



PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CAMPUS MESQUITA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

VANESSA FERREIRA ROMÃO

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DO PROEJA COMO FORMA DE EVITAR O EPISTEMICÍDIO
NEGRO NO CURRÍCULO INTEGRADO

Mesquita

2024

VANESSA FERREIRA ROMÃO

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DO PROEJA COMO FORMA DE EVITAR O EPISTEMICÍDIO
NEGRO NO CURRÍCULO INTEGRADO**

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

Orientador: Israel Souza.

Mesquita

2024

R756q Romão, Vanessa Ferreira.
As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos professores do PROEJA como forma de evitar o epistemicídio negro no currículo integrado. – Rio de Janeiro: Mesquita, 2024.

96 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós-Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2024.

Prof. Dr. Israel Souza

1. PROEJA. 2. Questões étnico-raciais. 3. Práticas pedagógicas 4. Epistemicídio negro. 5. Currículo integrado. Romão, Vanessa Ferreira. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

DISS./ IFRJ/CMesq ProfEPT/PG

Acervo Campus Mesquita
Ficha catalográfica elaborada por
Marcos F. de Araujo.
CRB₇ / 3600.



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**



VANESSA FERREIRA ROMÃO

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DO PROEJA COMO FORMA DE EVITAR O EPISTEMICÍDIO
NEGRO NO CURRÍCULO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 01 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Israel Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Orientador

Prof. Dra. Gabriela Ventura da Silvado Nascimento

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Janaína de Azevedo Corenza

Instituto Federal do Rio de Janeiro



INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**



VANESSA FERREIRA ROMÃO

EPISTEMOLOGIA NEGRA NO PROEJA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 01 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Israel Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Orientador

Prof. Dra. Gabriela Ventura da Silva do Nascimento

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Janaína de Azevedo Corenza

Instituto Federal do Rio de Janeiro

A Deus, o autor da vida.

Aos meus familiares que valorizaram os estudos, mas não tiveram acesso a eles.
Aos negros e negras que existiram antes de mim e pavimentaram caminho para que
hoje possamos demonstrar a importância da cultura, da história e do conhecimento
negro na educação brasileira.

A todas as pessoas que estão ao meu lado e no mesmo espaço-tempo buscando
por uma educação antirracista e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, o autor da vida. Agradeço, de coração, à minha mãe, Rosângela, quem sempre esteve presente me dando amor e apoio.

Agradeço aos colegas de trabalho do IFRJ/Rio de Janeiro, especialmente à coordenadora e amiga Carla. Expresso minha mais profunda gratidão por ter me ajudado e apoiado no progresso de minha pesquisa.

Também, não posso deixar de mencionar as amigas Renata, Flávia, Priscila, Fabiana, Aparecida, Marcos e Andreia pela presença, ajuda e apoio.

Não posso deixar de mencionar os colegas da Escola Municipal Nossa Senhora da Penha e todos da turma PROFEPT-IFRJ/Mesquita 2021. O apoio e o aprendizado ao longo dessa jornada densa foram muito importantes.

Agradeço ao PROFEPT e ao meu orientador Israel pela parceria, paciência, pelas trocas e aprendizados nessa jornada. Obrigada por confiar e acreditar em mim. Agradeço também às professoras que aceitaram participar da banca de qualificação e de defesa, contribuindo para o sucesso da presente pesquisa: Maylta Brandão, Janaína Corenza e Gabriela Ventura.

Em especial, agradeço às minhas amigas de turma Janete, Mary, Adrimar, Suele, Cristiane e Simone, pois nossas conversas, encontros e apoio mútuo fizeram toda diferença em minha caminhada acadêmica e pessoal. Compartilhamos experiências, aprendizados e desafios, fortalecendo umas as outras.

Aos amigos Alexandre e Eduardo agradeço a disponibilidade de ajudar em todas as horas.

Agradeço ao meu tio Milton, um homem negro que ficou muito orgulhoso com o tema da minha pesquisa. Infelizmente, partiu em julho, antes da defesa. Lembro com carinho de nossas conversas e do seu incentivo.

Agradeço a todos os profissionais dedicados à educação antirracista no Brasil. Vocês têm um papel fundamental na transformação de nossa sociedade a partir do combate ao racismo estrutural e do cultivo de uma visão inclusiva e verdadeiramente transformadora, conforme Paulo Freire nos ensinou.

O sentimento do momento é gratidão. Gratidão a todos!

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras?

(Abdias Nascimento, 2016).

RESUMO

Esta pesquisa investigou as práticas pedagógicas dos docentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Verificou-se como ocorre a inserção dos conhecimentos de origem africana, afro-brasileira e afrodiaspórica no currículo do Curso Técnico em Montagem e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio (MSI-PROEJA), no campus do Rio de Janeiro, conforme a percepção dos docentes. A pesquisa considerou as leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, para um repensar curricular com o objetivo de evitar o epistemicídio negro. Epistemicídio é o termo criado por Boaventura Sousa Santos (2009; 2019), mas explorado por Sueli Carneiro (2023), para designar o apagamento ou a inferiorização dos conhecimentos produzidos por culturas não-brancas. O percurso metodológico adotado foi de natureza qualitativa, utilizando-se de Análise de Livre Interpretação (ALI). Foram analisados relatos e percepções dos docentes participantes da promoção de uma educação sob a perspectiva antirracista com a inserção da epistemologia negra no currículo integrado. Os resultados obtidos revelaram lacunas na formação docente, barreiras institucionais e dificuldades para encontrar materiais de apoio fora da perspectiva eurocêntrica. Contudo, também foram identificadas boas práticas pedagógicas e estratégias para abordar as questões étnico-raciais no ambiente escolar. Com base nos resultados da pesquisa, foram propostas reflexões e discussões que contribuem para a formação docente em relação às questões étnico-raciais no currículo integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e foi desenvolvido o Produto Educacional Interdisciplinar intitulado Epistemologia Negra no PROEJA, com o intuito de promover uma reflexão crítica sobre a necessidade de repensar o currículo integrado no contexto do PROEJA.

Palavras-Chave: PROEJA; Questões étnico-raciais; Práticas pedagógicas; Epistemicídio negro; Currículo Integrado.

ABSTRACT

This research investigated the pedagogical practices of teachers from the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA). It was verified how the insertion of knowledge of African, Afro-Brazilian and Afro-diasporic origin occurs in the curriculum of the Technical Course in Assembly and Computer Support Integrated to High School (MSI-PROEJA), on the Rio de Janeiro campus, according to the perception of teachers. The research considered laws N^o. 10.639, of 2003, and N^o. 11.645, of 2008, for a curricular rethink with the aim of preventing black epistemicide. Epistemicide is the term created by Boaventura Sousa Santos (2009; 2019), but explored by Sueli Carneiro (2023), to designate the erasure or inferiorization of knowledge produced by non-white cultures. The methodological path adopted was qualitative in nature, using Free Interpretation Analysis (ALI). Reports and perceptions of teachers participating in the promotion of education from an anti-racist perspective were analyzed with the inclusion of black epistemology in the integrated curriculum. The results obtained revealed gaps in teacher training, institutional barriers and difficulties in finding support materials outside the Eurocentric perspective. However, good pedagogical practices and strategies for addressing ethnic-racial issues in the school environment were also identified. Based on the research results, reflections and discussions were proposed that contribute to teacher training in relation to ethnic-racial issues in the integrated curriculum of Professional and Technological Education (EPT) and the Interdisciplinary Educational Product entitled Black Epistemology in PROEJA was developed, with the aim of promoting critical reflection on the need to rethink the integrated curriculum in the context of PROEJA.

Keywords: PROEJA; Ethnic-racial issues; Pedagogical practices; Black epistemicide; Integrated curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Grau de escolaridade.	48
Figura 2 — Tempo de experiência docente no IFRJ/ Tempo de experiência docente no PROEJA.	49
Figura 3 — Formação Pedagógica.	50
Figura 4 — Área de conhecimento de atuação.	51
Figura 5 - Cor/etnia dos participantes.	53
Figura 6 — Revisão do currículo do PROEJA para educação antirracista.	55
Figura 7 — Possibilidade de implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas diversas disciplinas.	57
Figura 8 — Interesse no material que trate as questões étnico-raciais na perspectiva do currículo integrado para o PROEJA.	58
Figura 9 — Necessidade de formação específica ou material voltado para as questões étnico-raciais relacionada a disciplina.	59
Figura 10 — Estrutura e Visual.	75
Figura 11 — Trecho do PE sobre a capa.	76
Figura 12 — Capa do e-book.	77
Figura 13 - Futura utilização do produto educacional nas aulas.	79
Figura 14 - Comprometimento em evitar o epistemicídio negro no PROEJA.	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Seções do e-book Epistemologia negra no PROEJA.....	73
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALI - Análise de Livre Interpretação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MSI - Manutenção e Suporte em Informática

PE - Produto Educacional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE - Técnico Administrativo em Educação

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	14
2 INTRODUÇÃO.....	19
2.1 OBJETIVO GERAL.....	25
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
3 REFERENCIAL TEÓRICO: REPENSANDO O CURRÍCULO DO PROEJA.....	26
3.1 CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA E EPISTEMOLOGIA NEGRA.....	33
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	46
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	68
6.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	72
6.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL.....	90
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	91

1 APRESENTAÇÃO

Sou mais uma pessoa que passou pela educação básica antes das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as quais implementam a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das escolas públicas e privadas. Acredito que a existência de um currículo fora da narrativa do colonizador fez muita falta na minha formação escolar. Entretanto, de forma empírica, desde a infância, tive a certeza de que havia muito mais a ser difundido sobre a África, os africanos, os afro-brasileiros, a diáspora e a resistência negra.

Costumo dizer que minha formação como professora iniciou ainda quando aluna. Iniciei o curso de formação de professores em nível médio na adolescência, porém, no ensino fundamental, na sétima série de escolaridade, atual oitavo ano, tive uma professora de português em quem eu me espelhava. Admirava sua inteligência, sua forma de ler em voz alta, seu jeito de encantar através dos textos trabalhados. Em uma de suas aulas, essa professora lançou a proposta de textos narrativos. O trabalho deveria ser feito individualmente, para ser entregue na semana seguinte.

Quando ela lançou a proposta, fiquei muito animada. Pensei que seria a oportunidade de a professora gostar de mim, pois eu queria chamar sua atenção. Assim, passei os dias que se seguiram me dedicando à escrita. Escrevia muito, em várias oportunidades durante o dia, nas aulas vagas, nas tardes em casa e até na igreja. Escrevi tudo a lápis. Depois, passei a limpo a caneta no papel almaço. A narrativa ficou com 8 páginas e eu fiquei orgulhosa de mim.

No dia da entrega, a professora pegou meu texto, lançou um olhar de reprovação, começou a ler alguns trechos em voz alta: “pacto de amizade?”, “o dia estava brumoso?”, “O tempo passava inexoravelmente?”, “Não, não foi você quem escreveu esse texto. Alguém fez para você ou você copiou de algum lugar. Por causa de você, todos os textos da turma não valerão mais nota, por causa de você, toda turma perdeu ponto”.

Tentei me defender, disse que tinha sido eu quem havia escrito sim, mas ela respondeu que tinha 25 anos de magistério e que sabia muito bem o que estava dizendo. O resultado disso tudo foi toda turma contra mim e, desde então, eu pensei: “Se eu fosse professora, jamais faria algo assim com um aluno”. E, por isso, tenho em mente que minha formação como educadora se iniciou ali.

Anos se passaram, eu me formei professora das séries iniciais. Entretanto,

desisti de exercer por um tempo, porque a pequena escola particular em que trabalhei não fazia os pagamentos do salário de forma regular. Diante disso, fui estimulada pela minha mãe a buscar um trabalho de carteira assinada para podermos dar conta do nosso sustento.

Encontrei o emprego de atendente de telemarketing. Um trabalho difícil: vender cartão de crédito (numa época em que as pessoas já tinham receio de passar dados pessoais por telefone), longe da minha residência, mas a carga horária de trabalho era de 6 horas e 20 minutos ao dia, com uma folga semanal, o que me proporcionou ter tempo para cursar a graduação em Letras: português/literaturas, na UERJ/FFP, em São Gonçalo. Foi um grande sonho realizado: ter acesso ao nível superior, especialmente se tratando da UERJ, a universidade brasileira precursora nas ações afirmativas no Brasil.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição do país a criar um sistema de cotas em processos seletivos para ingresso em seus cursos de graduação. Através de uma lei promulgada em 2002, 50% das vagas nos vestibulares das universidades estaduais passaram a ser destinadas para candidatos egressos de escolas públicas (Brasil Escola Uol, 2024).

Ingressei na universidade, em 2004, pelo sistema de reserva de vagas para estudantes da escola pública negros. Na graduação, a maioria dos professores era excelente, contudo, também encontrei dois professores que não acreditavam no potencial e nas possibilidades dos estudantes trabalhadores. Esses diziam que é impossível estudar e trabalhar com qualidade: “ou o trabalho, ou os estudos saem mal-feitos”. Esse discurso me fazia refletir que tais professores não conheciam a realidade da classe trabalhadora, a qual produz, trabalha muito, paga contas, sustenta a família e, também, estuda, como “um dever revolucionário”, conforme disse o primeiro presidente de Angola, Antônio Agostinho Neto (1976).

Em minha caminhada acadêmica no curso de letras, mesmo após a promulgação da lei nº 10.639/2003, nada havia sobre a produção literária de autores negros, como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Victória Santa Cruz, Oswaldo de Camargo, Maria Firmina dos Reis, Lino Guedes, entre outros, na grade curricular. Diante disso, importa o que se segue.

Nos registros brasileiros
A injustiça predomina

E o danado esquecimento
 Na injustiça e culmina
 Pois ainda não se acha
 Tudo o que se examina.
 Esquecidas da história
 As mulheres inda estão
 Sendo negras, só piora
 esse quadro de exclusão
 Sobre elas não se grava,
 Nem se faz uma menção.
 (Arraes, 2017, p. 42).

O poema acima destaca a invisibilidade da mulher negra, mas, na minha formação como professora de português e literaturas, não houve destaque sequer para os homens negros, exceto as honras dadas a Machado de Assis. Entretanto, em 2004, ainda não sabíamos que ele era negro. Sendo assim, tais vozes, assim como inúmeras outras, seguiram silenciadas na graduação de literaturas. Quais literaturas? Ainda não havia disciplinas que trouxessem a produção literária negra. Silêncio. Epistemicídio. Essa invisibilidade traz consequências não só para mim e para as demais pessoas negras, mas para todas as outras pessoas, todos os brasileiros.

Este não é um problema só dos negros, é de todos os brasileiros que ao menosprezarem a participação de uma parcela da população na construção da sociedade de quem somos como brasileiros, também fraturam a sua própria tradição, preservamos a própria alienação (Jesus, 2017, p. 9).

Para mim, estudos e trabalho sempre caminharam juntos e, conforme eu ia avançando em termos de escolaridade, seguia trabalhando muito. Formei-me em Letras: Português/Literaturas e em Pedagogia (UERJ, 2009 e 2017). Cursei duas pós-graduações *lato sensu*, uma em Gestão Escolar e outra em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (UERJ, 2011 e UFF, 2016). Sempre trabalhando.

Após o telemarketing, fui educadora social em Casa de Passagem da prefeitura de Niterói. Lá, trabalhava com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, do sexo masculino, de 12 a 17 anos. Depois, trabalhei como professora do segundo segmento do ensino fundamental na modalidade EJA no município de Itaboraí e como professora orientadora educacional na educação infantil de São Gonçalo.

Trabalhando na EJA por cinco anos, de 2011 a 2016, devido às suas particularidades, desenvolvi maior atenção a essa modalidade, tanto em relação aos discentes, como em relação aos docentes. Em relação aos estudantes, percebia as faixas etárias contrastantes: uns muito jovens, com seus 15 a anos, outros, idosos,

convivendo na mesma turma. A presença negra era muito forte e a esperança de melhoria de vida e de trabalho por meio dos estudos também.

Como professora, cheguei a atuar em até 4 escolas concomitantemente. Por isso, eu acreditava que seria muito difícil, com minha carga de trabalho, conseguir entrar em algum grupo de pesquisa ou em um mestrado, mas sempre tive em mente que quando eu entrasse no mestrado, pesquisaria sobre EJA e as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Já como técnica em assuntos educacionais do IFRJ, campus Rio de Janeiro, tomei conhecimento do programa PROFEPT e me inscrevi para o processo seletivo em 2020, porém a pandemia chegou de repente e as vidas e planos foram modificados. Assim, devido o afastamento social, a seleção que se daria por meio de prova, ocorreu por meio de avaliação curricular, no entanto, tal seleção, diferente de outras que somente pontuam a vida acadêmica, pontuou o tempo de vida profissional e a produção acadêmica, demonstrando, na prática, as bases conceituais da EPT, a qual tem o trabalho como princípio educativo. Esse é o retrato de uma ação humanizadora e formativa que contribui para o desenvolvimento integral humano (Ciavatta, 2005).

Estudando no PROFEPT, nasceu a presente pesquisa, realizada no campus onde trabalho, sobre o PROEJA e as práticas pedagógicas dos professores considerando a importância das leis nº 10.639/2003 e nº 11.648/2008 no currículo integrado.

As experiências vividas ao longo da minha formação direcionaram minhas escolhas acadêmicas e formaram minha visão sobre a importância da educação. Cada desafio enfrentado e cada injustiça observada reforçaram a convicção sobre a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a epistemologia negra. Esta visão é a inspiração desta pesquisa, intitulada "As Questões Étnico-Raciais nas Práticas Pedagógicas dos Professores do PROEJA como Forma de Evitar o Epistemicídio Negro no Currículo Integrado".

Através desta pesquisa, espero contribuir para o campo da educação antirracista, destacando a importância de um currículo que inclua e valorize as contribuições afro-brasileiras, africanas e afrodiaspóricas. Isso porque, contribuir, de forma prática (por meio do produto educacional), para que essas perspectivas estejam presentes no currículo integrado do PROEJA é importantíssimo no combater o silenciamento histórico imposto pela narrativa colonizadora.

Este compromisso com a educação antirracista é um reflexo da minha história pessoal e possui justificativas sociais e educacionais. A pesquisa tem relevância social, pois, ao focar na educação antirracista, promove uma reflexão sobre a história, as desigualdades sociais e o racismo estrutural que impactam nossa sociedade.

Do ponto de vista educacional, a implementação de um currículo integrado que respeita a diversidade étnico-racial e considera a epistemologia negra desafia o padrão eurocêntrico que domina as práticas pedagógicas e aumenta a relevância do aprendizado de todos os estudantes e docentes, principalmente para aqueles os quais as histórias e identidades têm sido marginalizadas e/ou invisibilizadas na escola ao longo dos anos.

Na próxima seção, “Introdução”, serão detalhadas a integração das relações étnico-raciais na educação, destacando-se como o racismo estrutural e o epistemicídio afetam a representação do conhecimento negro no currículo integrado do PROEJA do IFRJ, campus Rio de Janeiro.

2 INTRODUÇÃO

Agora é o tempo para transformar em realidade as promessas de democracia. Agora é o tempo para subir do vale das trevas da segregação ao caminho iluminado pelo sol da justiça racial.
Martin Luther King, 2024.

Pesquisar a educação trazendo à tona as relações étnico-raciais, mesmo no século XXI, é muito complexo, porém fundamental quando objetivamos uma sociedade equânime. Ainda mais considerando o fato de que o racismo ocorre de várias maneiras, inclusive, de forma estrutural na sociedade, o que afeta a construção da identidade do negro e do povo brasileiro em geral. Trazemos, portanto, a epígrafe na voz de King no início deste capítulo a fim de enfatizar o caráter democrático e de justiça racial sobre os quais a sociedade deve estar fundamentada.

Nesse sentido, é indispensável enfatizar que a discussão sobre questões étnico-raciais transcende a mera categorização identitária. Segundo a promotora de justiça Livia Sant'anna Vaz (2022), frequentemente alguns grupos tendem a minimizar, de forma pejorativa, assuntos referentes às relações étnico-raciais, tratando-os como meras pautas identitárias.

Contudo, é essencial reconhecer que tais discussões representam uma exigência fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática. Portanto, abordar essas questões é um imperativo que vai além da afirmação identitária, inserindo-se no âmbito mais amplo dos direitos humanos, da educação para todos e da equidade social, consolidando-se como aspectos indispensáveis para a construção de um contexto democrático e representativo da diversidade cultural e étnico-racial que compõem a sociedade.

Segundo o dicionário Houaiss (2011), a palavra identidade significa, em sua primeira acepção, o “conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo”. Tais características possuem origens diversas para sua formação.

De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014, p. 96):

A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Sabendo disso, para contribuir com a diminuição do epistemicídio e do racismo como um todo, devemos considerar o papel das escolas nesse processo de formação identitária do ser humano, ressaltando-se os sistemas de representação e as relações de poder refletidos no currículo.

Isso é pertinente, pois as teorias críticas da educação alertam que a instituição escolar, na sociedade capitalista, tende a reproduzi-la, resultando numa educação que serve para perpetuar um *status* de dominação. Nesse sentido, “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 2017, p. 46).

Esses interesses são evidenciados no fenômeno denominado epistemicídio, um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2009), reconhecido e trabalhado pela filósofa Sueli Carneiro (2023), o qual destaca uma prática recorrente nos currículos escolares caracterizada pela prevalência de saberes eurocêntricos. O termo epistemicídio descreve a "destruição de algumas formas de conhecimento e a inferiorização de outros, desperdiçando, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo" (Santos, 2009, p. 183).

Sabemos que as outras visões de mundo a que Santos (2009) se refere são relegadas à inferiorização e à destruição, como acontece com os conhecimentos dos negros, dos indígenas e povos não-brancos em geral. Sendo assim, é fundamental pesquisar esse fenômeno para que a educação possa superar o epistemicídio da colonialidade.

Convém ressaltar que esta pesquisa, por fins de delimitação temática, trabalhará com o apagamento do conhecimento negro, sendo ele africano, afro-brasileiro e diaspórico pelo mundo a partir das práticas docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais precisamente do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no curso técnico de Manutenção e Suporte a Informática (MSI) Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus da capital da cidade.

Convém destacar também, as opções conceituais dos termos que utilizaremos durante esta dissertação. Optamos por utilizar o termo étnico-racial, em concordância com a abordagem de Stuart Hall (2023), que utiliza o termo "racial", ao invés de apenas "racial", para abordar a complexidade das identidades em sociedades

contemporâneas, reconhecendo que as categorias de raça e etnia são interligadas e não podem ser compreendidas isoladamente.

O autor enfatiza que as identidades são construídas socialmente e são influenciadas por vários fatores, incluindo cultura, história e poder. Ao fazer isso, Hall (2023) destaca a necessidade de uma análise mais complexa e que considere várias formas de identidade e opressão. Isso é muito relevante em contextos diaspóricos, onde as experiências de deslocamento, colonização e migração desempenham um papel central na formação das identidades étnico-raciais.

Ademais, utilizamos o termo epistemicídio pelo fato de ser um conceito fundamental na discussão sobre a descolonização do conhecimento e a transformação epistemológica. Assim, a partir da leitura de Sueli Carneiro (2023), podemos entender este conceito como representante de um processo estrutural de exclusão e de deslegitimação dos saberes produzidos por grupos historicamente dominados, especialmente aqueles de origem africana e indígena, no contexto brasileiro.

Ainda segundo Carneiro (2023), o epistemicídio não se limita apenas a uma questão de silenciamento ou marginalização, mas se inscreve dentro de uma estrutura mais ampla de poder e dominação racial, na qual o conhecimento produzido por estes grupos é deslegitimado e os sujeitos são ignorados ou vistos como incapazes de produzir saberes válidos. Dessa forma, Carneiro (2023) acrescenta, com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, que "o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e conseqüentemente de seus membros que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento" (Carneiro, 2023, p. 87).

Portanto, a pesquisa "As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos professores do PROEJA como forma de evitar o epistemicídio negro no currículo integrado" busca discutir sobre questões étnico-raciais, fazendo com que nossa atenção se volte para o apagamento ou inferiorização das formas de saber negras no currículo escolar do curso técnico integrado ao ensino médio, destinado a jovens e adultos (PROEJA), no campus Rio de Janeiro, onde foi realizada a pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo discute dois assuntos importantíssimos: a questão étnico-racial e a educação de jovens e adultos, pois eles têm grande ligação entre si. Isso porque, nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e

Adultos, consta que o Brasil é um país que se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica (Brasil, 2000, p. 46) e, nesse contexto, a EJA foi vista, por muito tempo, como uma compensação.

Esta visão foi alterada em nossa LDBN, por exemplo. Antes, na referida lei, a EJA era destinada simplesmente aos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade própria, porém, a partir de 2018, acrescentou-se ao artigo 37 que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Essa mudança confere ao dispositivo legal a ideia de educação como um direito, por toda vida, para todos.

Com isso em vista, cabe ressaltar que uma educação para todos deve consistir em tornar o espaço escolar verdadeiramente democrático e inclusivo, não só no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes ou no tocante ao reconhecimento da diversidade, mas em relação aos conteúdos abordados, pois, se assim não for, a escola somente irá reproduzir as desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais já existentes na sociedade.

Nesse sentido, destaca-se que existem diversas pesquisas sobre EJA e sobre relações étnico-raciais na educação. Porém, fazendo o estado da arte das dissertações do PROFEPT, considerando o cenário de 2021, Romão, Santos, Souza e Anjos (2022) realizaram um levantamento de como o tema étnico-racial é abordado nas dissertações sobre PROEJA, produzidas no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) e disponíveis no Observatório do Programa.

Após as análises e diálogos com as dissertações, os autores verificaram que as questões a respeito das relações étnico-raciais são pouco trabalhadas pelos pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica no campo do PROEJA, embora haja grandes potencialidades para o desenvolvimento das questões étnico-raciais ao pesquisar esta modalidade de ensino dada a diversidade que lhe é inerente.

De acordo com Romão, Santos, Souza e Anjos (2022, p. 8), “o silenciamento destas questões nas pesquisas fomenta uma cumplicidade quase imperceptível relacionada a reprodução do racismo, práticas sociais discriminatórias, contribuindo para manutenção das desigualdades sociais, étnicas e culturais”.

Considerando isso, a presente pesquisa traz como destaque as questões étnico-raciais a fim de contribuir para a diminuição da manutenção das estruturas racistas da sociedade, com fundamentação legal na LDB e nas leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008, as quais tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo currículo escolar da educação básica.

Por sua vez, a justificativa institucional reside no fato de que o IFRJ e a Educação Profissional e tecnológica (EPT), como reconhecido lugar de disseminação do saber e de educação pública de qualidade que visa a educação integral no sentido mais amplo (a qual abordaremos mais a diante na fundamentação teórica), é um espaço importante para a propagação de uma educação antirracista comprometida com o diálogo sobre o conhecimento africano, afro-brasileiro e afrodiaspórico.

Logo, esta pesquisa apresenta, como justificativa acadêmica, contribuir para a integração da perspectiva étnico-racial com as teorias da pedagogia histórico-crítica concebidas por Demerval Saviani (2007), o qual defende uma educação para todos, independentemente de sua classe social, a fim de que o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade seja democratizado e, desta forma, possa dar aos alunos as condições de fazer escolhas de vida, interpretar o mundo, suas experiências e para que possam defender seus interesses, deixando para trás a perspectiva da escola dualista, com uma educação para os ricos e outra para os pobres.

Seguindo neste caminho e entendendo que o epistemicídio é uma forma de opressão e de disseminação do colonialismo, justifica-se uma pesquisa sobre o tema, pleiteando um estudo para o reconhecimento do que foi produzido, porém foi apagado ou apropriado pelos interesses de dominação da sociedade capitalista.

Ademais, como justificativa social, a pesquisa apresenta relevância por buscar aprofundar os estudos étnico-raciais, numa perspectiva de valorização e até mesmo de descoberta de saberes, e poder os difundir por meio de um Produto Educacional (PE) que possa atingir e beneficiar pessoas, afetando-as na construção de suas identidades.

Esta pesquisa está de acordo com o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em sua linha de pesquisa 1, “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, e macroprojeto 2, “Inclusão e diversidade em espaços formais e não-formais de ensino na EPT”.

Nesse sentido, importa destacar que as leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, mesmo existindo há 21 e 16 anos, respectivamente, são aplicadas na

educação básica no Brasil, porém se verifica a persistência e a disseminação do epistemicídio e do racismo ainda nos dias atuais, pelo que se faz necessária a seguinte problematização: como a inserção dos conhecimentos negros tem sido realizada no currículo integrado curso técnico em Manutenção e Suporte a Informática Integrado ao Ensino Médio do PROEJA, no IFRJ, campus Rio de Janeiro, a fim de possibilitar a construção da identidade negra e brasileira?

Diante disso, elenca-se a seguinte hipótese: a inserção dos conhecimentos negros no referido curso não tem sido realizada de forma efetiva, de forma a contribuir para a construção da identidade negra e brasileira dos estudantes, mesmo considerando todo o arcabouço legal que apoia tal inserção.

Deste modo, é fundamental investigar se as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estão sendo efetivamente implementadas ao longo do ano letivo ou se sua aplicação se restringe apenas ao mês de novembro, durante as celebrações da consciência negra, e de maneira superficial, sem o devido aprofundamento para impactar significativamente na construção da identidade dos jovens e adultos estudantes do PROEJA.

Afinal, é necessário que a inclusão dos conteúdos citados seja implementada não apenas em relação aos estudantes negros, mas considerando todos os estudantes como parte de um país cuja formação histórica está ligada a um passado de colonização escravocrata marcada por violências brutais.

Assim, sob este prisma, é imprescindível a busca de alternativas com o intuito de promover uma educação antirracista, feita de forma intencional pelos docentes, a fim de proporcionar uma educação mais inclusiva e consciente que promova a valorização da identidade negra e brasileira dos estudantes por meio da consideração da epistemologia negra.

Por fim, destaca-se que a verdadeira inclusão dos conhecimentos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar exige comprometimento contínuo, capaz de influenciar profundamente a formação identitária de todos os estudantes. Sendo assim, ao refletir sobre as complexidades das questões étnico-raciais no contexto educacional do PROEJA, esta pesquisa dá luz a urgência da importância das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

2.1 OBJETIVO GERAL

Verificar como ocorre a inserção dos conhecimentos de origem africana, afro-brasileira e afrodiaspórica no currículo integrado, no contexto do Curso Técnico em Montagem e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio (MSI-PROEJA), no campus do Rio de Janeiro, conforme a percepção dos docentes.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar práticas pedagógicas dentro da concepção antirracista;
- Analisar como os conhecimentos negros são tratados pelos professores do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção Suporte em Informática (PROEJA) do IFRJ, campus Rio de Janeiro;
- Desenvolver um Produto Educacional (PE) interdisciplinar com foco na produção epistêmica negra a ser integrada no currículo escolar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: REPENSANDO O CURRÍCULO DO PROEJA

Meu corpo é uma África
meu Ori vive comigo a resistir
Já que não podemos mais permitir
o silêncio a nos chicotear,
nem os discursos com outros termos a
inferiorizar o que somos.
Juliana Costa, 2021.

Iniciamos o capítulo com um trecho de poema como epígrafe. O excerto é uma parte do poema "Corpo-África" de Juliana Costa, também conhecida como Juliana Sankofa. A autora usa a metáfora do corpo como um continente, comparando-o à África, para representar a riqueza, complexidade e história de luta e resistência do povo africano e sua diáspora. Quando fala "Já que não podemos mais permitir/ o silêncio a nos chicotear/ nem os discursos com outros termos a inferiorizar o que somos", a poetisa demonstra a necessidade de quebrar o silêncio imposto pelas estruturas de poder que apagam a história e as contribuições dos negros. É uma denúncia clara do epistemicídio - a destruição ou desvalorização dos conhecimentos, culturas e histórias dos povos africanos e da diáspora.

Este trecho do poema dialoga com a importância de reconhecer e valorizar as epistemologias negras como uma forma de resistir e combater o epistemicídio. Incluir essas perspectivas no currículo integrado, como discutido nesta pesquisa, é um passo para descolonizar o conhecimento e promover uma educação inclusiva e antirracista.

Assim, com a intenção de combater o epistemicídio negro, o tema desta pesquisa está alinhado com a concepção de ensino integrado defendida por Ramos (2008), Frigotto (2008) e Saviani (2007), autores das bases conceituais da EPT que propõem uma educação abrangente, focada na formação integral do educando, enxergando-o não apenas como um cidadão e trabalhador inserido na realidade capitalista do mercado de trabalho, mas como sujeito complexo, potente e livre, superando-se as limitações estruturais do ensino voltado exclusivamente para a preparação para o trabalho e para o sustento próprio e familiar.

Nesse sentido, Ramos (2008) apresenta uma proposta de educação para o ensino médio que garante aos adolescentes, aos jovens e aos adultos uma oportunidade de desenvolvimento integral na última etapa da educação básica. Na mesma toada, prescreve a LDBN que "os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para

a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996, art. 35 A, § 7º).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentar tal ideário de formação integral, percebe-se que, na realidade, o preceito que é priorizado na educação é a qualificação para o mercado de trabalho em detrimento do pleno desenvolvimento do educando. Isso porque a tendência da escola organizada de forma disciplinar, com hierarquia de conhecimentos e saberes, é se restringir a determinados conhecimentos, ou seja, considera-se mais importante a transferência de conhecimentos científicos, em sua maioria eurocêntricos, e, no caso da EPT, voltados para a área técnica do curso.

Entretanto, de modo algum os conhecimentos científicos devem ser vistos em contraposição aos conhecimentos voltados para o desenvolvimento do sujeito enquanto ser histórico-social. Os conhecimentos se constituem de forma conjunta, contribuindo para a formação do sujeito e, conseqüentemente, fornecendo possibilidades de vida e de escolha para os estudantes muito mais conscientes e conhecedores da realidade, de si e do mundo.

Assim, para atender os objetivos de aprendizagem e os direitos garantidos em lei, como exposto acima, é necessária uma educação unitária, omnilateral e politécnica. Essa proposta educacional, no texto "Concepção de Ensino Médio Integrado", é nomeada por Ramos (2008, p. 6) como uma “utopia a ser construída coletivamente”,

Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio. Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social. (Ramos, 2008, p. 6).

Nessa perspectiva, colaborando com as proposições da autora, a presente pesquisa visa promover um repensar curricular, pois quando se intenciona uma

educação unitária, visamos igualdade de acesso de todos os estudantes (da classe trabalhadora ou não) aos conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da história, acrescentando-se aqui os conhecimentos apagados ou inferiorizados pelas ações colonialistas do capitalismo.

Além disso, intenciona-se uma educação politécnica fora da acepção literal (de múltiplas técnicas), rompendo com a “educação dualista” (Saviani, 2007) latente até os dias atuais, em que há uma educação destinada aos mais ricos e outra, inferior, destinada aos mais pobres.

É importante destacar que politécnica não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (Ramos, 2008, p. 3).

Assim, com a politecnia, visamos a constituição de conhecimentos sistemáticos que orientam os estudantes para as situações da vida. Nesse sentido, uma educação omnilateral visa o aprimoramento integral do sujeito, concebendo o trabalho como princípio educativo, priorizando o sentido ontológico que concebe o sujeito como ser humano transformador de sua realidade a partir da interação com a natureza e com outras pessoas.

Convém destacar que a omnilateralidade, em nosso país, está intrinsecamente ligada a reconhecer a diversidade étnico-racial característica do Brasil. Ocorre que a transição do estado atual de sociedade, consolidada no racismo estrutural, para uma sociedade com equidade depende bastante da disseminação e da divulgação da história, dos conhecimentos e do protagonismo negro de modo a desconstruir a memória coletiva da nação brasileira por meio do acesso à história antes não contada, aquela fora do foco narrativo do colonizador europeu.

Por essa razão, uma visão pluralista de mundo precisa estar sistematicamente incluída na proposta de educação integrada. Os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, sem privilegiar a cultura e conhecimento europeu e norte-americano, sem romantizar a colonização brasileira, por exemplo, reconhecendo a cultura e produção científica da África e a construção do saber do negro diaspórico pelo mundo, mas, principalmente no Brasil, reconhecer os saberes dos povos originários de nossa terra e outros conhecimentos presentes no globo.

Tudo isso coaduna com uma educação unitária, omnilateral e politécnica, atuante na formação da identidade humana.

Dentre as muitas dificuldades para efetivação da educação integrada, aponta Marise Ramos:

É muito comum a afirmação de não ser possível a implantação de educação integrada devido à ausência de condições para tal nas escolas. Acreditamos que condições podem e devem ser garantidas. Mas não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. A própria definição e conquista de tais condições é uma tarefa coletiva. (Ramos, 2014, p. 100).

Entretanto, tais dificuldades não podem impedir uma instituição escolar de exercer seu papel na educação antirracista, mesmo no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, os quais possuem currículo extenso e repleto de horas de disciplinas técnicas, estágios e outras peculiaridades marcantes, como no caso do PROEJA.

Nessa linha, Ramos (2014) assinala que essa realidade não deve ser um empecilho para a construção de um projeto de educação verdadeiramente integrado. Do mesmo modo, a prática de um currículo antirracista não deve ser colocada como elemento acessório, incerto de ser trabalhado, mas, sim, devem ter sua existência e promoção garantidas pelas instituições escolares.

Ocorre que a sociedade contemporânea está imersa na “lógica tempo-mundo”, conceito de Milton Santos (2002), segundo a qual o relógio hegemônico dita as ações e desejos dos sujeitos. Por fins características do sistema da sociedade capitalista, convém que haja a concepção de “atraso”, a qual incide diretamente na autoestima dos discentes da EJA. Enquanto uns estão atrasados, outros estão no tempo, ou adiantados, ensejando uma disputa característica da sociedade capitalista, na qual as classes populares historicamente estão em desvantagem.

Para o PROEJA, por ser destinado a jovens e adultos que comumente estão inseridos no mercado de trabalho capitalista ou estão desempregados em busca de uma colocação profissional, oferecer uma educação na perspectiva integral torna-se um grande desafio. Por isso, buscamos, nesta pesquisa, apontar que, além das questões de classe sociais existentes como sistema de opressão na sociedade, devem ser vistas as relações étnico-raciais, dentre elas o racismo estrutural que faz

parte desse grande e complexo sistema de opressão, pois o racismo se deriva do epistemicídio que visamos evitar intencionalmente.

No entanto, questiona-se como isso pode ser feito. Um caminho é por meio do compromisso antirracista da instituição de ensino, com revisita ao currículo escolar por parte dos educadores. Isso porque, para haver mudanças e deslocamentos dos espaços de poder da sociedade, precisamos atentar não apenas para a democratização do espaço escolar através do reconhecimento da diversidade, da importância da inclusão de todos, da existência das ações afirmativas, das formas de provimento, acesso e permanência aos estudantes, entre outros.

Todos esses elementos são fundamentais, mas não bastam. Sem mudanças no currículo escolar, corre-se o risco de a escola estar repleta de uma diversidade de pessoas, mas sem refletir sobre a seleção do conteúdo escolar que é ensinado, o que é ainda demasiadamente eurocêntrico e contribui para que os sujeitos não tenham consciência das opressões a que estão envolvidos e submetidos. Assim, Paulo Freire (2014), em sua pedagogia do oprimido revela:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 2014, p. 72).

Desse modo, a transformação da ordem social vem a partir da descoberta feita pelo sujeito de sua situação de oprimido e, nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos é atravessada por questões variadas de cunho: histórico, pois fora vista como uma educação supletiva para iletrados; social e econômico, sendo vista para os mais pobres; de gênero; e étnico-raciais, nas quais os sujeitos possuem as mais diversas vivências e culturas.

Com isso em vista, cumpre esclarecer a atuação do PROEJA, instituído pelo decreto nº 5.840/2006 e voltado para programas de educação profissional. Seu documento base traz o mesmo conceito de educação integral das bases conceituais em EPT e, nesse sentido, destaca o objetivo de formar “um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história” (Brasil, 2006, p. 24).

Daí emerge o questionamento: como o sujeito do PROEJA, poderia participar da história da sociedade e construir a própria história, se a instituição escolar não promover intencionalmente o conhecimento da história? Sobre isso, Arroyo (2017) nos leva a refletir:

O direito à memória é um direito humano pouco trabalhado nas escolas. Chegam adolescentes, jovens-adultos com trajetórias densas desde a infância gravadas em suas memórias; chegam carregando passados pesados, persistentes de opressão, segregação. Até chegam resistentes a um passado escolar negativo. Não teriam direito a que os currículos lhes garantissem o direito a entenderem-se nessas memórias? Como desconstruir tantas memórias negativas, desumanizantes? Como valorizar memórias de resistências humanizantes? (Arroyo, 2017, p. 312).

Essas reflexões destacam a importância da memória e nos levam a refletir que a escola, desde o século XII, na Europa, ainda hoje, transmite conhecimentos eurocêntricos, mesmo com tanta distância temporal, tecnológica e passando por transformações políticas ao longo dos séculos. Isso significa que os indivíduos, durante os anos de escolarização, tiveram pouco ou nenhum acesso a uma história brasileira fora do foco narrativo do colonizador.

Essa ocorrência faz parte da construção de uma identidade brasileira que rejeita ou inferioriza o negro e seu conhecimento enquanto epistemologia, ainda que de forma não reconhecida, devido a existência do mito da democracia racial. Assim:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2008, p. 18).

Deste modo, a partir de 2003, com a Lei nº 10.639 e Lei nº 11.645, em 2008, a abordagem curricular começa a mudar por força da lei, sendo relevante salientar a falta de formação docente para as questões étnico-raciais. Nesse sentido, os sujeitos que estão hoje no PROEJA, dependendo da idade, em outro momento de escolarização podem ter frequentado a escola antes da vigência das leis em destaque, num tempo histórico sem reconhecimento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, acarretando prejuízo na formação identitária destes sujeitos.

Nesse contexto, os educadores e instituições que oferecem a EJA atualmente devem se dedicar a realizar um projeto de educação integral que leve em consideração a produção epistêmica negra e as questões étnico-raciais, intencionando a transformação social.

Com isso em vista, Gomes (2018) aponta que, na maioria das vezes, o sujeito presente nas salas de aulas da EJA é negro, mas essa forte presença não tem sido o suficiente para a garantia de um trabalho pedagógico sério e competente sobre questões étnico-raciais e educação de jovens e adultos. Tal constatação de uma EJA negra é real, pois, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), 75% dos estudantes desta modalidade é negra, sendo pardos aproximadamente 65,51% e pretos aproximadamente 9,51%.

Ocorre que, mesmo com a obrigatoriedade legal, de 2003 aos dias atuais, é possível perceber que há pouca integração das contribuições epistêmicas negras e indígenas no currículo escolar. Sobre isso, Nascimento (2016) indaga:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 2016 p. 113).

Deste modo, a educação integrada no presente capítulo propõe uma abordagem inclusiva que reconhece a complexidade dos sujeitos em sua totalidade, incluindo suas histórias, culturas e contribuições para a sociedade. Nesse caminho, a reflexão sobre os questionamentos de Nascimento (2016) evidencia a urgência de repensar os currículos de forma a integrar a epistemologia negra como uma forma de conhecimento válido e fundamental.

Isso implica reconhecer e valorizar as contribuições africanas e afro-brasileiras nos diversos campos do saber, desmontando a estrutura eurocêntrica que historicamente tem invisibilizado essas narrativas. Portanto, é preciso refletir mais sobre o tema para pautar as ações de uma educação integral, omnilateral e politécnica, englobando articulações com processos sociais e econômicos, de gênero, geracionais e étnico-raciais no PROEJA.

Hoje, a LDBN (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 26-A, estabelece que o currículo escolar deve abordar a importância das contribuições dos negros e dos

povos indígenas no Brasil, bem como sua cultura na formação da sociedade brasileira. Esse fato é um grande avanço, embora atrasado, porém é preciso notar que essa abordagem constitui um processo de resgate da história antes não contada e negligenciada, o qual deve ocorrer em todo o currículo escolar da educação básica, profissional e tecnológica, inclusive no PROEJA, sendo, portanto, um compromisso de todo educador e instituição escolar, pois, com o empenho destes atores, será possível evoluir na luta contra o epistemicídio negro.

3.1 CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA E EPISTEMOLOGIA NEGRA

O currículo é lugar, espaço, território.
 O currículo é relação de poder.
 O currículo é trajetória, viagem percurso.
 O currículo é autobiografia, nossa vida, currículum vitae:
 no currículo se forja a nossa identidade.
 O currículo é texto, discurso, documento.
 O currículo é documento de identidade
 Tomaz Tadeu da Silva, 2017.

Neste capítulo, conceituaremos os termos currículo, ensino médio integrado na modalidade PROEJA, currículo integrado e, ainda, mostraremos como o currículo estruturado na concepção do ensino médio integrado se alinha à epistemologia negra. Com essa intenção, trazemos o poema acima, de Tomaz Tadeu da Silva (2017), o qual descreve o currículo como um espaço de formação de identidade e território de poder, sendo o currículo como um documento de identidade.

Diante disso, revela-se a necessidade de os currículos escolares refletirem várias histórias, conhecimentos e culturas, incluindo aqueles da população negra, africana e da afrodiaspórica, como forma de evitar o epistemicídio. Isso porque, ao integrar a epistemologia negra no currículo, promovemos não apenas o reconhecimento das contribuições históricas, científicas e culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e afrodiaspóricos, mas, também, desafiamos a hegemonia do conhecimento eurocêntrico.

Com isso em vista, incluir a epistemologia negra no currículo escolar é uma forma de reconhecer a diversidade das identidades dos estudantes e de proporcionar uma educação inclusiva e antirracista. Isso permite que os estudantes vejam suas próprias histórias e culturas refletidas no currículo, o que para a construção de uma identidade afirmativa e para a descolonização do conhecimento.

Outrossim, ao tratarmos sobre currículo, sobressaem-se dimensões que exigem posicionamento, pois, como afirma Paulo Freire, “não há educação neutra” (Freire, 1977, p. 13). Deste modo, o conteúdo que é ensinado nas escolas vem carregado de sentidos que corroboram a construção de um determinado projeto de sociedade.

Etimologicamente, currículo é uma palavra latina, que deriva de *curriculum*. Na Roma Antiga, falava-se de *cursus honorum*, que significava carreira, ordenação que o cidadão acumulava ao longo do percurso desempenhando cargos eletivos e judiciais. Noutra face, em nosso idioma, o termo tem dois sentidos: 1- percurso profissional e seus êxitos (*curriculum vitae*); 2- organização de conteúdos que promove a carreira do estudante, os quais esse deverá aprender e superar de forma ordenada (Sacristán, 2023).

Segundo Silva (2017):

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontravam sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918, p. 8).

Diante desses preceitos, o currículo aparece como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados, criando um modelo institucional de currículo que tem a ver com a fábrica, a indústria e a administração científica na concepção taylorista.

Segundo Silva (2017), a partir daí essa concepção de currículo se tornou realidade para administradores educacionais, professores e escolas. Ademais, este currículo, enquanto uma série de conteúdos organizados, possui o caráter regulador. Isto é, está preocupado com planejamento, processos de ensino e aprendizagem, didática, avaliação e eficiência, filiando-se à teoria tradicional de currículo.

Tal teoria, tão minuciosa em suas ações e preocupada com os resultados, torna-se mecânica e vazia e, de forma alguma, faz reflexões acerca da sociedade em que vive, assumindo uma postura neutra sem a ter.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em

contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. (Silva, 2017, p. 13).

Assim, é importante enfatizar que currículo não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e alterável relacionado às questões de poder presentes na sociedade. Sobre isso, em consonância com a concepção de Freire (1977), Apple (1982) explica que, para compreender o que fazem as escolas, não se deve ver a cultura e o conhecimento ensinado como neutros. Ao contrário, com essa pretensa neutralidade, as escolas acabam contribuindo para desigualdade dentro e fora delas, atingindo a sociedade como um todo.

Então, o currículo, muitas vezes imposto às escolas e aos profissionais da educação, como um território em disputa que é, pode ser alterado, direcionado e se filiar a pedagogias progressistas, como a pedagogia que concebe a educação omnilateral e da mesma forma, concebe a importância da epistemologia negra para o desenvolvimento integral do ser humano, apesar de seu caráter regulador.

Nesse sentido, a LDBN traz expressamente nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação Básica. Entretanto, questiona-se como se podia fazer isso diante de currículos de universidades de licenciatura que ainda não contemplavam essa realidade.

Sobre tal realidade, Corenza (2021) aponta que, apesar de haver legislação específica para o currículo da educação básica, os currículos de formação de professores no ensino superior não passaram por mudanças significativas, resultando em uma lacuna na abordagem das relações étnico-raciais na formação docente. Isso pode gerar dificuldades para os futuros professores lidarem com questões de racismo e preconceito, além de reproduzirem uma educação que não reconhece a diversidade da população negra e suas histórias.

A lei nº 10.639/2003 ao ser negada aos futuros professores durante sua formação inicial possibilita que, ao entrarem na escola de educação básica possam não ter um olhar criterioso para o cumprimento da lei e conseqüentemente negar também às crianças e aos jovens o acesso a uma discussão que possa contribuir para o sucesso escolar. (CORENZA, 2021, p. 244).

Em consonância com a citação acima, na formação dos professores é muito importante para que eles possam compreender a importância e a necessidade de abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, em conformidade com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Com a negação dessa formação aos futuros professores, corre-se o risco de limitar a capacidade deles de promoverem um ambiente educacional inclusivo, democrático e diversificado, o que, por sua vez, impacta diretamente no sucesso escolar das crianças e jovens, bem como adultos e idosos. Portanto, é essencial que os professores estejam preparados para abordar essas questões de forma crítica e sensível e, com isso, contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, quando nos atemos à EJA e, conseqüentemente, à PROEJA, é possível perceber um silenciamento acentuado. A título de exemplo, cita-se que, em 2019, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tal documento norteador da educação tem recebido críticas de profissionais da educação.

Moraes, Cunha e Voigt (2019), apontam que a BNCC auxilia o processo de degradação da educação pública da modalidade EJA, pois, de acordo com as análises realizadas em sua pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não considera adequadamente a prática educativa da Educação de Jovens e Adultos. Isso sugere que a EJA ainda não recebe a devida atenção e respeito em relação às suas características específicas de grande presença negra e de diversidade em geral.

Tal silêncio expressa as intenções do projeto de sociedade que o sistema capitalista enseja e certamente não é uma igualdade educacional para todos e todas, mas a perpetuação do atual *status quor*, sem reflexões críticas acerca da história mundial.

(...) as perspectivas tradicionais, ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares, negligenciam questões fundamentais envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e às suas conseqüências para os/as alunos/as de nossas escolas. Em outras palavras, as teorias tradicionais ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando então de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, com a conseqüente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades. (Moreira; Tadeu, 2011, p. 8).

Desse modo, é importante considerar o caráter político das práticas curriculares e como elas podem contribuir para preservar privilégios e manter desigualdades. Nesse sentido, a inclusão da epistemologia negra é fundamental para romper com essa lógica e promover uma educação mais justa e inclusiva.

Sob essa ótica, ao privilegiar um currículo eurocêntrico, perpetuaríamos visões de mundo unilaterais e seriam excluídos saberes e experiências valiosas de grupos historicamente marginalizados e inferiorizados. Carneiro (2023) afirma que o epistemicídio atua destruindo ou rebaixando certas formas de conhecimento em favor de outros, privilegiando uma perspectiva eurocêntrica e contribuindo para a marginalização e inferiorização de conhecimentos produzidos por pessoas negras. Esse processo resulta na anulação dos sujeitos negros como produtores de conhecimento e perpetua a supremacia intelectual branca, reforçando estruturas de poder desiguais, promovendo exclusão e subalternização.

Face a isso, a valorização da diversidade de conhecimentos e perspectivas é essencial para construir uma educação equânime, na qual todos os estudantes se sintam representados e reconhecidos. Dessa forma, é fundamental questionar e transformar as estruturas curriculares que reproduzem desigualdades, promovendo uma educação que respeite e valorize em seu currículo a pluralidade cultural e epistemológica.

Nessa linha, importa asseverar que a palavra epistemologia, segundo o dicionário Houaiss, significa teoria do conhecimento. Porém, não resta claro de qual epistemologia a escola trata em seus currículos. Nesse contexto, Gomes (2012), em seu artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, fala sobre uma fundamental mudança epistemológica.

O texto aborda questões muito relevantes sobre a relação entre teoria educacional e prática pedagógica, especialmente no contexto da diversidade epistemológica do mundo, que deve ser trazida para os currículos. Além disso, Gomes (2012) ressalta a importância de repensar o currículo para dialogar de forma efetiva com a realidade brasileira, levando em consideração os conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas diversas realidades.

Ainda, a autora levanta questões importantes sobre a autonomia do docente, as condições do trabalho docente, a desigualdade e diversidade no contexto educacional. Por fim, Gomes (2012) ressalta a importância da introdução obrigatória

do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica como parte do processo de descolonização dos currículos.

Em diálogo com esse processo, Corenza (2021, p. 232) esclarece: “Negamos a existência do racismo e muito tardiamente começamos a pensar em políticas públicas para mudar o cenário brasileiro. A escola, neste contexto, reflete a sociedade em suas práticas racistas e deve estar atenta a isso”. Nesse processo, é necessária uma reorganização curricular, retirando o eurocentrismo e trazendo para o currículo epistemologias diversas.

Noutra análise, destaca-se que o ensino integrado tem suas bases conceituais na pedagogia histórico-crítica. Para essa linha, segundo Saviani (2011), a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Neste ponto, o ensino integrado presente na educação profissional e tecnológica une os conhecimentos produzidos pela humanidade e o trabalho como princípio educativo. Logo, não concebe a educação e a formação técnica como apenas uma porta para o mercado de trabalho da sociedade capitalista, mas como um caminho para superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual que leva em conta a transformação social, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos, que assegura direitos sociais, isto é, uma sociedade justa e integradora (Ramos, 2008).

Assim, é preciso destacar que o ensino médio integrado à educação profissional visa a formação omnilateral que “é a formação em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (Ciavatta, 2014).

Com esta proposta de formação integrada, é promulgada a Lei Federal nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território nacional.

Em seu artigo 7º, temos os objetivos dos institutos federais, dentre eles está o objetivo de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008).

Isso porque, para a ascensão da educação na perspectiva integral e unitária, o currículo integrado é fundamental.

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (Brasil, 2006, p. 43).

Nessa ótica, a formação do sujeito não deve ocorrer com o objetivo da pura e simples qualificação para o mercado de trabalho capitalista, pois a perspectiva de currículo integrado tem como base o trabalho como princípio educativo inerente à humanidade e sua ação na natureza (Ramos, 2008).

Então, o ensino integrado tem como finalidade o desenvolvimento integral dos educandos. O currículo, a fragmentação e hierarquização do saber, valorizam, na maioria das vezes, o conhecimento que serve à lógica e à necessidade do capital, desprezando outras formas de conhecimento, de autoconhecimento, de saberes, atuando como instrumento de exclusão dos sujeitos, sendo partícipe da estrutura de epistemicídio. Entretanto, o currículo integrado se situa em posição contrária a lógica do capital.

Deste modo, não é o currículo que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O currículo é como a partitura, seu desenvolvimento é como a música que será executada. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes (Sacristán, 2011). Isso significa que, embora haja documentos curriculares, BNCC, reforma do ensino médio e programas, por exemplo, os docentes e os demais profissionais da educação é quem farão a música acontecer nas escolas. São eles quem constroem, no cotidiano, a utopia coletiva de realizar o currículo integrado para formação omnilateral, levando em consideração os conhecimentos negros, reconhecidos como campo epistemológico incluído no currículo integrado.

Sobre isso, é importante enfatizar a existência do documento base do PROEJA (2006), pois este é formulado pelo Ministério de Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Em seu texto, o documento reconhece a diversidade da composição do público da EJA:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como

raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (Brasil, 2006, p. 11).

Vê-se, diante disso, que o reconhecimento da composição do público da EJA é importante para que tal diversidade possa ser refletida no currículo integrado. Assim, ao encarar a diversidade e, ao mesmo tempo, propor o enfrentamento das diversas formas de exclusão, torna-se impossível não incluir a epistemologia negra ou negligenciar a discussão sobre desigualdade étnico-racial, científica, econômica, de gênero e cultural.

Isso porque, de acordo com o dicionário de filosofia de Mora (2001), a palavra epistemologia significa teoria do conhecimento. Entretanto, o conhecimento valorizado pela escola é o eurocentrado, o qual afirma que a filosofia e a ciência surgiram na Grécia. Nessa linha, Reis (2020), em seu livro “Ensino de Filosofia: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico”, assinala que a perspectiva que atribui à Grécia a origem da filosofia é uma realidade recorrente nos livros didáticos distribuídos nas escolas, evidenciando essa visão na educação.

Nesse contexto de atribuição epistemológica eurocêntrica, Reis (2020) traz à tona a teoria do filósofo sul-africano Mogobe Ramose, a qual comporta muito mais a diversidade que deve existir nas escolas brasileiras, o que Ramose (2011) cunhou de conceito de pluriversalidade. Este conceito constitui uma abordagem nova para entender como o conhecimento está distribuído no mundo. Assim, há a crítica da ideia tradicional de que as culturas sejam desiguais em importância para o conhecimento, assim, a pluriversalidade nega a hierarquização do conhecimento.

Assim, defende que o conhecimento, horizontalizado, não comporta relações de poder, dominação e exploração – o que, no longo prazo, acarretaria assimetrias incomensuráveis – mas relações apenas de diferença e, muitas vezes, de complementaridade. No tocante a isto, a pluriversalidade refere-se à multiplicidade dos universos, negando peremptoriamente a noção de um verso singular que hierarquiza e redistribui o poder, centralizando no domínio da periferia. Na lógica pluriversal não existe centro e periferia, mas centros que são múltiplos e plurais. (Ramos, 2011, p. 25).

Deste modo segundo a pluriversalidade, todos os povos importam igualmente para o conhecimento, pelo que Ramos (2011) coloca em xeque a noção de que apenas uma cultura, grupo de pessoas ou grupo de estados seja considerado

epistemologicamente superior. Neste mesmo caminho teórico, o filósofo Nogueira (2012) também defende a pluriversalidade.

Entendemos a pluriversalidade como a assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade. (Nogueira, 2012, p. 64-65).

No contexto pluriversal, a escola deve se atentar às epistemologias existentes. A leitura de Gomes (2012), possibilita a compreensão da epistemologia negra como uma abordagem que desafia as estruturas de conhecimento vistas como dominantes. Tal epistemologia reintegra saberes a partir de histórias que foram invisibilizadas no campo do conhecimento tradicional. Por isso, o reconhecimento de uma epistemologia negra é fundamental para o currículo integrado e abre portas para novas leituras e interpretações do mundo em que vivemos.

Logo, os alicerces teóricos que concebem a epistemologia negra no currículo integrado estão confirmados, sendo esta epistemologia importante elemento constitutivo de um currículo integrado face ao projeto de educação e de sociedade que se planeja. No caso, planejamos uma sociedade justa. Assim, Marise Ramos (2008) nos põe a refletir:

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora. (Ramos, 2008, p. 1).

Numa sociedade justa e integradora, o currículo escolar também precisa ser assim, por isso realizamos, neste capítulo, análise teórica reafirmando as bases conceituais da EPT para o currículo integrado e a perspectiva do currículo antirracista e inserção da epistemologia negra dentro da EPT.

Por fim, antes de concluir, destaca-se que, em janeiro de 2024, a lei nº 10.639/2003 completa 21 anos de existência. Por conseguinte, ressaltamos a oportunidade que temos de pesquisar assuntos relacionados à epistemologia negra no ambiente acadêmico. Isso só foi possível devido à luta e à resistência do

movimento negro brasileiro. Nomes como Abdias Nascimento e Sueli Carneiro, entre outros, foram fundamentais para que hoje tenhamos as leis Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, as quais exigem a inclusão da história e cultura negra nos currículos escolares.

Ao nos juntarmos a eles nesse objetivo democrático de igualdade do reconhecimento epistêmico negro, não estamos somente cumprindo o requisito acadêmico do mestrado profissional realizando uma pesquisa, mas provocando reflexões acerca do tema. Este é mais um elemento constitutivo na luta contra as estruturas racistas.

Sendo assim, prosseguimos para o próximo capítulo, “Percurso metodológico e análise dos resultados”, no qual detalhamos todas as etapas da pesquisa de natureza qualitativa realizada considerando as respostas dos professores ao questionário da pesquisa e as identificações das práticas pedagógicas antirracistas, estabelecendo, assim, uma relação teórica de acordo com os dados coletados e resultados interpretados com ajuda da análise de livre interpretação (ALI).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Conforme consta nesta Lei, os institutos federais:

São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008).

Com sua característica multicampi, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) possui 15 campi espalhados pelo estado, são eles: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda, atendendo os cidadãos das metrópoles e das cidades interioranas.

Diante disso, o local onde a pesquisa foi conduzida é o campus situado na cidade do Rio de Janeiro. Antes de se tornar um Instituto Federal, este campus era

conhecido como Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química - unidade Rio de Janeiro), uma instituição especializada na formação de excelência na área da química.

Com essa herança de especialização na área química, o referido campus do IFRJ oferece os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Alimentos, Biotecnologia, Farmácia, Meio Ambiente e Química, todos ministrados durante o dia (turnos matutinos e vespertinos) e durante os sábados pela manhã.

Existe, ainda, o curso concomitante/subsequente em química, ministrado a noite, turno em que também é ministrado o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conhecido como MSI, alvo da presente pesquisa.

Além destes cursos técnicos, o campus oferta o ensino superior com graduação, especializações *stricto sensu* e *lato sensu*, atuando em vários níveis do ensino tecnológico. Dessa forma, é possível que o estudante possa permanecer na instituição por vários anos, desde o ensino médio integrado até o mestrado.

Neste universo, o curso de MSI na modalidade para jovens e adultos é o único que não está contextualizado na área de química, considerando-se a educação básica e o ensino superior. Em conformidade com o Portal IFRJ (2024), o curso em destaque não é oferecido apenas no campus Rio de Janeiro, mas também está disponível nos campi de Nilópolis e Duque de Caxias e era disponibilizado no campus de Arraial do Cabo, onde, no momento, encontra-se suspenso.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2022) o PROEJA, no campus Rio de Janeiro, conta com 96 alunos matriculados, sendo 37 (38,54%) com renda familiar igual ou menor que 1 salário-mínimo, 15 (15,63%) com renda familiar maior que 1 salário-mínimo e menor ou igual a 2,5 salários-mínimos, 7 (7,29%) com renda familiar maior que 2,5 salários-mínimos. Infelizmente não temos a informação da renda familiar de 37 (38,54%) alunos. Além disso, destaca-se que, do total de estudantes 37 (38,54%) são do sexo feminino e 59 (61,46%) do masculino, sendo 48 (50%) estudantes autodeclarados como negros (pretos e pardos).

Diante desse cenário, os participantes da pesquisa realizada são os docentes do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio. Porém, é necessário salientar que os professores participantes não são exclusivos do PROEJA. Esses docentes ministram, concomitantemente, aulas nos cursos

integrados, graduações e pós-graduações no âmbito do IFRJ campus Rio de Janeiro. Portanto, as perspectivas desses professores enriqueceram a análise dos dados coletados, alinhando-se ao paradigma qualitativo, também conhecido como interpretativo, adotado nesta pesquisa. Sobre isso, afirma Coutinho (2011):

(...) este paradigma adota uma posição relativista — há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais social e experientialmente localizadas— inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando por isso a doção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e das novas versões do pós-positivismo. (Coutinho, 2011, p. 16).

Por sua vez, Minayo (2001, p. 128) acrescenta que “a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (...) ela trabalha com o universo e significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Sendo assim, dada a complexidade do processo de construção da identidade negra no currículo escolar, essa abordagem de pesquisa se mostra totalmente compatível com o presente estudo, uma vez que, após a coleta de dados, estabeleceu-se um constructo interpretativo da realidade dos sujeitos em seus múltiplos contextos.

Ademais, esta pesquisa foi realizada de forma exploratória com o fito de encontrar uma melhor familiarização com o problema da pesquisa. Tal abordagem costuma ser utilizada quando um tema é ainda pouco estudado. Nesse sentido, destaca-se que, sobre temas relacionados às questões étnico-raciais há muitas pesquisas, porém poucas delas abordam a possível influência do epistemicídio negro nos conteúdos escolares da EPT, no ensino médio integrado, no contexto do PROEJA e na formação do ser humano, sendo ele negro ou não, conforme já destacado.

Sob outro aspecto, segundo Gil (2002), tal pesquisa possui o planejamento flexível, uma vez que:

(...) possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão". (Gil, 2002, p. 41).

Desse modo, a pesquisa pretende considerar o caminho apontado por Gil (2002), mediante levantamento bibliográfico, aplicação de questionários com os sujeitos e análise interpretativa os dados em busca da compreensão da realidade.

Outrossim, como os sujeitos da pesquisa pertencem ao contexto específico do

curso MSI, no IFRJ - Rio de Janeiro, o presente estudo se caracteriza como um estudo de caso, pois os resultados advindos da pesquisa realizada poderão ser diferentes se realizada em outras circunstâncias. Sobre isso, Chizotti (2014) explica que o estudo de caso é um meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, sendo esta a ótica deste estudo.

Para tanto, a pesquisa foi conduzida em 4 etapas:

- 1) Aplicação de questionário para identificar as posturas e práticas pedagógicas dos professores do PROEJA com relação a uma educação antirracista manifestada por meio do currículo integrado;
- 2) Análise dos dados de forma interpretativa, utilizando o caminho metodológico de análise de livre interpretação (ALI, de acordo com Anjos, Rôças e Pereira, 2019) e, assim, possibilitando a próxima etapa e contribuindo para a elaboração do produto educacional (E-book Epistemologia Negra no PROEJA);
- 3) Apresentação do E-book aos participantes da pesquisa;
- 4) Avaliação da adequação e pertinência do produto educacional proposto junto aos participantes da pesquisa.

Importa frisar, ainda, que a coleta de dados e a avaliação foram feitos a partir de questionários em ambiente virtual (*Google Forms*), enviados por e-mail de forma individual e preservando a identidade dos participantes na busca por investigar percepções e práticas pedagógicas em relação às questões étnico-raciais no âmbito do currículo escolar do PROEJA-MSI.

Por fim, destaca-se que, segundo a Resolução CNS 510/2016, toda pesquisa possui riscos, ainda que mínimos. Por isso, a coleta de dados foi realizada de forma cuidadosa por meio de questionários que prezaram pelo respeito e pelo comprometimento ético, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa do IFRJ (CAAE: 60760022.0.0000.5268).

5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade, dificultando o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada, enfatizando como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes. (...)

Quando rejeitamos a única história, e percebemos que nunca há uma única história sobre lugar nenhum, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Chimamanda Ngozi Adichie, 2019.

Introduzimos este capítulo a partir da epígrafe com as palavras de Chimamanda Adichie (2019) sobre o perigo da história única. Isso por entendermos que, ao realizarmos a análise dos dados coletados na pesquisa de forma qualitativa e mediante análise de interpretação livre (ALI), foi necessário compreender as nuances das experiências docentes obtidas através das respostas aos questionários de pesquisa e de avaliação do produto.

Outrossim, o perigo da história única reflete a existência de currículos que se baseiam em epistemologias eurocêntricas, realizando o epistemicídio negro, apagando as contribuições e realidades dos africanos, afro-brasileiros e afrodiáspóricos e não permitindo que seja reconhecido o conhecimento produzido por toda humanidade. Por isso, em toda nossa análise, examinamos de maneira crítica, se há a presença ou não da epistemologia negra nas práticas pedagógicas do PROEJA a partir das experiências dos docentes.

Deste modo, optou-se pela ALI de Anjos, Rôças e Pereira (2019) por ser um método de análise de dados e de orientação qualitativa que relaciona a experiência do pesquisador com a base teórica e metodológica a que se afilia, permitindo inferências e observações de vivências que ocorrem entre os participantes da pesquisa e os pesquisadores.

A proposta em síntese é que os aportes teóricos ofereçam movimentos interpretativos para compreensão dos vários quadros que podem emergir no campo de buscas e que esses contribuam para a expansão das reflexões, mostrando a livre harmonia interpretativa entre teoria e prática, entre refletir e fazer (Anjos, Rôças e Pereira, 2019, p. 27).

A ALI combina com análises qualitativas por considerar a interpretação do pesquisador, com suas experiências, vivências e intuições, sem perder de vista o rigor

científico. Ademais, reconhece e utiliza a subjetividade como uma ferramenta analítica valiosa, desde que devidamente contextualizada e fundamentada teoricamente.

A aplicação do questionário da pesquisa foi realizada junto aos professores do PROEJA, no campus Rio de Janeiro, por meio virtual, com 19 perguntas, sendo 16 de múltipla escolha e 3 discursivas, a partir da plataforma *Google Forms* (o questionário na íntegra encontra-se no Apêndice B).

Após a liberação do Comitê de Ética e Pesquisa do IFRJ (CEP- CAAE: 60760022.0.0000.5268), a direção de ensino do campus forneceu os e-mails dos referidos docentes para que a pesquisadora fizesse o convite de participação. Este convite foi feito aos 28 professores ativos do PROEJA e o questionário ficou em aberto por 45 dias. Foram feitas duas tentativas de convite neste período, sendo recebidas 10 respostas, o que significa que 10 professores participaram da pesquisa. Cabe ressaltar que, na resposta a algumas perguntas, alguns participantes optaram por se abster.

O questionário foi iniciado com a caracterização do perfil dos docentes do PROEJA (questões de 1 a 7). A partir desses dados, destaca-se que todo o universo participante da pesquisa é composto por professores com elevado grau de escolaridade, uma vez que possuem mestrado e doutorado como formação. Além disso, a maioria desses docentes têm de 10 a 20 anos de experiência lecionando no IFRJ e no PROEJA especificamente.

Dessa forma, os resultados obtidos a partir do questionário revelaram uma série de pontos importantes sobre as práticas pedagógicas dos professores do PROEJA em relação às questões étnico-raciais. Em primeiro lugar, foi possível observar que, apesar do alto nível de escolaridade e experiência profissional dos participantes, ainda há lacunas significativas em relação ao conhecimento e à sensibilidade em questões étnico-raciais.

Embora a maioria dos professores pesquisados reconheça a importância da inclusão da epistemologia negra no currículo integrado, uma parcela significativa ainda enfrenta dificuldades para abordar essas temáticas de forma adequada em suas práticas pedagógicas, pois apontaram a falta de formação específica e de materiais didáticos adequados como os principais obstáculos para a efetivação de uma educação que considere a epistemologia negra no PROEJA.

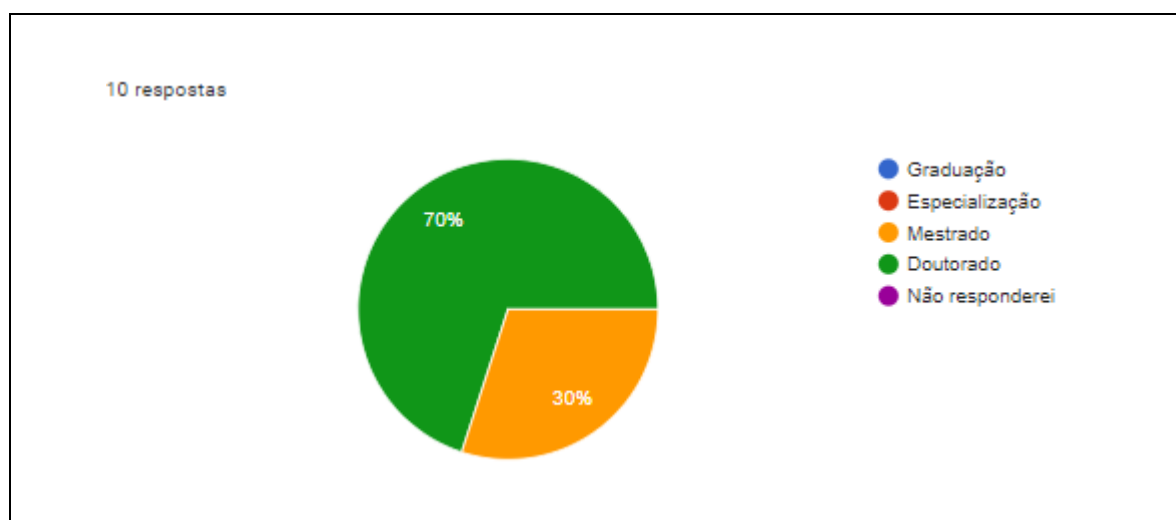
Diante desses resultados, fica evidente a necessidade de formação permanente de professores, desenvolvimento de materiais pedagógicos na

perspectiva antirracista, garantia e criação de espaços de diálogo e reflexão sobre questões étnico-raciais no contexto do PROEJA.

Além disso, é fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar - gestores, professores, estudantes, profissionais da educação e familiares - na promoção de uma educação mais integrada, antirracista e comprometida com a construção de uma “educação transformadora”, conforme a pedagogia do oprimido (Freire, 2014).

Ademais, o grau de escolaridade dos professores participantes da pesquisa é um aspecto relevante para compreender o perfil educacional e acadêmico desses profissionais. Deste modo, verificamos que todos os participantes possuem mestrado e doutorado como formação acadêmica.

Figura 1 — Grau de escolaridade.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Essa alta qualificação acadêmica reflete um investimento significativo em educação e formação profissional por parte dos professores do PROEJA. A obtenção de títulos de mestrado e doutorado demonstra um compromisso com o aprofundamento do conhecimento em suas áreas de atuação, busca por qualificação para o exercício da docência e valorização profissional.

O alto grau de escolaridade também pode influenciar as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que eles possuem uma base sólida de conhecimentos teóricos e metodológicos que podem ser aplicados em sala de aula e no trabalho pedagógico como um todo. No entanto, é importante ressaltar que a formação acadêmica por si só, não garante uma abordagem válida em relação às questões

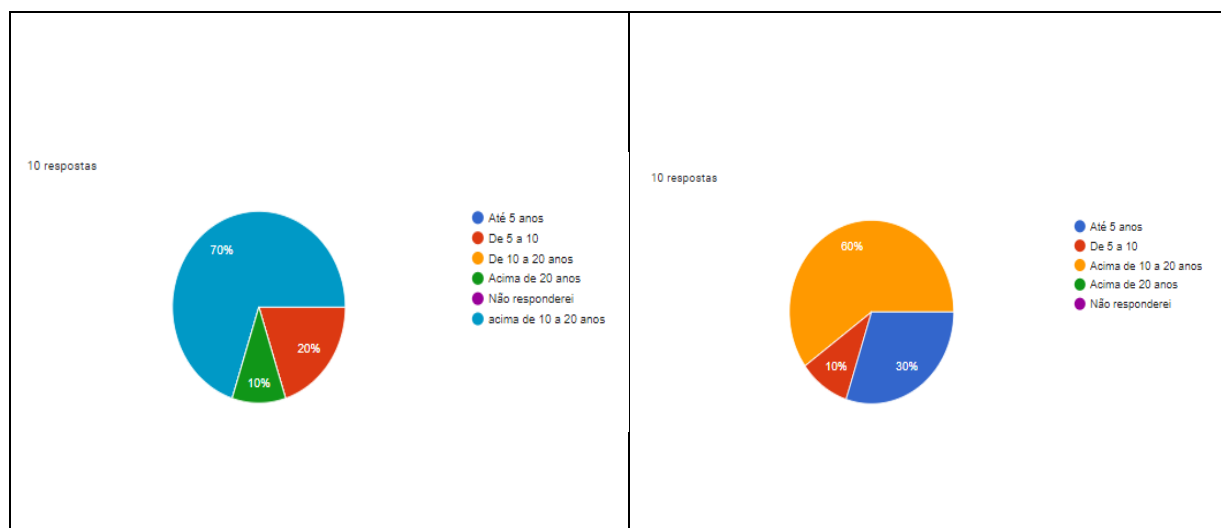
étnico-raciais.

Nesse prisma, Elison Paim (2012) faz uma explicativa definição sobre a formação docente. Este autor diferencia o ato de se formar professor do ato de se fazer professor, definindo que o primeiro se restringe às universidades e o segundo acontece no cotidiano, sendo o docente “sujeito do processo educacional, autônomo, percebendo-se produtor de conhecimento em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidades, compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados”.

Portanto, é essencial que os professores busquem e recebam, de forma institucional, formação específica e contínua sobre essa temática, de modo a promover uma educação antirracista no contexto do PROEJA.

Por sua vez, o tempo de experiência docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e especificamente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um fator importante para compreender o histórico profissional dos participantes da pesquisa.

Figura 2 — Tempo de experiência docente no IFRJ/ Tempo de experiência docente no PROEJA.

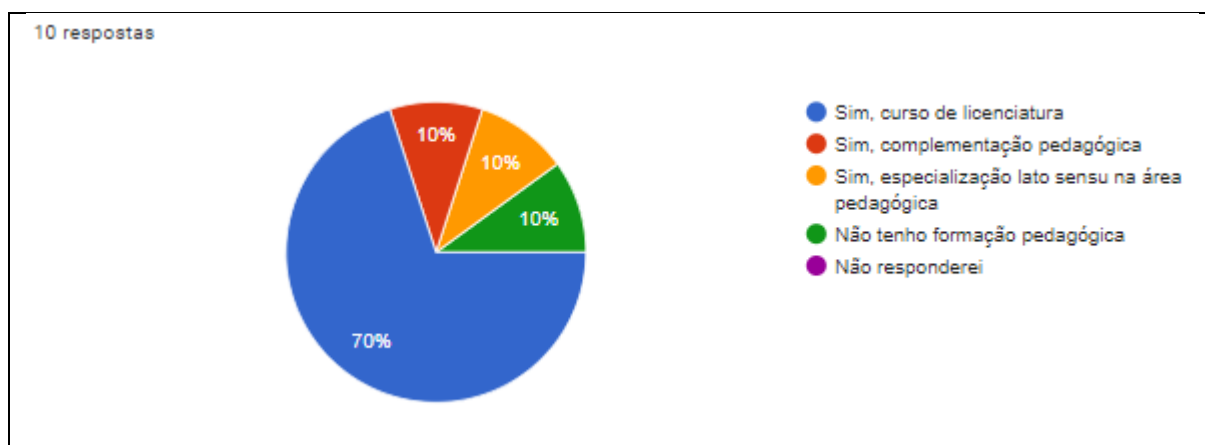


Fonte: elaboração própria, 2024.

Quanto à formação pedagógica, 7 docentes possuem curso de licenciatura, enquanto 1 deles possui complementação pedagógica, 1 especialização na área pedagógica e 1 não possui tal formação. Este resultado demonstra que ainda há professores no PROEJA sem a formação pedagógica, mesmo havendo, na própria instituição, especializações para atender o público da pesquisa, conforme veremos a

seguir.

Figura 3 — Formação Pedagógica.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Com isso em vista, remete-se a Costa (2016), segundo o qual, em 2008, após a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então secretário da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), Eliezer Pacheco, publicou o texto “Bases para uma Política Nacional de EPT”, no qual mostram-se 18 eixos norteadores sobre o trabalho da secretaria. Dentre eles, a autora destaca o eixo quatro, o qual ressalta a formação e valorização dos profissionais com ênfase na necessidade de valorização da licenciatura para a EPT, aproximando os campos de conhecimento profissional e a formação de professores.

Deste modo, entre 2007 e 2011, a SETEC/MEC financiou o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA como pós-graduação *latu sensu*. Sobre ele, consta no Projeto Pedagógico do curso (PPC) que:

O curso, inicialmente, tinha, como público-alvo, educadores da rede federal que atuassem ou pretendessem atuar no PROEJA, visando produzir conhecimentos, metodologias e estratégias voltados para o desenvolvimento do Programa. Devido à pouca procura pelo curso por esse público-alvo (o que contraria os princípios a partir dos quais essa formação foi pensada, a saber, a qualificação dos profissionais que atuam na docência do PROEJA), a partir de 2009, o processo seletivo foi aberto para todos os graduados. (IFRJ, 2022).

Neste contexto de políticas para formação, pode-se afirmar que o fato de os professores do PROEJA do IFRJ - campus Rio de Janeiro apresentarem alto nível de escolaridade *stricto sensu* pode ser fruto da política da SETEC e do plano de carreira

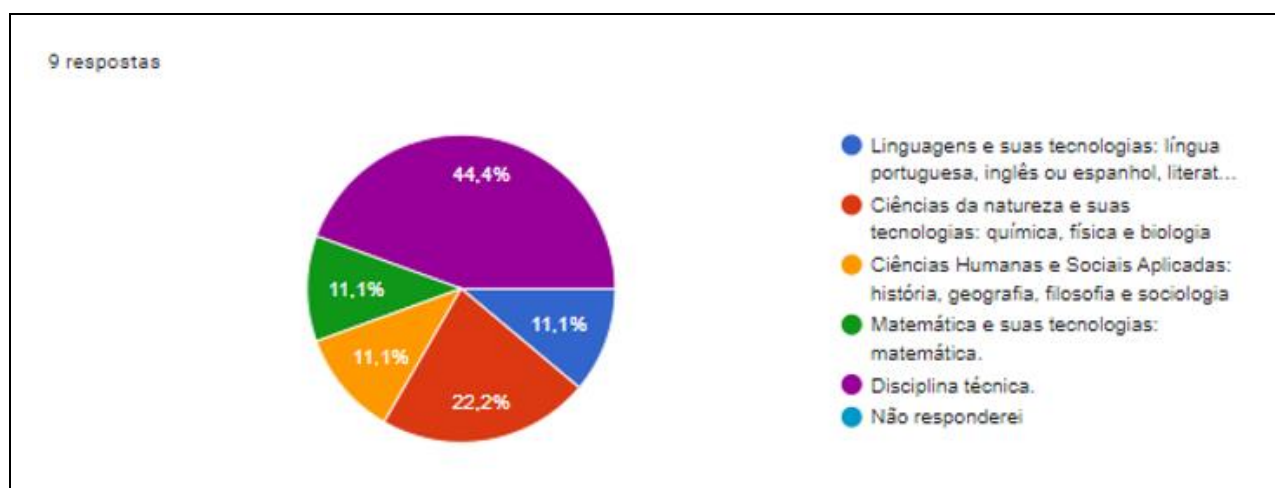
específico, posteriormente criado pela Lei nº 12.772/2012, o qual valoriza profissionalmente os servidores da Carreira EBTT (Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

Ocorre que a escolaridade é uma questão que diz respeito a toda a sociedade. Todos têm responsabilidades e papéis a desempenhar na construção de uma educação de qualidade e antirracista para todos. Sendo assim, quando percebemos, segundo dados, que a população negra possui menores níveis de escolaridade, tal realidade precisa incomodar e movimentar a sociedade como um todo, traduzindo-se na busca de ações para que essa realidade mude.

Segundo o Observatório da Educação, em 2022, a composição racial dos jovens de 14 a 29 anos que não frequentavam instituições de ensino mostrava uma predominância de indivíduos negros, representando 70% do total, enquanto os brancos constituíam 28%.

Em relação aos dados obtidos quanto à caracterização do perfil dos docentes participantes, 4 lecionam as disciplinas técnicas (específicas do curso MSI), 2 lecionam na área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), 1 atua na área de matemática, 1 atua na área de Ciências Humanas e Sociais e 1 não respondeu a qual área pertence.

Figura 4 — Área de conhecimento de atuação.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Considerando que o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática é integrado ao Ensino Médio, este é composto por disciplinas do núcleo comum (ou propedêuticas) e disciplinas técnicas específicas do campo profissional da informática.

Portanto, a área de conhecimento de atuação dos professores participantes da pesquisa é um aspecto relevante para compreender a diversidade de disciplinas presentes no PROEJA. Isso reflete a proposta de currículo integrado do programa, a qual busca oferecer uma formação ampla e diversificada para os estudantes, de acordo com o documento base do PROEJA (Brasil, 2006).

Nessa linha, as áreas de conhecimento História, Literatura e Artes podem aparentar ter uma relação mais direta para a abordagem das questões étnico-raciais do que outras, porque facilitam a discussão de aspectos relacionados à cultura, identidade e história dos africanos, afro-brasileiros e afrodiáspóricos, por meio da análise de fatos históricos pelo viés decolonial, da dança, da música, da literatura, entre outros. Já as demais disciplinas, como das áreas exatas e/ou técnicas, a priori, aparentam não estabelecer essa relação de maior facilidade.

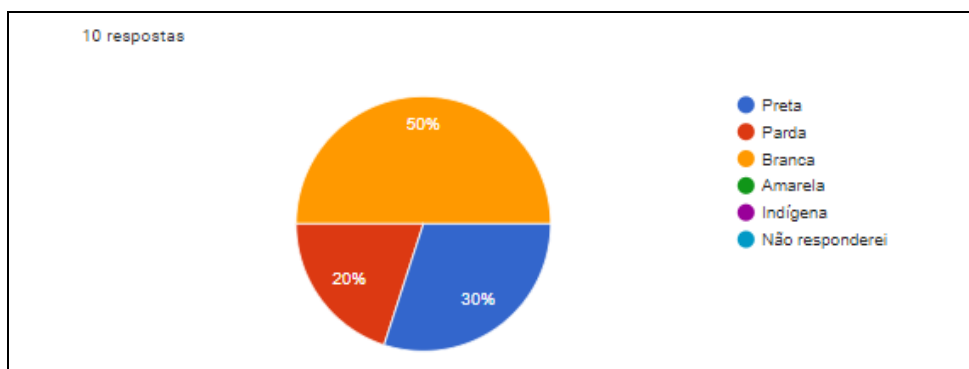
Sobre isso, a lei nº 11.645/2008 menciona em seu parágrafo segundo: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **educação artística e de literatura e história brasileiras**” (Brasil, 2008, grifo nosso).

Assim, a própria lei direciona as áreas em que o conteúdo em destaque deve “em especial” ser tratado. Esse direcionamento pode acabar gerando uma espécie de restrição coletiva, fazendo com que somente os professores de História, Literatura e Artes sejam os responsáveis de fazer o currículo antirracista acontecer no PROEJA.

Portanto, ao analisar a área de conhecimento de atuação dos professores participantes da pesquisa, fez-se necessário considerar como essa dimensão influencia as práticas pedagógicas e a abordagem das questões étnico-raciais no contexto do PROEJA.

Noutra ótica, quanto à autodeclaração de cor/etnia, temos 5 professores brancos, 2 pardos e 3 pretos. Verificamos que nesse corpus de pesquisa, temos um grupo de professores com presença negra, pois de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (2010), a população negra é formada por pessoas pardas e pretas.

Figura 5 - Cor/etnia dos participantes.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Com isso em vista, importa destacar que, de acordo com o site UFJF notícias (2023), em 2022, as Instituições de Ensino Superior (IES), incluindo públicas e privadas, no Brasil, contavam com a presença de mais de 58 mil docentes negros, conforme dados apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desse total, 26.770 eram mulheres negras e 31.541, homens negros. Esse número, embora representativo, ainda é inferior quando comparado à quantidade de professores brancos nas IES, o qual alcança 176.778.

O site aproveitou a ocasião do mês da Consciência Negra para discutir sobre a disparidade na representatividade dos professores negros nas universidades, tanto públicas quanto privadas, em relação à proporção de negros na população brasileira, que é de 55,8% segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no mesmo ano.

Cabe explicar que estamos fazendo uma comparação entre os IFs e IES porque:

Nos termos da lei que criou os Institutos Federais (Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), eles são equiparados às universidades federais. Isto é, os Institutos Federais também são instituições de ensino superior. O que difere é a especialidade na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. (IFS, 2017).

Dessarte, o cenário pesquisado no IFRJ, embora mostre representatividade negra (somando pretos e pardos) de 50%, ainda reflete desigualdades sistêmicas, ainda mais quando consideramos a distribuição nacional, em que o número de professores brancos é muito maior do que o número de docentes negros. Logo, a pesquisa no IFRJ apresenta uma composição mais equilibrada em relação à média

nacional, mas, ainda assim, existe a necessidade de políticas e iniciativas de inclusão e representatividade étnico-racial.

A presença de docentes negros como participantes da pesquisa, uma vez que a participação foi voluntária e feita por meio de convite, pode traduzir justamente no interesse em participar da mesma, pois estes educadores, devido às suas próprias vivências, podem perceber a urgência e relevância de um currículo antirracista como elemento fundamental para a conscientização para a inexistência do racismo e do epistemicídio.

Outro aspecto que merece destaque nessa análise de dados é a ocorrência de respostas universalizantes. Isso porque, em 3 questões, os participantes tiveram a mesma resposta. Na primeira delas (questão 8), o corpus pesquisado respondeu que o curso técnico MSI deve levar em consideração as questões étnico-raciais, de gênero, econômicas e sociais a fim de viabilizar uma formação integral aos estudantes, conforme premissa da EPT. Sobre isso Ramos (2014) nos esclarece:

Portanto, o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (Ramos, 2014, p. 39).

Nessa ótica, quando objetiva-se propiciar aos estudantes a formação humana em sua totalidade, não podemos deixar de considerar o aspecto étnico-racial, elemento fundamental da identidade humana. Incorporando a perspectiva antirracista e a epistemologia negra nos currículos e nas atividades pedagógicas, os professores constroem com os estudantes uma educação inclusiva e plural, que ensina sobre culturas, histórias e perspectivas negras e, assim, os estudantes podem ter acesso a conhecimentos e saberes que sofreram o epistemicídio que visamos superar.

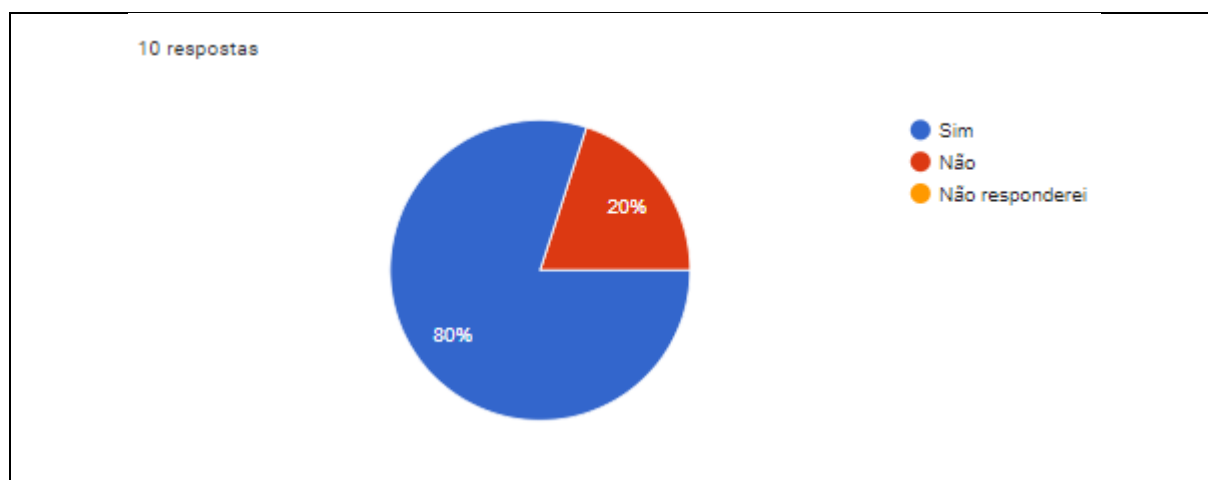
Nesse contexto, de acordo com Uchoa, Chaves e Pereira (2021):

O currículo, quando pensado e construído a partir das culturas dos sujeitos que permeiam o contexto escolar, valorizando, sobretudo, as culturas “outras”, aquelas que foram escravizadas, exploradas, expropriadas e negadas pelo processo de colonização, como as culturas da população negra, cumpre o seu papel social, garantindo a dignidade da pessoa humana.

Ainda nesse caminho, todos os docentes participantes foram unânimes (questões 12 e 16) concordando que os conhecimentos negros podem influenciar positivamente na formação da identidade brasileira como parte importante do currículo escolar, o que se põe ao encontro do conteúdo exposto na fundamentação teórica desta dissertação.

Da mesma forma, concordaram em receber um material que trate as questões étnico-raciais na perspectiva do currículo integrado para o PROEJA, o qual foi elaborado como fruto esta pesquisa. Porém, na contramão dessa unanimidade, ao responderem sobre a necessidade de rever o currículo escolar do PROEJA em prol de uma educação antirracista nos conteúdos trabalhados junto aos estudantes (questão 9), 2 professores responderam que não é importante tal revisão curricular. Tal resultado levanta alguns pontos importantes para análise.

Figura 6 — Revisão do currículo do PROEJA para educação antirracista.



Fonte: elaboração própria, 2024.

É relevante destacar que esse resultado representa uma parcela significativa dos professores que ainda não reconhecem a necessidade de revisar o currículo integrado do PROEJA para incluir ou aprimorar uma perspectiva antirracista, pois, por mais que já possam considerar o currículo atual adequado, é possível por meio de reflexões que seja melhorado, revisto e atualizado.

Uma possível explicação para tal resposta pode ser a falta de conhecimento sobre o impacto do racismo estrutural na educação e em toda sociedade. Alguns professores podem não estar conscientes da importância de abordar temas

relacionados a questões étnico-raciais de forma crítica e reflexiva no currículo escolar. Além disso, é possível que existam resistências em discutir e enfrentar essas questões, seja por desconforto pessoal, seja por falta de formação adequada ou preocupações em relação à reação de outros professores ou estudantes.

Esse resultado também revela a importância de promover a sensibilização e a formação permanente de professores para compreendam a importância de uma educação antirracista com inclusão da epistemologia negra e, assim, implementar mudanças no currículo integrado do PROEJA. Nesse contexto, é importante enfatizar que a revisão curricular é uma obrigação legal advinda da Lei nº 10.639/2003, a qual, segundo Santos (2005):

(...) estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino. (Santos, 2005, p. 33).

Ocorre que, apesar de a lei nº 10.639/2003 ter completado 21 anos de existência, o fato de dois professores não considerarem importante a revisão curricular em prol da educação antirracista demonstra a necessidade de implementação da referida lei na atualidade.

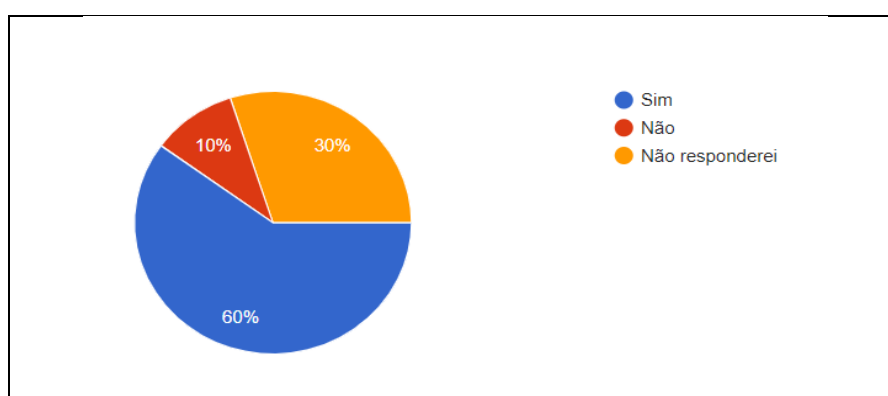
Noutro prisma, sobre se é possível a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em suas disciplinas (questão 10), 6 dos docentes responderam que é possível sim as implementar, 1 acredita não ser possível, enquanto 3 optaram por não responder a essa questão.

Ocorre que a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas diversas disciplinas do currículo do PROEJA não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade urgente para promover o currículo integrado, antirracista e com reconhecimento da epistemologia negra, alinhada aos princípios da diversidade étnico-racial.

As temáticas abordadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser integradas em todas as disciplinas do currículo do PROEJA, uma vez que não se restringem apenas a algumas disciplinas específicas, mas estão presentes em todas e permeiam o ensino de forma interdisciplinar.

Nessa linha, os conteúdos das disciplinas podem ser adaptados para incluir informações, reflexões e discussões sobre a história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros, indígenas e demais grupos étnicos historicamente marginalizados. Por exemplo, no caso das disciplinas técnicas, pode-se trazer para o ensino, os autores de origem negra dentro de cada área do conhecimento, saindo do óbvio, dos autores que são tradicionalmente trabalhados. Da mesma forma, no caso de matemática, podem ser explorados conteúdos relacionados à matemática/etnomatemática africana.

Figura 7 — Possibilidade de implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas diversas disciplinas.



Fonte: elaboração própria, 2024.

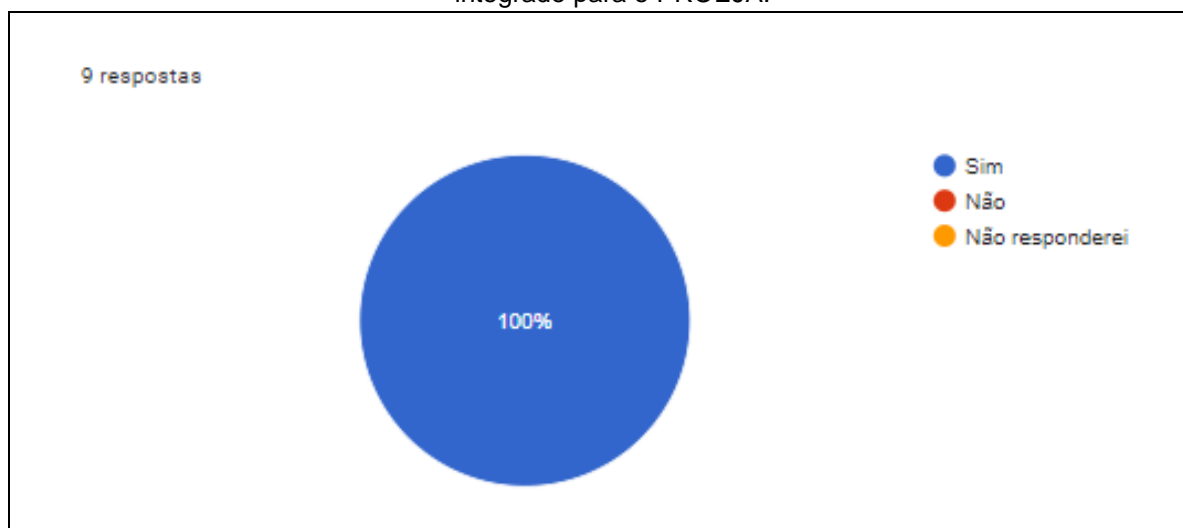
Conforme observamos, a maioria dos docentes do PROEJA acredita na possibilidade da implementação das referidas leis em suas disciplinas e isso é muito importante. Entretanto, 3 docentes optaram por não responder e, analisando os dados, é possível perceber que esses 3 docentes apresentam incertezas quanto à implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em suas aulas, retratando uma insegurança que parece derivar de lacunas em sua formação sobre educação antirracista.

Essa interpretação é corroborada pelo expressivo interesse manifestado por esses professores em receber um material que trate as questões étnico-raciais na perspectiva do currículo integrado do PROEJA. Tal necessidade de recursos adequados é atendida parcialmente pelo e-book "Epistemologia no PROEJA", produto desta pesquisa, que se encontra disponível no APÊNDICE A. Este e-book está disponível gratuitamente para todos os cidadãos no repositório da CAPES.

É muito importante perceber esse interesse por materiais que abordem as

questões étnico-raciais no currículo integrado para o PROEJA. Por isso, foi desenvolvido o P.E que oferece recursos e orientações específicas para os professores do PROEJA integrarem as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas.

Figura 8 — Interesse no material que trate as questões étnico-raciais na perspectiva do currículo integrado para o PROEJA.

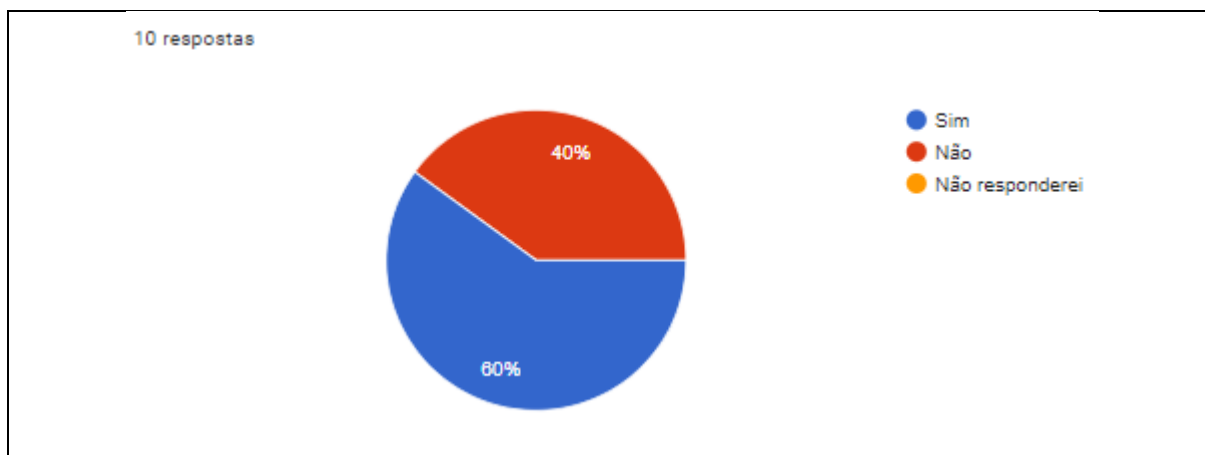


Fonte: elaboração própria, 2024.

Ocorre que, mesmo havendo unanimidade dentre os respondentes no interesse em receber um material antirracista na perspectiva do currículo integrado para o PROEJA, 4 dos docentes pesquisados afirmam não ter necessidade de uma formação específica voltada para questões étnico-raciais, enquanto 6 afirmam ter necessidade de formação (questão 11).

Entretanto, cada disciplina possui suas particularidades e possibilidades de integração das questões étnico-raciais em seu conteúdo programático. Portanto, é essencial que sejam oferecidas formação específica para os professores do PROEJA para que possam desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para abordar essas questões de forma relevante e significativa para os estudantes. Nesse sentido, o P.E elaborado possui uma seção com indicações de cursos gratuitos sobre a temática.

Figura 9 — Necessidade de formação específica ou material voltado para as questões étnico-raciais relacionada a disciplina.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Assim, o conceito de "inacabamento" em Paulo Freire (2004) é fundamental para compreender sua concepção de ser humano e sua proposta de educação libertadora. Para Freire, as pessoas estão em constante processo de construção e transformação, tanto individualmente quanto coletivamente, por isso é importante que o professor se reconheça como sujeito inacabado e esteja sempre disponível para aprender e ensinar.

Outrossim, tivemos 3 perguntas discursivas no questionário (17,18,19). Em relação à pergunta 17, “como a inserção dos conhecimentos negros tem sido realizada em sua disciplina, no curso MSI? Ou tais conhecimentos não estão inseridos?”, recebemos 7 respostas e os demais 3 participantes optaram por não responder. Apresentamos, a seguir, uma ALI detalhada de cada uma das respostas recebidas.

Participante 1 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): “Tais conhecimentos não estão inseridos”.

Esta resposta revela uma lacuna significativa no currículo, indicando, também, ausência de um esforço consciente para incluir conhecimentos negros organicamente, o que demonstra a necessidade do repensar curricular que valorize os saberes e perspectivas históricas, culturais e sociais afrodescendentes.

Participante 2 (docente da área de Linguagens e suas Tecnologias): “Com debates crítico-reflexivos através da inserção de textos relativos à temática”.

Essa resposta indica uma abordagem mais crítica, na qual o docente utiliza

recursos textuais para fomentar discussões que promovam a conscientização e o entendimento sobre questões raciais e inclusão da epistemologia negra.

Participante 3 (docente da área técnica): “Infelizmente a inserção ainda está muito aquém do ideal, mas sempre falo das culturas africanas e resistência negra”

A resposta acima revela um autorreconhecimento da insuficiência dos do assunto nas aulas deste participante, ao mesmo tempo, em que ele admite ter iniciativa para inserir os conteúdos sobre culturas africanas e resistência negra. Tal resposta aponta a importância de sistematizar esses conteúdos no currículo, garantindo seu espaço.

Participante 4 (docente da área técnica): “Cotas”

Embora a resposta/menção “cotas” remeta a uma política de ação afirmativa importantíssima quando tratamos de desigualdade racial e ocupação de espaços de poder, essa resposta indica uma percepção equivocada sobre a integração da epistemologia negra no currículo, confundindo medidas de ação afirmativa com práticas pedagógicas antirracistas.

É bem diferente o acesso e a permanência de pessoas negras nas instituições de ensino em relação ao currículo que nelas é ensinado. A diversidade no espaço escolar é importante e essencialmente democrática, porém, para a atuar contra o racismo estrutural, é necessária uma abordagem educativa com reflexões críticas acerca da história do Brasil e do mundo, revelando aos estudantes, por exemplo, um impactante período da história repleto de racismo científico, o qual traz uma série de estereótipos negativos acerca das pessoas negras que se estendem até os dias atuais.

Nesse contexto, é importante destacar o racismo estrutural, o qual, de acordo com Almeida (2019, p. 20), teve grande “repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das obras de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues”.

Essa “ciência” traz resquícios negativos até os dias de hoje, entretanto Jessé Souza (2021) esclarece que o racismo no passado era reconhecido como científico, porém após essa ciência ser invalidada, com a evolução dos tempos, passou a ser um racismo cultural e, nos dias de hoje, o racismo continua encontrando maneiras de

existência e retratando a injustiça e a desigualdade.

Participante 5 (docente da área técnica): “Atualmente adoto a prática da problematização das questões raciais e das desigualdades no empreendedorismo e no planejamento financeiro”

A resposta acima demonstra uma abordagem inovadora de incorporar a discussão sobre racismo e desigualdades em disciplinas aparentemente distantes dessa temática.

Participante 6 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): “Não estão inseridos. Por ser uma disciplina “dura”, poucas vezes vejo oportunidades em trabalhar tal temática, creio que seja falta de preparo docente”

Essa resposta revela uma barreira: a percepção de que disciplinas consideradas “duras ou técnicas” não comporta discussões sobre questões étnico-raciais e epistemologia negra. Além disso, aponta para a necessidade de uma formação docente que ajude os professores a abordarem essas temáticas de maneira orgânica.

No contexto de disciplinas duras, ainda os estudos sobre a epistemologia negra não são tão populares, porém existem. Pode ser que a interpretação inadequada das leis nº 10.645/2003 e nº 11.645/2008, já discutida neste capítulo, tenha impactado de alguma forma a progressão de estudos nas áreas técnicas e científicas. Entretanto, uma saída imediata para os docentes dessas disciplinas é o trabalho de trazer autores e pesquisadores negros em seu planejamento de aulas.

Sobre isso, o livro Currículo da cidade: educação antirracista (2022, p. 161) diz:

É preciso ensinar que o pai da medicina é o cientista clínico egípcio Imnhotep, que, por volta de 3000 antes da chamada era cristã, já aplicava seus conhecimentos médicos e realizava cirurgias. Além disso, na região atualmente chamada de Uganda, na África Central, os povos Bangoro já faziam a cirurgia de parto que, posteriormente, denominou-se cesariana. Os conhecimentos médicos dos povos da região do Mali e Egito possibilitaram a realização de cirurgias nos olhos para remover cataratas, há mais de 4 mil anos. No que se refere à astronomia, pesquisas afirmam que os povos Dogons, do Mali, sete séculos antes da era cristã, conheciam o Sistema Solar, a via Láctea, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno. A matemática, a geometria e a engenharia têm na África um conhecimento muito antigo. As pirâmides do Egito são um exemplo disso. Na química, devem ser considerados os conhecimentos envolvidos no processo de mumificação,

datados de cerca de 3.600 a.C., que permitiu a preservação de corpos até os dias de hoje.

Participante 7 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): Atualmente, tais conhecimentos não estão inseridos em minha disciplina”

Parecida com a resposta do participante 1, essa recorrência reforça o vazio curricular quanto à inserção de conhecimentos negros, evidenciando a necessidade de sistemáticos esforços institucionais, coletivos e individuais para a mudança desse cenário de ausências.

Outrossim, quanto a pergunta 18, “na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens de um currículo que aborde os conhecimentos negros no curso MSI-PROEJA?”, obtivemos 8 professores respondentes.

Participante 1 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): “Valorização dos conhecimentos negros”

A resposta só menciona a vantagem em se trabalhar os conhecimentos negros, enfatizando a importância da temática.

Participante 2 (docente da área de Linguagens e suas Tecnologias): “Para a construção de práticas educativas e sociais de respeito e valorização da diversidade, nesse caso, relativos à importância dos conhecimentos negros na constituição da cultura e da sociedade”

A resposta somente destaca a vantagem de desenvolver práticas pedagógicas tendo a inclusão de conhecimentos negros no currículo integrado do PROEJA.

Participante 3 (docente da área técnica): “Vantagens- Formação crítica sobre a sociedade brasileira com capacidade de superação das desigualdades. Desvantagens- Pela baixa carga horária isso pode implicar em não abordar outros conteúdos tradicionais e prejudicar os alunos que farão avaliações mais conservadoras lá fora”

Esta resposta demonstra as vantagens da formação crítica que pode estimular a consciência dos alunos sobre as realidades sociais, econômicas e étnico raciais, fornecendo aos alunos as bases para transformar a sociedade e superar as desigualdades.

As desvantagens destacadas por esse participante foram os desafios de equilibrar o currículo por causa das restrições de carga horária, o que segundo ele, acredita que poderia levar a redução de outros conteúdos, impactando o desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Entretanto, o currículo integrado do PROEJA, conforme vimos no capítulo de referencial teórico, é abrangente. Ramos (2014) admite que dificuldades para efetivação da educação integrada são muitas, uma delas é quanto a importância de garantir a criação de espaço-tempo para reflexões coletivas políticas e culturais dentro da EPT, a qual tem um currículo muito extenso e repleto de horas das disciplinas técnicas, mas essa realidade não deve ser um empecilho para a realização de um projeto de educação integrada.

Neste prisma, relembremos a contribuição do filósofo Ramose (2011), o qual traz a ideia de pluriversalidade, segundo a qual nenhum conhecimento é colocado como superior ou mais importante que outros. Portanto, é preciso avançar na implementação do currículo integrado que considera a epistemologia negra e outras para que se perceba que o estudante não tem nada a perder, mas lograr uma sociedade melhor e como Ramos (2014, p. 6) anuncia, o currículo integrado “é uma utopia a ser construída coletivamente”.

Participante 4 (docente da área técnica): “A vantagem é a inclusão”

Uma resposta bastante direta ao apontar a inclusão como a principal vantagem. Assim, percebemos que esse docente compreende que um currículo que aborde os conhecimentos negros promove a igualdade e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no PROEJA. Também não menciona existir desvantagem na inserção da temática.

Participante 5 (docente da área técnica): “A dificuldade que encontro é a predominância de textos colonizadores”

Esse participante destaca uma desvantagem significativa: a dificuldade de superar a predominância de textos e perspectivas colonizadoras nos materiais didáticos, o que pode influenciar negativamente a promoção e valorização dos conhecimentos negros.

Entretanto, existe uma gama de livros e textos fora da ótica colonizadora, sendo necessário uma pesquisa mais acurada desses conteúdos. A partir dessa resposta,

incluímos no PE indicações de livros, poemas, textos, filmes que promovem a epistemologia negra.

Participante 6 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): “Fortalecer a identidade dos nossos estudantes”

A resposta aponta como vantagem o fortalecimento da identidade de todos os estudantes, especialmente aqueles de origem negra. Isso contribui para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e para a valorização de suas histórias e culturas.

Ressaltamos que tal fortalecimento da identidade é imprescindível, pois Munanga (2008) enfatiza que a valorização da história da comunidade negra é fundamental para todos os estudantes, incluindo os brancos, uma vez que os preconceitos presentes na sociedade e na educação afetam a todos. Por isso, o reconhecimento dos conhecimentos negros influencia a formação identitária do povo brasileiro.

Participante 7 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): “A começar pela maior identificação do público discente, entendo que tal inserção se faz necessária até mesmo no reconhecimento de uma formação integrada e orientada aos seus alunos, ao formato de nossa sociedade e a importância de termos a visibilidade ao invés do apagamento”

Este docente, em sua resposta, enfatiza a necessidade de reconhecimento e identificação dos estudantes com o currículo abordado. Ele objetiva dar visibilidade em detrimento do apagamento das identidades e contribuições dos conhecimentos negros.

Participante 8 (docente de Ciências da natureza e suas tecnologias): “Por uma questão socioeconômica, o que é justificado historicamente, o perfil das(os) nossas(os) estudantes é mulheres e homens negras, negros, pardas e pardos. O curso MSI-PROEJA enfrenta o desafio de garantir condições suficientes para a permanência dessas (es) estudantes. A existência de um currículo que aborde conhecimentos negros pode apresentar uma dimensão de reconhecimento e pertencimento ao espaço acadêmico. Pode também gerar um resgate de ancestralidade”

Esta resposta traz a realidade socioeconômica e histórica que influencia o perfil atual dos estudantes do PROEJA, composto majoritariamente por pessoas pretas e pardas. Deste modo, o docente aponta a vantagem de um currículo integrado que inclui, promove o reconhecimento, o pertencimento e o resgate da ancestralidade, contribuindo até mesmo para a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico, uma vez que os estudantes poderão se perceber como parte do ambiente escolar.

Adiante, partindo para a pergunta 19, muito importante para auxiliar na elaboração do PE, houve 6 respostas entre os 10 participantes. Face a isso, rememora-se: “Qual assunto específico você gostaria de ver ser tratado em um material de apoio ao atendimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008?”

Participante 1 (docente da área de linguagens e suas tecnologias): “Literatura de mulheres negras do passado e da contemporaneidade, empoderamento da cultura negra nas periferias com exemplos do Rio de Janeiro e personalidades negras de combate ao racismo e de empoderamento negro no passado e na contemporaneidade”

Participante 2 (docente da área de Linguagens e suas Tecnologias): “As riquezas trazidas pelos africanos sequestrados, os movimentos negros nos EUA, Brasil e África do Sul como resistências, A importância das Cotas raciais; O genocídio da população negra”

Participante 3 (docente da área técnica): “Não sei responder com precisão”

Participante 4 (docente da área técnica): “Estatística da violência e do tratamento desigual”

Participante 5 (docente da área técnica): “Como lidar com tais inserções em currículos de disciplinas das Ciências da natureza e suas tecnologias”

Participante 6 (docente da área Ciências da natureza e suas Tecnologias): “Resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”.

Das respostas acima, destacamos os seguintes temas: literatura feminina negra, empoderamento da cultura negra nas periferias e personalidades negras; história na perspectiva decolonial, movimentos negros de Resistência, genocídio da população negra e cotas; desigualdade étnico raciais estatísticas de violência; como lidar com tais inserções em currículos de disciplinas das ciências da natureza e suas tecnologias; contribuição histórica do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

Ressaltamos que, por meio da análise dessas respostas, enriquecemos os conteúdos do e-book Epistemologia Negra no PROEJA, todavia, devido às limitações de tempo impostas pelo período de execução da pesquisa, não foi possível abordar separada e diretamente todos os temas apontados pelos participantes, entretanto os temas estão presentes numa abordagem ampla.

Contudo, as respostas apontam para a existência de uma lacuna entre a legislação e a prática pedagógica efetiva, enfatizando a necessidade de desenvolver materiais didáticos e estratégias pedagógicas que abordem profundamente as temáticas relativas aos conhecimentos negros. Desse mote, começamos a elaborar o produto educacional Epistemologia Negra no PROEJA abrangendo todos esses temas de forma interdisciplinar.

Uma das principais constatações desta análise é a conscientização, por parte dos professores, sobre a importância da inclusão da dimensão étnico-racial no currículo do PROEJA. Essa percepção reflete um avanço significativo na compreensão da necessidade de promover uma educação antirracista que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. No entanto, a presença de obstáculos, como a falta de formação específica e recursos didáticos adequados, destaca a necessidade urgente formação docente e mais discussões sobre currículo para torná-lo mais diversificado com potencial de melhor abordar a epistemologia negra.

Com a análise das respostas ao questionário podemos perceber abordagens e desafios relacionados à inserção de conhecimentos negros no currículo do curso MSI, evidenciando lacunas e esforços de inclusão desses da epistemologia negra. Podemos perceber, ainda, que enquanto alguns educadores demonstram disposição para incluir a temática, outros apontam para a inexistência ou insuficiência dessa inserção.

Uma ocorrência crítica foi o fato de 2 dos participantes sinalizaram que não

necessitam de formação em relação a epistemologia negra, enquanto, conforme já discutimos, é muito importante que o educador esteja sempre ciente de “seu inacabamento” (Freire, 2004).

Outro ponto crítico observado foi o silenciamento representativo no grupo de pesquisa nas três questões discursivas, que obtiveram, respectivamente, 7, 8 e 6 respostas. Esse fato leva-nos a refletir sobre as razões pelas quais os professores optaram por não se expressar. Será que o afastamento e o desinteresse em relação ao tema da pesquisa influenciaram essa escolha? Ou os participantes não responderam porque não se sentiram aptos a tratar do assunto? O silêncio e a neutralidade, neste contexto, podem ser interpretados como partes do epistemicídio.

No próximo capítulo, teremos a apresentação do produto educacional, um e-book com o objetivo de promover conhecimentos negros levando em consideração o currículo do PROEJA-MSI. Logo após esta apresentação, mostraremos como ele foi avaliado por seu público-alvo, a partir da análise do questionário de avaliação.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo, 2017.

Introduzimos este capítulo com o trecho do poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo (2017), pois relata a vida de três mulheres da mesma família, em tempos e gerações diferentes (a bisavó, a avó, a mãe, o eu-lírico e a filha). As mulheres, no poema, apresentam em suas vozes histórias, saberes, emoções, dores, injustiças e resistência. No poema, a voz da filha “recolhe em si a fala e o ato. / O ontem – o hoje – o agora”.

Assim, nesta pesquisa, juntamo-nos à voz dessa filha, com a fala – a escrita da dissertação com reflexões, análises e resultados – e o ato – o e-book *Epistemologia Negra*, Produto Educacional fruto dessa pesquisa.

A realização desta pesquisa e o P.E são destacados pelo Documento de área da Capes (2019), o qual apresenta o produto educacional como elemento obrigatório nos mestrados e doutorados profissionais da área de ensino. Deste modo, o e-book “*Epistemologia Negra no PROEJA*” atende à obrigatoriedade acadêmica sendo um material diversificado voltado aos professores na educação antirracista e, ainda, apresentando-se como instrumento que relaciona teoria e prática.

A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais. (2019, p. 03).

Dessa forma, ressalta-se a importância do P.E como atuante entre o conhecimento e sua aplicação prática. Assim, como resposta ao problema da

pesquisa¹ e com o intuito de construir conexões entre o conhecimento discutido nesta dissertação e sua aplicação, elaborou-se o e-book: Epistemologia Negra no PROEJA. Nele, constam conteúdos que atendem a uma demanda necessária, uma vez que o racismo estrutural é latente e há a necessidade do aprimoramento no cumprimento legal das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em toda a educação básica, incluindo a EPT e o PROEJA.

Diante disso, o produto educacional desenvolvido se mostra relevante como parte de uma resposta concreta contribuidora para que seja evitado o epistemicídio negro no currículo escolar do PROEJA. Ademais, destacamos que o produto educacional Epistemologia Negra no PROEJA foi elaborado a partir das contribuições dos participantes da pesquisa, após a análise de dados, e com conteúdos pertinentes ao currículo do PROEJA.

6.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, propôs-se um e-book intitulado Epistemologia negra do PROEJA, com conteúdo interdisciplinar que traz temas e conceitos pertinentes ao currículo escolar do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (MSI/PROEJA) na base comum, em disciplinas como Língua Portuguesa/ Literatura, Artes, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Biologia e Química, na parte diversificada, como Introdução à Informática, Qualidade de Vida e Inglês, e na parte técnica, como Projeto Integrador, Operação de Computadores, Gestão, Sistemas Operacionais, Arquitetura e Montagem de Computadores, Redes de Computadores, Manutenção de Hardware, Segurança de Computadores e Português Instrumental.

O e-book vai ao encontro do cumprimento das leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008, as quais determinam que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Isso significa que as questões étnico-raciais não podem ser vistas como um tema fora do currículo, isto é, como se fossem uma espécie de apêndice ou algo

¹ “Como a inserção dos conhecimentos negros tem sido realizada no curso técnico em Manutenção e Suporte a Informática Integrado ao Ensino Médio do PROEJA, no IFRJ, campus Rio de Janeiro a fim de possibilitar a construção da identidade negra e brasileira?”

acessório de pouca relevância ou até mesmo opcional. Pelo contrário, no momento histórico em que a sociedade brasileira está, torna-se a cada dia mais necessário o olhar para a história brasileira existente fora das narrativas coloniais tradicionais.

Isto posto, a definição do público-alvo do produto educacional gerou algumas reflexões, como se seria mais indicado aos professores ou aos discentes. Sendo destinado aos discentes, o produto promoveria os conhecimentos já citados, contribuindo para formação da identidade dos estudantes, mas não fomentaria, de forma direta, debates com professores ou alterações no currículo escolar, pois os responsáveis por fazer a mediação dos conhecimentos, bem como a discussão institucional sobre currículo, são os docentes das diversas áreas.

Cabe a cada profissional, em sua área de formação, repensar, pesquisar e encontrar formas de incluir os conhecimentos em pauta (estabelecidos por lei), de forma orgânica, na disciplina que leciona. Isso porque a inclusão destes conteúdos deve ser interesse de todos enquanto pertencentes ao povo brasileiro e em exercício de uma educação antirracista e que evite o epistemicídio negro.

Com isso, espera-se do professor consciência do seu inacabamento para que possa ter uma postura que favoreça o diálogo. Por isso, é imprescindível a compreensão de que, por mais que os cursos de licenciatura possam não ter fornecido o arcabouço necessário para que o licenciando possa ser um professor com práticas educacionais antirracistas em seus currículos, é preciso que ele busque por si, consciente de que está em formação permanente.

Nesse sentido, Freire (2004, p. 53) escreveu: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Assim, o docente, quando traz o conteúdo curricular de forma integradora, demonstrando sua importância e relevância contextualizada, favorece o aprendizado por parte dos estudantes.

Trabalhando com os conhecimentos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, *do latim sapere – ter gosto*. Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos, quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na vida cotidiana profissional e/ou na pesquisa e socializado com seus parceiros na sala de aula. (Anastasiou, 2015, p. 20).

Deste modo, faz total diferença o docente saborear o conhecimento que traz

para a aula. Daí a importância deste profissional apreender conhecimentos de África, afro-brasileiros, negros em geral.

Deste modo, o objetivo do produto educacional é possibilitar o acesso aos conhecimentos e cultura da África e afro-brasileiros e sua discussão pelos sujeitos da pesquisa, os professores, contribuindo para planejamento de aulas para que, a partir daí, a abordagem dos conhecimentos negros ocorra de forma integrada e orgânica no âmbito de todo o currículo e não apenas em atividades extras, pontuais, em uma espécie de apêndice à parte do processo de ensino.

Nesse sentido, o e-book com conteúdo de caráter interdisciplinar pertinente ao currículo do curso em questão, faz-se um instrumento à disposição dos professores para realizar a inclusão dos conhecimentos de África e afro-brasileiros no currículo integrado do PROEJA, constituindo-se um útil recurso para o processo formativo dos sujeitos da pesquisa.

Por ser um e-book previamente escrito, cada leitor terá sua experiência, fará suas próprias relações e inferências com base nos conteúdos abordados, traçando paralelos existentes entre os conteúdos, os percursos e histórias de vida. Contudo, sua interação sujeito/objeto se dá de forma construtivista, dentro da pedagogia relacional, porque o produto será elaborado em diálogo com contribuições e necessidades levantadas pelos docentes durante a pesquisa.

Conforme Becker explica, na superação de uma educação autoritária é preciso “recriar cada conhecimento que a humanidade já criou”, em um processo de criação de conhecimentos novos a partir de “novas respostas para antigas perguntas e novas perguntas refazendo antigas respostas; e, não em última análise, respostas novas para perguntas novas” (Becker, 1994).

Tal aspecto da teoria construtivista se alinha aos estudos da África e afro-brasileiros, porque hoje sabemos que a toda educação em sua epistemologia era e ainda é eurocêntrica, inferiorizando, banalizando ou apagando os demais conhecimentos. Sendo assim, no processo de construção de mundo que queremos, não há espaço para reprodução de antigos conceitos racistas e discriminatórios.

Assim, o produto educacional é voltado para professores do curso técnico de Manutenção e Suporte a Informática Integrado ao Ensino Médio (PROEJA), entretanto seu caráter interdisciplinar faz com que possa ser aproveitado por outros servidores e possa também ser utilizado em espaços não-formais de conhecimento e pelo público em geral interessado no tema.

6.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Durante a pesquisa bibliográfica, realizamos a aplicação do questionário com professores sobre as atividades e conteúdos aplicados junto aos sujeitos do PROEJA. Partindo dessas premissas, elaboramos o E-book considerando as contribuições dos participantes da pesquisa, as leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008. O tempo para a elaboração do e-book foi de quatro meses.

Nele, há a indicação de práticas educativas que favorecem uma educação antirracista, tais como: Indicações de filmes e livros com protagonismo epistêmico negro, roteiro de saída a campo voltado para o público do PROEJA. Ainda, constam no e-book conteúdos advindos da contribuição direta ou indireta dos participantes da pesquisa apurados por meio da análise da coleta de dados no capítulo anterior.

Nesse sentido, o e-book foi desenvolvido para atender os professores do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (MSI) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no campus Rio de Janeiro. No entanto, ele também pode ser útil para outros educadores, funcionários e membros da sociedade que buscam promover uma educação inclusiva e antirracista, lutando contra o epistemicídio negro.

Trata-se de uma ferramenta interdisciplinar relevante para o currículo do Curso MSI, a qual oferece aos professores a oportunidade de integrar os conhecimentos sobre África, afro-brasileiros e afrodiaspóricos no currículo integrado do PROEJA, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/2003.

É importante salientar que o e-book Epistemologia Negra no PROEJA é composto por 7 sessões, além de um texto de apresentação dos autores do P.E, texto de apresentação do e-book e texto de agradecimento aos leitores, conforme o disposto a seguir:

Tabela 1 - Seções do e-book Epistemologia negra no PROEJA.

Seções do e-book Epistemologia Negra no PROEJA	Finalidade principal
I. QUEM SOMOS	Apresentar os autores do PE: mestranda e orientador.
II. APRESENTAÇÃO	Explicar cada seção do PE, incluindo a capa.
III. TERRITÓRIO QUE CONTA HISTÓRIA	Incentivar que cada professor faça o Circuito Herança Africana na região denominada Pequena África, apropriando-se do conhecimento apreendido para, posteriormente, levar seu grupo de estudantes.
IV. ENEM: DEPOIS DA LEI 10.639/2003	Demonstrar por meio das questões selecionadas como os conhecimentos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
V. CURSOS GRATUITOS	Indicar cursos gratuitos relacionados a temática antirracista, sem tutoria, de matrícula a qualquer tempo e com certificação.
VI. SELEÇÃO DE POEMAS	Trazer exemplos de poemas com protagonismo e autoria negra a serem utilizados nas aulas para PROEJA, incentivando os processos de leitura e escrita.
VII. RECOMENDAÇÕES DE LEITURAS	Recomendar, por meio de pequenas resenhas, a leitura de livros e site referentes a temática negra.
VIII. INDICAÇÕES DE MATERIAL AUDIOVISUAL	Indicar filme e série sobre a temática negra.
IX. CALENDÁRIO NEGRO	Fornecer uma profusão de acontecimentos importantes referente a temática negra para enriquecimento do currículo escolar
X. AGRADECIMENTO	Agradecer aos leitores.

Fonte: elaboração própria, 2024.

Alguns conteúdos são dinâmicos, pois, em algumas seções, para que os leitores possam obter mais informações sobre determinado assunto, poderão ser direcionados via link e QR Code para sites na internet com vídeos, documentários, aprofundamento de informações, trazendo interatividade ao produto educacional.

Por fim, destaca-se que o e-book é no formato PDF devido à acessibilidade e ao reduzido custo, com interação de conteúdos complementares (links externos) será disponibilizado gratuitamente para a sociedade. O material estará acessível a todos, estando hospedado na plataforma EduCAPES e no Observatório do PROFEPT, promovendo assim o livre acesso ao conhecimento.

6.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

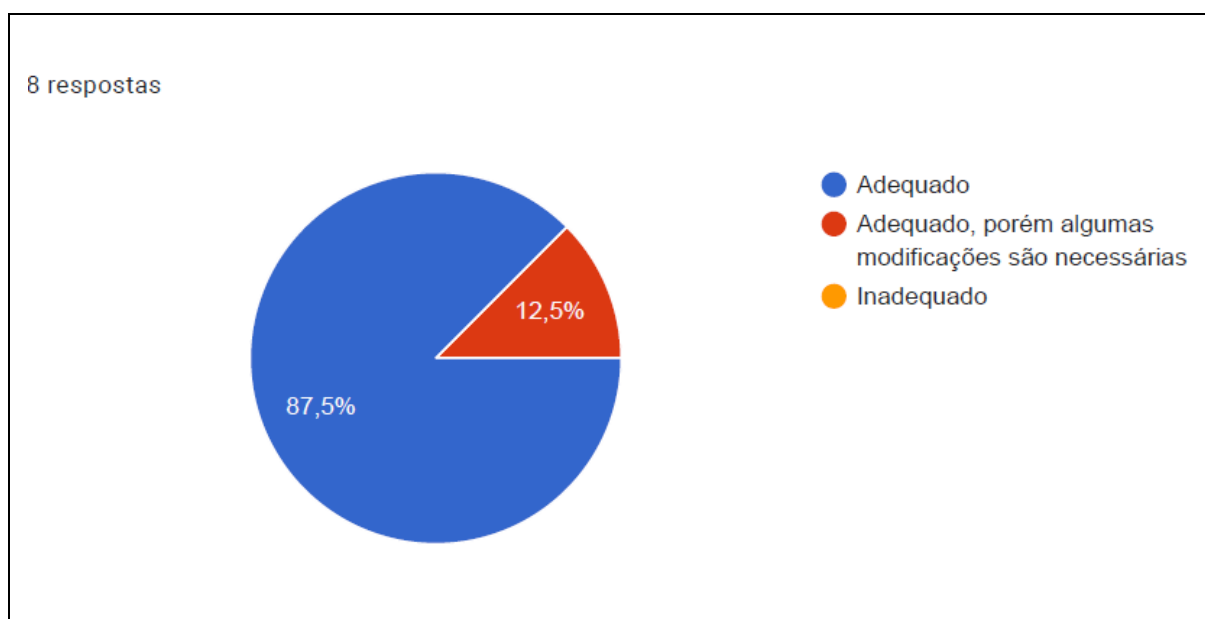
O produto educacional pretende contribuir, de forma prática e interdisciplinar, com conteúdos que abordam conhecimentos negros pertinentes ao currículo integrado do PROEJA em suas várias disciplinas a partir do fomento de reflexões e ações acerca das leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008. Desse modo, apontam-se caminhos para que o docente agregue à sua prática a intencionalidade de promover estes conhecimentos e possibilite a construção de sua identidade como educador antirracista e a construção da identidade negra e brasileira dos discentes.

O produto educacional Epistemologia Negra no PROEJA foi disponibilizado aos participantes da pesquisa por e-mail a fim que tivessem contato com o material para lê-lo e avaliá-lo por meio de questionário específico via *Google Forms*. Foram feitas duas tentativas de envio em 30 dias, porém somente 8 retornaram para conhecer e avaliar o material.

O e-book foi avaliado em função da sua qualidade visual e gráfica, pertinência dos conteúdos e como fomentador de discussões acerca dos conhecimentos negros no currículo escolar. Ademais, em banca de defesa da dissertação, o produto foi validado.

Quanto à estrutura e visual, a maioria dos professores consultados avaliou o produto educacional produzido como adequado. Entretanto, alguns apontaram a necessidade de algumas modificações. Vide a figura 8.

Figura 10 — Estrutura e Visual.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Quanto às sugestões ao e-book, houve um participante que mencionou a alteração das cores de fundo: “em especial, a mudança de tons por capítulos que podem não ter valorizado o contraste visual, algumas fotos do calendário que aparecem muito distorcidas”. Este participante também fez uma sugestão quanto à capa do produto: “Penso que as fotos da capa poderiam ser substituídas por um desenho que represente a negritude e maior valorização dos símbolos usados na parte inferior. As fotos, ainda que interessantes, caem no risco de acabar por esquecer alguma personalidade mais conhecida por um leitor em relação a outro.”

Considerando que a autora não é especialista na área de editoração e desenho gráfico, mediante essa sugestão, foram substituídas, na segunda versão do PE, algumas fotos por outras com qualidade superior no calendário, evitando a distorção imagética. Entretanto, em relação às cores e fundos diversificados, não fizemos alterações. Sobre a opção da capa, também foi mantida, porém essa opção está devidamente explicada na parte de “Apresentação” do e-book, conforme a figura abaixo.

Figura 11 — Trecho do PE sobre a capa.

Na capa, damos visibilidade a algumas personalidades negras, as quais a ordem das imagens nada tem a ver com hierarquização da relevância das pessoas, pois consideramos a filosofia africana Ubuntu, que tem como base a premissa "eu sou porque nós somos", elemento gerador da ideia do reconhecimento de si no outro, da igualdade, da ancestralidade e da valorização desse laço.

Ainda sobre a capa, temos Stuart Hall, importante autor sociólogo britânico-jamaicano; Gladys West, a cientista norte-americana inventora do GPS; Silvio Almeida, advogado, professor universitário e filósofo, atual ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, autor de um dos livros indicados no presente material; Sueli Carneiro, filósofa e escritora, grande ativista do movimento negro brasileiro; Marian Croak, a criadora do IP de voz e vice-

presidente de engenharia do Google; Valerie Thomas, a cientista norte-americana, inventora do aparelho transmissor de ilusão; Milton Santos, geógrafo, um dos maiores intelectuais da Geografia no Brasil e no mundo; e Nilma Lino Gomes, professora com vasta experiência na educação brasileira, com forte atuação no movimento negro brasileiro, foi a primeira mulher negra do Brasil a ser reitora numa universidade pública federal.

Na parte inferior, exibimos alguns símbolos adinkra, que representam uma antiga tecnologia africana no campo da linguagem, um sistema de escrita composto por ideogramas que expressam provérbios. O símbolo adinkra em destaque (imagem colorida) é o Sankofa, que significa "a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro".

Por isso, ao trazermos este ideograma como destaque na capa do nosso e-book, desconstruímos a ideia de que não havia escrita na África antiga e temos a intenção de fazer ecoar em todos o desejo de aprender com o passado para construirmos um futuro melhor, sem racismo, sem epistemicídio, mas com o reconhecimento e valorização do conhecimento produzido por toda humanidade, sem privilégio étnico-racial.

Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 12 — Capa do e-book.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Ademais, três participantes apontaram a necessidade de revisão de língua portuguesa no e-book, deste modo, a versão recebida pela banca de defesa passou pela revisão.

Ainda, recebemos de outro participante uma válida orientação, a qual foi acatada, quanto à necessidade de atualizar, na página 9, a informação de que o antigo Centro Cultural José Bonifácio hoje em dia é o Museu de História e Cultura Afro-brasileira (MUHCAB). Segundo o participante “essa alteração é importante por refletir uma disputa de memória acerca daquela região”. Concordamos fortemente com esse apontamento uma vez que José Bonifácio era “Legítimo representante das elites rurais, José Bonifácio foi um político conservador que odiava a democracia e não hesitava em lançar tropas contra as massas” (José Bonifácio – SP, 2024).

Outro participante escreveu: “Na página 22, ao responder à pergunta: Como mudar essa realidade? O texto sugere que a responsabilidade é de cada professor pesquisar dentro da sua área conteúdos que reconheçam outras epistemologias.

Apesar de entender que nesse complexo processo, a ação do professor se faz necessária, mas avaliamos que isso pode fortalecer a ideia de que ações particulares são suficientes. Sem o desenvolvimento de políticas públicas, essas ações serão pontuais, sem impacto sistêmico”.

Embora concordando com a visão do participante em apontar sobre a necessidade de políticas públicas para melhor trabalhar pedagogicamente outras epistemologias, acrescentamos que a autonomia das escolas e do professor são fundamentais nessa temática e espaços-tempos destinados à discussão curricular devem ser garantidos. Além disso, existe uma diversidade de livros, coletâneas e diretrizes curriculares para as relações étnico raciais de domínio público, no site do MEC que tratam sobre o tema (trazemos alguns materiais no Produto Educacional).

Lançando mão destes materiais, é possível que o docente tenha condições de superar a lacuna existente em sua formação inicial. Entretanto, considerando o comentário deste participante, a redação do referido trecho da página 22 do e-book foi alterada para outra que enseje uma maior motivação aos docentes.

Sendo assim, no e-book, onde se lia: “Epistemicídio é um termo criado por Boaventura Souza Santos (2019), mas também trabalhado por Sueli Carneiro (2023). Essa autora explica que o epistemicídio vai muito além do apagamento e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, ele é um processo persistente, uma tecnologia de controle que exclui a diversidade, designando a ciência como uma prática social específica e privilegiada que valida o conhecimento da tradição filosófica ocidental. **Mas como mudar essa realidade? Depende de cada professor pesquisar dentro de sua área de conhecimento, conteúdos que reconheçam outras epistemologias**”. Lê-se: “Mas como mudar essa realidade? Cada professor tem um papel fundamental ao incluir e valorizar a epistemologia negra em suas práticas pedagógicas. Assim, é preciso reconhecer que estas ações individuais, embora importantíssimas, devem ser garantidas por políticas públicas e por estratégia institucional que enseje mudanças. Dessa forma, a luta contra o epistemicídio é uma ação em que cada contribuição docente se encaixa em um quadro maior de transformação educacional”.

Nesse prisma, como já discutido, Sacristán (2011) revela que o currículo é como uma partitura, mas o desenvolvimento dele é como a música que será executada. Assim, com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas em ritmos e interpretações diferentes. Deste modo, focando no que já temos

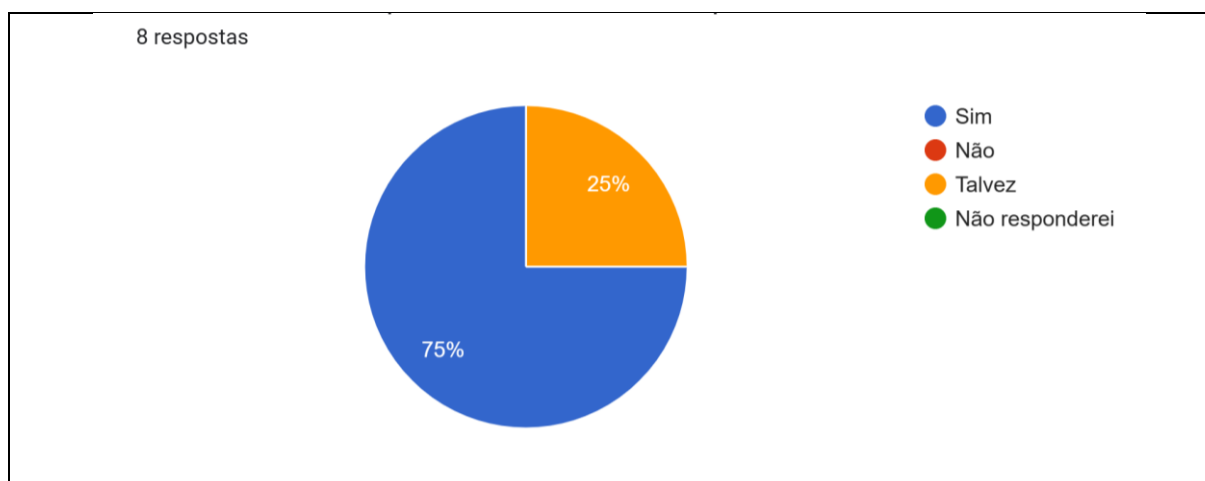
hoje, isto é, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, Documento base do PROEJA, entre outros, temos de considerar que já existe uma base para o trabalho pedagógico nesta perspectiva.

Apesar de sabermos da necessidade contínua de melhorias e ampliações, quando realizamos um trabalho contra hegemônico os obstáculos são enormes, mas como Ramos (2014) nos diz, a proposta do currículo integrado é uma “utopia a ser construída coletivamente”.

Nesse sentido, Paulo Freire (2013, p.11) afirma: “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo”. Portanto, no caminho da recriação do mundo, não podemos deixar de esperar e seguir rumo à utopia de uma educação digna em todos os sentidos.

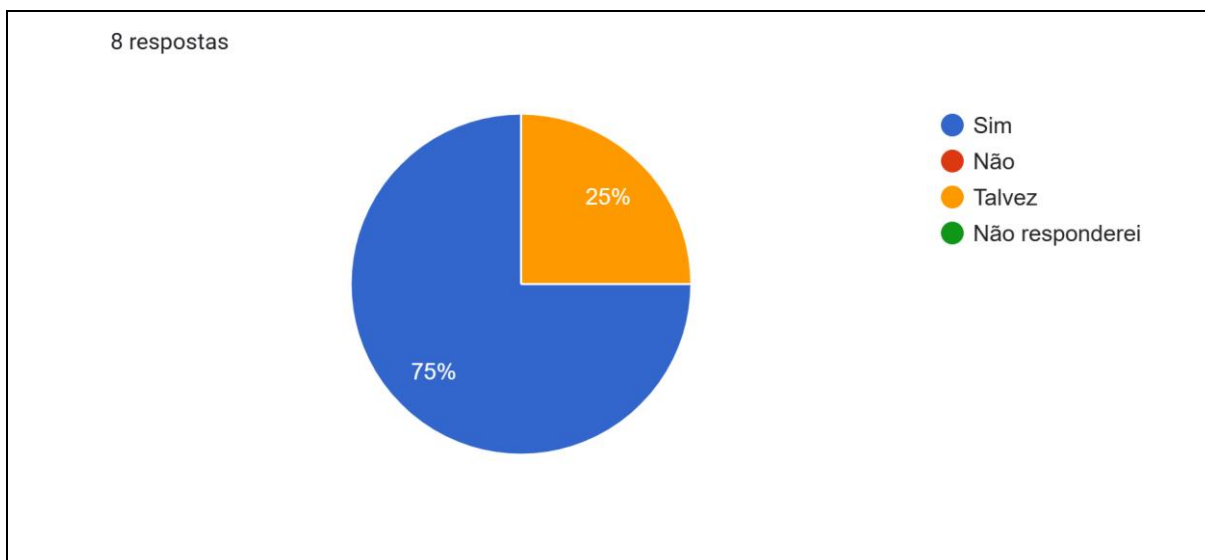
Por fim, duas questões (12 e 14) destacam a relevância do produto educacional no PROEJA. A questão 12 tratava sobre a possibilidade de utilização do produto nas aulas (figura 12) e a questão 14 abordava os participantes sobre o comprometimento em evitar o epistemicídio negro no currículo integrado (figura 13).

Figura 13 - Futura utilização do produto educacional nas aulas.



Fonte: elaboração própria, 2024.

Figura 14 - Comprometimento em evitar o epistemicídio negro no PROEJA.



Fonte: elaboração própria, 2024.

No próximo capítulo, para finalizar a dissertação, teremos as Considerações Finais, para enfatizar as conclusões da pesquisa e seu desenvolvimento, passos que avançamos ou que retrocedemos, e apontar caminhos para a continuidade do esperar na construção da utopia coletiva de uma educação omnilateral para todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. Bell Hooks, 2013.

Para introduzir este capítulo de considerações finais, escolhemos como epígrafe as palavras de Bell Hooks (2013), pois coadunam com os desafios existentes no espaço escolar. Apesar de reconhecermos que a academia não é perfeita e tem limitações, a sala de aula e o ambiente escolar como um todo são, sem dúvidas, campos amplos de possibilidades, espaços para formação integral do estudante, para “cruzar fronteiras” e que devem transcender a pura transmissão de conhecimento, pois é deles que emerge a liberdade para continuarmos juntos na execução da proposta pedagógica integrada, uma utopia a ser construída coletivamente.

Durante essa pesquisa, investigamos as práticas pedagógicas dos professores do MSI-PROEJA, campus Rio de Janeiro, em relação as questões étnico-raciais e sua contribuição para evitar o epistemicídio negro no currículo escolar. A partir da análise de dados, foi possível verificar como ocorre a inserção dos conhecimentos negros no currículo integrado do PROEJA.

Ocorre que, nesse percurso, encontramos algumas limitações e dificuldades devido ao tempo para execução em relação a quantidade de conteúdo pesquisado para a elaboração da dissertação PE.

Mesmo assim, esta pesquisa respondeu à questão da pesquisa demonstrando que está ocorrendo a inserção dos conhecimentos negros no currículo do PROEJA, mas que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão da epistemologia seja efetivamente integrada em todas as áreas do conhecimento do currículo.

Apesar disso, verificamos por meio das respostas dos professores participantes da pesquisa, que os mesmos, de forma unanime, concordam com a importância de promover uma formação integral junto aos estudantes em vez de somente formá-los como técnicos para servirem como peças na engrenagem do capitalismo.

Todavia, nossa pesquisa também identificou uma série de desafios enfrentados pelos professores do PROEJA, incluindo a falta de formação específica, a dificuldade em conseguir materiais fora do contexto curricular eurocêntrico, falta de tempo para discussão curricular em coletivo.

Tais obstáculos corroboram com a necessidade de mais formação docente, tanto inicial como permanente, políticas antirracistas, garantia de tempo para encontros de planejamento coletivo para fortalecer as ações docentes no contexto do PROEJA. Ademais, a falta de resposta dos docentes a questões importantes foi interpretada como um silenciamento frente ao epistemicídio negro.

Contribuindo com essa demanda levantada pelos docentes, produzimos o produto educacional “Epistemologia Negra no PROEJA”, que se constitui uma ferramenta interdisciplinar que busca auxiliar na formação docente na tarefa de promover um currículo integrado e antirracista, fornecendo estratégias pedagógicas diversificadas, como roteiro de saída a campo, indicações de cursos, livros e filmes, promoção de literatura negra de qualidade, divulgação das conquistas e protagonismos negros, entre outros.

Esse produto foi desenvolvido em alinhamento com as leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e com as bases conceituais da EPT a fim de contribuir com a inserção, de forma orgânica, dos conhecimentos de África, afro-brasileiros e afrodiáspóricos no currículo integrado do PROEJA.

Neste percurso, refletimos que a luta contra o epistemicídio negro no currículo escolar não é apenas uma questão que deve ocorrer nos limites escolares, mas uma questão de direitos humanos, justiça social, democracia e cidadania, pois, como destacado por Livia Sant'anna Vaz (2022), a discussão sobre as questões étnico-raciais e, no nosso caso, em relação ao currículo escolar, é muito maior que uma pauta identitária. Trata-se, na verdade, de um forte pilar para efetivação de uma sociedade democrática.

Face a isso, é responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no IFRJ - governo, professores, profissionais da educação (técnicos administrativos em educação - TAEs), estudantes e sociedade – trabalharem em coletividade para superar o racismo e o epistemicídio a partir da compreensão de que a educação tem papel fundamental na construção de uma sociedade melhor para todos.

É importante destacar, ainda, que a intenção das discussões realizadas até aqui não é esgotar o assunto, mas unir nossa voz à de outros pesquisadores

dedicados à temática, pavimentando mais um pouco o caminho para novas pesquisas que possam aprofundar os estudos sobre a educação antirracista e epistemologia negra no currículo escola no PROEJA. Além disso, que possam pesquisar toda a educação básica e as diversas licenciaturas, contribuindo, com isso, para que os novos professores contem com uma formação robusta no campo das relações étnico-raciais na educação. Por fim, há, ainda, a curiosidade de pesquisar os educandos do PROEJA a fim de investigar como eles percebem o currículo antirracista.

Dado o exposto, estamos cientes de que a luta contra o epistemicídio negro e pela promoção da educação antirracista é muito grande, maior que as limitações desta pesquisa, e precisa contar com todos os que quiserem se juntar a ela.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. In: Processos de Ensino na universidade. Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula. Joinville, SC: Univille, 2015.

ANJOS, M. B.; Rôças, G., & Pereira, M. V. (2019). **Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico**. Ensino, Saúde e Ambiente, 12(3). <https://doi.org/10.22409/resa2019.v12i3.a29108>

APPLE, Michael, W. **Ideologia e currículo**. Editora Brasiliense, 1982.

ARRAES, Jarrid. **Heroínas negras brasileiras**. São Paulo: Pólen, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BRASIL ESCOLA UOL. **Cotas nos vestibulares da UERJ, UENF e UEZO**. 2024. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/uerj-uenf-uezo.htm>. Acesso em: 01.abr.2024.

BRASIL ESCOLA UOL. **Cotas nos vestibulares da UERJ, UENF e UEZO**. 2024. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/uerj-uenf-uezo.htm>. Acesso em: 01.abr.2024.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB N11/2000. Brasília: MEC, maio de 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96** (atualizada). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm>. Acesso em: 29/07/2021.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 12 de ago. de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plataforma Nilo Peçanha: ano base 2022. MEC, 2022. Disponível em: <https://moduloextratorpnp.mec.gov.br/pnpquery/3>. Acesso em: 08 mar.2024.

BRASIL. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2006.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 408-414.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Ensino Superior e Discussão Racial Curricular**. In: Práticas Curriculares Antirracistas: temas em construção. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2021. p 225-245.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: Conversas sobre relações raciais e educação**. Curitiba: Appris editora, 2019.

CORREIA, Carolini de Souza Vilela. **Sociologia no ensino médio regular e no PROEJA: A música como recurso metodológico na voz dos professores e dos estudantes**. Dissertação. ProfEPT/IFSC, 2019.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. **Não há educação neutra**. O Jornal, Lisboa, 2 mai. 1977. Entrevista concedida a autor desconhecido. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1283>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p. 168-194, jan. /Abr. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questões raciais: algumas reflexões iniciais**. IN: Diálogos na educação de jovens e adultos. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Instituto Antônio (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

INEP. Censo da educação Superior 2021. **Notas Estatísticas**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 13 de ago.de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos**. Anexo à Resolução ConSup/IFRJ nº 101, de 29 de dezembro de 2022. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Reitoria/resolucao_101-2022_anexo.pdf. Acesso em: 23.04.2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (2017). **Perguntas Frequentes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 15 jan.2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Manutenção e Suporte em Informática**. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/node/500>. Acesso em: 24 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03.04.2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Prefácio**. In: ARRAES, Jarrid. Heroínas negras brasileiras. São Paulo: Pólen, 2017.

KING, Martin Luther Jr. **Eu tenho um sonho**. Tradução para o português disponível em: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/mlk2.pdf>. Acesso em: 23.04.2024.

MORA, José Ferrater - **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.2001.

MORAES, Marilei Schackow; CUNHA, Silmara dos Santos da; VOIGT, Jane Mery Richter. **Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?** V COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação 29 e 30 de outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil. Disponível em:<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17236>. Acesso em:17 nov. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORENO, Ana Carolina. **Negros representam apenas 16% dos professores universitários**. G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 11 de ago. de 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NETO, António Agostinho. **Aprender é um dever revolucionário**. Jornal de Angola, Luanda, 22 nov. 1976. Disponível em: <https://www.tchiweka.org/imprensa/0580002113>. Acesso em: 13 maio 2024.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, n. 18, maio-out/2012, p. 62-73.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOTÍCIAS UFJF. (2023). **Ausência de professores negros é ponto crítico em universidades**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/>. Acesso em: 25 jan.2023.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PAIM, Elison A. **Do formar ao fazer-se professor**. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. RJ: Mauad: Fapery, 2012.

Prefeitura Municipal de José Bonifácio. **José Bonifácio - SP - Quem foi José Bonifácio.** Disponível em: <https://www.josebonifacio.sp.gov.br/portal/servicos/1003/quem-foi-jose-bonifacio/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

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

RAMOS E., Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana.** Ensaio Filosóficos. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

REIS, Maurício de Novais. **Ensino de filosofia: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico.** Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

ROMÃO, Vanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane Azeredo de Oliveira; SOUZA, Israel; ANJOS, Maylta Brandão dos. **Questões étnico-raciais no PROEJA: Uma análise das dissertações do PROFEPT.** In: Anais da Semana Acadêmica do IFRJ Campus Mesquita. Anais. Mesquita (RJ) IFRJ Campus Mesquita, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/semanamesquita2021/408250-questoes-etnico-raciais-no-proeja--uma-analise-das-dissertacoes-do-profeppt>. Acesso em: 05 jul.2022.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias ao Sul.** Revista Lusófona em Educação, Coimbra, v. 13, p. 183-189, 23 jun. 2009.

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro.** In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.** São Paulo: SME / COPED, 2022. 224 p. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 05 fev.2024.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34, p. 152-180. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. eBook.

UCHOA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. CURRÍCULO E CULTURAS: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 61-72, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000500061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 set. de 2023.

VAZ, Livia Sant'anna. **Entrevista concedida a Afonso Borges**. Sempre um Papo - Ano 37. 30 nov. 2022. Entrevista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Q520wPR3bU&t=1302s&ab_channel=SempreUmPapo-Ano37. Acesso em: 15 fev. 2024.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



Instituto Federal
 Rio de Janeiro

**EPISTEMOLOGIA
 NEGRA NO PROEJA**

Stuart Hall Glary West Silvio Almeida
 Swati Carneiro Marisa Craak Valerio Tomás
 Milton Santos Nilma Luz Gomes

Vanessa Ferreira Romão
 Israel Souza

Aponte seu leitor de QR Code



Capa do E-book Epistemologia Negra
 no PROEJA

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. Qual é o seu grau de escolaridade?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____
- Não responderei

2. Qual é sua área de atuação no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática-PROEJA?

- Docente de área técnica
- Docente do núcleo Comum
- Não responderei

3. Você tem curso de licenciatura e ou complementação pedagógica?

- Sim
- Não
- Não responderei

4. Qual a área de conhecimento que você atua?

- Linguagens e suas tecnologias: língua portuguesa, inglês ou espanhol, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação;
- Ciências da natureza e suas tecnologias: química, física e biologia
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: história, geografia, filosofia e sociologia
- Matemática e suas tecnologias: matemática.
- Disciplina técnica. Qual? _____
- Não responderei

5. Como você se autodeclara em relação a cor/ etnia?

- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena
- Não responderei

6. Qual o seu tempo de experiência como docente do IFRJ?

- até 5 anos
- De 5 a 10
- acima de 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos
- Não responderei

7. Qual o seu tempo de experiência como docente do IFRJ, especificamente no PROEJA?

- até 5 anos
- De 5 a 10
- acima de 10 a 20 anos

- Acima de 20 anos
- Não responderei

8. Você acredita que um curso técnico MSI deva oferecer uma formação integral, levando em consideração as questões étnico-raciais, de gênero, econômicas e sociais?

- Sim, deve oferecer uma formação integral
- Não, deve oferecer formação somente técnica
- Não responderei

9. Epistemicídio é termo criado por Boaventura Santos para designar o apagamento ou inferiorização dos conhecimentos produzidos por culturas não-brancas. Tendo isso em vista, você acredita ser importante rever o currículo escolar do PROEJA em prol de uma educação antirracista nos conteúdos trabalhados junto aos estudantes?

- Sim
- Não
- Não responderei

10. Você acredita ser possível implementar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (lei que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar da educação básica) em sua disciplina?

- Sim
- Não
- Não responderei

11. Você acredita que necessita de uma formação específica ou material voltado para as questões étnico-raciais relacionados a disciplina que trabalha?

- Sim
- Não
- Não responderei

12. Tem interesse em receber um material que trate as questões étnico-raciais na perspectiva do currículo integrado para o PROEJA?

- Sim
- Não
- Não responderei

13. Na sua opinião, é possível trabalhar conhecimentos e saberes africanos e ou afro-brasileiros até nas disciplinas “duras”?

- Sim
- Não
- Não responderei

14. Em sua percepção, o currículo atual do MSI-PROEJA pode ser considerado antirracista, pois leva em consideração a diversidade dos educandos da modalidade?

- Sim
- Não
- Depende da prática do professor

Não responderei

15. Você acredita ser fundamental que currículo escolar do MSI-PROEJA contemple os conhecimentos negros?

- Sim, é muito importante.
- Não, não é objetivo do curso.
- Depende da prática do professor
- Não responderei

16. Você acredita que a abordagem dos conhecimentos negros (da África e afro-brasileiros e outros) pode influenciar positivamente na formação da identidade brasileira?

- Sim
- Não
- Não responderei

17. Como a inserção dos conhecimentos negros tem sido realizada em sua disciplina, no curso MSI? Ou tais conhecimentos não estão inseridos? Caso não queira responder, pode deixar a questão em branco.

18. Quais são as práticas antirracistas ou que atendam a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que realiza em suas aulas?

19. Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens de um currículo que aborde os conhecimentos negros no curso MSI- PROEJA? Caso não queira responder, pode deixar a questão em branco.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. Qual é o seu grau de escolaridade?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____
- Não responderei

2. Qual é sua área de atuação no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática-PROEJA?

- Docente de área técnica
- Docente do núcleo Comum
- Não responderei

3. Você tem curso de licenciatura e ou complementação pedagógica?

- Sim
- Não
- Não responderei

4. Qual a área de conhecimento que você atua?

- Linguagens e suas tecnologias: língua portuguesa, inglês ou espanhol, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação;
- Ciências da natureza e suas tecnologias: química, física e biologia
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: história, geografia, filosofia e sociologia
- Matemática e suas tecnologias: matemática.
- Disciplina técnica. Qual? _____
- Não responderei

5. Como você se autodeclara em relação a cor/ etnia?

- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena
- Não responderei

6. Qual o seu tempo de experiência como docente do IFRJ?

- até 5 anos
- De 5 a 10
- acima de 10 a 20 anos
- Acima de 20 anos
- Não responderei

7. Qual o seu tempo de experiência como docente do IFRJ, especificamente no PROEJA?

- até 5 anos
- De 5 a 10
- acima de 10 a 20 anos

- Acima de 20 anos
- Não responderei

8. Sobre o produto educacional que você recebeu, como você o avalia em função da sua estrutura e visual?

- Adequado
 - Adequado, porém algumas modificações são necessárias
 - Inadequado
9. Que modificações, seja na estrutura e/ou no visual, você sugere para o produto educacional em questão?

10. Sobre o produto educacional que você recebeu, como você o avalia em função do seu conteúdo?

- Adequado
- Adequado, porém algumas modificações são necessárias
- Inadequado

11. Que modificações no conteúdo você sugere para o produto educacional em questão?

12. Você utilizaria o produto educacional em questão nas suas aulas?

- Sim
- Não
- Talvez
- Não responderei

13. Que motivos o levaram a responder à questão anterior?

14. A partir da avaliação do produto educacional, você se sente mais comprometido a evitar o epistemicídio negro no currículo escolar do MSI, PROEJA?

- Sim
- Não
- Talvez
- Não responderei