essa disciplina aqui abordada, destaco o seu potencial para isso. Essa constatação se ampara tanto no aspecto da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, previsto no Art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), quanto no fato de que a própria extensão, assim como a pesquisa e o ensino, também tem o poder de viabilizar a abordagem das questões étnico-raciais e ações alinhadas à aplicação da Lei 10.639/2003, como já apontado anteriormente, a partir da discussão sobre evidências de ações dessa linha na rede federal de ensino, trazidas a partir da análise das outras disciplinas abordadas.

Nessa disciplina, a metodologia seguida também buscou contextualizar algumas das atividades avaliativas realizadas com a vivência dos cursistas, nos permitindo, assim, refletir sobre experiências pessoais no contexto da extensão. Nesse sentido, das experiências que relatei em minhas produções, uma se liga diretamente ao âmbito das questões étnico-raciais: a participação em Núcleo de Estudos Étnicos e Afro-Brasileiros que desenvolve ações nas áreas de pesquisa e extensão buscando a valorização da cultura e da identidade negra e a promoção da história afro-brasileira, através de estudos, pesquisas e eventos sobre a questão étnico-racial. Assim, discuti como o exemplo desse Núcleo, ao reafirmar a importância da consciência étnico-racial na formação humana, permite observar como a integração entre ensino, pesquisa e extensão concretiza um dos sentidos fundamentais da educação pública: formar cidadãos críticos, comprometidos com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais justa.

Para mim foi satisfatório ver essa disciplina integrada ao curso e poder, neste trabalho, refletir sobre a pesquisa e a extensão como caminhos promissores para a problematização das questões étnico-raciais na EPT e a promoção de ações antirracistas neste contexto.

3. 4 Síntese geral sobre a experiência formativa em EPT

Não obstante o recorte analítico por mim empreendido em um número específico de disciplinas (seis), realizado até mesmo por determinação do próprio curso, nas orientações postas quanto à elaboração do nosso TCC, posso considerar que todos os componentes curriculares cursados foram fundamentais, de uma forma ou de outra, para o processo formativo aqui relatado.

Na análise do PPC pode-se observar um direcionamento para a formação humana integral, com a concepção que a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos nas dimensões intelectual, social, cultural, política e técnica. Seguindo o PPC, o curso busca articular a formação para o trabalho com a formação cidadã, superando visões fragmentadas da formação como mero treinamento técnico.

No contraste desse planejamento e organização presente no PCC com a execução do curso de Especialização em Docência na EPT, nota-se, portanto, que há

estratégias alinhadas à proposta, com a abordagem das questões nos materiais e nas atividades teóricas formuladas. Assim, o curso apresenta coerência com o PPC, buscando promover a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, práticas integradoras, o princípio da omnilateralidade⁷, da inclusão e respeito à diversidade, da educação para a cidadania, enfim, de formas educativas mais emancipadoras, entre outras questões.

Houve valorização das experiências dos discentes, integrando quem já atua na EPT e quem atua como docente em outros âmbitos e níveis de ensino, buscando articular essa experiência para a prática da própria EPT. Pude notar que houve esforço em promover uma articulação, dentro das possibilidades, entre teoria e prática, nos materiais e nas atividades teóricas propostas nas disciplinas. Os materiais didáticos têm apresentado uma qualidade teórica, visual e estrutural que contribuem para o aprendizado. Destaco a preocupação com a bibliografia, sobretudo com artigos atualizados e relacionados à proposta das disciplinas.

Também as atividades avaliativas corroboram esse resultado positivo no aprendizado a partir das disciplinas do curso, pois promovem a reflexão crítica e a elaboração de propostas contextualizadas com nossas vivências no âmbito da educação, principalmente se apoiando na questão da experiência docente como ponto de análise, e, também, no âmbito do trabalho e na relação deste com a própria sociedade. Além disso, no aspecto avaliativo, o uso de baremas de correção em algumas disciplinas e atividades foi importante para permitir entendimento sobre a forma de condução da avaliação de aprendizagem e correta pontuação do desempenho.

Ainda em relação aos aspectos positivos, houve esforço pela construção coletiva do conhecimento, com estratégias como a de integração através de fóruns de discussão. O acompanhamento dos tutores e da equipe (inclusive em grupo de

⁷ De acordo com Manacorda (2007), cujo reflexão remonta às bases Marxianas, a formação omnilateral está relacionada ao desenvolvimento de todas as dimensões e capacidades humanas, de forma não fragmentária, envolvendo tanto as capacidades produtivas quanto aspectos relacionados à sua satisfação. Assim, para esse autor, a formação omnilateral compreende o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação” (Manacorda, 2007, p. 87). Trata-se, portanto, de uma formação completa e abrangente, que favoreça a emancipação do sujeito envolvido no ato formativo. Esse modelo pressupõe valores opostos aos de uma sociedade fragmentada em classes sociais, na qual as pessoas estão profundamente segmentadas em termos educacionais e existenciais, conforme as ideias do autor.

WhatsApp) também contribuiu para o alcance de sucesso no aprendizado coletivo.

Quanto a pontos de melhoria, em certa medida, achei o tempo de duração das aulas um pouco curto (em torno de 01 hora e, muitas vezes, menos que isso, no caso de algumas disciplinas). Assim, senti falta, por exemplo, de uma maior abertura ao final das aulas, de modo a haver maior discussão e participação da turma, ou que isso pudesse se dar de maneira mais participativa e menos tempestiva, quando ocorreu. Tive esse sentimento em quase todas as aulas que assisti de maneira síncrona. Em algumas aulas não foi aberto espaço de discussão e socialização de comentários ou dúvidas ao final, de modo a permitir o processo dialógico e participativo tão necessário ao ato educativo em atividades virtuais síncronas, assim como em quaisquer outras que objetivem um bom processo formativo.

Outro aspecto que pude notar, e cabe ser destacado, é a necessidade de maior planejamento prévio e articulação entre as disciplinas de TCC I, II e III, que ocorreram ao final de cada módulo (vide Anexo 2), para evitar possíveis desalinhamentos ao longo do processo de elaboração e acompanhamento do TCC que pode impactar o seu andamento. De modo geral, nota-se a necessidade de maior integração interdisciplinar entre as disciplinas e de maior comunicação entre elas, especialmente entre essas três acima citadas.

Pude notar, também, a necessidade de melhoria na disposição do acesso ao material didático das disciplinas (caderno específico da disciplina), de modo a possibilitar um acesso mais dinâmico e mais pedagógico, por exemplo: abrir em janela à parte ou baixar no formato PDF, facilitando a leitura e a navegação pelo texto, ao invés de só abrir uma página por vez, de forma sequenciada dentro do AVA, dificultando a usabilidade. Isso só foi adequado na última disciplina do curso: TCC III.

Outra questão que me vem à lembrança diz respeito à inexistência de aproveitamento de disciplinas no curso, ainda que previsto no seu PPC e na Resolução n.º 43/2019, do Conselho Superior da Instituição (IFSertãoPE, 2019). Mesmo estudantes com titulação de mestrado ou com pós-graduações na própria área de educação não obtiveram deferimento de pedidos dessa natureza, sendo necessário cursar todos os componentes curriculares previstos, ainda que já tivessem realizado disciplinas similares em outras experiências formativas. Pode-se notar, diante disso, uma aplicação restritiva dos critérios de aproveitamento de estudos, o

que suscita reflexões sobre os limites de flexibilidade e procedimentos adotados na análise dessas solicitações no contexto institucional abordado. Entretanto, cursar todas as disciplinas propostas constituiu-se numa oportunidade de construir uma visão mais abrangente sobre o curso.

Outro aspecto a ser analisado, e que retoma o tema central da presente análise, é a abordagem da questão étnico-racial e afro-brasileira considerando o conjunto geral das disciplinas. Como pude constatar ao longo da vivência experimentada no curso, essas temáticas estiveram restritas a certas disciplinas, notadamente as quatro que foram inicialmente abordadas, dentre o conjunto das seis que foram diretamente analisadas e das demais indiretamente analisadas. Nesse sentido, se a abordagem depende de disciplinas específicas e não atravessa o currículo, há indício de fragilidade na institucionalização curricular da EREER, ainda que existam normativas orientadoras de uma necessária transversalidade e se tenha constatado iniciativas integradoras em pelo menos quatro das dez disciplinas que compõem o quadro de formação teórica do curso.

Por fim, na minha autoavaliação quanto à trajetória no curso, considero que houve algumas dificuldades em relação à gestão do tempo em conciliação com outras atividades, mas busquei superá-las por meio da organização e da dedicação, compreendendo o meu interesse no curso e a importância da formação em docência na EPT, e buscando aproveitar ao máximo a experiência dessa formação para a construção de uma postura docente e de pesquisador que seja mais crítica e reflexiva. Assim, apesar dos desafios, considero positiva a minha trajetória no curso, obtendo avanços significativos na análise crítica das questões relacionadas à EPT e à educação e na compreensão do papel transformador da docência em meio a esse contexto desafiador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, ao longo deste trabalho, discutir sobre inclusão, respeito à diversidade e promoção da igualdade racial à luz da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na EPT, partindo do meu processo formativo para a docência nesse contexto. Assim, pude perceber que, no curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na EPT do IFSertãoPE, este que se faz presente em sete polos de apoio ao seu funcionamento, há uma articulação promissora em relação à abordagem da questão étnico-racial no currículo formativo. Pude constatar que isso foi fundamental para uma formação mais integral minha e de outros sujeitos que já são ou que poderão vir a ser formadores e pesquisadores, e cuja realidade atual requer uma prática mais dialógica e contextualizada. Como visto, a análise desse contexto também não pode se dar de forma desprovida do cotejo com as dificuldades que permeiam a abordagem da questão étnico-racial na educação e na EPT no país, de maneira mais ampla.

O processo formativo analisado permitiu reafirmar como, na Educação Profissional e Tecnológica, a abordagem compromissada com a promoção da igualdade racial pode contribuir para que os estudantes compreendam a relação dos determinantes raciais com as relações sociais, econômicas e culturais que influenciam o mundo do trabalho, e contribuir para o reconhecimento da população afrodescendente na conjuntura nacional. Nesse sentido, para além de aspectos negativos como desigualdade e discriminação, cuja problematização e contextualização também são fundamentais, também se torna crucial a abordagem de aspectos positivos centrados na História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito educacional e da EPT, como aqueles inerentes à multiculturalidade, identidade, memória, cultura, etc.

Na experiência formativa vivenciada, pude ainda reforçar minha percepção sobre como trabalhar conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, por meio de projetos, atividades, pesquisas ou discussões sobre identidade e ancestralidade, pode possibilitar um maior engajamento, noção de pertencimento e autoestima entre os alunos. Assim, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na EPT e a abordagem da questão étnico-racial são fundamentais para promover uma formação cidadã e crítica, podendo contribuir para o combate ao racismo estrutural e para a valorização da diversidade que compõe a sociedade brasileira.

A experiência relatada contribuiu, portanto, para a compreensão de que os princípios aqui expostos também devem estar presentes na EPT, por meio da busca pela união da formação politécnica (desenvolvimento profissional) com a formação humana integral e omnilateral (desenvolvimento da cidadania). Nesse sentido, analisar o meu processo formativo nesse contexto da EPT com um olhar voltado para as questões étnico-raciais permitiu aprofundar minha compreensão sobre como o professor dessa área, e essa própria modalidade de educação, possuem, hoje, uma função social que está para muito além da simples formação técnica para o desempenho de funções profissionais no mercado de trabalho.

A perspectiva analisada neste trabalho torna-se central para que a política conquistada e oficializada com a Lei 10.639/2003, e fortalecida com medidas posteriores como a Pnecr, funcione de forma consistente, pois uma educação antirracista só é possível com ações concretas e contínuas no cotidiano escolar, a partir das práticas educativas, das escolhas metodológicas, da definição e utilização de livros e de outros recursos pedagógicos, da adequada estruturação curricular, bem como da capacitação e formação contínua de professores, gestores e demais agentes educativos envolvidos nessa questão, entre outras ações.

Considerando os objetivos propostos, este trabalho possibilitou, portanto, uma reflexão crítica sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira em sua relação com a educação e, de modo específico, com a EPT, evidenciando sua centralidade para a construção de uma formação humana integral e socialmente comprometida. As experiências formativas e profissionais analisadas permitiram identificar práticas e situações educativas que influenciam diretamente a atuação pedagógica do autor, reforçando a importância de uma docência sensível à diversidade étnico-racial, às especificidades identitárias e às trajetórias dos sujeitos que compõem a EPT. A articulação dessas vivências com a literatura especializada contribuiu para qualificar a análise, demonstrando a potência da abordagem autobiográfica no processo autoformativo, quando ancorada teoricamente, e a centralidade da questão étnico-racial na educação.

Ainda em relação aos objetivos estipulados, também foi possível discutir avanços, possibilidades, limitações e desafios relacionados à inclusão e à valorização da cultura negra na EPT, destacando tanto iniciativas promissoras quanto lacunas

ainda existentes. Esta pesquisa evidencia, ademais, que, além de haver avanços normativos no campo da educação para as relações étnico-raciais, sua incorporação às práticas pedagógicas também requer o engajamento e comprometimento dos docentes, sem os quais (com a necessária assunção de uma postura ética e política diante da questão étnico-racial no país e frente à abordagem dos aspectos previstos pela Lei 10.639/2003 e pela Pnerq) não há como haver uma política institucional efetivamente consolidada.

Por fim, a análise das disciplinas cursadas evidenciou contribuições relevantes para a formação docente no que se refere ao respeito, à inclusão e à promoção da igualdade racial, tendo sido elas constatadas em quatro dos seis componentes curriculares diretamente analisados, ainda que expressas de forma desigual entre essas disciplinas em que foram identificadas, devido ao foco específico de cada uma delas. De todo modo, esses resultados corroboram o atual papel estratégico da EPT na promoção de uma educação ética, crítica e antirracista.

Apesar desses pontos positivos observados, essa pesquisa também fornece subsídios para se refletir sobre a ausência de uma maior transversalidade da questão étnico-racial no currículo da formação para a docência na EPT no contexto analisado, a despeito do que sustenta o arcabouço normativo nacional abordado. Nesse sentido, notou-se que a temática aparece de forma concentrada em algumas disciplinas, enquanto outras a abordam de modo mais conceitual ou periférico, no conjunto das quatro primeiras disciplinas analisadas; e outras (considerando as demais disciplinas do curso) não contemplam as questões étnico-raciais e afro-brasileiras. Diante disso, vale ressaltar que em cursos de pós-graduação em docência na EPT, a transversalidade da questão étnico-racial (ou seja, sua abordagem em todas as disciplinas) justifica-se tanto pelo marco legal já existente na educação brasileira, quanto pelo próprio projeto formativo da EPT, que pressupõe a formação humana integral, o enfrentamento das desigualdades estruturais e a promoção da cidadania no mundo do trabalho, como discutido ao longo deste escrito.

Trabalhar esta temática aqui abordada, na EPT (na formação dos formadores e também na formação dos estudantes, futuros profissionais), buscando o devido cumprimento das leis e normativas e da transversalidade proposta, é reconhecer que o conhecimento técnico e científico também deve estar comprometido com a justiça

social, a promoção da igualdade e a valorização da identidade da população negra, esta que sempre foi fundamental para a construção/sustentação do país, desde os períodos anteriores desse contexto histórico, até a contemporaneidade.

Quanto às limitações deste trabalho, não obstante as contribuições apresentadas, vale destacar que por se tratar de um relato autobiográfico ancorado em uma trajetória formativa específica, as reflexões desenvolvidas não pretendem esgotar a complexidade da temática étnico-racial no âmbito da EPT, assim como não permitem generalizações muito amplas.

Observa-se, então, a necessidade de novas pesquisas que investiguem como a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira vêm sendo incorporadas aos currículos da EPT em diferentes contextos institucionais, bem como estudos empíricos que considerem as percepções de estudantes e docentes sobre práticas pedagógicas antirracistas e sua experiência em percursos formativos. Pesquisas comparativas entre instituições e investigações sobre a formação inicial e continuada de professores no tema da educação antirracista no âmbito da EPT também podem contribuir para aprofundar o debate e fortalecer a construção de uma educação comprometida com a equidade racial e a formação humana integral.

Outra sugestão de pesquisa, nessa temática, é a análise da falta de institucionalização curricular consistente da Educação para as Relações Étnico-Raciais na EPT. Pode-se apontar, também, uma escassez de pesquisas autobiográficas com enfoque racial no campo da EPT. A presente pesquisa contribui, de certa maneira, para mitigar a escassez existente nessas duas últimas lacunas citadas.

Em suma, concluir o percurso analítico e autobiográfico registrado neste trabalho é reafirmar que a educação em geral, e a Educação Profissional e Tecnológica, em particular, têm o dever de tornar visíveis as contribuições e o legado do povo negro, bem como de formar sujeitos capazes de reconhecê-los, valorizá-los e fortalecê-los no presente. Nesse sentido, a defesa desses princípios torna-se importante sobretudo em um cenário em que ainda se observam movimentos e propostas que tensionam ou se contrapõem aos avanços já conquistados no campo da educação para as relações étnico-raciais, visando ao retrocesso dessas conquistas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas/RS, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, p. 165-172, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018, 204p.

ARAÚJO, Robson. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). **1ª aula síncrona: desafios da docência EPT**. Apresentado em: Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I. 2025. Disponível em: <https://ava.ead.ifsertoape.edu.br/course/view.php?id=607>. Acesso em: 03 nov. 2025.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. Trad.: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. *Ensaio Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-18, dez. 2016.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: a teoria de mudança social. Trad.: Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Afrocentricity International, Filadélfia, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009 [1980], p. 93-110.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, David Paul. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

AUSUBEL, David Paul. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.007, de 2025**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece diretrizes para a participação voluntária de alunos da educação básica em aulas e eventos com conteúdo cultural-religioso, festas culturais ou expressões religiosas, em escolas públicas e privadas. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2025b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=248716>

2. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília/DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025a, 74p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União: seção 1, n. 216, Brasília, DF, p. 5, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14723-13-novembro-2023-794926-norma-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Diário Oficial da União: seção 1 – Extra B, p. 1, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 23 fev. 2026.

COSTA, Zora Yonara Torres; RODRIGUES, Marlene Teixeira. Serviço Social, Educação Profissional e Questão Racial: os desafios do acesso e permanência. **Temporalis**, v. 20, n. 40, p. 268-283, 2020.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Trad.: Marco Casanova. São Paulo: Editora Unesp, 2010, 346p.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, 116p. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf>

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. O processo de institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698187074>

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Trad.: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 93p.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas,

2002 [1987].

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018. 486p.

HOOKS, Bell. Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black. Boston: South End Press, 1989.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 244p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Plano de disciplina - Práticas educativas inclusivas na EPT: teorias e didáticas**. 2025a. Disponível em: https://ava.ead.ifsertaope.edu.br/pluginfile.php/47548/mod_resource/content/5/praticas_inclusivas_est.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Plano de disciplina - Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas**. 2025b. Disponível em: https://ava.ead.ifsertaope.edu.br/pluginfile.php/47615/mod_resource/content/5/Plano%20da%20disciplina.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃOPE). **Resolução nº 19 do conselho superior, de 12 de setembro de 2024**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE. Recife/PE, 2024, 83p. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/09/Resolucao-no-19.2024dpt.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSertãoPE). **Resolução n.º 43, de 26 de agosto de 2019**. Dispõe sobre o Regulamento de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Petrolina, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-n.o-432019.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020, 264p.

KIS, Viktoria. *Improving evidence on VET: Comparative data and indicators. Social, Employment and Migration Working Papers, OCDE Social, Employment and Migration Working Papers*, n. 250, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/d43dbf09-en>.

KLAUK, Fernando Costa; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Inclusão e equidade racial na educação profissional técnica: políticas públicas e indicadores da rede federal. In: **XVIII SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA**. Anais. São Paulo/SP, 21, 22 e 23 de novembro de 2023. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1286/0dd075bc7f44cd79f25b5fd1f373c6b0.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MORAIS, Joelson de Sousa. Tecer com afeto, sensibilidade e emoção: a pesquisa narrativa autobiográfica em educação. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e285316, 2025.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico**: técnicas de redação e de pesquisa científica. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Resende. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v.2, n.1, p.77-86, 2019.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad.: Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012. 181p.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 02, p. 329-343, 2006.

PORTELLA, Alysso; PATTO, Thiago. **Democratização da EPT no Brasil**: análise sobre a oferta considerando raça, gênero, condição socioeconômica e local de residência. São Paulo: Itaú Educação e Trabalho, 2024, 76p.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017, 112p. (Feminismos Plurais).

SANTOS, Degmar dos; HERINGER, Nídia; WIESE, Iria Raquel Borges; SILVA, Mario Rodrigues da. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica indo além do tecnicismo: um estudo de questões de gênero e relações étnico-raciais nos PDIS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v.7, n.17, p. 102–121, 2015.

SANTOS, Fabio Alexandre Araújo dos; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento (Org.). **Práticas Educativas Integradoras na Educação Profissional Tecnológica**. Natal/RN: Editora Famen, 2021.

SANTOS, Iraneide Nascimento dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; SANTOS, Carolina da Franca Bandeira Ferreira. Relações étnico-raciais na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, v.40, e41083, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698-41083>

SILVA, Jose Wellington da; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Mulheres negras na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre a produção científica. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

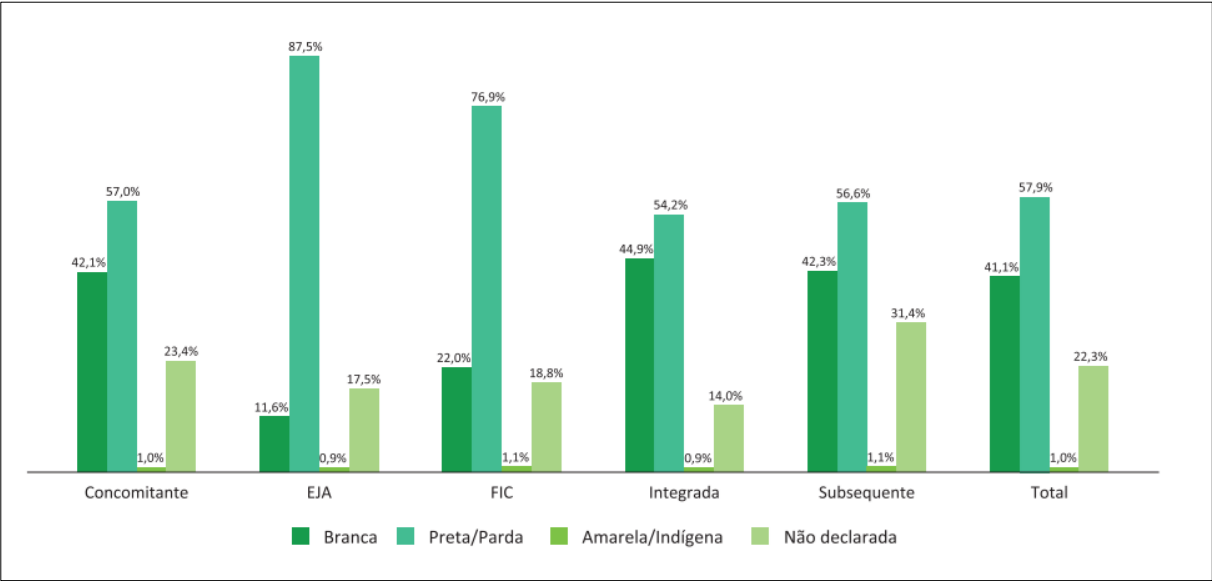
SOARES, Cecília Conceição Moreira; SANTOS, Pedro Paulo Fonseca dos; VIRGENS, Antônio Mario das. Mulher negra no mundo do trabalho: identidade étnico-racial na educação profissional. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, p. 677-692, 2017.

SOUZA, J. M. P. de; SENNA, L. A. G. S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa em educação: uma prática de linguagem reflexiva. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 8, n. 23, p. e1103, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1103>.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 (Coleção Tendências; v. 4).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

ANEXO 1 – Matrículas na Educação Profissional por cor/raça (% - 2024)



Fonte: Extraído de Brasil (2025, p. 38).

ANEXO 2 – Estrutura curricular do Curso de Pós-Graduação abordado.

MÓDULO	NÚCLEO	UNIDADES TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA (h)
MÓDULO 1 (105h) 1º Semestre	NÚCLEO COMUM (90h)	Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica	30
		Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos I	30
		Trabalho-Educação: Fundamentos teóricos e didáticos II	30
	TCC 1º Momento (15h)	Trabalho de Conclusão de Curso I	15
MÓDULO 2 (135h) 2º Semestre	NÚCLEO ESPECÍFICO FASE 1 (120h)	A docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras	30
		Práticas educativas integradoras na EPT: teorias e didáticas	30
		Práticas educativas inclusivas na EPT: teorias e didáticas	30
		Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas	30
	TCC 2º Momento (15h)	Trabalho de Conclusão de Curso II	15
MÓDULO 3 (120h) 3º Semestre	NÚCLEO ESPECÍFICO FASE 2 (90h)	Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: teorias e didáticas	30
		A pesquisa e a extensão no trabalho pedagógico da EPT: teorias e didáticas	30
		Projetos político-pedagógicos, planos de ensino e avaliação da EPT: teorias e didáticas	30
	TCC 3º Momento (15h)	Trabalho de Conclusão de Curso III	30
Carga horária total do curso			360

Fonte: Extraído de Instituto Federal do Sertão Pernambucano (2024, p. 24).