

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JAQUELINE DE SOUZA GOMES

POR UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DE TOLERÂNCIA ÉTNICO-RACIAL,  
CULTURAL E RELIGIOSA NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO  
NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Faculdade Unida de Vitória

JAQUELINE DE SOUZA GOMES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 12/02/2020.

**POR UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DE TOLERÂNCIA ÉTNICO-RACIAL,  
CULTURAL E RELIGIOSA NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO  
NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**

Faculdade Unida de Vitória

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestra em Ciências das Religiões  
Faculdade Unida de Vitória  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Julio Cezar de Paula Brotto

Vitória - ES  
2019

Gomes, Jaqueline de Souza

Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no ensino profissional e tecnológico no Instituto Federal Fluminense / Jaqueline de Souza Gomes. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

x, 161 f. ; 31 cm.

Orientador: Julio Cezar de Paula Brotto

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2019.

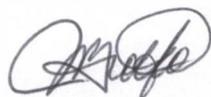
Referências bibliográficas: f. 143-161

1. Ciência da religião. 2. Religião e Esfera Pública. 3. Lei 10.639/03.
  4. Religiões afro-brasileiras. 5. Educação profissional e tecnológica.
  6. Instituto Federal Fluminense. 7. Educação e tolerância. - Tese.
- I. Jaqueline de Souza Gomes. II. Faculdade Unida de Vitória, 2019.  
III. Título.

JAQUELINE DE SOUZA GOMES

POR UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DE TOLERÂNCIA ÉTNICO-RACIAL,  
CULTURAL E RELIGIOSA NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO  
NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Dissertação para obtenção do grau  
de Mestre em Ciências das  
Religiões no Programa de Mestrado  
Profissional em Ciências das  
Religiões da Faculdade Unida de  
Vitória.



\_\_\_\_\_  
Doutor Julio Cezar de Paula Brotto – UNIDA (presidente)



\_\_\_\_\_  
Doutor Kenner Roger Cazotto Terra – UNIDA



\_\_\_\_\_  
Doutor Anthonete Mateus Magalhães Afonso – IFF



*Onde existem barreiras aos mundos dos outros, onde os interlocutores falam somente de diferenças, de lógica, de cientificidade, mantendo-se obstinadamente fechados no próprio mundo, ali estão excluídas todas as condições de diálogo com o outro e fica ainda mais distante a possibilidade de compreender o sentido religioso e o caráter simbólico de mundos religiosos diferentes do nosso.*

Aldo Natale Terrin

## RESUMO

Apesar dos avanços após dezesseis anos da promulgação da Lei 10.639/03, pesquisas apontam que as religiões de matrizes africanas ainda enfrentam atitudes discriminatórias e desrespeitosas no universo escolar brasileiro, caracterizando um preconceito sobre todo o universo religioso contido na cultura negra. E o espaço escolar do ensino médio integrado à educação profissional, nos Institutos Federais, está inserido nesse cenário. O objetivo central deste estudo buscou refletir sobre a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana no contexto do ensino profissional e tecnológico como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa e investigar se uma instituição de ensino, dessa modalidade educacional, insere em seu Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio os preceitos da Lei 10.639/03 quanto à promoção da tolerância étnico-racial, cultural e religiosa. As discussões empreendidas caminharam no sentido de averiguar se a temática religiosa afro-brasileira está presente nos documentos norteadores escolares da educação profissional e tecnológica e sendo discutidas como uma questão importante para estabelecer práticas de uma educação que contemple a diversidade étnico-cultural brasileira e para atender ao que preconiza a Lei 10.639/03. Quanto aos procedimentos metodológicos do trabalho, ergueu-se um estudo exploratório, bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. O estudo pormenorizado dos documentos institucionais foi realizado através de Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa mostraram que a temática africana e afro-brasileira proposta pela Lei 10.639/03 não se apresentou contemplada devidamente na educação profissional e tecnológica, evidenciando uma negligência no cumprimento da normativa legal, comprometendo a excelência educacional proposta pelos Institutos Federais. A pesquisa concluiu que os documentos institucionais balizadores das ações organizacionais e pedagógicas do Instituto Federal Fluminense não atuam como instrumentos capazes de promover a tolerância religiosa, comprometendo a formação humanística e profissional de seus discentes e o repensar sobre a problemática da intolerância étnico-racial, cultural e religiosa.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; religiões afro-brasileiras; educação profissional e tecnológica; Instituto Federal Fluminense.

## ABSTRACT

Despite advances after sixteen years of the enactment of Law 10,639/03, research indicates that the religions of African matrices still face discriminatory and disrespectful attitudes in the Brazilian school universe, characterizing a prejudice about the entire religious universe contained in black culture. And the high school space integrated with professional education, in the Federal Institutes, is inserted in this scenario. The central objective of this study sought to reflect on the importance of Afro-Brazilian education and African culture in the context of professional and technological education as an instrument of cultural insertion and combating religious intolerance and to investigate whether an educational institution, of this educational modality, inserts in its Institutional Development Plan and in the Pedagogical Project of Technical Courses Integrated to High School the precepts of Law 10,639/03 regarding the promotion of ethnic-racial, cultural and cultural and Religious. The discussions undertaken have been moving towards ascertaining whether the Afro-Brazilian religious theme is present in the guiding school documents of professional and technological education and being discussed as an important issue to establish practices of an education that contemplate stake the Ethnic-Cultural Diversity of Brazil and to meet what the Law 10,639/03 advocates. As for the methodological procedures of the work, an exploratory, bibliographic and documentary study was erected, with a qualitative approach. The detailed study of institutional documents was carried out through Content Analysis. The results of the research showed that the African and Afro-Brazilian theme proposed by Law 10,639/03 did not present itself properly contemplated in professional and technological education, evidencing a negligence in compliance with legal regulations, compromising the educational excellence proposed by the Federal Institutes. The research concluded that the institutional documents that guide the organizational and pedagogical actions of the Fluminense Federal Institute do not act as instruments capable of promoting religious tolerance, compromising the humanistic and professional formation of its students and rethinking about the problem of ethnic-racial, cultural and religious intolerance.

**Keywords:** Law 10.639/03; Afro-Brazilian religions; professional and technological education; Fluminense Federal Institute.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONCEFET - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica  
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana  
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
EP - Educação Profissional  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
ETFC – Escola Técnica Federal de Campos  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFF - Instituto Federal Fluminense  
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional  
PROTEC - Programa de Expansão do Ensino Técnico  
SECAD - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Foto da Escola de Aprendizes Artífices, em Campos.....	72
Figura 2 - Linha do tempo do IFF .....	76
Figura 3 - O Instituto Federal Fluminense e seu território .....	79
Figura 4 - Foto da fachada do <i>campus</i> Campos Centro do Instituto Federal Fluminense.....	80
Quadro 1 - Análise de Conteúdo .....	103
Quadro 2 - Frequência do termo étnico-raciais .....	117
Quadro 3 - Frequência do termo religiosidade .....	123
Quadro 4 - Frequência do termo interdisciplinaridade.....	125



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E DA CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	21
1.1 Percursos e desdobramentos da Lei 10.639/03: conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira .....	21
1.1.1 Lei 10.639/03 como fruto do histórico das questões de resistência negra e direitos.....	22
1.1.2 Apresentação da Lei 10.639/03 .....	25
1.1.3 Questões que dificultam a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições educacionais .....	33
1.1.4 A dimensão religiosa como aspecto da cultura africana e afro-brasileira .....	36
1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: uma proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira .....	40
1.3 A importância do ensino da educação afro-brasileira e africana no ensino profissional e tecnológico .....	50
2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO CULTURAL E COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....	61
2.1 Breve histórico sobre a criação do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	61
2.2 Breve histórico do Instituto Federal Fluminense.....	71
2.3 O Instituto Federal Fluminense e a promoção da educação afro-brasileira e da cultura africana: por uma educação para a diversidade étnico-racial e cultural e pelo combate à intolerância religiosa .....	81
3 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) E DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO BASE (PPC BASE) DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE.....	98
3.1 O PDI e o PPC Base como instrumento da (não) inserção da educação afro-brasileira e da cultura africana no Instituto Federal Fluminense .....	104
3.2 O PDI do Instituto Federal Fluminense à luz da Lei 10.639/03 como instrumento de (in) tolerância religiosa.....	111
3.2.1 Categoria Geral – Relações Étnico-Raciais.....	112

3.2.2 Categoria Geral – Religiosidade.....	118
3.2.3 Categoria Geral – Interdisciplinaridade.....	124
3.3 O PPC Base do <i>campus</i> Campos Centro do Instituto Federal Fluminense à luz da Lei 10.639/03 como instrumento de (in) tolerância religiosa.....	126
3.3.1 Categoria Geral – Relações Étnico-Raciais.....	126
3.3.2 Categoria Geral – Religiosidade.....	128
3.3.3 Categoria Geral – Interdisciplinaridade.....	131
CONCLUSÃO.....	135
REFERÊNCIAS .....	143
ANEXO .....	162



## INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este trabalho surgiu em novembro de 2017, no *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense (IFF), onde trabalha a pesquisadora, enquanto se realizava o III Encontro Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e grupos correlatos da Rede Federal, quando possíveis atos discriminatórios e manifestações de racismo foram praticados contra estudantes e educadores do Instituto Federal do Maranhão enquanto se apresentavam, inclusive tendo sido chamados de macumbeiros. Tudo indica que alunos/as do IFF estariam envolvidos.<sup>1</sup>

A pesquisadora é servidora efetiva do IFF, desde 1993, exercendo o cargo de Assistente em Administração, em uma das coordenações de curso técnico, há dezoito anos. Devido à convivência direta com alunos/as e professores, diariamente, tal possibilidade de conduta discriminatória, por parte dos discentes, provocou uma inquietação que despertou a vontade de perquirir sobre tal situação no ambiente educacional profissional e tecnológico.

No dia seguinte aos lamentáveis atos ocorridos, o grupo de estudantes maranhenses que sofreu discriminações durante suas apresentações no evento organizou uma passeata como ato de repúdio e desagravo e, embalados por música e tambores, percorreram as instalações do *campus* até chegarem ao Gabinete da Direção Geral, onde se reuniram com representantes da equipe gestora do Campos Centro e da Reitoria para discutirem medidas a serem tomadas.<sup>2</sup> Para apurar os fatos, foi instaurada abertura de sindicância através da Portaria nº 1.659.<sup>3</sup>

Na busca de respostas para a situação acima, a pesquisadora iniciou este trabalho tendo como base a Lei 10.639/03<sup>4</sup> que criou o artigo 26-A na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>5</sup> que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e de suas contribuições nos campos social, econômico e

---

<sup>1</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). *IFF instaura sindicância para apurar possíveis atos de racismo*. Disponível em: <<https://bit.ly/2BRz0Mn>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

<sup>2</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). *Estudantes organizam ato de repúdio a possíveis manifestações racistas contra colegas do IFMA*. Disponível em: <<https://bit.ly/2MVWINW>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

<sup>3</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). *Portaria nº 1659, de 13 de novembro de 2017*. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/portarias/2017/novembro/portaria-1537206006.1>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

<sup>4</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/330yEiK>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

<sup>5</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

político na formação e construção da identidade nacional, independentemente da disciplina ministrada, nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, fornecendo subsídio legal para uma efetiva mudança institucional da escola enquanto viabilizadora de uma educação multiculturalista e intercultural. E neste contexto, em particular, a educação profissional e tecnológica está inserida.

A situação relatada demonstra que há necessidade de se levantar, também no campo da educação profissional e tecnológica, discussões acerca das relações étnico-raciais nas instituições de ensino que podem suscitar questões sobre discriminações e racismo vivenciados, particularmente, nas relações pessoais e no mundo do trabalho da sociedade atual.

A partir da década de 1980, com a proximidade do fim da ditadura, iniciou-se uma ampliação do movimento negro no enfrentamento do preconceito e do racismo. Na atualidade, um nível considerável de ações governamentais validam as conquistas de direitos, dentre elas as políticas públicas de combate ao racismo, as cotas para negros nas universidades públicas, as políticas de saúde pública direcionadas à população negra e o estatuto de igualdade racial.<sup>6</sup> No campo educacional, foi implementada a Lei 10.639/03, para reavaliar e reconhecer o papel do negro na constituição da cultura brasileira.

A Lei 10.639/03 estabeleceu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as modalidades da Educação Básica, buscando mostrar a relevância da participação da etnia negra na formação sócio-cultural do Brasil. Desse modo, esses conteúdos obtiveram uma base legal para sua inclusão no currículo da educação nacional escolar. Assim sendo, esta lei abriu precedentes para a educação brasileira repensar o problema das relações étnico-raciais, do racismo e da intolerância religiosa.

A cultura negra tem uma rica e histórica representatividade na identidade do povo brasileiro através de seus signos culturais. É impossível discorrer sobre cultura africana sem falar de sua religiosidade, que constitui elemento essencial da cultura do povo negro e parte importante da história de luta e resistência dos escravizados no Brasil.

Uma das formas de resistência negra que consideramos das mais eficazes no sentido de garantia da permanência deste grupo étnico-racial no cenário nacional são as religiões de matrizes africanas. Nestes territórios geográficos e simbólicos a composição cultural que os define enquanto religião inclui não apenas aspectos estritamente ritualísticos, mas também aspectos materiais relacionados à indumentária, culinária, arquitetura e logística; outros de caráter mais ou menos

<sup>6</sup> VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. *Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/32Trbln>>. Acesso em: 15 abr. 2018. p. 15.

material como a língua, musicalidade; e outros mais sutis como a preservação da tradição da oralidade, dos modos de agir, ser, tratar, comportar-se.<sup>7</sup>

É essencial buscar a interpretação apropriada sobre a questão da cultura quando se fala de religiões de matrizes africanas:

A cultura denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.<sup>8</sup>

Dessa forma, o autor desenvolve o conceito de cultura como uma transmissão de significados expressos de forma simbólica e, de forma bastante expressiva, as religiões brasileiras de matrizes africanas compreendem uma experiência religiosa rica de significados e símbolos.

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 se refere à tônica africana e afro-brasileira, pois o negro africano e brasileiro carecem ser entendidos em sua plenitude e a religião é somente uma das perspectivas, dentre outras formas para apreender o mundo.

No Brasil, a cultura afro-brasileira, em seu grande percurso histórico, é assinalada por perseguições e exclusão que deixaram marcas de desigualdade perceptíveis, principalmente em se tratando de religiosidade, onde as religiões de matrizes africanas, especificamente o Candomblé e a Umbanda, são mitificadas, discriminadas e intoleradas, denotadamente no espaço escolar.

No âmbito desse trabalho, os conceitos de Religiões de Matrizes Africanas e Afro-Brasileiras foram tomados como sinônimos para designar as muitas modalidades da religiosidade africana adaptadas no Brasil, a partir da diáspora. Essas religiões recebem nomes diferentes dependendo do Estado brasileiro e dos tipos de seus ritos.

As religiões de matrizes africanas se originaram dos cultos trazidos pelos africanos escravizados que deram origem a uma multiplicidade sincrética de religiões resultantes do contato das religiões dos negros escravos com o catolicismo, religiões indígenas e bem mais tarde, com o espiritismo kardecista. As duas matrizes africanas mais relevantes que exerceram influência na formação das religiões afro-brasileiras foram sudaneses e bantos.<sup>9</sup> As religiões

<sup>7</sup> WILLEMANN, Estela Martini; LIMA, Guiomar Rodrigues de. O preconceito e a discriminação racial nas religiões de matriz africana no Brasil. *Revista UNIABEU*, v. 3, n. 5, p. 70-94. set/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/60/120>>. Acesso em: 05 mar. 2018. p. 79.

<sup>8</sup> GEERTZ, Cliford. *A Interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 66.

<sup>9</sup> PRANDI, Reginaldo. Raça e religião. *Novos estudos CEBRAP*, n. 42, p. 113-129, 1995. Disponível em: <<http://novosestudios.uol.com.br/produto/edicao-42/>>. Acesso em: 10 abr. 2018. p. 117.

afro-brasileiras mais difundidas são o Candomblé e a Umbanda<sup>10</sup>, que se erigiram em momentos diferentes da história brasileira.

Os trabalhos de pesquisa de Reginaldo Prandi e de Vagner Gonçalves da Silva são tomados como referências para o estudo das características específicas das religiosidades Candomblé e Umbanda no Brasil.

O Candomblé “possui individualidade própria, como se apenas guardasse restos de uma memória coletiva dilacerada pela distância”<sup>11</sup>. A escravidão imposta aos africanos, no Brasil, fez com que se adaptassem às novas circunstâncias e através da memória os africanos conseguiram ressignificar a vida e seus cultos aos orixás. O terreiro de Candomblé torna-se o realocamento da África que se perdeu pela distância e torna-se um espaço de resistência e luta.

A Umbanda, nascida no Sudeste nos anos 1930<sup>12</sup>, é considerada originalmente brasileira, pois resultou de uma redefinição de influências ritualísticas e místicas do Candomblé praticado no Brasil e traz em seu corpo religioso elementos do catolicismo, de cultos e crenças indígenas e do kardecismo, o que dão características diversas aos seus terreiros. Logo, Candomblé e Umbanda possuem distinções, “onde o Candomblé significaria a conservação da memória coletiva africana no solo brasileiro e a Umbanda corresponderia à integração das práticas afro-brasileiras na moderna sociedade”<sup>13</sup>.

As religiões afro-brasileiras representam apenas 1,3% do universo brasileiro.<sup>14</sup> No entanto, de acordo com os dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>15</sup>, os adeptos declarados da Umbanda e do Candomblé correspondem a 0,3% da população.

Na esfera da educação, é primordial reconhecer os valores e a cultura da civilização africana e suas contribuições históricas para a constituição da sociedade brasileira, no entanto, na escola brasileira, o currículo ainda acompanha a visão eurocêntrica e o descuido com as diversidades culturais. Nesse contexto,

A questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista.  
A questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim

<sup>10</sup> PRANDI, 1995, p.118.

<sup>11</sup> BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989. p. 398.

<sup>12</sup> PRANDI, 1995, p. 124.

<sup>13</sup> ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda, integração de uma religião numa sociedade de classes*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 16.

<sup>14</sup> PRANDI, 1995, p. 123.

<sup>15</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião*. Disponível em: <<https://bit.ly/2q1w65i>>. Acesso em: 10 set. 2018.

ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. Assim, teríamos um currículo sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas. Pelo contrário, seria o movimento de incluir todas.<sup>16</sup>

Vários trabalhos acadêmicos, em áreas distintas, apontam para a resistência em perceber o valor sociocultural da religião e da religiosidade de matriz africana que disseminaram conhecimentos que se tornaram inerentes à formação e à identidade nacional. A presença negra pode ser observada e reconhecida em vários aspectos da brasilidade, como no vestuário, na culinária, na música, nos ritmos e na literatura, dentre tantos outros do imaginário mítico brasileiro. Contrariamente, no âmbito da ciência e da tecnologia, as representações inadequadas e estereotipadas dos afrodescendentes negligenciam o papel de culturas africanas na construção do saber científico e tecnológico. Portanto,

Cabe uma reflexão sobre por que não encontramos, durante a nossa formação nos cursos de graduação em ciências – engenharia, química, física, biologia etc. – informações sobre os saberes e fazeres dos povos africanos. Estes saberes e fazeres são ocultados para justificar a colonização, a apropriação das riquezas e do conhecimento e a destruição daquele continente por parte do Ocidente.<sup>17</sup>

Não abordar as religiões e a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira no currículo escolar é impossível, pois são elementos imprescindíveis dessas culturas, influenciando nos mais diversos aspectos da cultura brasileira. Entende-se que as religiões negras, para cá trazidas, dotaram a cultura brasileira de um sincretismo religioso que contribuiu para consolidar a identidade brasileira. Nesse entendimento,

A presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira dum patrimônio mágico-religioso desdobrando em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas de enorme importância para a identidade do país e sua civilização.<sup>18</sup>

Com o crescimento da diversidade religiosa brasileira<sup>19</sup> e da consolidação do pluralismo religioso, torna-se necessário refletir se as religiões de matrizes africanas estão sendo abordadas no espaço escolar como um ponto importante para estabelecer práticas de uma educação que contemple nossa diversidade cultural e para atender ao que preconiza a Lei 10.639/03.

<sup>16</sup> GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10639/03 e os desafios para a formação de professores. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 1, p. 27-33, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2qQP6g>>. Acesso em: 10 abr. 2019. p. 29.

<sup>17</sup> FUSCONI, Roberta; RODRIGUES FILHO, Guimes. Ciência e Tecnologia e a Lei Federal nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 37-42, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/36f4wSB>>. Acesso em: 12 abr. 2018. p. 39.

<sup>18</sup> PRANDI, 1995, p. 115.

<sup>19</sup> IBGE, 2010.

Apesar dos avanços após dezesseis anos da promulgação da Lei 10.639/03, pesquisas apontam que as religiões de matrizes africanas ainda enfrentam atitudes discriminatórias e desrespeitosas no universo escolar brasileiro, caracterizando um preconceito sobre todo o universo religioso contido na cultura negra.

As religiões de matrizes africanas sempre foram concebidas pela sociedade brasileira de forma preconceituosa como feitiçaria ou manifestação demoníaca, inicialmente. Como prática criminosa, depois, e como patologia mental, posteriormente.<sup>20</sup>

Partindo-se do propósito de que as religiões de matrizes africanas e seus adeptos enfrentam o preconceito e a intolerância em diversos segmentos da sociedade brasileira, notadamente no espaço escolar, a Lei 10.639/03 muito vem a contribuir para uma reversão do imaginário coletivo da sociedade brasileira sobre a cultura negra, a partir de novas práticas pedagógicas.

Ao se referir às religiões de matrizes africanas no contexto brasileiro, as políticas educacionais continuam desprestigiando a existência de religiões de matrizes africanas no Brasil, embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão, previstos na Constituição Brasileira, bem como o livre exercício dos rituais religiosos.<sup>21</sup>

Diversos trabalhos de pesquisas na área educacional revelam que as religiões de matrizes africanas continuam sem visibilidade no universo escolar, até mesmo dentro do Ensino Religioso. Logo,

Compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos sócio-culturais e educativos, referentes a uma outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar [...] Certamente, isso exige um esforço muito grande de educadores/as deste nosso País, com relação à mudança de mentalidade e práticas educativas.<sup>22</sup>

Considerando que a escola é um espaço sócio-cultural por excelência, acaba por revelar os entrelaçamentos sociais do espaço macro da sociedade e que assim pode reforçar os preconceitos nela existentes.

<sup>20</sup> CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva. Ensino religioso e religiões de matrizes africanas: conflitos e desafios na educação pública no Amapá. *Identidade!*, v. 19, n. 1, p. 95-109, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/34gSvui>>. Acesso em: 10 abr. 2019. p. 100.

<sup>21</sup> SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2005. p. 01-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>>. Acesso em: 10 out. 2018. p. 5.

<sup>22</sup> SANTOS, 2005, p. 13.

O racismo e o preconceito abrangem culturas e religiões e as religiões de matrizes africanas sofrem desses estigmas desde a formação social do Brasil. Repensar o problema das relações étnico-raciais e combater o racismo e a intolerância religiosa é papel essencial da escola. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.<sup>23</sup>

A Lei 10.639/03 destaca-se não somente por provocar uma mudança de perspectiva sobre a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros, mas também por levar às práticas e ações mais inclusivas no plano educacional brasileiro.

A partir da concepção de que a escola representa um ambiente de conhecimento e cultura e um espaço propício para a compreensão de valores humanos e para a discussão sobre as diversidades em seus mais variados aspectos, a pesquisa ergueu-se pela percepção da obrigação imprescindível de se abordar o tema das religiões de matrizes africanas no currículo escolar como elemento imprescindível da cultura africana e afro-brasileira. E o espaço escolar do ensino médio integrado à educação profissional, nos Institutos Federais, está incluído nesta premissa.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei 11.892/08<sup>24</sup> há pouco mais de dez anos, surgiram como uma desafiadora novidade para a educação brasileira, oferecendo educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Os IFs são instituições que englobam a educação superior, básica e profissional, com estrutura pluricurricular e *multicampi*.

Segundo a LDBEN, alterada pela Lei 11.741/2008, em seu artigo 39,

<sup>23</sup> BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

<sup>24</sup> BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.<sup>25</sup>

Objetivando derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, esses IFs, em sintonia com a Lei 10.639/03, têm desenvolvido ações e estratégias para implementá-la, como a criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), voltados para ações afirmativas sobre africanidade, cultura negra e história do negro.

A Lei 10.639/03 denota-se como instrumento de política afirmativa ao reconhecer a escola como promotora de correção de desigualdades raciais e de igualdade de oportunidades na formação de cidadãos. Assim, essa lei reitera sua importância para promover a necessária valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Em relação aos caminhos percorridos na implementação da Lei 10.639/03 na educação profissional e tecnológica, em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) produziu e lançou o livro *Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica*<sup>26</sup>, com vários artigos relacionando essa modalidade de ensino e a referida lei.

Após dezesseis anos da promulgação da Lei 10.639/03, ergue-se a seguinte problemática neste trabalho de pesquisa: as religiões de matrizes africanas estão presentes nos documentos norteadores escolares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sendo discutidas como uma temática importante para estabelecer práticas de uma educação que contemplem a diversidade étnico-cultural brasileira e para atender ao que preconiza a Lei 10.639/03 que demanda uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa?

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana no contexto da EPT como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa e investigar se uma instituição de ensino profissional e tecnológico da

<sup>25</sup> BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

<sup>26</sup> NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (Orgs.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC. 2008.

Rede Federal insere, em seus documentos basilares internos, os preceitos étnico-raciais, culturais e religiosos inerentes ao atendimento da Lei 10.639/03.

O presente estudo, portanto, tem como objetivos específicos analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico de Curso Base (PPC Base) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFF – *campus* Campos Centro em relação ao atendimento dos preceitos da Lei 10.639/03 quanto à promoção da tolerância étnico-racial, cultural e religiosa.

Este trabalho se justifica a partir do entendimento de que investigar a apropriação do tema das religiões de matrizes africanas nos documentos institucionais norteadores das ações organizacionais e pedagógicas é um fator relevante para estabelecer práticas pedagógicas que atendam à diversidade cultural e religiosa brasileira, combatendo a intolerância étnico-racial, cultural e religiosa. E o espaço escolar do ensino médio integrado à educação profissional precisa estar inserido neste contexto, uma vez que articula a formação geral (humanística) e educação profissional (científica), onde a formação humana deve ser omnilateral e integrar todas as dimensões da vida no processo educativo.

Portanto, este trabalho busca colaborar para a reflexão sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, tendo em vista a exigência da inclusão do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, incluindo, dessa forma, a educação profissional e tecnológica. Tendo em vista a complexidade dessa lei, o tema será delimitado aos aspectos das religiões de matrizes africanas nas instituições de ensino.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, onde o primeiro abordou a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana na educação profissional e tecnológica, observando as subjetividades implícitas na Lei 10.639/03 no contexto da educação profissional e tecnológica. A discussão foi direcionada no sentido da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares representarem uma conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira. Os autores principais abordados neste capítulo foram Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, que tratam de questões étnico-raciais e das especificidades da cultura africana e afro-brasileira na construção na sociedade brasileira. Quanto à religiosidade africana, ilustraremos os pensamentos de Rachel Rua Baptista Bakke e Ana Paula Brandão, dentre outros. Também serão discutidas as legislações pertinentes.

O segundo capítulo apresentou o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa

discutindo seu potencial para realizar uma educação positiva em direção à diversidade étnico-racial e formação cidadã. Foram realizados breves históricos sobre a criação dos IFs e do IFF, bem como uma reflexão se esta instituição de educação profissional e tecnológica pode ser promotora de educação afro-brasileira e cultura africana. Os autores tomados como referências nas discussões desse capítulo foram Eliezer Moreira Pacheco, Caetana Juracy Rezende, Sonia Regina Miranda e Junia Sales Pereira, dentre outros, além das legislações inerentes.

O terceiro capítulo destacou o percurso metodológico da pesquisa, refletindo sobre a análise do PDI e do PPC Base para a consolidação da Lei 10.639/03 no campo do ensino médio integrado à educação profissional, na instituição pesquisada, sob a ótica dos autores que pesquisam o estudo da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na área educacional e que versam sobre o tema religiões de matrizes africanas e sua abordagem em relação à referida lei.

Quanto à metodologia, a pesquisa empreendida foi bibliográfica e documental com abordagem qualitativa através de análise de conteúdo e utilizou como instrumentos metodológicos a análise dos documentos basilares internos da instituição de ensino pesquisada, como o PDI 2018-2022 e os PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFF – *campus* Campos Centro.

E, por fim, será apresentada a conclusão deste trabalho de pesquisa.

## 1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E DA CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Lei 10.639/03 amplia os artigos 26 e 79 da LDBEN, tornando obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas da educação básica, isto é, ensino fundamental e médio, oficiais e particulares e institui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, pelas instituições escolares. Logo, diante dos inúmeros desafios para o cumprimento legal dessa legislação, faz-se primordial refletir, primeiramente, no comprometimento dos agentes educacionais para que se possa garantir, de forma assertiva, a aplicabilidade dessa lei.<sup>27</sup>E, quando se trata do ensino técnico-profissional e tecnológico nota-se uma maior resistência e tensão quanto à implementação da lei propriamente dita.<sup>28</sup>

Em um mundo cada vez mais globalizado, tecnológico e sem fronteiras, refletir sobre as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a identidade negra no âmbito da educação profissional torna-se bastante relevante, pois é necessário avançar sobre as discussões em torno das subjetividades presentes nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, espera-se potencializar a discussão sobre o papel social do ensino profissional brasileiro.<sup>29</sup>

Neste capítulo, será discutido como a Lei 10.639/03 representa uma conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER)<sup>30</sup> e será abordada a importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.

### 1.1 Percursos e desdobramentos da Lei 10.639/03: conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira

Neste tópico, a Lei 10.639/03 será abordada em relação aos seus percursos e desdobramentos como resultado singular “de longa e árdua luta dos movimentos sociais

<sup>27</sup> LEMOS, Rosalia de Oliveira; CRUZ, Isabel Cristina Fonseca da. Ação Legal: A Aplicabilidade da Lei 10639/03 no IFRJ. *Tecnologia & Cultura*, v. 14, n. 20, p. 38-50, 2012. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/arquivos\\_download/comunicacao/revista/revista20.pdf](http://www.cefet-rj.br/arquivos_download/comunicacao/revista/revista20.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2019. p. 46.

<sup>28</sup> LEMOS; CRUZ, 2012, p. 47.

<sup>29</sup> LEMOS; CRUZ, 2012, p. 47.

<sup>30</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC, 2004.

negros da contemporaneidade, que pautaram esta demanda educativa em inúmeros debates políticos travados nas últimas décadas”<sup>31</sup>.

Para uma melhor compreensão, este tópico foi subdividido em quatro partes, sendo três referentes ao tema da Lei 10.6239/03 em si e uma quarta parte relacionada à dimensão religiosa contida na aludida Lei.

Então, os tópicos secundários serão assim discutidos: Lei 10.639/03 como fruto do histórico das questões de resistência negra e direitos; apresentação da referida Lei e seus desdobramentos com apontamentos sobre seus significativos avanços em relação à afirmação da identidade brasileira e questões que dificultam a efetiva implementação da Lei referenciada nas instituições educacionais. Por fim, será abordada a dimensão religiosa como aspecto da cultura africana e afro-brasileira.

#### 1.1.1 *Lei 10.639/03 como fruto do histórico das questões de resistência negra e direitos*

As graves consequências da escravidão negra no Brasil estão presentes na contemporaneidade, nas representações do racismo, na exclusão da população afrodescendente dos espaços sociais elitistas, na morte violenta de jovens negros em maioria, no número de negros que formam a população carcerária e de pobres do país e na intolerância religiosa contra as religiões de matrizes africanas. Essa realidade está presente nas estatísticas oficiais dos censos e levantamentos sociais de órgãos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).<sup>32</sup>

Através de lutas históricas de movimentos sociais negros contra os diversos tipos de discriminações e desigualdades, surgem leis e políticas de governo e no contexto educacional destaca-se a Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade de estudos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira nos diferentes níveis de ensino da educação básica e estabelece como conteúdo programático nas disciplinas do currículo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

---

<sup>31</sup> ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 26 fev. 2019. p. 57.

<sup>32</sup> INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Publicações*. Disponível em: <<https://bit.ly/32ZI91r>>. Acesso em: 20 out. 2018.

A Lei 10.639/03 almeja promover o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira e opera como dispositivo legal para “restituir de alguma maneira ao povo negro as contribuições realizadas ao longo de sua existência”<sup>33</sup> na sociedade brasileira, através da introdução das temáticas pertinentes nos currículos escolares.

Há um desconhecimento do longo percurso do processo histórico dessa lei, pois não teria sido de iniciativa governamental a sua proposição e sim uma reivindicação de movimentos sociais negros<sup>34</sup> que lutavam, há décadas, “pela presença deste segmento na formulação/reformulação de currículos escolares”<sup>35</sup>. Mesmo que o nosso país seja considerado bastante rico e diverso em suas características sociais e culturais, foi preciso tornar obrigatório o ensino de uma cultura que faz parte da história brasileira há séculos, fato que evidencia a presença do racismo epistêmico nas instituições de ensino que privilegiam o eurocentrismo.<sup>36</sup>

Com a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931, em São Paulo, iniciam-se os primeiros movimentos sociais negros na luta por reconhecimento e valorização de sua cultura<sup>37</sup>, cujo objetivo seria exigir igualdade de direitos e de participação dos negros na sociedade brasileira.<sup>38</sup> A Frente espalhou-se pelo país e sedimentou-se como um movimento cujo papel nas lutas étnico-raciais seria bastante relevante, na medida em que desenvolvia uma agenda de atividades de natureza cultural, educacional e política para os seus membros, orientando-os em relação aos seus direitos e deveres, enquanto cidadãos.<sup>39</sup>

Outra referência importante na luta do movimento negro foi a fundação do Teatro Experimental do Negro, no ano de 1944, no Rio de Janeiro, cujo propósito era trabalhar pela

<sup>33</sup> CARMO, Nicácia Lina do. *A História e a cultura africana e afro-brasileira: lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPq*. 2015. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2MYhb4U>>. Acesso em: 27 dez. 2018. p. 24.

<sup>34</sup> PEREIRA, Lúcia Regina. Uma revolução. A lei n. 10.639/3 e o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. *IHU On-Line*, São Leopoldo, n. 416, 29 abr. 2013. Entrevista. Disponível em: <<https://bit.ly/2Np6Ai9>>. Acesso em: 10 jan. 2019. p. 50.

<sup>35</sup> OLIVEIRA, Aurenéa Maria de *et al.* Legislação Afro-Brasileira e o lugar que as religiões de matriz africana ocupam no ensino de História da África em escolas de Pernambuco. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 8, n. 1, p. 122-138, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/320kpZI>>. Acesso em: 20 out. 2018. p. 126.

<sup>36</sup> AZEVEDO, Midian Domingos Alves de; TEIXEIRA, Vanessa Ribeiro. A problemática do ensino da cultura africana: principais debates e reflexões acerca das religiões afro-brasileiras. *Revista da ABPN*, v. 10, edição especial, p. 39-64, jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2osUUm9>>. Acesso em: 27 dez. 2018. p. 44.

<sup>37</sup> SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. Política Negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, p. 227-258, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2NmCsum>>. Acesso em: 22 out. 2018. p. 231.

<sup>38</sup> CARMO, 2015, p. 24.

<sup>39</sup> CARMO, 2015, p. 24.

valorização social do negro no Brasil, através da cultura, da arte e da educação, tendo como objetivo maior promover a interação social entre brancos e negros.<sup>40</sup>

Entre os muitos movimentos em prol da valorização da cultura negra, também se destaca a Associação Cultural do Negro, fundada em 1954, na cidade de São Paulo. Entre seus objetivos estava o de criar uma aura de respeito à imagem pública do grupo, como também trabalhar em defesa dos direitos dos negros e contra sua marginalização.<sup>41</sup>

Além desses movimentos pioneiros, cabe destacar, também em São Paulo, o Movimento Negro Unificado, que em 1978 levantou a bandeira contra o preconceito e a discriminação racial, assim como por uma educação para os cidadãos negros, com qualidade e inclusão social.<sup>42</sup>

Historicamente, a preocupação com a precariedade da educação escolar da população negra fez com que pesquisadores e líderes do movimento negro passassem a articular mudanças nesse cenário. Nessa conjuntura,

Em 1986, por ocasião do Seminário O Negro e a Educação, estudiosos, pesquisadores e representantes de entidades do movimento negro, reunidos em São Paulo, denunciaram a precariedade da educação escolar da população negra e dos fatores que urgiam por profundas mudanças, dentre as quais: currículo, formação docente, cotidiano escolar, no qual estavam presentes inúmeros processos discriminatórios.<sup>43</sup>

A partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>44</sup> do Ensino Fundamental já acenavam com referências para os educadores discutirem a diversidade cultural, étnico-racial e religiosa em um contexto de interdisciplinaridade, através dos Temas Transversais, especialmente no tema Pluralidade Cultural. Esse documento já norteava como um dos objetivos a serem alcançados pelos/as alunos/as:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.<sup>45</sup>

<sup>40</sup> NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, Jan/Abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>>. Acesso em: 22 dez. 2018. p. 210.

<sup>41</sup> SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Fazer história, fazer sentido: Associação Cultural do Negro (1954-1964). *Lua Nova*, São Paulo, n. 85, p. 227-273, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2ossJnl>>. Acesso em: 22 dez. 2018. p. 229.

<sup>42</sup> CARMO, 2015, p. 25.

<sup>43</sup> COSTA, Candida Soares. *Educação para as relações étnico-raciais*: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: UFMT, 2011. p. 94.

<sup>44</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

<sup>45</sup> BRASIL, 1997, p. 69.

Conhecer a cultura original de seus ancestrais tornou-se um direito das populações afrodescendentes com a Lei 10.639/03, visto que os conhecimentos sobre crenças e tradições africanas são considerados como um conjunto de saberes “de menor valia”<sup>46</sup>, tanto nos livros didáticos quanto nos demais materiais didáticos das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, em sua grande maioria.

Em 2001, ocorreu a Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, tendo como um dos participantes o Brasil, que se comprometeu a lutar contra o racismo e a discriminação racial e construir políticas com esses objetivos.<sup>47</sup>

Porém, somente em 2003, surge a primeira legislação efetiva, de cunho educativo, centrada na inserção da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, a Lei 10.639, após a aprovação do Projeto de Lei 259/1999.<sup>48</sup> Essa lei exprime uma meta alcançada depois de um longo percurso das lutas dos movimentos negros no campo da educação brasileira, atestando a capacidade destes movimentos de interferirem nas políticas públicas do Estado.<sup>49</sup>

Diante do exposto, podemos concluir que a Lei 10.639/03 representa o fruto do histórico das questões de resistência negra e direitos e “poderá configurar-se como uma possibilidade para a construção de perspectivas de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à Educação, dos afro-brasileiros”<sup>50</sup>.

### 1.1.2 Apresentação da Lei 10.639/03

Como fruto de um processo de lutas sociais e proposições do movimento negro brasileiro, e não uma dádiva do Estado<sup>51</sup>, a Lei 10.639/03 foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2003, alterando a LDBEN tornando imprescindível o ensino de História e Cultura Afro-

<sup>46</sup> BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* Introdução. *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 9-19. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wrp1Xz>>. Acesso em: 20 out. 2018. p. 14.

<sup>47</sup> CARMO, 2015, p. 26.

<sup>48</sup> AZEVEDO; TEIXEIRA, 2018, p. 41.

<sup>49</sup> SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a07v1658.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018. p. 97.

<sup>50</sup> SILVA, Glênio Oliveira da. *Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/03 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites*. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/36cKGr3>>. Acesso em: 14 mar. 2019. p. 67.

<sup>51</sup> GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19971>>. Acesso em: 24 out. 2018. p. 117.

Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino da educação básica de todo o país, resgatando desta forma uma falha histórica de uma parte importante do povo brasileiro. Isto posto, a promulgação dessa lei

[...] instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional.<sup>52</sup>

Eis a Lei 10.639 de 2003 e seus artigos:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. *Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*<sup>53</sup>

A palavra *obrigatório*, no artigo 26-A, é um peso que conduz a legislação, no sentido positivo. No entanto, mesmo com essa obrigatoriedade, o que é visto é o silenciamento da aplicação da lei, pois passados dezesseis anos essa lei ainda enfrenta dificuldades de implementação, apesar do avanço nas iniciativas de ações afirmativas, geração de material didático específico, produção acadêmica intensa sobre o tema e embates sobre o novo currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>54</sup> Logo, evidencia-se que muito temos que evoluir no contexto da prática da lei 10.639/03.

No primeiro parágrafo da lei, ao especificar que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

<sup>52</sup> GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Paraná, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018. p. 32.

<sup>53</sup> BRASIL, 2003.

<sup>54</sup> BENEDITO, Vera Lúcia. Lei que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira completa 15 anos e ainda enfrenta dificuldades de implementação. *GIFE*, São Paulo, 23 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Pw8al2>>. Acesso em: 20 out. 2019.

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, é rompido um silenciamento histórico nas instituições de ensino onde “a prioridade sempre foi a cultura eurocêntrica”<sup>55</sup>, “como parte do processo de construção do modelo de nação empreendido nas transições dos períodos colonial, imperial e republicano”<sup>56</sup>. Desse modo, a estrutura dos programas de ensino deve ser repensada, já que

A partir da abolição, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje, foram simplesmente submetidos a um sistema educacional eurocêntrico, que nada tinha a ver com a sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto à violência física sofrida durante a escravidão.<sup>57</sup>

Sobre o primeiro parágrafo, concordamos quando se afirma que,

Neste parágrafo, está posto, por um lado, que esta alteração de natureza legal deve contemplar os estudos brasileiros na perspectiva das diásporas africanas, ou seja, que não é possível estudar a História Afro-Brasileira dissociada da História da África e vice-versa; e, por outro, que esta história deve ser implementada na perspectiva de reconhecimento, da promoção e da valorização da luta, da cultura e da história dos negros. Os estudos afro-brasileiros fundados da “historiografia da escravidão”, os estudos que visam entender a África separada do Brasil, bem como, aqueles que buscam compreender a história e cultura dos negros dissociadas de uma perspectiva africana, não somente não contemplam o disposto nesta lei como vão na direção contrária do que a mesma dispõe.<sup>58</sup>

No segundo parágrafo, a lei preceitua que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, sobretudo nos componentes curriculares Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. No entanto, essa interpretação não deve ser restrita, tendo em vista que os conteúdos devem estar presentes em todo o currículo, de maneira interdisciplinar.<sup>59</sup>

Quanto ao artigo 79-B, que estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, trata da determinação de celebrar o dia da morte de Zumbi dos Palmares, compreendendo um novo enfoque sobre a história afro-brasileira ao tornar visível um afrodescendente tomado como protagonista e símbolo de resistência à escravidão. Algumas instituições de ensino trabalham a cultura negra apenas

<sup>55</sup> CONCEIÇÃO, 2016, p. 120.

<sup>56</sup> SILVA, 2013, p. 50.

<sup>57</sup> MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 10, p. 37-54, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2q8LxZd>>. Acesso em: 22 nov. 2018. p. 50.

<sup>58</sup> PAULA; Benjamim Xavier de. Educação e emancipação: A perspectiva da Lei Federal 10.639/2003. *Cronos*: UFRN, Natal, v. 18, n. 2, p. 105-127. jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/14227>>. Acesso em: 23 out. 2018. p. 110.

<sup>59</sup> AZEVEDO; TEIXEIRA, 2018, p. 42.

nesse mês ou nessa data e, às vezes, de forma folclórica, não sendo suficiente para alcançar o que a lei determina. Logo, o chamamento feito é para que se realize uma reflexão sobre o processo de luta, resistência e superação de mitos.<sup>60</sup>

Como forma de um primeiro desdobramento, em decorrência da aprovação da Lei 10.639/03, prossegue, em 2004, o percurso dos dispositivos legais indutores de uma política educacional direcionada à afirmação da diversidade cultural. O CNE estabeleceu, no dia 10 de março, o Parecer CNE/CP 03/2004, que aprovou as DCNERER.<sup>61</sup> E, em 17 de junho, o Conselho instituiu a Resolução CNE/CP 01/2004<sup>62</sup>, “que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei”<sup>63</sup>.

Como forma de um segundo desdobramento, em 2008, ocorre uma complementação da Lei 10.639/03, quando o artigo 26-A foi alterado pela Lei 11.645<sup>64</sup>, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros, tornando indígenas, africanos e afro-brasileiros protagonistas, sujeitos históricos e sociais plenos. Essa virada étnico-racial na educação nos leva a repensar sobre como funcionam as relações étnico-raciais no Brasil.<sup>65</sup> Nesse sentido, torna-se necessário garantir a concepção de uma pedagogia da diversidade, denunciando e combatendo a discriminação racial no Brasil.

Em seguida, a Lei 11.645/08, que “apresenta como protagonista a comunidade indígena”<sup>66</sup>:

<sup>60</sup> AZEVEDO; TEIXEIRA, 2018, p. 47.

<sup>61</sup> BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário da Oficial da União*, Brasília, 19 mai. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

<sup>62</sup> BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário da Oficial da União*, Brasília, 19 mai. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

<sup>63</sup> GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 19-25, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2qXRg4R>>. Acesso em: 12 abr. 2018. p. 19.

<sup>64</sup> BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

<sup>65</sup> BRANDÃO, Ana Paula. Por uma pedagogia antirracista. In: BRANDÃO. (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v.4, p. 5-11, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/32ZHtZX>>. Acesso em: 12 abr. 2018. p. 7.

<sup>66</sup> SOUZA, Eliane Almeida de. *A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre*. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2JyLaOD>>. Acesso em: 14 mar. 2019. p. 90.

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. *Fernando Haddad*<sup>67</sup>

E como um terceiro desdobramento, em 2009, após o diagnóstico de dificuldades na efetivação da referida lei pelo próprio governo federal, pesquisadores do campo das relações étnico-raciais e ativistas antirracistas, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.<sup>68</sup> Com o objetivo principal de colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais considerando a dimensão étnico-racial da Lei 10.639/03, esse Plano requer converter as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado.<sup>69</sup>

No presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, a obrigatoriedade da temática do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros não fará parte das discussões, resguardando o reconhecimento e o respeito à diversidade de suas expressões socioculturais.

A Lei 10.639/03 promoveu os seguintes avanços no sentido de valorizar a presença dos negros na formação da cultura, sociedade, economia e do povo brasileiro, ao longo da trajetória de desenvolvimento do país: superação da visão eurocêntrica dos currículos, afirmação da identidade afro-brasileira na constituição do povo brasileiro, interdisciplinaridade, combate à intolerância religiosa, superação de desigualdades sócio-culturais e combate à exclusão étnico-racial. Contudo, diversos autores de trabalhos de

<sup>67</sup> SOUZA, Eliane Almeida de. *A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre*. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2JyLaOD>>. Acesso em: 14 mar. 2019. p. 90.

<sup>68</sup> BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.

<sup>69</sup> BRASIL, 2009, p. 21.

pesquisas, na área educacional, como Souza<sup>70</sup>, Silva<sup>71</sup> e Araújo<sup>72</sup> questionaram o não cumprimento da Lei 10.639/03 pelos sistemas de ensino.

A Lei 10.639/03 não se reporta apenas ao acréscimo de conteúdos nos currículos, mas em uma mudança cultural, epistemológica e de paradigmas, pois desloca o enfoque eurocêntrico e monocultural dos currículos colonizados e colonizadores. Neste sentido, a lei representa um avanço para a superação da visão eurocêntrica dos currículos.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.<sup>73</sup>

Se efetivada por práticas que consolidem seus princípios básicos, a Lei 10.639/03 poderá impor a aplicação de um conteúdo que aborda a construção da identidade afro-brasileira, pois em seus artigos, percebe-se a construção de uma abordagem que prioriza o conceito de africanidade na construção dessa identidade. O conceito de africanidade pode ser entendido

[...]como síntese da cosmovisão africana no Brasil, ao abarcar os conceitos civilizatórios como oralidade, ancestralidade, circularidade entre outros, esbarra perigosamente na essencialização da identidade negra, correndo-se o risco de perder o potencial que uma abordagem mais destotalizante da identidade tem de desconstruir os processos que naturalizam as diferenças e as coloca em um plano hierárquico.<sup>74</sup>

Para atender aos preceitos da inserção do estudo das africanidades, entendido como as experiências e vivências de raízes africanas presentes no país e as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, o trabalho docente, em relação às diretrizes da Lei 10.639/2003, deve valorizar igualmente as diferentes e

<sup>70</sup> SOUZA, 2009, p. 117.

<sup>71</sup> SILVA, 2013, p. 183.

<sup>72</sup> ARAÚJO, Clébio Correia de. *A lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural*. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1743>>. Acesso em: 26 mar. 2019. p. 118.

<sup>73</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018. p. 107.

<sup>74</sup> BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wo9mbL>>. Acesso em: 18 nov. 2018. p. 206.

diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro.<sup>75</sup> Nesse sentido, essa lei pode gerar iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servir de estímulo à reconstrução da identidade afro descendente.<sup>76</sup>

O estudo da temática *Africanidades Brasileiras*, referindo-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, remete necessariamente a questões relativas à educação e multiculturalidade da população brasileira, ao que professores e pesquisadores precisam estar curiosos, atentos e comprometidos. Este estudo não deve se constituir em uma única disciplina, pois as temáticas podem estar presentes em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.<sup>77</sup>

Contemporaneamente, as lutas por inclusão social, por aquisição de direitos negados ao longo da história dos negros no país, por direitos políticos, econômicos e por expressão cultural fizeram com que os afrodescendentes conquistassem um lugar de destaque como identidade social, de cidadãos brasileiros que ajudam o país a crescer e a se desenvolver. Contudo, quando as “leis são destinadas à valorização e à promoção da população negra têm-se encontrado dificuldades na aplicação prática das mesmas por parte do Estado”<sup>78</sup>, inclusive nas instituições educacionais.

A realidade brasileira, seja sob o ponto de vista dos sistemas de ensino ou mesmo da sociedade como todo, precisa enfatizar as diretrizes da Lei 10.639/200, sobretudo, na direção de eliminar o que o senso comum construiu, ou seja, de uma cultura folclórica, que não reflete a riqueza das tradições africanas nem o sincretismo religioso como parte da história dos brasileiros. Nesse sentido,

É importante, porém, evitar falar do “outro” como se ele fosse muito distante ou absolutamente diferente de mim. Isto pode levar a uma postura que não é nada nova, mas a uma reedição de algo muito comum: tratar o “outro” e sua cultura como algo folclórico, congelado no tempo e no espaço, petrificado e exótico. Esta abordagem apenas acrescente, de forma marginal, um simples adendo, um tanto descartável ao que é considerado “currículo de verdade”, ao conteúdo tradicional, que permanece, assim, intocado.<sup>79</sup>

<sup>75</sup> SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Kabengele, Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, 2005. p. 155-172. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018. p. 157.

<sup>76</sup> SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639. *EccoS Revista Científica*. São Paulo, v. 9, p. 39-52, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/32XUzd>>. Acesso em 19 out. 2018. p. 50.

<sup>77</sup> SILVA, 2005, p. 157.

<sup>78</sup> SILVA, 2013, p. 68.

<sup>79</sup> MUSEU AFRO-BRASILEIRO. *Setor religiosidade afro-brasileira, Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores*. Material do Estudante, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2JvvE62>>. Acesso em: 12 fev. 2019. p. 5.

Dentre todos os aspectos a serem trabalhados dentro da cultura africana e afro-brasileira, foi denotado que a dimensão religiosa é a que tem encontrado maior resistência, evidenciando o racismo e a intolerância religiosa no ambiente escolar.<sup>80</sup> Então, a devida aplicação da Lei 10.639/03 poderia colaborar para que essa realidade educacional fosse contida, ao primar pela relevância das religiões de matriz africana como forma de estratégia de resistência aos colonizadores para salvaguardar suas tradições<sup>81</sup>, pois no contexto da laicidade, uma educação intercultural e multirracial seria proposta como forma de “dialogar sobre os diversos conhecimentos históricos presentes nas religiões que orientam o povo brasileiro”<sup>82</sup>.

Em relação à superação de desigualdades sociais, econômicas e culturais, o seguinte depoimento retrata a importância da consolidação dos objetivos da Lei 10.639/03:

Conflitos, negações e não pertencimentos caminharam comigo por muitos anos. Mas foi nos bancos escolares que tais práticas raciais discriminatórias se materializaram. Além de não saber como me auto-identificar etnicamente perante os demais colegas e à sociedade, vivi na pele, em uma escola pública de Porto Alegre, os olhares e as ações discriminatórias quando não carregava a bandeira da escola, não era a primeira da fila mesmo sendo a mais baixa, não recebia a mão de outros colegas na hora da Educação Física, não participava das invernadas tradicionalistas e as brincadeiras sempre tinham um alvo: minha negritude!<sup>83</sup>

É preciso reconhecer que as crianças e adolescentes afrodescendentes são cidadãos brasileiros, que possuem o direito de ter sua história e os valores de sua gente valorizados, não por força de lei, mas porque formam um imenso grupo que ajudou a construir esse país e a cultura brasileira.

Para que a Lei 10.639/03 se torne uma realidade plena, é urgente que a história da África e a cultura dos povos africanos, como legado às populações afrodescendentes, faça parte dos currículos de formação dos professores, como matéria obrigatória daqueles que vão atuar nas instituições de ensino brasileiras, pois transcorre “uma associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei 10.639/03 e os procedimentos referentes à formação de

<sup>80</sup> ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/03 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico*. 2015. 242 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <[encurtador.com.br/EHILZ](http://encurtador.com.br/EHILZ)>. Acesso em: 30 jan. 2019. p. 210.

<sup>81</sup> WILLEMANN; LIMA, 2010, p. 78.

<sup>82</sup> OLIVEIRA, Ariene Gomes; LAGE, Allene de Carvalho. Educação e Diversidade Religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da lei 10.639/03? *Horizontes*, USF – São Paulo, v. 34, n. 1, p. 45-54, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2NrqrqFON>>. Acesso em: 12 jan. 2019. P. 53.

<sup>83</sup> SOUZA, 2009, p. 12.

professores”<sup>84</sup>. Sendo assim, “isso faz da formação docente, inicial e continuada, um dos elementos estratégicos do processo de implementação”<sup>85</sup>.

A Lei 10.639/03 pode ser compreendida como uma medida de ação afirmativa e valorativa<sup>86</sup>, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade da população negra na educação básica.<sup>87</sup> As ações afirmativas para o negro carecem de uma discussão ampla que vá além da formalização curricular e dos PPCs nas instituições de ensino.

Diante do exposto, podemos concluir que a Lei 10.639/03, que se apresenta como uma resposta do Estado democrático de direito à discriminação e à exclusão étnico-racial de negros e “como forma de efetivar o caráter democrático e inclusivo da escola previsto em outras legislações educacionais, mas tão pouco colocado em prática”<sup>88</sup>, ainda se processa em caminho de consolidação nos currículos brasileiros.

### 1.1.3 Questões que dificultam a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições educacionais

Em um trabalho de análise das ações do Ministério Público Federal em relação às escolas que não estão cumprindo as exigências da Lei 10.639/03, foi destacado que há um desalinhamento entre o que as escolas consideram ser a implementação e o que a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) discorre ser a forma correta de aplicação da Lei 10.639/03. Além disso, o estudo concluiu que a interpretação dessa lei, nas escolas, está intimamente relacionada à forma universalista de tratar o tema das desigualdades raciais no Brasil como uma ideia de que *todos somos iguais*, contrariando o discurso que o Estado e os movimentos negros deram à questão.<sup>89</sup>

<sup>84</sup> MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/32XUe7x>>. Acesso em: 18 out. 2019. p. 50.

<sup>85</sup> COSTA, Cândida Soares da. Lei Nº 10.639/03: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 22, n. 1, p. 17-34, fev. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221/2732>>. Acesso em: 24 nov. 2018. p. 33.

<sup>86</sup> SILVA, 2013, p. 71.

<sup>87</sup> GOMES, 2010, p. 20.

<sup>88</sup> SANTOS, Richard Christian Pinto dos. Letras Negras: as contribuições da literatura para aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino médio. *Revista da ABPN*, v. 2, n. 5, p. 155-167, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2pok0mH>>. Acesso em: 18 out. 2019. p. 155.

<sup>89</sup> FREITAS, Ludmila Fernandes de. *Cumpra-se a lei: um estudo dos processos contra as escolas que não implantaram a Lei 10.639 de 2003*. 2010. 77f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150889.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018. p. 4.

Dentre os principais entraves que a Lei 10.639/03 encontra após dezesseis anos de sua promulgação, estão o mito da democracia racial, o preconceito institucionalizado, os hiatos na formação dos professores e a intolerância religiosa.<sup>90</sup> A demanda curricular direcionada pela referida lei exige mudanças de representação, práticas e descolonização dos currículos.<sup>91</sup> Infelizmente, “a lei ainda hoje é descumprida por estabelecimentos de ensino em todo o país, o que levou organizações da sociedade civil a moverem ações na Justiça para fiscalizar e garantir a efetivação da norma”<sup>92</sup>.

A promulgação da Lei 10.639/03 foi considerada como um grande avanço na luta contra o racismo e a intolerância religiosa nas escolas públicas, entretanto sua efetivação concreta confronta-se com várias resistências nas instituições escolares, onde

As situações conflituosas relativas à religião nas escolas brasileiras envolvem questões vinculadas à trajetória e convicções pessoais de educandos, familiares, profissionais da educação, bem como à ação de entidades religiosas, à postura e concepções de gestores e gestoras e às reações de cada um destes às novas propostas.<sup>93</sup>

Também são destacadas como dificuldades para a efetivação da lei a eventualidade das ações na escola, como a realização de projetos e ações pontuais no dia da Consciência Negra, a falta de discussão do redimensionamento metodológico e de formação continuada de professores.<sup>94</sup>

Outras resistências à implementação da Lei 10.639/03 e de seu arcabouço jurídico normativo pedagógico, que se verificam no âmbito das instituições, são frutos das relações interpessoais entre as pessoas que estão à frente delas.<sup>95</sup> Assim sendo, há de se atentar que a lei representa um mecanismo de conscientização de que a sociedade brasileira é multiétnica e culturalmente diversa e não somente um dispositivo para combater a intolerância no ambiente escolar.

A Lei 10.639/03 não deve ser vista como uma inserção de novos conteúdos, disciplina ou metodologia a ser empregada, mas como uma mudança conceitual ao permitir a

<sup>90</sup> SQUARA, Carlos Andrei. Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistências. *A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, 16 dez. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jw6gNq>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>91</sup> GOMES, 2012, p. 100.

<sup>92</sup> SILVA, Vitória Régia da. Organizações recorrem à Justiça para efetivar lei de ensino de história e cultura afro-brasileira. *Gênero e Número*, Rio de Janeiro, 17 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2WqwWon>>. Acesso em: 18 out. 2019.

<sup>93</sup> ROCHA, Marcos Porto Freitas da; ROCHA, Jose Geraldo da; LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. Intolerância religiosa em escolas públicas no Rio de Janeiro. *Educação*, v. 41, n. 3, p. 709-718, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22100>>. Acesso em: 27 fev. 2019. p. 709.

<sup>94</sup> COSTA, 2014, p. 24.

<sup>95</sup> SILVA, 2013, p. 191.

possibilidade de novos diálogos e novas posturas, principalmente sobre os elementos da religiosidade afro-brasileira, a fim de se ter uma educação transformadora em todas as disciplinas do currículo escolar.

Quanto aos docentes, suas pertencas religiosas são tidas como empecilhos para o desenvolvimento de conteúdos culturais de matriz africana.<sup>96</sup> Portanto, torna-se necessário que se desprendam de doutrinas religiosas para que sejam sujeitos culturais e flexíveis em seus pensamentos e práticas, propondo-se à melhoria do ensino<sup>97</sup> e que se imbuam de uma visão crítica e com perspectivas de mudança para contribuírem com um novo olhar sobre a identidade étnica e cidadã do povo negro.

Em relação à formação dos docentes que atuam na EPT, uma dificuldade que se apresenta na implementação da Lei 10.639/03 é que uma boa parte deles não possui licenciatura ou qualquer formação no campo da educação. Logo, diante desse obstáculo, seria necessário que essa parcela de docentes tivesse acesso à formação continuada que “torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo”<sup>98</sup>.

Diante do exposto, em relação aos hiatos formativos dos docentes, “o campo da formação de professores deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades”<sup>99</sup> e não só os profissionais da educação. Indo além, torna-se relevante debater nos cursos de formação de professores

[...] as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras.<sup>100</sup>

Diante do exposto, podemos concluir que ao tratar a questão da diversidade e da diferença, uma das grandes dificuldades encontradas na implementação da Lei 10.639/03 “não é a questão do conteúdo a ser explorado, mas das emoções que vão ser mexidas, e que

<sup>96</sup> ARAÚJO, 2015, p. 142.

<sup>97</sup> BORGES, Fabiano Miranda. *Preconceito, intolerância religiosa e o ambiente escolar: ações inclusivas para a superação da intolerância*. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2JxstL0>>. Acesso em: 17 out. 2018. p. 67.

<sup>98</sup> PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019. p. 445.

<sup>99</sup> GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019. p. 181.

<sup>100</sup> GOMES, 2003, p. 170.

estavam, até então, guardadas em lugares não percebidos, onde se alojam nossos preconceitos”<sup>101</sup>.

#### 1.1.4 A dimensão religiosa como aspecto da cultura africana e afro-brasileira

Considerando a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica, iniciam-se discussões, debates e estratégias para o reconhecimento da contribuição da cultura negra nas áreas social, econômica e política, face à construção cultural brasileira. Principalmente, no que diz respeito à questão religiosa, a lei afirma, com essa postura, uma educação inclusiva capaz de lidar com a diversidade de valores, crenças e práticas religiosas nas diversas modalidades de ensino. Nesse sentido, “entendemos que se tornará letra morta ou, no mínimo, incompleta a implementação da Lei 10.693/03, se não se levar em conta a importância das religiões e religiosidades de matriz africana e afro-brasileira nos currículos escolares”<sup>102</sup>.

Não é possível tratar das práticas culturais africanas e afro-brasileiras sem tratar de sua dimensão religiosa, pois as experiências religiosas trazidas por esses povos influenciaram o desenvolvimento de religiões como a Umbanda, Tambor de Mina, Xangô, dentre tantas outras, bem como também deixaram marcas em tradições cristãs.<sup>103</sup> Em se tratando da dimensão da religiosidade afro-brasileira,

[...] para além de doutrinas religiosas, a religiosidade significa a ligação com a vida e o cosmo que a criança em formação recebe e que o adulto mantém e desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, religiosidade é base de sustentação da visão de mundo de alguém ou de um grupo, faz parte da herança cultural das pessoas. Dialogar com a religiosidade afro-brasileira e suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas.<sup>104</sup>

A religiosidade africana trouxe um riquíssimo arcabouço religioso que se fundiu nas terras brasileiras e contribuiu para a formação da cultura brasileira, delineando o campo

<sup>101</sup> NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, p. 349-366, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wrp1Xz>>. Acesso em: 20 out. 2018. p. 354.

<sup>102</sup> SILVA, João Bosco da. Cultura e Religiosidade: o compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-brasileira. *Revista da Faculdade de Educação*, ano VI, n. 9, p. 141-152, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_9/artigo\\_9/141\\_152.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/141_152.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2018. p. 148.

<sup>103</sup> BERKENBROCK, Volney José. Religiões de matriz africana e cristianismo: um diálogo possível? Leslie Chaves. *IHU On-Line*, São Leopoldo, n. 477, 16 nov. 2015. Entrevista. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao477.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019. p. 68.

<sup>104</sup> GABARRA, Larissa Oliveira e. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v.4, p. 67-72, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2MYMV9U>>. Acesso em: 12 abr. 2018. p. 68.

religioso presente no Brasil.<sup>105</sup> Os conhecimentos presentes nas tradições religiosas africanas têm uma maneira própria de ser ensinados, através da oralidade, acompanhada pela experiência e a aprendizagem. O que chamamos de religiosidade afro-brasileira está nos detalhes mais simples das raízes da nossa cultura e foi aprendido na vivência.<sup>106</sup>

Sendo a religião dimensionada como um sistema cultural<sup>107</sup>, é de se pensar que faça parte da abordagem da cultura africana e afro-brasileira e, portanto, devem ser abordadas em salas de aula. Nesse sentido,

A religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e as motivações parecem singularmente realistas.<sup>108</sup>

As religiões são expressas como parte de um patrimônio cultural histórico coletivo e como formativas das identidades pessoais e, quando seus valores e princípios éticos são conhecidos e discutidos, compreende-se a existência de pontos comuns éticos e de convivência em grupo nas mais diferentes culturas.<sup>109</sup> Dessa forma, a tolerância com a religião do outro pode ser estimulada.

A religião molda a identidade de um grupo social e, ao mesmo tempo, a sua alteridade em relação a outros grupos [...] e ao falar de religião, estamos falando de valores que permeiam nossa vida, nossa história, nossa cultura e que nos fazem ser de um determinado jeito, optando por um modo especial de conceber e dar sentido a nossa vida<sup>110</sup>. Portanto, a religião faz parte da construção da afirmação identitária ao estabelecer referenciais de mundo, ideias e crenças.

Sobre a relevância da religião na formação da identidade do povo afro-brasileiro pode-se afirmar que

[...] a diversidade se apresenta nos cultos religiosos espalhados por todo o Brasil. A importância de conhecer as religiões afro-brasileiras garante a visão da diversidade sobre a cultura de nosso país, evidencia as ligações étnicas (africanas e indígenas) do

<sup>105</sup> DUTRA, Bruno Rodrigo. “São muitas bandas em uma só”: identidade religiosa na Umbanda: estudo de caso na casa “O Além dos Orixás”. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencReligiao\\_DutraBR\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencReligiao_DutraBR_1.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018. p. 13.

<sup>106</sup> GABARRA, 2010, p. 71

<sup>107</sup> GEERTZ, Clifford. A Religião como sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 65-91. p. 66.

<sup>108</sup> GEERTZ, 2008, p. 67.

<sup>109</sup> GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2qXQeWx>>. Acesso em: 18 abr. 2018. p. 55.

<sup>110</sup> OLIVEIRA, 2004, p. 158 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 21.

povo brasileiro, retrata o processo civilizatório brasileiro, as resistências e as conquistas desses povos.<sup>111</sup>

As religiões afro-brasileiras representam elementos de resistência político cultural. Assim, as religiões de matriz africana cumprem, nesse sentido, um papel significativo no Brasil, visto que a crença nas suas divindades, bem como outros elementos culturais, atuou como um artifício unificador dos vários povos africanos que aqui vieram.<sup>112</sup> Nesse âmbito,

Algumas pessoas relutam contra a realidade onde a questão da história da resistência negra no Brasil passa pelo viés da religiosidade. No entanto, não se trata de ensinar dogmas ou liturgias das religiões brasileiras de matrizes africanas, mas apenas mostrar que a história da resistência dos escravizados no Brasil começou pela resistência religiosa, antes de atingir outros campos de resistência.<sup>113</sup>

De maneira muito significativa, as religiões afro-brasileiras afirmam experiência religiosa repleta de significados e símbolos, onde suas práticas são repassadas oralmente por meio de processos iniciáticos e vivenciais que constituem os processos formativos da religião e os saberes de cada comunidade.<sup>114</sup> Nesse aspecto, se tratando de religiões brasileiras de matrizes africanas, a transcendência, o sagrado, os símbolos e imagens formadas pela comunidade religiosa fazem parte do processo de afirmação identitária.

Os povos africanos escravizados que chegaram ao Brasil introduziram e reproduziram símbolos, saberes, valores e visão de mundo africana recompondo a relação do homem com o sagrado nestas terras. O papel histórico e a contribuição que as religiões de matrizes africanas tiveram na formação da identidade nacional do povo brasileiro devem ser reconhecidos pelo Estado. Nesse entendimento, é necessário compreender as relações e intervenções das religiões de matriz africana no plano das políticas públicas brasileiras e

Entender que, para além das doutrinas religiosas, a religiosidade brasileira é diversa e rica em informações sobre nossa história, é aprender com esses universos de matrizes africanas, sem necessariamente se converter à religião. O africano é parte da formação social do Brasil e conhecer, valorizar sua contribuição é essencial para nos sustentarmos no coletivo, como nação soberana e, individualmente, como pessoas. A educação formal precisa fazer intersecções com as culturas tradicionais para se tornar mais acessível, mais interessante, mais dinâmica e assim, mais democrática e inclusiva.<sup>115</sup>

<sup>111</sup> FLORES, Elio Chaves (Coord.). *Diversidade Paraíba*. João Pessoa: Grafiset, 2014. p. 52.

<sup>112</sup> CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3012/3958>>. Acesso em: 02 dez. 2018. p. 56.

<sup>113</sup> GONÇALVES, 2013, p. 31.

<sup>114</sup> VIEIRA, 2016, p. 22.

<sup>115</sup> GABARRA, 2010, p. 71.

O caráter extremamente religioso do povo brasileiro é um dado de realce cultural e as práticas são diversas, mas muitas pessoas não conseguem respeitar a diversidade religiosa gerando conflitos e atos de violência física e simbólica, chamada de intolerância religiosa.<sup>116</sup>

As religiões afro-brasileiras têm buscado reconhecimento e enfrentado racismo e intolerância religiosa, apesar de avanços expressivos nos marcos legais e em ações afirmativas no início deste século, “contudo, é preciso atentar para o fato de que o racismo, muitas vezes, é silencioso e dissimulado”<sup>117</sup>. Dessa forma,

Nos últimos anos, a questão multicultural, o debate público sobre identidade e etnicidade, o uso político de conceito de cultura têm mostrado a centralidade da religião enquanto categoria definidora de pertencimento e, portanto, de papéis, identidades, trânsitos e conflitos políticos. Os desafios trazidos pela articulação cada vez mais complexa da dimensão cultural com a política têm provocado, pois, uma guinada nos estudos sobre religião no Brasil.<sup>118</sup>

A Lei 10.639/2003 pode contribuir imensamente para a desconstrução de paradigmas excludentes associados às religiões afro-brasileiras no Brasil e, por consequência, na valorização e posituação destas religiões, e, desta forma, combater a intolerância religiosa no interior do ambiente escolar. Isto posto, torna-se imprescindível aguçar a percepção do lugar de exclusão ao qual foram preteridas as expressões religiosas para cá trazidas pelos povos africanos desde as primeiras diásporas.

Diante do exposto, podemos concluir que tratar da implementação da Lei 10.639/03 sem levar em consideração as concepções relacionadas ao aspecto religioso não engloba todos os espaços preenchidos pela cultura africana e afro-brasileira na sociedade brasileira, principalmente no que tange à valorização da diversidade cultural.

E, quanto à finalização do tópico, podemos inferir que a legislação 10.639/03, de preceito nacional, representa uma proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira e espera-se que possa “fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e não mais ser vista como uma legislação específica”<sup>119</sup>.

No próximo tópico, serão apresentadas as DCNERER como uma proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira,

<sup>116</sup> FLORES, 2014, p. 52.

<sup>117</sup> CONCEIÇÃO, 2016, p. 122.

<sup>118</sup> POMPA, Cristina. Introdução ao dossiê religião e espaço público: repensando conceitos e contextos. *Religião & Sociedade*, v. 32, n. 1, p. 157-166, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2PF3b1N>>. Acesso em: 06 fev. 2019. p. 162.

<sup>119</sup> GOMES, 2010, p. 21.

representando importante ferramenta pedagógica para discutir as relações étnico-raciais de forma positiva rumo à construção de um país democrático.

## **1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: uma proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira**

A partir do fim do século passado, as noções de cultura, diversidade cultural e identidades, assim como discussões acerca das relações étnico-raciais, começaram a fazer parte das regulamentações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido de incluir essas temáticas no ensino de História e disciplinas afins. Isto se deu em consequência de um novo lugar político e social conquistado pelos movimentos sociais no âmbito educacional, sobretudo os movimentos negros.

A LDBEN, em seu artigo 26 que trata da parte diversificada do currículo, quarto parágrafo, faz menção à pluralidade cultural e étnica do país quando diz que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Já em 1997, os PCN introduziram a questão da educação das relações étnico-raciais, mesmo de forma não específica, quando sugeriram a pluralidade cultural como tema transversal de temática social. Esse tema, se “entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores”<sup>120</sup>.

Os PCN também propuseram o conhecimento das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, ou seja, de nossas matrizes constituintes, especialmente indígena, africana e europeia, trazendo a ideia de uma nova concepção da questão racial, de modo que podemos concluir que os PCN precederam as DCNERER<sup>121</sup>, cujo foco central é o trato da questão da educação das relações étnico-raciais.

Em 2004, ampliaram-se os debates acerca da efetivação da Lei 10.639/03 com o lançamento das DCNERER ao estender o tema posto a todas as graduações e licenciaturas.

As DCNERER foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP 3/2004, em 10 de março de 2004 e instituída pela Resolução nº 1, de 17 de

<sup>120</sup> MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas". Uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, p. 5-20. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291/712>>. Acesso em: 14 abr. 2018. p. 8.

<sup>121</sup> MATTOS; ABREU, 2008, p. 6.

junho de 2004. Nessa regulamentação constam orientações, princípios e fundamentos necessários para a instrumentalização da Lei 10.639/03 em todos os níveis dos sistemas de ensino, representando um rompimento pedagógico com o modelo de ensino monocultural imposto. Assim, as DCNERER trazem, para o campo educacional, o debate institucionalizado sobre diversidade cultural e políticas de identidade, pondo em pauta a consciência histórica e política da diversidade e a consolidação da identidade e de direitos. Quanto ao Parecer CNE/CP 3/2004:

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.<sup>122</sup>

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, públicos e privados, pois aponta uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra brasileira.<sup>123</sup>

Pelo fato de a Lei 10.639/03 propor a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, o conceito de pluralidade cultural já não respondia às novas exigências legais. Por outro aspecto, a necessidade de discutir conceitos contraditórios e fundamentados em pseudoverdades históricas, como o mito da democracia racial, impulsionava a urgência de diretrizes curriculares, que especificamente, tratasse das questões postas pela Lei 10.639/03. E sob a perspectiva desse mito,

[...] a partir da ideia de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto miscigenado; e, acima de tudo é a diversidade biológica e cultural que dificultaria a nossa união e o nosso projeto enquanto nação e povo. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se realmente de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado a dissimular – dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos.<sup>124</sup>

<sup>122</sup> BRASIL, 2004, p. 10.

<sup>123</sup> GOMES, 2010, p. 19.

<sup>124</sup> MUNANGA, 1996, p. 216 *apud* BRASIL, 2006, p. 127.

Ao abarcar a ideia da diversidade étnico-racial e cultural, as DCNERER posicionam-se a favor da desconstrução do mito da democracia racial, ao reconhecer a existência de desigualdades entre os diversos grupos étnico-raciais e trazer à tona o debate de tensas relações geradas por discriminações e pelo racismo, evidenciando que a democracia ainda não está absolutamente consolidada. Para tanto, essa resolução, ao lançar uma nova perspectiva com relação à diversidade étnico-racial, especificamente à demanda da população afrodescendente no sentido de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, enaltece a promoção de programas de ações afirmativas, principalmente no campo do sistema educacional.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.<sup>125</sup>

As DCNERER receberam muitas críticas, desde o seu parecer, por apresentar um conteúdo mais político que os PCN, o que poderia favorecer o oposto dos seus objetivos. Nesse sentido,

Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à “essencialização” dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideraram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusas na sociedade brasileira.<sup>126</sup>

Independente das críticas, muitas delas pertinentes, as DCNERER trazem esclarecimentos importantes sobre a identidade negra, como por exemplo, o conceito de raça como construção social e histórica e também tomado pelos movimentos sociais negros como com um sentido político e de reconhecimento e valorização do patrimônio cultural deixado pelos africanos.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje

<sup>125</sup> BRASIL, 2004, p. 13.

<sup>126</sup> MATTOS; ABREU, 2008, p. 9.

sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.<sup>127</sup>

Afirmar a identidade negra, historicamente negada, é um dos objetivos da pedagogia proposta pelas DCNEERER, o que implica a ampliação do acesso às informações sobre a diversidade brasileira como um caminho para a ressignificação da história dos povos africanos no Brasil, historicamente tratada como algo menor em um paradigma reducionista e excludente.

Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, deve-se buscar conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a ancestralidade, no que se refere a lugares de constituição de identidades da população negra.<sup>128</sup>

Portanto, é preciso compreender a cultura afro-brasileira a partir de outra dialética, a da lógica da inclusão. E, discutir o significado do universo religioso contido na cultura afro-brasileira deve fazer parte de uma educação inclusiva que contemple a discussão da pluralidade que forma nosso país. Como particularidade primordial da cultura humana, a religião é emblemática no caso dos negros africanos e, indiscutivelmente, a religião faz parte da temática afro-brasileira.

Pesquisas evidenciam que as religiões de matrizes africanas permanecem excluídas da esfera pública brasileira, ou seja, continuam sendo colocadas à margem da sociedade brasileira<sup>129</sup> nas discussões referentes à diversidade religiosa brasileira, enquadrando-se mais facilmente nas questões referentes ao legado cultural africano.

[...] hoje, no campo das políticas públicas, essa religiosidade beneficia-se do discurso da igualdade racial, muito mais do que do discurso sobre a laicidade do Estado e do combate à intolerância religiosa. Isso porque tem sido mais fácil para elas inserirem-se na esfera pública como herança cultural africana do que como parte da diversidade religiosa brasileira [...]<sup>130</sup>

<sup>127</sup> BRASIL, 2004, p. 13.

<sup>128</sup> BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 101-119. p. 113.

<sup>129</sup> CARNEIRO, João Luiz. *Religiões Afro-brasileiras: uma construção teológica*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 152.

<sup>130</sup> CORDOVIL, Daniela. *Religiões afro: introdução, associação e políticas públicas*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014, p. 71.

No texto das DCNERER há o reconhecimento do preconceito contra religiões de matriz africana, quando o documento menciona que é necessário ser sensível ao sofrimento provocado por várias formas de desqualificação das pessoas negras e de sua cultura, dentre elas a ridicularização “fazendo pouco das religiões de raiz africana”<sup>131</sup>.

A política educacional apresentada pelas DCNERER exige um estudo aprofundado dos conceitos de raça, racismo e identidade negra, bem como culturas negra, afro-brasileira e brasileira, que devem ser contextualizados no processo histórico, visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, levando à criação de uma pedagogia de combate às discriminações e ao racismo.<sup>132</sup> Contudo, na prática, a problematização desses conceitos ficou a cargo dos docentes e muitos deles não discutiram essas diretrizes nos coletivos escolares e nos cursos de formação inicial e continuada.

O aspecto religioso está inserido na concepção de raça como um grupo social considerado inferior, pois

[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que eles consideram naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas e biológicas.<sup>133</sup>

As DCNERER ainda discutem, em seu texto, que alguns equívocos presentes na sociedade são gerados pelo senso comum e mesmo por ideias racistas e conservadoras. Entre esses equívocos está o mito da democracia racial, a afirmação de que os negros se discriminam entre si e assim seriam racistas entre si e que a questão racial se limita aos movimentos negros.<sup>134</sup> Esses equívocos só poderão ser superados com ações pedagógicas que levem os negros, cada vez mais, a sentirem orgulho de serem negros e, os brancos, a terem consciência dessa importância e do legado dos povos africanos para a formação do povo brasileiro.

O diálogo intercultural, como uma das linhas pedagógicas do documento, só tem sentido através do esforço coletivo dos docentes, na busca do conhecimento aprofundado

<sup>131</sup> BRASIL, 2004, p. 12.

<sup>132</sup> MATTOS; ABREU, 2008, p. 12.

<sup>133</sup> MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2JutrI4>>. Acesso em: 14 abr. 2019. p. 24.

<sup>134</sup> BRASIL, 2004, p. 16.

dessa história<sup>135</sup>, cuja riqueza é incontestável e reveladora dos muitos traços da população brasileira contemporânea, inclusive no campo religioso. Nessa idéia reside a importância dos cursos de formação de professores, que devem ser fonte de acesso aos conhecimentos que os capacitem a construir novas relações étnico-raciais, tornando-os sujeitos educacional e socialmente envolvidos ao promoverem a transformação social de sua práxis.<sup>136</sup> Nesse sentido, as DCNERER preconizam que:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.<sup>137</sup>

Portanto, as DCNERER se apresentam como uma importante ferramenta pedagógica, na medida em que traz, para as salas de aula, temáticas como as questões étnico-raciais, até bem pouco tempo, um tabu da historiografia desse país<sup>138</sup>, que ocultava a hipocrisia da miscigenação em todos os sentidos, ainda aprisionada ao olhar do branco colonizador. E, quanto às discussões das questões culturais ligadas à religiosidade afro-brasileira, ainda “parece algo intocável”<sup>139</sup>.

De acordo com as DCNERER, para conduzir suas ações pedagógicas, os professores devem ter como referência os princípios de consciência histórica e política da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de luta contra o racismo e as discriminações.<sup>140</sup> Contudo, na prática do cotidiano escolar, isto não se faz.

Por outro lado, as DCNERER possuem um intuito pedagógico e como tal, combate a privação e violação de direitos<sup>141</sup>, inclusive aqueles que impedem crianças e adolescentes, cujas famílias são adeptas das religiões afro-brasileiras, de assumirem os seus credos. Pesquisas realizadas no interior de escolas públicas brasileiras evidenciam que um fator limitador das práticas pedagógicas estudadas na perspectiva evidenciada nas DCNERER foi a

<sup>135</sup> BRASIL, 2004, p. 20.

<sup>136</sup> SOUZA, 2009, p. 60.

<sup>137</sup> BRASIL, 2004, p. 17.

<sup>138</sup> CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/81656/51908>>. Acesso em: 14 jun. 2019. p. 1313.

<sup>139</sup> AZEVEDO, 2018, p. 40.

<sup>140</sup> BRASIL, 2004, p. 18.

<sup>141</sup> BRASIL, 2004, p. 19.

presença da intolerância religiosa<sup>142</sup>, que consiste em um dos maiores obstáculos na aplicação da lei nas escolas.

As relações étnico-raciais estão intimamente ligadas à intolerância religiosa contra integrantes de religiões de matriz africana no Brasil, por serem originárias de setores historicamente marginalizados e perseguidos pela sociedade brasileira<sup>143</sup>, e “[...] o que ora se apresenta como um fenômeno de rejeição às religiões de matriz africana, corresponde à negação da identidade negra no Brasil”<sup>144</sup>.

Em atendimento aos preceitos da inserção do estudo das africanidades<sup>145</sup>, entendido como as experiências e vivências de raízes africanas presentes no país e as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia, torna-se necessário estimular uma educação que garanta o respeito às diferenças, como também a correção de condutas, procedimentos e discursos que fomentem a discriminação racial e religiosa. Nesse âmbito, as DCNERER determinam que:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana.<sup>146</sup>

O referido documento também determina que o ensino de História Afro-Brasileira incluirá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras que têm colaborado para a expansão de comunidades, localidades e regiões, inclusive as das irmandades religiosas, no sentido de conduzir as ações dos sistemas de ensino e dos professores quanto à mudança de mentalidade na promoção das tradições culturais das instituições<sup>147</sup>.

<sup>142</sup> JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei no 10.639/03: contribuições da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Orgs.). *Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes*. Brasília: IPEA, p. 81-96, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/32XTDCP>>. Acesso em: 14 mar. 2018. p. 93.

<sup>143</sup> OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. *Intolerância religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memória de adeptos de Umbanda*. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/32ZFwg5>>. Acesso em: 20 nov. 2018. p. 31.

<sup>144</sup> SILVA, Lucilia da; SOARES, Katia. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. *EDUC*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 03, p. 1-13, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2oxwWX4>>. Acesso em: 15 nov. 2018. p. 2.

<sup>145</sup> SILVA, 2005, p. 157.

<sup>146</sup> BRASIL, 2004, p. 21.

<sup>147</sup> BRASIL, 2004, p. 21.

No contexto de práticas e projetos voltados para a implementação da Lei 10.639/03, as relações étnico-raciais são construídas no processo histórico, social, cultural, político e econômico e imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária.<sup>148</sup>

Publicações diversas consideram que a questão do negro na cultura brasileira é algo complexo, visto que, quando se aborda a valorização da história e da cultura negra, generaliza-se, sem levar em conta que muitos negros no Brasil trazem em sua formação poucas referências de sua ancestralidade, sendo que os movimentos negros que levaram à Lei 10.639/03 e às DCNERER nasceram do racismo ao qual essas populações de origem africana foram submetidas, desde a pós-abolição. O próprio documento das DCNERER apresenta preocupação com essa complexidade, quando diz:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos.<sup>149</sup>

Para melhor entendermos as relações étnico-raciais, é pertinente considerar os processos identitários que interferem no modo de como os sujeitos se vêem e falam de si mesmos e de seu pertencimento étnico-racial. Nessa conjuntura, a expressão étnico-racial vem sendo adotada no campo educacional para se referir às questões relativas à população negra brasileira. Mais que a união de termos, significa uma tentativa de sair de um impasse dicotômico entre os conceitos de raça e etnia. Indica que a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária devem ser consideradas para se compreender a realidade do negro brasileiro.<sup>150</sup>

As religiões afro-brasileiras formam o núcleo principal de preservação dos valores civilizatórios africanos, como exemplo: religião como visão de mundo, *ethos*, oralidade e ancestralidade como fator de construção identitária, padrão estético e moral.<sup>151</sup> Sob esse argumento, quando se considera religião como um dos elementos imprescindíveis à formação

<sup>148</sup> GOMES, 2010, p. 19.

<sup>149</sup> BRASIL, 2004, p. 15.

<sup>150</sup> GOMES, 2010, p. 24.

<sup>151</sup> CAMPELO, Marilu Márcia. Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula? In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, p. 141-163, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wrp1Xz>>. Acesso em: 20 out. 2018. p. 144.

da identidade, o ensino da cultura contida na religiosidade afro-brasileira trata-se de um “campo privilegiado para se desconstruir o preconceito”<sup>152</sup>.

Pesquisas no cenário das relações étnico-raciais identificaram várias dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 e suas DCNERER mostrando que a promulgação das normatizações legais não foram suficientes para a disseminação nacional de uma política que promova a igualdade racial na educação.<sup>153</sup>

Dentre as dificuldades encontradas para a efetivação da Lei 10.639/03, destaca-se a inexistência de políticas para a formação inicial e continuada dos professores voltadas para a Lei 10.639/03, principalmente nas regiões norte e nordeste do país.<sup>154</sup> Para tanto, seria necessário fomentar ao educador uma formação fundamentada na multiculturalidade “com uma marca especial das diferentes expressões culturais da religiosidade humana que configuram distintas identidades grupais, regionais ou nacionais”<sup>155</sup>. Além do mais, os preceitos religiosos dos docentes são tidos como uma barreira ao desenvolvimento dos conteúdos culturais de matriz africana.

Considerando que a Lei 10639/2003 e, por conseguinte, suas DCNERER não se universalizaram nos sistemas de ensino, houve o entendimento, por parte da esfera governamental, que seria necessário o fortalecimento e a institucionalização dessas orientações. É nesse contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das DCNERER.<sup>156</sup>

A base estruturante desse Plano foi institucionalizar e fomentar a prática das DCNERER nas instituições de ensino brasileiras, baseando-se em seis eixos estratégicos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais da educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento e condições institucionais.<sup>157</sup>

<sup>152</sup> BAKKE, 2011, p. 182.

<sup>153</sup> SOUZA, Anderson Xavier de. *O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação*. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/36cIWOx>>. Acesso em: 05 dez. 2018. p. 69.

<sup>154</sup> JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil. Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>>. Acesso em: 20 out. 2019. p. 408.

<sup>155</sup> OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes Religiosas Brasileiras e Educação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana et al. *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, p. 207-239, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/31Tkyyh>>. Acesso em: 20 out. 2018. p. 234.

<sup>156</sup> BRASIL, 2009, p. 5.

<sup>157</sup> BRASIL, 2009, p. 28.

Nesses tempos de mudanças curriculares, observamos que entre as competências gerais da BNCC<sup>158</sup>, está o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, o que valoriza, de certa forma, as matrizes formadoras do povo brasileiro. Contudo, muitas críticas foram tecidas a esse documento por apresentar um discurso multiculturalista salientando a ideia de uma escola etnocêntrica e discriminadora que tem de ser descolonizada.<sup>159</sup>

De acordo com as pesquisas empreendidas, “tanto há alguns avanços que já foram alcançados, quanto há ainda um bom tanto a caminhar”<sup>160</sup> para que a história da África, dos africanos e dos afrodescendentes brasileiros seja amplamente valorizada, reconhecida e respeitada. Espera-se que, no decurso do tempo, a Lei 10.639/03 e toda a normatização advinda possam guiar e garantir, de forma expressa, a construção de um espaço plural e respeitoso na esfera educacional brasileira, principalmente em relação às religiões de matrizes africanas.

Em uma tradução sensível, a Lei 10.639/03 abre precedentes para repensar as relações étnico-raciais na educação brasileira, como forma de articular, apreender e ressignificar o papel do negro e do afrodescendente no desenvolvimento religioso, social, cultural, político e econômico.<sup>161</sup> E, quanto às suas DCNERER, conclusivamente, representam uma proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira.

No próximo tópico, será discutida a importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana na EPT como forma de reconhecimento e valorização de seu aporte cultural tecnológico e religioso e como aspecto relevante para a construção de uma formação integral e cidadã.

<sup>158</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>159</sup> MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2orP6cA>>. Acesso em: 25 nov. 2018. p. 117.

<sup>160</sup> JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos após a lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015). *Afro-Ásia*, UFBA-Salvador, n. 57, p. 187-211, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/34chEpJ>>. Acesso em: 21 out. 2019. p. 198.

<sup>161</sup> NUNES, 2005, p. 363.

### 1.3. A importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana no ensino profissional e tecnológico

Inicialmente, nos reportaremos ao histórico da EPT no Brasil, antes de adentrarmos na importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana nesta modalidade educacional.

A Educação Profissional (EP) é uma modalidade educacional prevista na LDBEN com a finalidade básica de preparar *para o exercício de profissões*, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, de acordo com a definição dada pelo Ministério da Educação, que segue explicitando que, para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.<sup>162</sup>

Em sua publicação original, o primeiro artigo da LDBEN preconiza que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social e reserva seu terceiro capítulo para a Educação Profissional e destaca, em seu artigo 39, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”<sup>163</sup>.

A LDBEN se constitui num marco para a EP, pois as leis anteriores sempre a trataram apenas parcialmente. Legislaram sobre a vinculação da formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, quer na época dos ginásios comerciais e industriais ou com o segundo grau profissionalizante.<sup>164</sup> Em relação à EP, a LDBEN segue com outros dispositivos legais complementares para sua implementação.

Em 1997, o Decreto 2.208 de 17 de abril, regulamentou o artigo 39 da LDBEN tornando EP uma etapa formativa própria, compreendendo os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.<sup>165</sup>

<sup>162</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – Apresentação*. Disponível em: <<https://bit.ly/2C5E7Jj>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

<sup>163</sup> BRASIL, 1996.

<sup>164</sup> BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação Profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 20, p. 87-105, 1999. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a03.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2018. p. 92.

<sup>165</sup> BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<https://bit.ly/2q4CGYu>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

Além dos três níveis elencados, a EP de nível técnico teria sua própria organização curricular e independente do ensino médio, tratando-os como cursos diferenciados, a serem desenvolvidos em articulação ou não. Em 2004, o terceiro capítulo da LDBEN sofreu alterações que foram regulamentadas pelo Decreto 5.154 de 23 de julho, assegurando a EP como etapa formativa própria, entretanto, denotando flexibilidade em suas diretrizes ao possibilitar a integração do ensino médio aos cursos técnicos, dentro das seguintes ofertas:

1. Integrada - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, [...] habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A instituição de ensino, porém, deverá, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.
2. Concomitante - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas para cada curso [...] Esta forma poderá ocorrer [...] 2.1. na mesma instituição de ensino [...] 2.2. em instituições de ensino distintas [...] 2.3. em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade. [...]
3. Subseqüente - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio [...]<sup>166</sup>

Em 2008, novamente a LDBEN sofreu alterações em seus dispositivos através da Lei 11.741, onde o capítulo terceiro passa a tratar da EPT e a EP técnica de nível médio passou a constituir modalidade de ensino médio. Através deste dispositivo legal, a formação integrada se efetiva.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.<sup>167</sup>

Em 2012, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

<sup>166</sup> BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2018.

<sup>167</sup> BRASIL, 2008.

E, em 2017, finalizando o breve histórico sobre a EPT, surge a Lei nº 13.415, a dita *lei da reforma do ensino médio*, que introduziu alterações na LDBEN, incluindo no ensino médio os itinerários formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Em relação à EP de nível técnico, a lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Contudo, a formação técnica afasta-se da formação geral na primeira parte do curso, de certo modo, ao tomar o caráter de itinerário formativo, promovendo uma negação dessa integração.<sup>168</sup> A eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares, dentre eles Artes, reduzida à forma de estudos e práticas, dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar, limitará a implementação da Lei 10.639/03.<sup>169</sup> Essa legislação sofre inúmeras críticas por ser oriunda de medida provisória e como ainda não há escolas efetivamente operando neste novo modelo, resta-nos dúvidas e incertezas sobre como será implementada a formação técnico-profissional.

Quanto às muitas viabilidades de espaços educacionais em que a Lei 10.639/03 pode ser empreendida, torna-se necessário destacar, em particular, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que objetiva contribuir para a empregabilidade dos trabalhadores, entendida como a capacidade de obter um emprego, bem como de se manter em um mundo de trabalho em constantes mudanças.

Nos trabalhos de pesquisa de Valentim<sup>170</sup>, Lemos<sup>171</sup> e Nascimento<sup>172</sup> sobre a Lei 10.639/03 na EPT, percebeu-se que apenas a sua obrigatoriedade não é o bastante para haver discussões mais relevantes sobre a temática da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais em um campo mais amplo e que fragilidades na implementação da lei são recorrentes.

E, mais recentemente, um estudo implementado no ensino médio técnico integrado reflete se o ensino de história e cultura da África e dos afrodescendentes deixará de ser obrigatório, tendo em vista o cenário sóciopolítico brasileiro atual diante da reforma do

<sup>168</sup> FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018. p. 28.

<sup>169</sup> FERRETTI, 2018, p. 30.

<sup>170</sup> VALENTIM, Silvaní dos Santos. Questões étnico-raciais: a relevância na prática didático-pedagógica dos professores do curso Técnico em Mecânica do CEFET-MG. *Revista Thema*, v. 8, n. 2, p. 1-12. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/101/47>>. Acesso em 10 jan. 2019. p. 8.

<sup>171</sup> LEMOS; CRUZ, 2012, p. 47.

<sup>172</sup> NASCIMENTO, Carlos Roberto do. *Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração*. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nrzajf>>. Acesso em: 12 jan. 2019. p. 15.

Ensino Médio, ocasionando, desta forma, recuos no embate em favor de uma sociedade mais democrática, que respeite a diversidade étnico-racial.<sup>173</sup>

Em 2015, um estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica comprovou uma implementação frágil da lei<sup>174</sup> e que as pesquisas, nessa área, são escassas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação que possui vínculo com o MEC que apresenta, dentre outros objetivos, a divulgação da produção científica brasileira através de um portal de periódicos e banco de teses.<sup>175</sup>

Quanto à preparação dos jovens para o mundo do trabalho, notadamente pela EPT, um aprofundamento acerca da discussão de questões relacionadas ao preconceito e discriminações racial e religiosa, que dificultam a convivência multicultural, também encontra respaldo na Lei 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude, em seu artigo 17.

Art. 17. O jovem (a jovem) tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:

I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;

II - orientação sexual, idioma ou religião;

III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.<sup>176</sup>

A formação profissional no Ensino Médio, para ser implementada efetivamente, deve estar em estreita conexão com a preparação do/a educando/a para defrontar e sobrepujar as relações de natureza étnico-raciais no mundo do trabalho, que normalmente são ampliadas diante da confluência com as questões escolaridade, gênero e de juventude.<sup>177</sup> No mundo do trabalho, as relações interpessoais podem expressar várias formas de discriminações, como impedimento de progressão profissional, desnivelamento salarial, limitações ou desmerecimento para as melhores ocupações funcionais<sup>178</sup>, racismo e intolerância religiosa.

<sup>173</sup> OLIVEIRA, Talita de. Da pressão jurídica à ação política: reflexões sobre a lei 10.639/03 e o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no CEFET/RJ. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, Ed. Especial, p. 409-434, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/34caO3C>>. Acesso em: 14 jan. 2019. p. 431.

<sup>174</sup> ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. *A implementação da Lei nº. 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5695>>. Acesso em: 02 fev. 2019. p. 69.

<sup>175</sup> ROCHA, 2015, p. 27.

<sup>176</sup> BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da União*, Brasília, 06 ago. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 20 de set. 2018.

<sup>177</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 5.

<sup>178</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 5.

É preciso tratar das questões étnico-raciais de forma integrada, mesmo na EPT, para que os jovens procedentes de natureza africana e afrodescendente, em sua inclusão no mundo do trabalho, possam desconstruir conceitos e ideias veiculados pelo mito da democracia racial. Desta forma,

A efetivação das possibilidades proporcionadas no art. 26-A da LDBEN (Lei 10.639/03) contribui para que o (a) jovem ao compreender essas realidades, possa atuar como profissional comprometido em desnaturalizar preconceitos e discriminações raciais nas relações do mundo do trabalho.<sup>179</sup>

Contribuições tecnológicas e culturais desenvolvidas por sociedades africanas são omitidas no ensino de visão eurocêntrica, onde o continente europeu, com sua cultura, é o protagonista na constituição da história e das ciências da sociedade moderna e, sob esta perspectiva, todo o imenso arcabouço social, histórico e cultural dos países africanos é renegado. Logo, a pseudoneutralidade da *praxis* pedagógica eurocêntrica não contempla a análise crítica sobre a hegemonia branca da ciência, nem o papel da ciência ocidental na negação da racionalidade dos povos colonizados.<sup>180</sup>

Quanto ao racismo científico, a própria ciência participou historicamente da construção de estereótipos negativos em relação aos negros e afrodescendentes. Não se trata de mudar a visão eurocêntrica para a africana, mas de desenvolver discussões desmistificadoras sobre a cultura africana e afro-brasileira e sua contribuição para o campo do saber científico e tecnológico. Nesse contexto,

A negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos e a exacerbação do seu 'caráter lúdico' foi uma das principais façanhas do eurocentrismo e que ainda hoje abala fortemente a auto-estima da população africana e da diáspora, pois os 'métodos', 'conceitos' e muitos cientistas europeus deram a impressão ao restante do mundo, de que as populações africanas não tiveram uma contribuição relevante para a construção do conhecimento universal.<sup>181</sup>

Diversos órgãos de pesquisa, como por exemplo, o Instituto Anísio Teixeira de Pesquisas Educacionais, já traduziram em números, as consequências do eurocentrismo

<sup>179</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 5.

<sup>180</sup> CUNHA, Lázaro. O negro e a ciência, uma questão de identidade e cidadania. *Ciência e Cultura - Agência de Notícias em CT&I da Bahia*. Faculdade de Comunicação - Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/31Sogbi>>. Acesso em: 13 out. 2018.

<sup>181</sup> CUNHA, Lázaro. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. 2005. Disponível em: <[https://issuu.com/ikebanto/docs/cao\\_afriana\\_para\\_o\\_desenvolvimento\\_historico\\_unive](https://issuu.com/ikebanto/docs/cao_afriana_para_o_desenvolvimento_historico_unive)>. Acesso em: 13 out. 2018. p. 5.

científico evidenciando a não identificação de estudantes negros com as áreas científica e tecnológica.<sup>182</sup> Portanto, é necessário questionar as leituras hegemônicas de nossa cultura.

A importância da inserção da discussão da implementação da Lei 10.639/03 na educação profissional integrada ao ensino médio é que esta modalidade de ensino está pautada em dois eixos, na formação humanística e na formação profissional. Desse modo, compreende-se que, nos cursos integrados, há um maior potencial para uma educação que proclame a articulação entre a ciência, a cultura e o trabalho.<sup>183</sup> Na EPT, torna-se relevante refletir a respeito da cultura como uma das balizas da formação humanística, bem como sobre a influência que exerce nas relações profissionais.

Não só culinária, dança, arte, linguagem e religiões foram as únicas expressões culturais trazidas pelos povos africanos a este país. Aqui se estabeleceram e promoveram a sustentação técnica e econômica da sociedade, pois já tinham conhecimento de metalurgia, pecuária, agricultura, tecelagem, matemática e medicina, principalmente os bantos, que predominavam entre os africanos escravizados trazidos para o Brasil.<sup>184</sup>

Para os pesquisadores do universo religioso de matriz africana e afro-brasileira, a *neutralidade axiológica* nesses estudos é igualmente comparada à falta de responsabilidades sociais que a ciência tem na luta contra a exclusão.<sup>185</sup> Nesse sentido, a falta do reconhecimento de saberes e fazeres de indivíduos ou coletividades que os produzem contribui para uma visão de menos-valia do patrimônio científico africano.

Portanto, já de início podemos afirmar que, ao contrário das ideologias racistas que apresentam a África como primitiva e estagnada, ela, na verdade, era tão avançada em valores e tecnologia quanto a europeia, quando os portugueses ali chegaram no século XV. Após a invasão europeia, a civilização branca, de forma hipócrita, se proclamou inventora de tecnologia que os africanos haviam utilizado através dos séculos. Técnicas de metalurgia, plantio, colheita, comércio e navegação. Sem mencionarmos ainda elaborações religiosas, filosóficas, científicas e de dimensão estética.<sup>186</sup>

Há várias possibilidades de trabalhar a questão da ciência e tecnologia a partir da matriz africana, sendo fundamental reconhecer o legado científico e tecnológico trazido para o

<sup>182</sup> CUNHA, 2011. p. 4.

<sup>183</sup> ROCHA, 2015, p. 35.

<sup>184</sup> PROGRAMA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *A Cor da Cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/mojuba/programa/ci%C3%Aancia-e-tecnologia>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>185</sup> XAVIER, Juarez. O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores ancestrais afrodescendentes. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-140. Disponível em: <<https://bit.ly/2WpiqNk>>. Acesso em: 02 fev. 2019. p. 137.

<sup>186</sup> OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e Candomblé: uma questão política e de conhecimento. *Revista AÚ*. v. 1, p. 51-55, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/32ZFswK>>. Acesso em: 29 jun. 2018. p. 52.

Brasil pelos povos africanos, inclusive utilizando a história das religiões africanas e afro-brasileiras. Por exemplo, no Candomblé, o Orixá Ogum é o criador da forja do ferro, que ensina seus segredos aos homens. Ele é o desbravador que abre os caminhos e o patrono da tecnologia da agricultura, da caça e da guerra, feita também com as armas de ferro. Por tudo isso, Ogum é considerado um herói civilizador, que tornou a vida do homem mais fácil através do domínio da tecnologia.<sup>187</sup>

Representações desvirtuadas negligenciam o papel de culturas africanas no desenvolvimento da ciência e tecnologia. O protagonismo da África na história da humanidade se reporta desde o surgimento do *Homo sapiens* no continente, passando pelo domínio de técnicas de metalurgia, conhecimentos sobre medicina, saberes sobre botânica e biotecnologia.<sup>188</sup> Os saberes e fazeres de origens africanas são omitidos na tentativa de justificar a colonização europeia e silenciar sobre a usurpação de riquezas e conhecimentos africanos.

As DCNERER, quando tratam das ações educativas de luta contra o racismo e as discriminações, determinam que o ensino de Cultura Africana abrangerá as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística e política, na atualidade, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional e de criação tecnológica.<sup>189</sup> É necessário evidenciar o patrimônio científico e tecnológico que os povos africanos legaram ao Brasil como forma de reconhecimento e valorização de sua história e cultura.

A Lei 10.639/03 introduz, na educação, reflexões acerca da formação da sociedade brasileira elencando as contribuições dos africanos nos levando a redimensionar a nossa historicidade. Nesse sentido, essa lei se relaciona com a EPT quando a qualificação para o mundo do trabalho possibilita o diálogo com as realidades político-sociais no Brasil. E, dentre elas, a questão inferiorizada dos trabalhadores de origem negra no mundo do trabalho, como quando ganham menos que um branco no mesmo posto de trabalho; ocupam postos de trabalho de menor posição; se concentram em atividades manuais.<sup>190</sup>

A relação da Lei 10.639/03 com a EPT também se traduz na necessidade de fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores, dessa modalidade de ensino, para enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes nos sistemas de ensino; desenvolverem

<sup>187</sup> MUSEU AFRO-BRASILEIRO, 2006, p. 6.

<sup>188</sup> FUSCONI; RODRIGUES FILHO, 2010, p. 37.

<sup>189</sup> BRASIL, 2004, p. 22.

<sup>190</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 18.

inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais; inserirem a temática étnico-racial no âmbito do resgate à autoestima do(a) negro(a) e como fator de prevenção ao racismo institucional e no relacionamento profissional/aluno.<sup>191</sup>

É preciso que as pessoas ampliem uma consciência crítica sobre as temáticas étnico-raciais (discriminação, preconceito, racismo e intolerância religiosa) que são tão incisivas e excludentes no mundo do trabalho, como denota a Nota Técnica do DIEESE no mês de novembro de 2018, que analisa a questão raça/cor e gênero no setor metalúrgico, entre 2008 e 2017:

O Brasil é um país marcado pelas desigualdades de raça e gênero, que permeiam as relações sociais, definindo os espaços de mulheres e homens, negros e brancos no mercado de trabalho, em todas as atividades. Apesar de a população negra ser maioria no Brasil, negros enfrentam mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal [...] Os dados indicam que há uma barreira de entrada para a população negra na categoria, que não vem sendo, efetivamente, removida. Entre 2008 e 2017, houve crescimento de apenas 3,5% no número de metalúrgicos negros. Além disso, os negros estão mais presentes em segmentos metalúrgicos com taxas de rotatividade mais altas e remunerações menores, como o Naval e Materiais de Transporte. No outro extremo, nos segmentos com melhores condições de trabalho, Aeroespacial e Automotivo, a presença negra é bem menor.<sup>192</sup>

Dentre as competências gerais da educação básica, ditadas pela Base Nacional Comum Curricular, em 2017, está a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem aos discentes entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

As habilidades individuais, a competitividade e o desenvolvimento da economia liberal são aspectos considerados na EPT. As desigualdades advindas do processo histórico-social são reproduzidas no mundo do trabalho e perduram em nossa sociedade. Portanto, na formação humanística da EPT faz-se primordial incorporar os significados ocultos dos processos de socialização e ressignificar os papéis sociais. Nesse contexto,

Como a história nos mostra que os povos envolvidos no desenvolvimento da tecnologia tiveram nitidamente maior crescimento sócio-educacional e financeiro, vislumbramos a educação técnica e/ou tecnológica como uma das possibilidades de

<sup>191</sup> SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/36qtWgK>>. Acesso em: 03 mar. 2019. p. 55.

<sup>192</sup> DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Raça e gênero no emprego metalúrgico no Brasil, continuidades e mudanças*. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3381ZdH>>. Acesso em: 14 fev. 2019. p. 16.

ização da população negra. Esta possibilidade de avanço educacional, que se propõe aqui, deve vir permeada de duas ações: a primeira é desenvolver mecanismos para uma maior participação da população negra nos cursos técnicos e/ou tecnológicos disponíveis e a segunda ação é a proposta – por parte deste grupo étnico-racial residente na região – de cursos técnicos e/ou tecnológicos focados no desenvolvimento desta mesma população, sem perder de vista a vocação empresarial regional.<sup>193</sup>

Pesquisas acerca da implementação da Lei 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica são poucas<sup>194</sup>, o que torna evidente a necessidade da divulgação de práticas exitosas que venham contribuir para a inclusão da temática na prática pedagógica dessas instituições de ensino. Conforme estudo realizado sobre a institucionalização dessa lei na referida rede de ensino,

[...] a Lei nº 10.639/03 ainda se encontra em um processo gradual de implantação na Rede Federal de Educação Profissional, bem como a temática da referida lei apresenta-se com baixa institucionalização, a partir da grande maioria dos PDIs dessas instituições.<sup>195</sup>

É dever das instituições de ensino e dos educadores também da EPT, o comprometimento com a formação de cidadãos que sejam capazes de discutir a presença da diversidade tomando como desafio possibilidades mais democráticas de tratar as matrizes culturais diversificadas, bem como as relações entre os diversos grupos sociais e étnicos e suas implicações no mundo do trabalho. Dessa forma, os/as alunos/as oriundos/as dessa modalidade de ensino devem ser capazes de “desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais”<sup>196</sup>.

A escola possui a tarefa indispensável de levar aos discentes o conhecimento de sua origem étnica e cultural, ou seja, de sua própria história, com finalidade à formação para o exercício da cidadania e, em consonância com as dimensões propostas pela Lei 10.639/03, em sua vertente étnico-racial, torna-se indispensável inserir no contexto educacional, também da EPT, “novas experiências em que a diversidade étnico-cultural possa servir de base à

<sup>193</sup> SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: SECAD, 2005. 278 p. p. 65-78. Disponível em: <<https://bit.ly/2Prp8kF>>. Acesso em: 10 jan. 2019. p. 75.

<sup>194</sup> ROCHA, 2015, p. 28.

<sup>195</sup> ROCHA, 2015, p. 105.

<sup>196</sup> BRASIL, 2006, p. 265.

formação plena de uma cidadania, como por exemplo, os valores civilizatórios presentes nas religiões de matrizes africanas”<sup>197</sup>.

É necessário debater as questões que se referem a preconceitos e discriminações, englobando exemplos de atitudes e consequências das práticas racistas que pulverizam a ideia da democracia racial e dificulta a convivência multicultural, inclusive entre os jovens, particularmente no mundo do trabalho.<sup>198</sup> E dentre essas práticas racistas, está a intolerância religiosa com a religiosidade afro-brasileira.

Discutir e compreender os fundamentos das religiões de matriz africana e afro-brasileiras como símbolos socioculturais é um dos caminhos para afastar atitudes indiferentes, intolerantes e preconceituosas e “a escolarização, a seu modo, tem contribuído na compreensão da diversidade étnico-racial e na identificação da possível superação das desigualdades raciais de que são vítimas alunos/as negros/as no mercado de trabalho”<sup>199</sup>. Essa linha de compreensão contribui para que os alunos/as que professam essas religiões, mesmo os não negros, possam ter sua religião abordada de maneira positiva e assim terem uma referência identitária positiva, reforçando que “a escola é um espaço e tempo de afirmação de identidade”<sup>200</sup>.

Dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação e no mundo do trabalho revelam que uma verdadeira democracia racial, não existe de fato, neste país.<sup>201</sup> Estudos sistematizados comprovam que o mundo do trabalho reflete a dinâmica de desigualdade de raça. Nesse contexto,

O desemprego também é uma variável cronicamente desfavorável aos negros. [...] O fator educacional pode ser mobilizado para explicar estas diferenças, tendo em vista a menor escolaridade média dos negros em relação aos brancos. Mas não podemos explicar isso apenas pela educação. O próprio mercado de trabalho discrimina as pessoas de pele escura quando da oferta de oportunidades ocupacionais melhor recompensadas financeiramente e de maior prestígio social. [...] o fato de existirem poucas pessoas negras nos postos de trabalho de melhor posição reforça a baixa escolaridade deste grupo pela via do rebaixamento da autoestima. Isso forma um círculo vicioso que alimenta a perpetuação das assimetrias sociais e raciais no país.<sup>202</sup>

Diante do exposto, em que se considere a importância da implementação da Lei 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional, torna-se necessário investigar a

<sup>197</sup> CAMPELO, 2005, p. 146.

<sup>198</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 3.

<sup>199</sup> BRASIL, 2006, p. 13.

<sup>200</sup> SANTOS, 2005, p. 1.

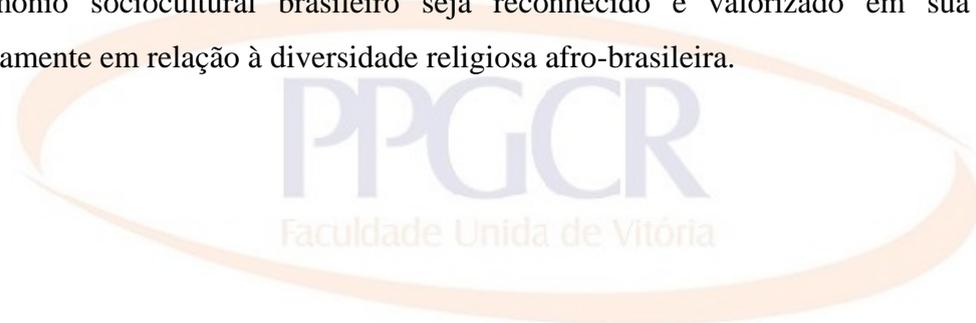
<sup>201</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 3.

<sup>202</sup> PAIXÃO, Marcelo; *O sexo e a cor da desigualdade*. 12 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

abordagem das religiões afro-brasileiras em sala de aula, partido do pressuposto que uma educação de qualidade para todos deve contemplar e valorizar as diversidades étnico-culturais.

Concluindo esse capítulo sobre a importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana no ensino tecnológico, foi observado que atentar sobre as subjetividades implícitas na Lei 10.639/03 no contexto da EPT é muitíssimo importante e premente para se refletir na organização curricular dos processos educativos e empreender uma educação de qualidade e a formação integral cidadã. Dessa maneira, essa formação deve ser entendida como potencializadora e emancipadora dos sujeitos para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada socialmente.<sup>203</sup>

No capítulo a seguir, será apresentado o histórico do IFF e sua importância como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa por uma educação para a diversidade étnico-racial e cultural. Esperamos que as discussões possam contribuir para que o patrimônio sociocultural brasileiro seja reconhecido e valorizado em sua pluralidade, notadamente em relação à diversidade religiosa afro-brasileira.



---

<sup>203</sup> AMORIM, Monica Maria Teixeira. *A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jx4f3L>>. Acesso em: 20 mar. 2019. p. 102.

## 2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO INSTRUMENTO DE INSERÇÃO CULTURAL E COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Sob a conjuntura provocada pelo fenômeno da globalização, o Estado redimensiona sua estrutura, trazendo desafios políticos e expectativas no âmbito da educação. Uma dessas expectativas é a expansão e valorização da EPT na rede federal de ensino com a criação de instituições que gerem e fortaleçam condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e tecnológico brasileiro, dentre elas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Há dez anos, os IFs ofertam, em diversas modalidades e níveis de ensino, educação profissional gratuita, além de desenvolver pesquisa aplicada e inovação tecnológica.

Atualmente, os IFs contam com 644 *campi*, mais de um milhão de matrículas e setenta mil servidores, de acordo com os dados fornecidos pela plataforma Nilo Peçanha<sup>204</sup>, vinculada ao MEC.

Neste capítulo, será abordado um breve histórico sobre a criação, há dez anos, dos Institutos Federais de Educação, um relato de apresentação sobre a instituição pesquisada e um aporte de como o Instituto Federal pode contribuir para promover uma educação para a diversidade étnico-racial e cultural e combate à intolerância religiosa.

### 2.1 Breve histórico sobre a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Organizados a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os IFs foram criados pela Lei 11.892, de 29/12/2008, gerando e corroborando condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

Segundo o texto da referida Lei, no seu art. 2º,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de

---

<sup>204</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Plataforma Nilo Peçanha*. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>>. Acesso em: 30 set. 2019.

conhecimento técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.<sup>205</sup>

Os IFs são equiparados às universidades federais, para efeitos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior ofertados. Dessa forma, o seu gestor máximo é um reitor e cada *campus* originado das antigas Unidades Descentralizadas dos CEFETS ou criados a partir da Lei 11.892/08 tem um Diretor Geral como gestor principal.

Diz, ainda, o art. 2º, § 3º da Lei 11.892:

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.<sup>206</sup>

Os IFs surgem, assim, como uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi* e terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência.<sup>207</sup> Desta forma, torna-se uma instituição de ensino única e singular que pode atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, constituindo uma nova institucionalidade.<sup>208</sup>

Os IFs inauguram um novo conceito de institucionalidade relacionada à identidade social e ao entrelaçamento de cultura, trabalho, ciência e tecnologia. E as evidências desse novo conceito se revelam no acolhimento de um público que, historicamente, foi posto à margem das políticas de educação, como política pública; como agente gerador e difusor de conhecimento sociocultural inclusivo; no compromisso com justiça social, equidade, cidadania. Embora tenham o trabalho como elemento constituinte, os IFs propõem uma educação em que a cultura promova o domínio intelectual da tecnologia.<sup>209</sup>

O novo desenho educacional dos IFs representa a riqueza da diversidade e da abrangência regional e também um desafio na busca do fortalecimento da participação

<sup>205</sup> BRASIL, 2008.

<sup>206</sup> BRASIL, 2008.

<sup>207</sup> PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter. *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Bookman Editora, 2012, p.23.

<sup>208</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014. Campos dos Goytacazes (RJ), *Essentia Editora*, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2BVz4L8>>. Acesso em: 27 jan. 2019. p. 15.

<sup>209</sup> MEIRELLES, Luize Pinheiro; NETO, Ernani Coelho. Nova institucionalidade do IFBA. *Educação & Tecnologia*, v. 19, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2JyVS7H>>. Acesso em: 02 fev. 2019. p. 39.

coletiva no processo construtivo de desenvolvimento institucional em uma comunidade quantitativamente maior e detentora de especificidades.<sup>210</sup>

Em se tratando da especificidade da questão étnico-racial e da religiosidade afro-brasileira em seu sentido cultural, assinalando que a história e cultura afro-brasileira é delineada por exclusão e perseguições, torna-se “importante perceber que a luta contra o racismo e intolerância, e qualquer tipo de desigualdade, precisa ser coletiva principalmente no que diz respeito a educação”<sup>211</sup>.

Segundo a Lei 11.892, de 29/12/2008, em seu Art. 6º, são finalidades e características dos IFs

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.<sup>212</sup>

Para o atendimento de suas finalidades, os IFs possuem natureza jurídica de autarquia, são detentores de autonomia financeira, administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. O desenho educacional dos IFs abre novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica.

São objetivos dos Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 11.892/2008:

<sup>210</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p.15.

<sup>211</sup> AZEVEDO; TEIXEIRA, 2018, p. 56.

<sup>212</sup> BRASIL, 2008.

I - 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.<sup>213</sup>

O embate contra o racismo e a intolerância religiosa requer uma luta pela obtenção de cidadania igualitária e participativa. Nesta acepção, é primordial reter que a escola deve desempenhar seu papel na garantia dos direitos à educação e ao trabalho, colaborando decisivamente para garantir a todos os cidadãos uma inserção digna e participativa na sociedade, nas suas mais diversas dimensões. Nesse sentido,

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira.<sup>214</sup>

O objetivo principal dos IFs é a profissionalização e sua proposta pedagógica é fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa primordial da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. A profissionalização não deve ser entendida como instrumentalização do indivíduo. Nesse seguimento, o “foco dos institutos federais é a

<sup>213</sup> BRASIL, 2008.

<sup>214</sup> SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.) *Institutos Federais*. Lei 11.892, de 29/11/2008. Comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. p. 10.

promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”<sup>215</sup>.

O PDI dos IFs é considerado um documento que delibera sobre o pensamento estratégico, planejamento, gestão e identidade dos institutos, sendo tomado como o documento basilar a partir do qual são construídos os demais, como o PPC, devendo refletir e exprimir as demandas dos IFs.<sup>216</sup>

Nesse enquadramento, um estudo realizado sobre a institucionalização da Lei 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, através da análise de seus PDIs, constatou-se que, de forma geral, a temática da Lei 10.639/03 apresenta-se com baixa institucionalização nos IFs<sup>217</sup>, apesar dos PDIs serem “janelas pelas quais as instituições se deixam olhar”<sup>218</sup>.

Tratando-se o PDI de um documento peculiar<sup>219</sup> e norteador de gestão que retrata o pensamento estratégico e a identidade da Instituição, acaba por ser a base para a elaboração dos PPCs. Assim, relativamente à filosofia de trabalho dos IFs, “deve reportar-se às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver”<sup>220</sup>. Logo, é pertinente que o PDI forneça o embasamento para a organização das ações pedagógicas que devem se articular com contexto social, não se eximindo das legislações educacionais pertinentes e, dentre elas, a Lei 10.639/03, reconhecida como “uma das ferramentas para superação das diversas formas de desigualdades raciais e sociais”<sup>221</sup>.

As referências mínimas que um PDI deve conter foram compiladas pelo MEC<sup>222</sup> em nove eixos temáticos de caráter obrigatório, a saber: Perfil Institucional; Projeto Pedagógico Institucional; Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (Presencial e a Distância); Perfil do Corpo Docente; Organização Administrativa; Políticas de

<sup>215</sup> SILVA, 2009, p. 8.

<sup>216</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022*. Campos dos Goytacazes (RJ), 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nh5Prm>>. Acesso em: 27 jul. 2019. p. 28. Em função de espaço e economia de papel optou-se por disponibilizar o conteúdo deste documento em PDF para os avaliadores da banca e em CD no documento final a ser apresentado ao PPG-CR da UNIDA.

<sup>217</sup> ROCHA, 2015, p. 105.

<sup>218</sup> MACHADO, 2011, p. 373.

<sup>219</sup> ORTIGARA, Claudino. *Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Integral*. Pouso Alegre, MG: IF Sul de Minas, 2014. p. 198.

<sup>220</sup> ORTIGARA, 2014, p. 194.

<sup>221</sup> SANTOS, Maria Lícia dos. *Desafios para a abordagem etnorracial no ambiente escolar*. 2013. 226 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/36IJ66z>>. Acesso em: 15 fev. 2019. p. 157.

<sup>222</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional*. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2017 a. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso de 05 jun. 2019.

Atendimento aos Discentes; Infraestrutura; Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e Aspectos Financeiros e Orçamentários.

Nas referências acerca das Políticas de Atendimento aos Discentes, está incluído: programas de apoio pedagógico e financeiro; estímulos à permanência; organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil) e acompanhamento dos egressos. No tocante aos estímulos para que os/as educandos/as negros permaneçam na instituição de ensino, esse quesito vai de encontro ao que preconiza as DCNERER quando defende que

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.<sup>223</sup>

De acordo com o exposto, para que nosso país se efetive como uma nação democrática com relevo para a cidadania e dignidade de seus sujeitos históricos é necessário que modifique as posturas subjetivas de preconceito e racismo direcionadas aos afrodescendentes que se defrontam com obstáculos para o ingresso e permanência nas instituições educacionais.<sup>224</sup>

Nesse sentido, estimular a permanência desses alunos/as na EPT é um dos papéis sociais que os IFs devem desempenhar em suas ações, pois se constitui função da escola “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias”<sup>225</sup>, almejando promover os/as educandos/as em sua integralidade. E, quando se trata de casos de preconceito e intolerância religiosa que causam exclusão e abandono escolar de minorias, os/as educandos/as que assumem sua religiosidade como afro-brasileira estão inseridos nessa premissa.

Quanto aos PDIs do IFs, torna-se primordial relacionar a temática dos saberes profissionais da EPT com as demandas particulares do sistema social, de forma contextualizada, questionando “Que atores sociais são mencionados quando se abordam os saberes profissionais, os currículos de formação, as aprendizagens, a produção e utilização do

<sup>223</sup> BRASIL, 2004, p. 11.

<sup>224</sup> BRASIL, 2004, p. 7.

<sup>225</sup> BRASIL, 2004, p. 7.

conhecimento diante dos contextos locais? Há explicitação de tensões? De que tipo?”<sup>226</sup> Logo, torna-se importante ressaltar que a EPT deve ir além de preparar o indivíduo para suprir as demandas laborativas do mundo do trabalho.

Na construção de seus PPCs, visando o cumprimento da missão para que foram criados, os IFs deverão adotar como diretrizes, a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado.<sup>227</sup> Nesse sentido, deveria haver a inserção da Lei 10.639/03 nos PPCs destas instituições para que o direito à diversidade étnico-racial fosse garantido.

Torna-se apropriado destacar que a legislação 10.639/03 faça parte do PDI e dos PPCs dos IFs de forma a garantir “a construção de uma pedagogia que não reproduza as desigualdades sociais e raciais e que objetive o respeito à diversidade”<sup>228</sup>, denunciando e combatendo a discriminação racial na escola e o racismo institucional, bem como a intolerância contra as religiões afro-brasileiras.

A manifestação do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), em 2007, já acenava que a criação dos IFs se apresentaria, na educação profissional e tecnológica, como um potente aparelho educacional capaz de transformar a sociedade ao acolher “setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”<sup>229</sup>, como a população do campo, indígena, quilombolas e ribeirinhos, já caracterizando uma educação para a diversidade cultural.

Em síntese, o papel que está previsto para os IFs é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social.<sup>230</sup>

<sup>226</sup> MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 2011, v. 41, n. 143, p. 352-375. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a03v41n143.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019. p. 356.

<sup>227</sup> SILVA, 2009, p. 10.

<sup>228</sup> LEMOS; CRUZ, 2012, p. 46.

<sup>229</sup> CONCEFET. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. p. 147-157. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2903/1005>>. Acesso em: 12 jul. 2018. p. 149.

<sup>230</sup> PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2NIN86c>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Os IFs como instituição pública a serviço da sociedade brasileira, devem se empenhar em contribuir para a inclusão social de grupos sociais historicamente declinados em razão de sua cultura incompreendida, notadamente a cultura negra brasileira, pois

Numa sociedade desigual devemos, nas salas de aula, dar voz e vida aos grupos minoritários, que não têm visibilidade nas histórias, recontando, não com a versão do colonizador, mas com uma visão realista, a história do negro no Brasil, desmistificando a sua cultura, sobretudo no que se refere à religiosidade.<sup>231</sup>

Em sua proposta de uma nova institucionalidade, os IFS devem colaborar na construção de uma nação democrática que presume o combate às desigualdades de toda ordem para a formação de uma sociedade menos desigual e fundada na igualdade da diversidade. Nesse sentido, como preconizado em suas concepções e diretrizes,

Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo.<sup>232</sup>

Quanto às oportunidades ofertadas à população negra no desenho educacional dos IFs, diz-se que

[...] deve vir permeada de duas ações: a primeira é desenvolver mecanismos para uma maior participação da população negra nos cursos técnicos e/ou tecnológicos disponíveis e a segunda ação é a proposta – por parte deste grupo étnico-racial residente na região – de cursos técnicos e/ou tecnológicos focados no desenvolvimento desta mesma população, sem perder de vista a vocação empresarial regional.<sup>233</sup>

A criação dos IFs representa como maior ganho a expansão da rede federal, com aumento da oferta de escolas e vagas para a educação profissional e tecnológica e nisso reside a importância desses institutos para a educação brasileira. No entanto, uma crítica é feita aos IFs quando, apesar da ampliação de acesso à educação profissional, contribui para perpetuar diferenças sociais sob o discurso de inclusão social, pois sua institucionalidade trata-se de um projeto de diferenciação da escola que contribui para manter as desigualdades sociais.<sup>234</sup>

Outra crítica é feita aos IFs, em recente pesquisa, apontando para uma descaracterização dessas instituições em relação à proposta original de sua criação. Os

<sup>231</sup> AZEVEDO; TEIXEIRA, 2018, p. 57.

<sup>232</sup> BRASIL, 2010, p. 23.

<sup>233</sup> SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 75.

<sup>234</sup> AMORIM, 2013, p. 166.

indicadores utilizados mostraram que a oferta dos cursos técnicos na forma integrada não foi prioritária e apresentaram uma tendência de queda, ocorrendo um incremento de novos cursos superiores, concluído que a formação integral, até o momento, permanece nos ideários dos ornamentos legais e dos documentos oficiais.<sup>235</sup>

De modo geral, os técnicos de nível médio formados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica evidenciam sólida formação científico-tecnológica que os qualifica como profissionais autônomos e de pensamento crítico, aptos a apreender a totalidade do processo produtivo em que atuam, bem como as relações entre esse processo e as demandas da sociedade.<sup>236</sup>

Na conjuntura brasileira, a educação profissional e tecnológica, por consistir uma modalidade de ensino historicamente fundada na inclusão, tem um papel social relevante e deve atribuir às suas práticas curriculares, em todos os seus níveis educacionais, uma concepção pedagógica que valorize as relações étnico-raciais.

De acordo com suas finalidades e objetivos, os IFs têm como concepção de inclusão em relação à diversidade étnica e religiosa

[...] o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual.<sup>237</sup>

A implantação dos IFs guarda estrito vínculo com o objetivo de desenvolvimento de uma educação profissional cidadã, comprometida com a construção de um país mais digno e ético, uma educação que alcance diferentes grupos e espaços sociais.<sup>238</sup> Sua política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade social, cultural, religiosa, econômica e geográfica.<sup>239</sup>

Os IFs reúnem condições como em tempo algum foi possível na história da educação desse país, capaz de conceber “o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e

<sup>235</sup> ZAGO, Márcia de Freitas. Configuração e Consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2018. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/34dV9ko>>. Acesso em 18 mar. 2019. p. 165.

<sup>236</sup> VALENTIM, 2011, p. 4.

<sup>237</sup> PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2010. 28 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2WnHOTM>>. Acesso em: 24 set. 2018. p. 10.

<sup>238</sup> PEREIRA, 2015, p. 3.

<sup>239</sup> BRASIL, 2008, p. 10.

de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si”.<sup>240</sup> Para que isso ocorra, é fundamental que a instituição de ensino seja tomada como espaço capaz de proporcionar aos/às educandos/as construir a cidadania ativa e novas relações sociais, fundamentadas no respeito à diversidade, incluindo a religiosa, em se tratando das expressões religiosas afro-brasileiras.

O principal objetivo da educação profissional e tecnológica deve ser formar cidadão para o mundo do trabalho e não formar um profissional para o mercado.<sup>241</sup> E, em relação à formação dos estudantes, particularmente do ensino médio integrado da EPT, que conviverão e se relacionarão no mundo do trabalho da sociedade contemporânea, tornaria-se pertinente provocar discussões sobre a história e cultura afro-brasileira pois, dessa forma, conheceriam outros referenciais imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual, possibilitando a ruptura com a categorização da cultura.<sup>242</sup>

De acordo com as exposições feitas, foi percebido que as especificidades do modelo educacional dos IFs, ao alcançar coletividades e espaços sociais heterogêneos, devem proporcionar o desenvolvimento de uma educação profissional cidadã digna e ética, indo “além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado”<sup>243</sup>. E, em relação ao que preconiza a Lei 10.639 e toda a sua legislação advinda, espera-se que o modelo educacional dos IFs tenha potencialidade para construir e desenvolver uma cidadania que seja capaz de promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural, principalmente da história e cultura afro-brasileira em sua diversidade religiosa.

Diante do exposto nesse tópico e apesar de haver “uma tensão entre a EPT e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”<sup>244</sup>, foi concluído que para que os IFs sejam capazes de promover uma efetiva transformação social através de suas práticas pedagógicas em relação à temática africana e afro-brasileira, deveria contemplar e valorizar as diversidades étnico-culturais “como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao

<sup>240</sup> RAMOS, Marise Nogueira. *História e Política da Educação Profissional*, 1 ed. Curitiba. IFPR-EAD. 2014. Coleção Formação Pedagógica, v. IV. Disponível em: <<https://bit.ly/2BWaRVg>>. Acesso em: 18 fev. 2019. p. 116.

<sup>241</sup> PACHECO, Eliezer Moreira. *Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica*. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/31Y1VZY>>. Acesso em: 24 set. 2018.

<sup>242</sup> VASCONCELOS, Rinaldo Faria de. Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino técnico em agropecuária no *campus* Barreiros - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. 2001. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nr43UT>>. Acesso em: 16 set. 2019. p. 46.

<sup>243</sup> PACHECO, 2010, p. 9.

<sup>244</sup> ROCHA, 2015, p. 106.

melhor acolhimento e maior valorização da diversidade neste ambiente escolar tão rico de oportunidades de crescimento humano”<sup>245</sup>.

O tópico seguinte apresentará o histórico sucinto do IFF, instituição eleita para nossas reflexões neste trabalho, discorrendo sobre como seu arranjo educacional pode contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03 em relação à diversidade cultural e religiosa afro-brasileira.

## 2.2 Breve histórico do Instituto Federal Fluminense

A História do IFF começou no início do século passado, quando Nilo Peçanha, Presidente da República, através do decreto número 7.566 de 23 de setembro de 1909, “instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da Rede Federal”<sup>246</sup>, com o propósito de “formação para o trabalho, destinadas aos filhos de trabalhadores, os desfavorecidos da fortuna”<sup>247</sup>. A princípio, estas escolas seriam implantadas nas capitais e excepcionalmente, no Estado do Rio de Janeiro, seria instalada na cidade de Campos dos Goytacazes, devido a articulações político-partidárias à época, assumindo importância expressiva para a região.

Em 1910, no dia 23 de janeiro, a Escola de Aprendizes Artífices (Figura 1) entra em funcionamento, em Campos, sendo a nona a ser criada no Brasil, com a implantação de cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade, sendo que “a atenção dada às oficinas voltadas ao emprego manufatureiro ou industrial era pouca”<sup>248</sup>.

---

<sup>245</sup> SANTOS, 2013, p. 158.

<sup>246</sup> GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. *Voices dos Vales*, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Minas Gerais, n. 13, p. 1-18, Ano VII, maio/2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2q6LEo4>>. Acesso em: 24 set. 2019. p. 3.

<sup>247</sup> MONTEIRO, Cibele Daher Botelho. 100 anos – sou parte desta História. *Material Comemorativo dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. CEFET Campos, 2009.

<sup>248</sup> GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Escola de Aprendizes de Artífices de Campos: história e imagens. Campos dos Goytacazes (RJ): *Essentia Editora*, 2017. p. 85.

Figura 1 – Foto da Escola de Aprendizes Artífices, em Campos.<sup>249</sup>



Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 12/02/2020.

A educação que se forjava nessas escolas talvez se prendesse mais à preocupação de “moralizar, disciplinar, higienizar e modelar crianças e adolescentes pobres inculcando-lhes preceitos morais e educação cívica<sup>250</sup>”. Dessa forma, as Escolas de Aprendizes Artífices poderiam atuar como um dispositivo de controle social em relação ao segmento da sociedade que acolhia, oriundo das classes proletárias, pessoas consideradas como potenciais adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação.

Em 13 de janeiro de 1937, através da Lei 378, as Escolas de Aprendizes Artífices “são transformadas nos liceus industriais”<sup>251</sup>, contudo, essa mudança “pouco alterou os objetivos das antigas instituições”<sup>252</sup>.

Em 1942, pelo Decreto nº 4.073 em 30 de janeiro, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se denominar Escolas Industriais Técnicas, devido aos investimentos na crescente industrialização do país. A partir de então, passam a “oferecer o então Curso Ginásial com o objetivo de ensinar um ofício”<sup>253</sup>.

Em 1945, a Escola de Aprendizes Artífices de Campos passou a ser denominada Escola Técnica de Campos, com interesse voltado para o crescimento e consolidação da

<sup>249</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Galeria de fotos do histórico*. Disponível em: <<https://bit.ly/2WINDuG>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>250</sup> GOMES, 2017, p. 9.

<sup>251</sup> SILVA, 2009, p. 7.

<sup>252</sup> OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: Dossiê: Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil. *RETTA*, v. I, n.1, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2BVxU2e>>. Acesso em: 29 set. 2019. p. 91.

<sup>253</sup> MONTEIRO, 2009.

indústria passando a oferecer, além do ensino primário, o 1º ciclo do 2º grau, o que, na verdade, consistia de cursos industriais básicos.<sup>254</sup>

Em 1959, com a promulgação da Lei nº 3.552, em 16 de fevereiro, as escolas técnicas industriais passam a ser reconhecidas como Escolas Técnicas Federais e “ganham, então, autonomia didática e de gestão”<sup>255</sup>, tornando-se autarquias. Desta forma, a formação técnica de segundo ciclo foi intensificada para acelerar a industrialização e “a expressão *rede federal* foi utilizada pela primeira vez na legislação brasileira, em referência às Escolas Federais do Ministério de Educação e Cultura”<sup>256</sup>. Surge, então, a Escola Técnica Federal de Campos (ETFC).

Datam de 1967 os primeiros cursos de formação de técnicos industriais de nível médio da Escola Técnica Federal de Campos<sup>257</sup> e, em 1968, são inauguradas as novas instalações dessa Escola em novo endereço, no Parque Dom Bosco, onde se localiza até a presente data, o *campus* Campos Centro, lócus dessa pesquisa.

Em 1974, a Petrobras anuncia a descoberta de petróleo no litoral norte do Estado, notícia que mudaria os rumos da região e influenciaria diretamente na história da instituição.<sup>258</sup> A Escola Técnica Federal de Campos passa a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operam na bacia de Campos, oferecendo apenas cursos técnicos, onde 80% da clientela é oriunda das camadas populares.<sup>259</sup>

A partir desse período, o mundo começa a se deparar com uma ameaça crescente de desemprego estrutural, pois as novas tecnologias têm chegado com possibilidade de substituir a mão de obra ou exigido que o trabalhador adquira competências para lidar com a nova realidade numa velocidade antes desconhecida.<sup>260</sup> A queda vertiginosa dos postos de trabalho, visivelmente observável, motiva, no interior das escolas federais, a necessidade de rever a formação profissional ofertada.<sup>261</sup>

<sup>254</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 20.

<sup>255</sup> PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Educação Profissional e Tecnológica: Das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, Ano VII, n.16, fev. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/32ZS8DR>>. Acesso em: 30 set. 2019. p. 4.

<sup>256</sup> ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições de ensino profissional*. 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/32XSomN>>. Acesso em: 28 set. 2019. p. 190.

<sup>257</sup> MONTEIRO, 2009, p. 4.

<sup>258</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 21.

<sup>259</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 33.

<sup>260</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 21.

<sup>261</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 33.

Em 1993, com o Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC) adotado pelo governo federal, a Escola Técnica Federal de Campos ganha a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada, no município de Macaé.<sup>262</sup>

Em 1994, a Lei nº 8.948, instituída em 08 de dezembro, cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), “visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior”<sup>263</sup>, com a oferta de cursos em diferentes níveis da formação profissional, em consonância com a reforma da educação profissional da década de 1990. Assim, surge o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos).

Observação há que ser feita que, desde 1978, através da Lei nº 6.545, surgiram três CEFETs oriundos das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que passaram a formar, a nível superior, apenas engenheiros de operação e tecnólogos.<sup>264</sup>

Em 1998, uma série de atos normativos conduziu os CEFETs para a oferta predominante de cursos superiores. Em 1999, a Escola Técnica Federal de Campos é transformada oficialmente em CEFET Campos, onde já oferecia, desde o segundo semestre de 1998, seu primeiro Curso Superior de Tecnologia (Processamento de Dados) e, a partir de 2000, novos cursos superiores surgiram, com o perfil da indústria.<sup>265</sup>

No final da década de noventa, o avanço tecnológico se evidenciou no mundo da produção e gerou uma mudança significativa na realidade. A obsolescência dos cursos passou a preocupar tanto as instituições de ensino quanto o governo e o CEFET Campos fez-se membro ativo no movimento por uma reformulação curricular que, de fato, pudesse responder às exigências da modernidade.<sup>266</sup>

Em 2000, com a publicação do Decreto nº 3.462, a Instituição recebe permissão de implantar Cursos de Licenciatura, preferencialmente em áreas de conhecimento em que a tecnologia tivesse uma participação decisiva e surge o primeiro curso, Ciências da Natureza-Licenciatura em Biologia ou Física ou Química.<sup>267</sup>

Em 2003, a Instituição começa a oferecer à comunidade cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Produção e Sistemas; Literatura, Memória Cultural e Sociedade e Educação Ambiental.<sup>268</sup>

---

<sup>262</sup> MONTEIRO, 2009, p. 4.

<sup>263</sup> OTRANTO, 2010, p. 92.

<sup>264</sup> PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009, p. 5.

<sup>265</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 22.

<sup>266</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 22.

<sup>267</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 35.

<sup>268</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 35.

Em 2004, em outubro, os Decretos 5.224 e 5.225 referendam o CEFET Campos como uma instituição de ensino superior, equiparando-o a Centro Universitário.<sup>269</sup>

O diálogo do CEFET Campos com os municípios próximos se intensifica em virtude do fortalecimento de sua política de interiorização e de participação no desenvolvimento regional início e começam a surgir os Núcleos Avançados em parceria com as prefeituras dos municípios de Arraial do Cabo, Quissamã, São João da Barra e Rio das Ostras.<sup>270</sup>

Em 2005, surge o Curso de Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação Industrial na sede e na primeira Unidade Descentralizada, em Macaé. Ainda neste ano, inicia-se uma proposta de curso técnico integrado para jovens e adultos, especificamente para aqueles que não conseguiram construir sua trajetória profissional na idade própria firmada em lei - o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2006, com a ampliação das ações através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e assim concorrendo para o desenvolvimento local e regional, inicia-se a construção da segunda Unidade de Ensino Descentralizada, no distrito de Guarus, e cria-se a Unidade de Pesquisa e Extensão Agroambiental (UPEA) na BR-356 que liga o município de Campos ao de São João da Barra. A seguir, mais duas unidades de ensino são viabilizadas, Cabo Frio e Itaperuna.<sup>271</sup> Também nesse ano, o CEFET Campos implanta seu primeiro programa de Mestrado, em Engenharia Ambiental, intensificando sua proposta de verticalização.<sup>272</sup>

Através do histórico mencionado, percebeu-se que o então CEFET Campos jamais desprezou a sua principal vocação como instituição de educação profissional e tecnológica, atuando em diferentes níveis de formação.

Em 2008, prosseguindo o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal, através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e concebe trinta e oito IFs<sup>273</sup> e, dentre eles, o IFF. Com o surgimento dos IFs, o governo brasileiro criou uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora, capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica.<sup>274</sup>

A figura, a seguir, sintetiza o caminhar do IFF através de seu histórico.

---

<sup>269</sup> MONTEIRO, 2009, p. 5.

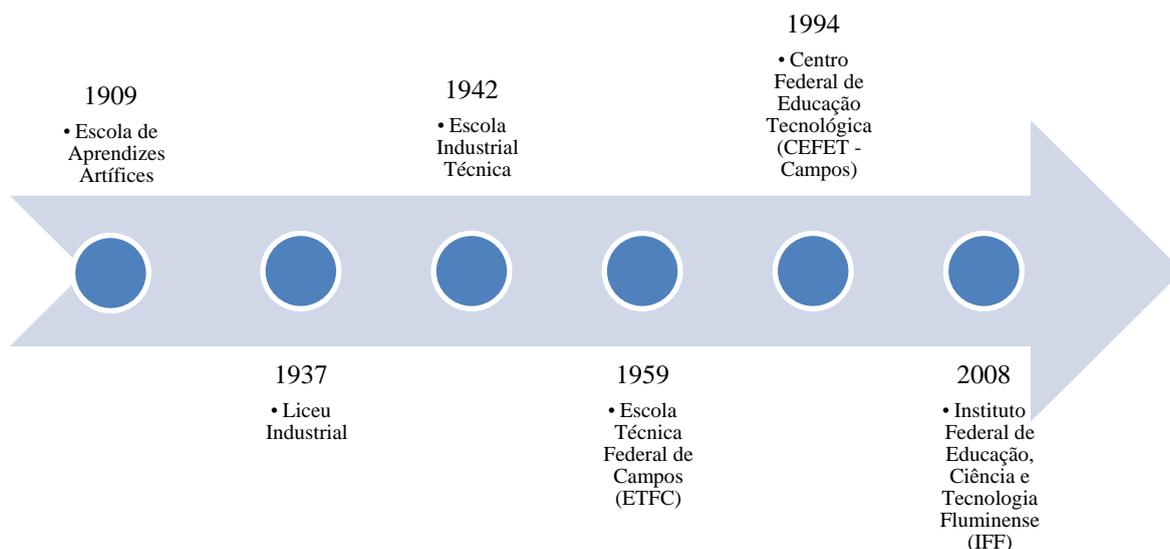
<sup>270</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 23.

<sup>271</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 24.

<sup>272</sup> MONTEIRO, 2009, p. 6.

<sup>273</sup> PACHECO, 2010, p. 13.

<sup>274</sup> SILVA, 2009, p. 11.

Figura 2 –Linha do tempo do IFF<sup>275</sup>

A seguir, de acordo com o preconizado em seu PDI 2018-2022, apontaremos a missão, visão e valores do IFF<sup>276</sup>, os quais serão analisados mais profundamente na terceira parte desse trabalho.

O IFF tem como missão promover a EPT nacional e suas relações com a educação básica e superior a partir das regiões noroeste, norte e baixadas litorâneas do Estado do Rio de Janeiro, na perspectiva da formação integral dos jovens e trabalhadores e do desenvolvimento regional, articulando os atores socioeducacionais e econômicos, assumindo protagonismo na definição e execução de políticas de educação e trabalho.<sup>277</sup>

O IFF tem como visão ser uma instituição inclusiva de educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão colegiada e democrática, integrando ensino, pesquisa, inovação, extensão, esporte, cultura e internacionalização, reconhecida pela sua relevância e compromisso com o desenvolvimento regional.<sup>278</sup>

Os valores sobre os quais se fundamenta o IFF são: Valorização de pessoas; Respeito à diversidade humana e cultural; Integração institucional; Inclusão social; Defesa da educação pública e de qualidade; Formação integral; Cooperação; Comprometimento; Gestão colegiada e democrática; Equidade e sustentabilidade. Portanto, a fundamentação desses valores visa

<sup>275</sup> Figura elaborada pela autora.

<sup>276</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 45.

<sup>277</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 45.

<sup>278</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 45.

atender a “uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”<sup>279</sup>.

Percebe-se que em sua missão e valores, o IFF enfatiza a formação integral e a inclusão social de seus/suas jovens educandos/as e trabalhadores, fomentando a EPT como uma modalidade educacional vigorosa para a transformação social e construção da cidadania.

Hoje, o desafio do IFF, instituição de educação superior, básica e profissional, de acordo com as prerrogativas previstas em sua lei de criação, consiste em construir um sistema pluricurricular e *multicampi*, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nos diversos níveis ofertados, a saber:

- I- Qualificação Profissional: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II- Educação Básica: cursos de qualificação profissional articulada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, incluindo ofertas de educação no campo; Cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos articulados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; Cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, articulados ao ensino médio regular, incluindo ofertas de educação no campo.
- III- Educação Superior: Cursos de graduação: cursos superiores de tecnologia; bacharelados; licenciaturas;
- IV- Cursos de Pós-Graduação: lato sensu: aperfeiçoamentos e especializações; stricto sensu: mestrados e doutorados.<sup>280</sup>

As modalidades ofertadas no IFF são: presencial e a distância e os eixos tecnológicos ofertados em cursos técnicos do IFF são: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Industrial; Recursos Naturais; Hospitalidade e Lazer.<sup>281</sup>

Na oferta dos cursos de graduação, o IFF apresenta cursos na área do conhecimento de Engenharia: Controle e Automação; Elétrica; Computação; Ambiental; Metalúrgica e Mecânica. Quanto aos cursos superiores de tecnologia, o IFF se apresenta como um dos pioneiros desta oferta no Estado do Rio de Janeiro e oferece cursos na área de Telecomunicações e Design Gráfico, dentre outros<sup>282</sup>. Além de denotar “relevância significativa no cenário regional e nacional também por ser uma das instituições de educação profissional mais antigas da rede federal”<sup>283</sup>.

<sup>279</sup> PACHECO, 2011, p. 12.

<sup>280</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 48.

<sup>281</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 120.

<sup>282</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 120.

<sup>283</sup> AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães. *Educação profissional tecnológica de graduação: concepção de educação nas políticas públicas para formação de tecnólogos no Brasil e em cursos ofertados no Estado do Rio*

Nas Licenciaturas, a oferta se dá com os seguintes cursos: Ciências da Natureza, com habilitação em Química, Física ou Biologia; Letras; Matemática, Educação Física; Geografia; Teatro e em Música.<sup>284</sup>

Pela Lei Nº 11.982/2008, 50% de suas vagas deverão ser para ministrar educação profissional técnica de nível médio para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e 20% de suas vagas para programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.

O IFF oportuniza formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os vários setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, assim como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com as atividades econômicas produtivas e a sociedade em geral, singularmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada<sup>285</sup> e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social<sup>286</sup>, visando à integração sistêmica em seus diversos *campi* pautada em uma estrutura pluricurricular e *multicampi*.

No movimento de territorialização, o IFF encontra-se em 11 municípios, com uma malha espacial que alcança 12 *campi*, um Polo de Inovação, um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação e a Reitoria<sup>287</sup>, conforme a Figura 3 (dados atualizados em 2018). Atualmente, o IFF reúne mais de 14.000 estudantes, 950 professores e 750 técnico-administrativos.<sup>288</sup>

---

de Janeiro. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2N0JTCh>>. Acesso em: 10 out. 2019. p. 30.

<sup>284</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 122.

<sup>285</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 146.

<sup>286</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 197.

<sup>287</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 43.

<sup>288</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 43.

Figura 3: O Instituto Federal Fluminense e seu território<sup>289</sup>

A interiorização do IFF merece registro importante na medida em que multiplicou oportunidades de acesso à educação de milhares de jovens e adultos, ampliando o direito ao conhecimento e ao trabalho, por meio da educação inicial e continuada de trabalhadores e da formação técnica de nível médio ou em nível superior, forçando mudanças estruturais na pirâmide social.<sup>290</sup>

Dentro do cenário exposto, o movimento de expansão e interiorização do IFF o coloca sempre diante da necessidade de um olhar revigorado por novos espaços, reafirmado por uma postura de coragem da Instituição<sup>291</sup> de se antecipar no movimento social, não por ser blindada aos erros, mas pela certeza do raio de alcance das políticas educacionais.

A instituição pesquisada neste trabalho, o IFF *campus* Campos Centro, está localizada na Rua Doutor Siqueira, 273, Parque Dom Bosco, CEP 28030-130, em Campos dos Goytacazes, no norte do Estado do Rio de Janeiro. O *campus* Campos Centro, lócus deste trabalho, é o mais antigo do IFF e “está localizado em uma área privilegiada da cidade de Campos dos Goytacazes - RJ, situada entre as duas avenidas mais importantes da cidade, a Avenida 28 de Março e a Avenida Pelinca”<sup>292</sup>.

<sup>289</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Relatório de Gestão 2018*. Disponível em: <<https://bit.ly/2MUSnup>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>290</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 40.

<sup>291</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 302.

<sup>292</sup> SANTOS, Suélly Lima dos. *Construção e implementação de sequência didática para o uso de aplicativos móveis no ensino superior tecnológico*. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – UENF, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/32YYBz9>>. Acesso em 10 out. 2019. p. 54.

Figura 4 – Foto da fachada do *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense<sup>293</sup>



Dentro da grande diversificação de ofertas formativas do IFF - superior, básica e profissional que lhe confere a peculiaridade pluricurricular, a pesquisa desenvolvida neste trabalho limita-se à educação profissional técnica de nível médio, onde se insere a aplicação da Lei 10.639/03.

Historicamente, a educação e a formação para o trabalho se mostram como o percurso mais viável de promoção social e enfrentamento das desigualdades<sup>294</sup> e, na área educacional, em consonância com a Lei 10.639/03, torna-se fundamental estimular o pensamento crítico dos alunos/as, conduzindo-os à reflexões sobre o lugar dos negros no mundo do trabalho contemporâneo e onde atuam nas novas modalidades de conhecimento<sup>295</sup>, com vistas à apreensão das significações dos processos de socialização do conhecimento tecnológico.

É fundamental que os jovens e adultos trabalhadores que buscam a formação técnica de nível médio, para ingresso no mundo do trabalho, sejam levados à compreensão da importância da participação da cultura negra no desenvolvimento da sociedade brasileira, tomada como pouco relevante e influente ao olhar do mundo tecnológico, racista e neoliberal.

A Lei 10.639/03, em suas diretrizes, mostra-se como uma legítima referência para tratar da discussão em relação à diversidade cultural e religiosa negra, principalmente nesses tempos de tantas práticas discriminatórias e intolerância religiosa veiculadas pelas mídias

<sup>293</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Fotos*. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/fotos>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>294</sup> SOARES, Cecília Conceição Moreira; SANTOS, Pedro Paulo Fonseca dos; VIRGENS, Antônio Mario das. Mulher negra no mundo do trabalho: identidade étnico-racial na educação profissional. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 52, p. 677-692, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2N0UhtH>>. Acesso em: 28 jul. 2019. p. 677.

<sup>295</sup> SOARES; SANTOS; VIRGENS, 2017, p. 681.

sociais<sup>296</sup>, práticas essas também presentes nas instituições de EPT, dentre elas os IFs, não fugindo ao contexto de que todo espaço escolar é heterogêneo ao contemplar diferentes grupos sociais<sup>297</sup> e “um dos espaços onde as identidades são construídas”<sup>298</sup>.

Diante das múltiplas formações ofertadas pelo IFF, devem ser propostos em seu percurso metodológico, projetos pedagógicos e estruturas curriculares em que as correlações entre os saberes sejam tomados de forma interdisciplinar e contextualizada, ”banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”<sup>299</sup>, rompendo com uma postura pedagógica que não reconhece e valoriza a herança e cultura afro-brasileira em nossa formação histórico-social.

Conforme o explicitado nesse tópico, é possível concluir que, efetivamente, um sistema educacional que de fato objetiva proporcionar as bases para o desenvolvimento social precisa possibilitar aos seus discentes o conhecimento do seu próprio povo, sob pena de não gerar autoestima suficiente para fortalecê-los perante os desafios da vida e nas relações do mundo do trabalho.

O tópico seguinte discorrerá sobre o IFF e sua importância como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa, discutindo sobre a amplitude da Lei 10.639/03 em sua dimensão étnico-racial na EPT.

### **2.3 O Instituto Federal Fluminense a promoção da educação afro-brasileira e da cultura africana: por uma educação para a diversidade étnico-racial e cultural e pelo combate à intolerância religiosa**

A intolerância religiosa é um fenômeno bastante complexo na sociedade brasileira, movido por diferenças de sistemas religiosos, etnocentrismo e eurocentrismo. Trata-se de um contexto visível e manifesto na sociedade contemporânea, “percorrendo as redes sociais, as arenas institucionais e os locais públicos, logo, também, as escolas”<sup>300</sup>. Em conformidade, destaca-se que

<sup>296</sup> FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, v. 1, n.1, jan-jun 2017. p. 117-136. Disponível em: <<https://bit.ly/2oytgV2>>. Acesso em 10 out. 2018. p. 121.

<sup>297</sup> BORGES, 2017, p. 11.

<sup>298</sup> SANTOS, 2013, p. 24.

<sup>299</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 56.

<sup>300</sup> MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade*, 2017. p. 99-120. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/61108>>. Acesso em: 18 set. 2018. p. 116.

O conhecimento dos fundamentos religiosos como códigos socioculturais e parte das referências identitárias dos afrodescendentes, possibilita a compreensão de que não há nem um absurdo nas religiões de matriz africana no Brasil. Em verdade, o que existe mesmo na sociedade brasileira, e de sobra, é eurocentrismo e etnocentrismo. É aí que se produz um entendimento de que a religião certa é aquela que os europeus nos trouxeram, cuja matriz é judaico-cristã. As outras religiões, não são propriamente religiões, mas seitas, expressões de religiosidade, crendices, magias e superstições.<sup>301</sup>

Preconceito e intolerância não se definem como sinônimos. Recorrendo à etimologia da primeira palavra, significa uma idéia formada antes da apreensão do conhecimento exigido. Assim sendo, “do ponto de vista filosófico, o preconceito é um fenômeno que se verifica quando um sujeito discrimina ou exclui outro, a partir de concepções equivocadas, oriundas de hábitos, costumes, sentimentos ou impressões”<sup>302</sup>.

Por outro lado, a intolerância é “uma reação explícita a uma idéia ou opinião contra a qual se pode objetar”<sup>303</sup>. As religiões fazem parte desse contexto quando se trata da dificuldade de convivência com a diversidade de crenças e com a pluralidade.

A intolerância religiosa está relacionada à história das religiões monoteístas, por conseguinte, não existe aceitação de outras crenças que aceitam várias divindades, como as expressões religiosas afro-brasileiras, logo a “intolerância religiosa se baseia no preconceito de religião”<sup>304</sup> e “pode ser compreendida como uma prática definida pelo não reconhecimento da veracidade de outras religiões”<sup>305</sup>.

As guerras religiosas e as perseguições aos crentes não se restringem ao âmbito das querelas dogmáticas referentes à percepção do sagrado, mas dizem respeito aos interesses profanos dos poderes instituídos e às disputas pela soberania política.<sup>306</sup> Esta abordagem retrata que a política se torna sacralizada, configurando uma espécie de guerra santa, que cede lugar à intolerância religiosa, mesmo havendo espaços para o diálogo tolerante.<sup>307</sup> Assim sendo, as raízes da intolerância religiosa encontram-se na história dos povos e de suas crenças.

Ao abordar as causas da intolerância religiosa, defende-se que uma delas se enraíza na própria natureza humana, quando sobrevalorizamos nosso grupo, sendo intolerantes com a alteridade. Outra causa para a intolerância religiosa seria o fator político, como foi o caso do

<sup>301</sup> SANTOS, 2005, p. 14.

<sup>302</sup> LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e Intolerância na Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 27.

<sup>303</sup> LEITE, 2012, p. 20.

<sup>304</sup> MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, 2010, p. 169-203. Disponível em: <<https://bit.ly/2BVJFJS>>. Acesso em: 20 set. 2018. p. 170.

<sup>305</sup> FERNANDES, 2017, p. 124.

<sup>306</sup> SILVA, Antonio Ozaí da. Sobre a Intolerância Religiosa. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 203, p. 64-95, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2oyt9sA>>. Acesso em: 12 mar. 2019. p. 83.

<sup>307</sup> BETHENCOURT, Francisco. *História das Inquisições*: Portugal, Espanha e Itália do século XV. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 93.

Estado francês na época das guerras de religião, do Estado alemão durante o nazismo ou do Estado soviético no período stalinista. E ainda, fatores sociais como a miséria, o desemprego e a perda de identidade resultante da migração podem reforçar a intolerância, assim como o bombardeio ideológico da indústria cultural e a erosão dos valores tradicionais em consequência do processo de globalização.<sup>308</sup>

A intolerância religiosa se manifesta em diversos cenários na história da humanidade, em distintos períodos, diante de diferentes particularidades<sup>309</sup>, sendo fomentada “em distintos contextos, espaços e lugares”<sup>310</sup>.

Ao se dizer que a escola espelha os mesmos preconceitos produzidos pela sociedade<sup>311</sup>, o que se percebeu, em várias pesquisas sobre intolerância religiosa escolar contra religiões de matrizes africanas, foi a continuidade da discriminação religiosa no ambiente educacional fazendo “com que estudantes demonstrem o receio de explicitar a sua pertença religiosa”<sup>312</sup>, principalmente se afro-brasileira.

Tanto o preconceito quanto a intolerância são problemas éticos<sup>313</sup> e estão entrelaçados, pois apontam concepções equivocadas e dificuldades de convivência com a diversidade e a pluralidade e as religiões estão inseridas nessa relação, principalmente as de matriz africana.

As discussões sobre intolerância religiosa não se reduzem ao discurso e às instituições que discriminam os que não processam a mesma fé, ela penetra no ideário político, social, cultural e histórico que atravessa o movimento cotidiano dos brasileiros, assim como os espaços da vida.<sup>314</sup> Por isso, torna-se imperioso haver mais abertura para o diálogo inter-religioso a fim de promover o respeito mútuo e para com a diversidade e o pluralismo.

De acordo com a Relatoria ao Direito Humano e à Educação, a intolerância religiosa “é um fenômeno que tem se manifestado nas escolas brasileiras, em relação a estudantes

<sup>308</sup> ROUANET, Sergio Paulo. O Eros das diferenças. Caderno Mais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09 fev. 2003. p. 10-12. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wqx6M8>>. Acesso em 10 ago. 2019. p. 10.

<sup>309</sup> OLIVEIRA, 2014, p. 49.

<sup>310</sup> FLEURI, Reinaldo Matias *et al.* Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: *Edifurb*, 2013. p. 11-17. Disponível em: <<https://bit.ly/2MYBuPF>>. Acesso em: 28 out. 2019. p. 13.

<sup>311</sup> TRAMONTE, Cristiana. Religiões Afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo”. In: FLEURI, Reinaldo Matias *et al.* *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Edifurb, 2013, p. 101-116. Disponível em: <<https://bit.ly/2pZp5C2>>. Acesso em: 16 out. 2019. p. 112.

<sup>312</sup> TRAMONTE, 2013, p. 112.

<sup>313</sup> CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria ao Direito Humano e à Educação*. Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil. Eixo Intolerância Religiosa na Educação. 2010. 14 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2pqgZCf>>. Acesso em: 02 set. 2019. p. 11.

<sup>314</sup> GOMES, Jaqueline de Souza. A intolerância religiosa em relação às Religiões Afro-brasileiras: uma realidade no cenário escolar brasileiro. *UNITAS*, Vitória, v. 7, n. 1, p. 22-33, 2019. Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/939>>. Acesso em 10 ago. 2019. p. 24.

praticantes de religiões de matriz africana<sup>315</sup>. Preconceito e repressão são constantes na trajetória das expressões religiosas afro-brasileiras.<sup>316</sup>

Quando se trata de intolerância religiosa, o preconceito é acentuado quando se põe em evidência as religiões de matriz africana<sup>317</sup>, pois essas religiões sempre foram marginalizadas e perseguidas, historicamente<sup>318</sup>.

Várias pesquisas enunciadas nesse trabalho como a de Santos<sup>319</sup>, Oliveira<sup>320</sup>, Miranda<sup>321</sup> e Vieira<sup>322</sup> retratam a intolerância religiosa praticada por educadores no ambiente escolar, contra alunos/as adeptos/as das religiões afro-brasileiras, corroborando que as expressões religiosas de matrizes africanas são as menos toleradas na instituição educacional.

No que se refere ao preconceito cultural e religioso, que os discentes enfrentam, as religiões afro-brasileiras são o principal alvo devido à acentuada relação com a origem étnico-racial de um grupo que foi estigmatizado na história brasileira.<sup>323</sup> Logo, a intolerância religiosa com as expressões religiosas afro-brasileiras se estendem além da questão religiosa, apresentando um pano de fundo racial, pois “inscreve-se no contexto mais amplo de discriminação do negro na sociedade brasileira”<sup>324</sup>.

Nos meios ativistas, defende-se que o termo *racismo religioso* seria mais apropriado para expressar a intolerância religiosa nos casos de discriminação contra os praticantes de religiões de matriz africana, sob o argumento de que essas religiões não padecem do mesmo cunho preconceituoso de outras e que esse preconceito encontraria-se coadunado à formação colonial, à divisão e valoração racial negativa.<sup>325</sup> É de longa data, desde o período colonial, que as religiões de matriz africana se apresentam estigmatizadas e marginalizadas.

Em 2010, diversos episódios de *bullying* por causa de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana na escola foram revelados pelo Relatório do Direito Humano à Educação preparado pela (UNESCO).<sup>326</sup> Entre 2012 e 2015, a Comissão de Combate à

<sup>315</sup> CARREIRA; CARNEIRO, 2010, p. 2.

<sup>316</sup> OLIVEIRA, Nathália Fernandes de. *A repressão policial às religiões de matriz afro-brasileiras no Estado Novo (1937-1945)*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1903.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019. p. 119.

<sup>317</sup> CONCEIÇÃO, 2016, p. 113.

<sup>318</sup> VIEIRA, 2016, p. 8.

<sup>319</sup> SANTOS, 2005, p. 4.

<sup>320</sup> OLIVEIRA, 2014, p. 15.

<sup>321</sup> MIRANDA, 2015, p. 143.

<sup>322</sup> VIEIRA, 2016, p. 85.

<sup>323</sup> ARAÚJO, 2015, p. 17.

<sup>324</sup> CARREIRA; CARNEIRO, 2010, p. 4.

<sup>325</sup> FERNANDES, 2017, p. 123.

<sup>326</sup> CONCEIÇÃO, 2016, p. 120.

Intolerância Religiosa do Rio de Janeiro mostrou que a maior parte das denúncias de atos violentos e ofensas foram contra praticantes de religiões de matrizes africanas.<sup>327</sup>

É histórica a luta das religiões afro-brasileiras contra a intolerância.<sup>328</sup> Nas últimas décadas, as religiões de matriz africana têm sofrido ataques discriminatórios, de forma mais expressiva e midiática, pelas religiões evangélicas, que as ditam como demonizadas. Nesse contexto,

[...] há igrejas evangélicas em que o ataque às religiões afro-brasileiras e a conquista de seus seguidores são práticas exercidas com regularidade e justificadas teologicamente. Por exemplo, na prática expansiva de uma das mais dinâmicas igrejas neopentecostais, fazer fechar o maior número de terreiros de umbanda e candomblé existentes na área em que se instala um novo templo é meta que o pastor tem que cumprir.<sup>329</sup>

De acordo com a Relatoria ao Direito Humano e à Educação<sup>330</sup>, a intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana se expressa como uma forma de racismo quando afirma que

Partimos do pressuposto de que a intolerância religiosa é uma ação de intransigência em relação às outras religiões e, em relação às religiões de matriz africana, inscreve-se na dimensão do racismo que marca a história de pessoas negras, de sua descendência africana e de sua cultura no Brasil. Dessa maneira, as manifestações de menosprezo e os ataques à adeptos de religiões de matriz africana somam-se aos apelidos depreciativos, às brincadeiras e piadas alusivas à cor da pele, à ridicularização de traços físicos, que expressam a intolerância racial e revelam as muitas faces do racismo brasileiro.<sup>331</sup>

Nosso país se apresenta, no âmbito global, como um Estado laico, onde as muitas expressões e denominações religiosas coexistem de forma harmoniosa e tolerante. Entretanto, essa conjuntura não faz parte da realidade brasileira em relação ao cenário das instituições educacionais, consideradas microcosmos da sociedade ao reunirem diferentes grupos sociais em seus espaços.

Através da DCNER, as religiões afro-brasileiras antes percebidas de forma silenciada, negada ou distorcida, adentraram o campo público com vistas ao reconhecimento, pois passaram a ser configuradas como positividade identitária negra e afirmação étnico-racial por meio da atuação escolar e social. Esse movimento de positividade e de afirmação atesta a

<sup>327</sup> SANTOS, Ivanir dos *et al.* Intolerância Religiosa no Brasil: relatório e balanço. Rio de Janeiro, *Kline*, 2016. 298p. Disponível em: <<https://bit.ly/2MXPBos>>. Acesso em: 01 set. 2019. p. 62.

<sup>328</sup> FERNANDES, 2017, p. 118.

<sup>329</sup> PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: Candomblé e Umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 52, p. 223-238, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2BSmsEF>>. Acesso em: 10 jul. 2018. p. 230.

<sup>330</sup> CARREIRA; CARNEIRO, 2010, p. 3.

<sup>331</sup> CARREIRA; CARNEIRO, 2010, p. 3.

diversidade de expressões religiosas como um direito do Estado laico.<sup>332</sup> Portanto, a temática das expressões religiosas de matriz africana passa a ser discutida em uma dimensão mais ampla de cultura em seu significado identitário e, na configuração educacional, essa temática será pautada no contexto da laicidade.

Sob a égide da laicidade, observação há que ser feita ao se tomar as religiões afro-brasileiras apenas sob o aspecto cultural plural, ou seja, do multiculturalismo, sem levar em conta seu caráter religioso, pois “esse posicionamento, por sua vez, pode inviabilizar uma discussão mais profunda sobre as políticas afirmativas, como estratégia da redução de desigualdades étnico-raciais e o lugar das religiões afro-brasileiras na esfera pública”<sup>333</sup>.

Contextualizando as religiões afro-brasileiras em relação às políticas afirmativas na luta contra a intolerância religiosa e o racismo, destaca-se que

Com a democratização do país e a institucionalização de um conjunto de políticas públicas voltadas para a população negra nos últimos 20 anos, esta visão da centralidade das religiões afro-brasileiras na política antirracista no Brasil se aprofundou tanto na percepção dos adeptos quanto na dos militantes. Desconfianças foram superadas e novas alianças forjadas com base na percepção de uma história comum compartilhada pelos dois grupos. Atualmente, os atores religiosos afro-brasileiros estão plenamente incorporados à arena política brasileira, seja na qualidade de elemento identitário no discurso dos movimentos sociais negros; seja como sujeitos políticos autônomos dotados de uma agenda própria; seja como objeto de políticas públicas focalizadas.<sup>334</sup>

Laicidade não significa neutralidade, omissão ou silenciamento frente à intolerância religiosa, mas uma disposição aberta perante às diferenças, “à promoção das interações inter-religiosas e simbólicas com vistas ao respeito e à mútua escuta e descoberta com a superação da discriminação do sujeito por sua orientação religiosa”<sup>335</sup>.

No interior do espaço escolar, a temática religiosa deve se projetar para promover uma educação pautada no estudo da culturalidade, história, memória e no diálogo inter-religioso, com respeito e tolerância para com as diferenças. Nesse aspecto,

[...] as religiosidades de matriz africana saem da invisibilidade que historicamente conferiu-se a elas e entram na cena pública como um dos veículos de configuração

<sup>332</sup> MIRANDA; PEREIRA, 2017, p.112.

<sup>333</sup> NASCIMENTO, Maria Cristina do. *Políticas Públicas com Axé: Religiões Afro-Brasileiras e promoção da igualdade Racial (Demandas para a Educação do Recife)*. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/935>>. Acesso em: 12 ago. 2018. p. 77.

<sup>334</sup> OLIVEIRA, Rosalira Santos. Guardiãs da identidade? As religiões afro-brasileiras sob a ótica do movimento negro. *Magistro* - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 50-68, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1424>>. Acesso em: 24 set. 2018. p. 53.

<sup>335</sup> MIRANDA; PEREIRA, 2017, p. 117.

identitária, educativa e política, partícipes da luta afirmativa pelo direito à diferença, pelo fim do racismo e pela igualdade racial.<sup>336</sup>

Reconhecer que a intolerância religiosa se confunde com a intolerância laica do poder político-civil, significa dizer que desde a Antiguidade com seus deuses, chegando ao monoteísmo da Idade Média, os representantes religiosos sempre fizeram pactos com o poder político e social<sup>337</sup> utilizando a fé e as religiões como pano de fundo.

Essa espécie de tolerância laica tem marcado a história recente das religiões, em muitas situações de forma sutil, em uma espécie de violência psicológica, simbólica, que no Brasil atinge, principalmente, as religiões afro-brasileiras, estigmatizadas pelo passado e por sua origem, visto terem nascido das crenças dos negros escravizados vindo da África.

O próprio Estado brasileiro reconheceu a realidade do crescimento da problemática da intolerância religiosa ao criar o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, como sendo 21 de janeiro, por meio da Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007.

Diversos são os aspectos que concorrem para favorecer um ambiente escolar de conflito e intolerância em relação às religiões de matriz africana, desde as convicções pessoais de professores e postura de gestores, até as reações de estudantes e familiares, além de ações de entidade religiosas.<sup>338</sup> Dessa forma, o ambiente escolar exhibe obstáculos para debater sobre preconceitos, intolerâncias e discriminações raciais, reafirmando que, na educação, “diante do problema de intolerância religiosa há um pacto de silêncio”<sup>339</sup>, pois

A intolerância e o preconceito em relação às religiões de matriz africana em sala de aula, via de regra, são encaradas como brincadeiras, ações corriqueiras entre estudantes e, dificilmente, são percebidos na sua dimensão discriminatória. A omissão e o silenciamento são praticados por muitas professoras e professores, atitude que pode ser interpretada como legitimadora da ofensa por aquele que a pratica. Essas situações levam estudantes à repetência, evasão ou solicitação de transferência para outras unidades educacionais, contribuindo para o baixo desempenho escolar. No caso de intolerância praticada contra profissionais da educação, as agressões resultam em demissões, esgotamento físico e psíquico e solicitação de afastamento.<sup>340</sup>

Mesmo respaldadas pela Lei 10.639/03, que estabelece diretrizes para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, as instituições de educação no Brasil raramente trabalham conteúdos que atendam a essas exigências legais, conforme inúmeras pesquisas feitas. Diante dessa realidade, o preconceito e a intolerância com os

<sup>336</sup> MIRANDA; PEREIRA, 2017, p. 110.

<sup>337</sup> GOMES, 2019, p. 26.

<sup>338</sup> CARREIRA; CARNEIRO, 2010, p. 8.

<sup>339</sup> CARREIRA; CARNEIRO, 2010, p. 8.

<sup>340</sup> MIRANDA; PEREIRA, 2017, p. 109.

alunos/as, cuja formação religiosa é de origem afro-brasileira, torna-se visível com situações de discriminação, *bullying* e exclusão que afetam de forma direta a formação integral desses sujeitos, que em grande parte frequentam as escolas públicas, ilustradas como palco de diversidade cultural e de desigualdades sociais.

A intolerância com as religiões afro-brasileiras traz à tona a discriminação racial, pois o mito da democracia racial está arraigado na sociedade brasileira que se diz laica e aberta à pluralidade religiosa. O combate ao preconceito e à discriminação em nossa sociedade se dá, muitas vezes, através de legislações, nem sempre implementadas e efetivadas com sucesso.

No que concerne os debates acerca da Lei 10.639/03, representa uma importante iniciativa para universalizar a educação para as relações étnico-raciais, já que a temática religiosa afro-brasileira tem se apresentado como uma dos aspectos da cultura mais afetados pela intolerância. Não é possível “estudar a África sem mencionar suas divindades, pois caso contrário, não se trataria de cultura africana”<sup>341</sup>. Ainda assim, “é preciso registrar que o apagamento de temas e perspectivas africanas e afro-brasileiras impede que sejam, efetivamente, vislumbrados os mecanismos que constroem e mantêm as disparidades raciais no Brasil”<sup>342</sup>.

Para a extinção das desigualdades, sobretudo das étnico-raciais, torna-se primordial estimular a discussão sobre o processo histórico-social no qual o sujeito se insere na sociedade para que ocorra o desenvolvimento de consciência e identidade que venha a resgatar inteiramente a pluralidade cultural, étnica e religiosa.

A intolerância religiosa é um dos fatores que mais atrasam o processo de inserção e difusão de temas e práticas que se referem à África<sup>343</sup> pois está relacionada ao medo da discussão de questões que possam estar associadas às religiões de matriz africana e ao eurocentrismo, onde subvaloriza-se os saberes do povo africano que contribuíram para gerar ciência e a culturalidade de nossa sociedade. Por conseguinte, “trata-se de uma luta pelo direito à liberdade religiosa como um dos suportes à garantia de positivação da presença africana e sua consequente valorização cultural e histórica”<sup>344</sup>.

<sup>341</sup> QUINTANA, Eduardo. A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas. *36ª Reunião Nacional da ANPED*, 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jz8oUV>>. Acesso em 20 jan. 2019. p. 131.

<sup>342</sup> SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639 / 03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, setembro/2018. Disponível em: <<https://bit.ly/369wmQ6>>. Acesso em: 10 set. 2019. p. 954.

<sup>343</sup> SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 958.

<sup>344</sup> MIRANDA; PEREIRA, 2017, p. 109.

Através dos trabalhos pesquisados acerca da referida lei, nota-se que a ênfase foi dada sobre os efeitos produzidos no âmbito educacional e, em parcela bem menor, na sociedade. Quando o prisma da Lei 10.639/03 recai sobre o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira, distingue-se sua importância para refletir sobre nossa formação histórica com expressão e relevância para a diversidade.

Sobre as relações entre currículo e cultura, enfatiza-se ser impossível um modelo de ensino que defenda a homogeneidade, visto que as escolas são espaços onde as diferenças se tornam visíveis, revelando a pluralidade de ideias, valores e atitudes que mostram a diversidade em todas as suas nuances.<sup>345</sup> Dessa forma, torna-se fundamental investir na formação dos professores para que “a escola possa abrir-se à vivência intercultural e multirracial com reconhecimento, respeito e, sobretudo valorização das diferenças”<sup>346</sup>.

Durante suas práticas pedagógicas,

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional.<sup>347</sup>

Cultura e religião afro-brasileira se fundem e como são parte da história do país, torna-se primordial também refletir sobre as lacunas deixadas na formação inicial e nos programas de formação continuada de professores da educação básica para que se inicie uma ruptura epistemológica capaz de exercer influência na visão de mundo e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas desses profissionais.

O que foi notado nas pesquisas empreendidas é que, apesar da vigência da Lei 10.639/03, que inclui a história africana nos conteúdos curriculares das escolas básicas e também se refere aos direitos da população afrodescendente aos seus credos, costumes e tradições, essa legislação é negligenciada pelos docentes e sistemas de ensino, muitas vezes. Quanto às práticas pedagógicas, “a restrita produção teórica que articula os campos da educação e da religião de matriz africana de forma qualificada dificulta ainda mais o trabalho em sala de aula”<sup>348</sup>.

<sup>345</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 273.

<sup>346</sup> OLIVEIRA; LAGE, 2016, p. 53.

<sup>347</sup> MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15.

<sup>348</sup> JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O Processo de Institucionalização da Lei nº 10.639/03. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na*

Assim, entre os muitos desafios, encontra-se aquele que impele os sistemas de ensino e suas instituições a cumprirem as leis, a trabalharem melhor as relações entre currículo e cultura e, sobretudo, a cultivarem o diálogo da tolerância, para que os alunos/as adeptos/as das religiões afro-brasileiras possam livremente falar e exercitar seus valores religiosos e os princípios dos credos de seus ancestrais.

Quando no ano de 2014, um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual Fluminense (UENF), do Laboratório de Diversidade e Práticas Culturais optaram por realizar um levantamento do número de terreiros de umbanda/candomblé no município de Campos dos Goytacazes, os presidentes das entidades possuidoras de terreiros se uniram, reconhecendo a importância da pesquisa e, principalmente, da valorização das manifestações religiosas de origem africana, que lutam por representatividade em uma sociedade conservadora e preconceituosa, cuja região teve um dos focos mais cruéis da escravidão no Estado do Rio de Janeiro.<sup>349</sup>

Desse modo, a ação dos pesquisadores da UENF, à época respaldada por órgãos do município, contribui para que as matrizes africanas cheguem às instituições educacionais com mais força, apoiadas pela pesquisa acadêmica.

Se a Lei 10.639/03 tivesse todos os seus aspectos explorados e fosse amplamente cumprida nas instituições educacionais e devidamente contemplada pela sociedade brasileira, talvez houvesse menos radicalismo nas demonstrações de discriminação e exclusão dos alunos/as que atestam ter religiões afro-brasileiras como crença. Mas, na prática, não deveria haver nenhuma forma de discriminação, por tratar-se de direito à liberdade de escolha de credo.<sup>350</sup>

As crianças afrodescendentes que assumem sua religião na escola, em muitas situações, sofrem preconceito triplo, pois são discriminadas pela cor, aparência e religião. Em um país que já se apresentou ao mundo sob o mito da igualdade/democracia racial, da pluralidade religiosa e de tantas outras expressões falsas, deveria assumir que não cumpre suas leis com o mesmo rigor que separa e exclui a cultura religiosa dos africanos e seus descendentes.<sup>351</sup>

---

*Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49-70. Disponível em: <<https://bit.ly/2MVJDUQ>>. Acesso em: 20 abr. 2019. p. 307.

<sup>349</sup> LIMA, Lana Lage da Gama et al. *As religiões afro-brasileiras em Campos dos Goytacazes: preservar, dar visibilidade e combater a discriminação*. UENF, 2015. 41p. Disponível em: <<https://bit.ly/36hhpM0>>. Acesso em: 12 mar. 2019. p. 9.

<sup>350</sup> SOUZA, 2009. p.36.

<sup>351</sup> SOUZA, 2009, p.43.

Uma das questões relativas às relações étnico-raciais, propriamente pertinente à Lei 10.639/03, trata-se da necessidade da sociedade brasileira refletir sobre o mito da democracia racial e suas consequências tão presentes em nossa sociedade. A partir do exposto, as instituições de ensino e seus currículos também são objetos de reflexão, pois acabam por reproduzir tal contexto social, promovendo o racismo institucional, que está estreitamente relacionado à não implementação da Lei 10.639/03 enquanto política de ação afirmativa. Em todo caso, o racismo institucional também se faz presente no âmbito da religiosidade afro-brasileira conforme estudo recente empreendido pela Relatoria Estado Laico e Violência Religiosa.<sup>352</sup>

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, em atendimento aos preceitos da Lei 10.639/03, deve contribuir sobremaneira para suprimir o preconceito em relação à religiosidade de matriz africana, pois na cosmovisão africana nada é excludente, o homem se interliga à natureza e ao universo de forma harmoniosa onde poder, política, filosofia e religião se comunicam e se integram no sagrado e no profano.<sup>353</sup>

A intolerância é algo abominável em qualquer situação que envolva grupos humanos. Quando está presente no espaço escolar, essa intolerância faz-se inadmissível, sobretudo ao envolver escolhas religiosas. Mesmo assim, é fato que os alunos/as afrodescendentes matriculados nas escolas públicas, que admitem pertencer às religiões afro-brasileiras, sofrem discriminação e exclusão social, tornando-se vítimas da intolerância religiosa. Percebe-se, então, que “a escola à revelia da Lei 10.639/03 apresenta dificuldades e forte resistência em se relacionar com essa realidade”<sup>354</sup>.

Apesar da obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03, essa legislação não é cumprida como se deve, fato já atestado em pesquisas diversas. Os/As educandos/as, de forma geral, desconhecem a cosmovisão africana, a trajetória de anulação de direitos e de total exclusão do povo negro africano, assim como os sofrimentos, dores e proibições sofridas por essa gente que muito contribuiu para a formação do povo brasileiro.

De acordo com experiências reais extraídas de um destacado trabalho de pesquisa, verificou-se que até mesmo crianças negras pouco conhecem da história de sua gente e muito

<sup>352</sup> MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *Livre exercício dos cultos e liturgias das religiões de matriz africana*. Nota Técnica nº 5. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/36i7aqT>>. Acesso em: 13 set. 2019. p. 45.

<sup>353</sup> FORDE, Gustavo Henrique Araújo. *A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação*. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo–UFES, Vitória, 2008. Disponível em: <[encurtador.com.br/qyzES](http://encurtador.com.br/qyzES)>. Acesso em: 15 jul. 2019. p. 103.

<sup>354</sup> QUINTANA, 2013, p. 131.

menos dos orixás, símbolos e rituais de sua religião.<sup>355</sup> Esta realidade aponta para a gravidade de impor a crianças e jovens os valores religiosos sem explicar as razões pelas quais existem.

Reconhecer que é urgente cumprir a legislação que defende a inclusão da história dos africanos nos currículos escolares, pode ser um caminho para o diálogo inter-religioso, assim como para uma aceitação maior da religiosidade afro-brasileira no espaço escolar das instituições de ensino.

A contribuição da Lei 10.639/03 se estende às reflexões quanto às questões relacionadas à identidade étnico-racial e diversidade cultural nas relações interpessoais, o que ainda não foi bem entendido na formação técnico-profissional, não fazendo parte da estrutura curricular<sup>356</sup>, como revelado em pesquisas sobre a educação profissional e tecnológica.

O papel da EPT não deve ser apenas o qualificar o trabalhador e aumentar o seu grau de escolarização, mas o de formar o indivíduo integralmente e como cidadão para o mundo do trabalho.<sup>357</sup>

Com a principal meta de colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram os preceitos legais da Lei 10.639/03 em sua perspectiva étnico-racial, foi instituído, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A base estruturante desse Plano Nacional foi institucionalizar e fomentar a prática das DCNERER nas instituições de ensino brasileiras e, relativamente à EPT, preconiza que as principais ações devem ser:

- a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino.
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere às ações para Ensino Médio e Ensino Superior.
- e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;
- f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os de para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações etnicorraciais.<sup>358</sup>

<sup>355</sup> SOUZA, 2009, p. 107.

<sup>356</sup> VALENTIM, 2011, p. 8.

<sup>357</sup> SILVA, 2009, p. 8.

<sup>358</sup> BRASIL, 2009, p. 56.

Portanto, o Plano Nacional atribui responsabilidades e competências à EPT para que se torne plural e democrática e que combata o preconceito, o racismo e a discriminação em todas as suas formas, em cumprimento à Lei 10.639/03 e a todos os seus desdobramentos legais.

Sendo o IF uma instituição promotora de programas de formação inicial e continuada para seus servidores e educadores da região de sua abrangência, de acordo com o que é preconizado pelo Plano Nacional das DCNERER em relação à EPT, conduzindo para si a tarefa de formar o formador, espera-se que demonstre seu comprometimento em efetivar a implementação da Lei 10.639/03 em sua própria modalidade educacional, valorizando o patrimônio cultural negro e afro-brasileiro, notadamente a religiosidade afro-brasileira como parte indissociável desse legado.

Uma das principais diretrizes estabelecidas para o IFF é a democracia como valor universal<sup>359</sup> e como instituição pública de ensino laica, deve se nortear por uma pedagogia democrática que privilegie uma educação intercultural e multirracial, orientada pelo respeito e valorização do universo cultural do outro, sendo capaz de conduzir os alunos/as ao diálogo sobre os múltiplos conhecimentos históricos presentes nas religiões que os brasileiros professam.

Outra destacada diretriz estabelecida para o IFF é a inserção social, onde a instituição pública deve apostar na formação ampliada<sup>360</sup> e omnilateral pois a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação em todos os aspectos para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica.

Desde as origens do ensino profissional no Brasil, “a profissionalização carrega estigmas históricos em relação aos mais pobres e, na sua maioria, os ‘mais negros’<sup>361</sup>, onde na construção de políticas publicasse preconizem mais empregabilidade, principalmente às camadas mais vulneráveis da população, dentre elas a de afrodescendentes.

Os IFs inauguram um novo conceito de institucionalidade relacionada à identidade social e ao entrelaçamento de cultura, trabalho, ciência e tecnologia ao atuarem como agente gerador e difusor de conhecimento sociocultural inclusivo. E as evidências desse novo conceito se revelam como política pública no acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de educação e no compromisso com justiça social, equidade

<sup>359</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 96.

<sup>360</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 95.

<sup>361</sup> NASCIMENTO, 2013, p. 86.

e cidadania. Embora tenham o trabalho como elemento constituinte, os IFs propõem uma educação em que a cultura promova o domínio intelectual da tecnologia.<sup>362</sup>

Como um novo modelo de educação profissional e tecnológica, “é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os IFs assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária”<sup>363</sup>.

No IFF, embora a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) no *campus* Campos Centro, *lócus* deste trabalho, não tivesse sido prevista pelo PDI que vigorou de 2010-2014 e que foi estendido até 2018, foi criado em julho de 2013 como uma ação de política inclusiva e afirmativa para atender à aplicabilidade da Lei 10.639/03, pois a formalização de uma lei não garante o seu cumprimento, sendo necessária a criação de mecanismos para materializá-las. Este seria, então, um dos mecanismos ativos para a aplicação das definições legais nos cursos ofertados pelo IFF.

Desde então, o NEABI do *campus* Campos Centro tem buscado constituir-se em um espaço permanente de produção de pesquisas históricas, de estratégias de ação e de difusão de conhecimentos, sobre os aspectos relacionados às populações negras e indígenas em Campos dos Goytacazes e região. As ações e atividades do Núcleo estão articuladas com as questões pedagógicas mais amplas, no sentido de promover uma educação inclusiva e menos discriminatória, que promova a luta contra o racismo e as desigualdades étnico-raciais, cumprindo os objetivos das Leis 10.639/03 e 11.645/2008.<sup>364</sup>

Uma observação há que ser feita relativamente ao penúltimo PDI do IFF, que embora tenha inserido, em seu sumário, o anexo II intitulado *Educação das Relações Étnico-Raciais – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, ele não é mencionado no corpo de todo o texto principal, não há citação ou referência da existência desse anexo em qualquer parte do texto, embora ele esteja realmente anexado ao final do documento.

Quanto ao novo PDI 2018-2022, lançado em junho deste ano, o IFF preconiza, dentre seus valores institucionais, o respeito à diversidade humana e cultural e quanto aos princípios pedagógicos relacionados está o respeito à diversidade sociocultural. No que se refere às suas concepções educacionais, considera que a construção da identidade dos sujeitos ocorre por meio das manifestações artísticas e expressões culturais, requerendo autonomia e criticidade frente às questões sociais que os cercam.

<sup>362</sup> MEIRELLES, 2015, p. 40.

<sup>363</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica*. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. MEC/SETEC: Brasília, 2008. Disponível em: <<https://is.gd/pLoRE2>>. Acesso em: 16 mar. 2019. p. 10.

<sup>364</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Saiba mais sobre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas*. Disponível em: <[encurtador.com.br/fgwO7](http://encurtador.com.br/fgwO7)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

Na apresentação do perfil institucional do IFF em seu PDI vigente, é salientado que a função social atribuída a essa instituição deve ser renovada sob o prisma da transformação e suplantação de desigualdades sócio-educacionais e “nessa perspectiva não se deve negar sua natureza social [...] em se posicionar como agente político que segue na direção de mudanças significativas no sentido do pertencimento e da dignidade humana”<sup>365</sup>. Portanto, relativamente ao pertencimento étnico-racial, também as instituições que promovem a EPT devem estar comprometidas a compreendê-lo de forma mais profunda ao considerar a maneira como os sujeitos se vêem em seus processos identitários, em particular no tocante às questões relativas à população negra brasileira, no campo de sua religiosidade.

Dessa forma, essa instituição educacional promove a abertura necessária para a discussão de discriminações, preconceitos e intolerância assentados em práticas culturais, origem étnica ou expressões religiosas que impossibilitam um convívio multicultural, notadamente as que se relacionam às religiões de matriz africana, possibilitando a formação de um profissional empenhado em contribuir para a superação de discriminações raciais e religiosas no campo de suas atividades laborativas.

A Lei 10.639/03 não se resume somente em um dispositivo legal para combater a intolerância no espaço escolar, mas intenciona, sim, a formar sujeitos conscientes de que a nossa sociedade é culturalmente diversa e multiétnica. Logo, a sua implementação no IFF deve ir de encontro ao que é observado como um de seus princípios norteadores, em seu estatuto<sup>366</sup>, o comprometimento com a justiça social, equidade e cidadania.

A abordagem sobre as relações étnico-raciais perpassam as relações no mundo do trabalho, enfatizando a questão da autoestima e da identidade que estão inseridas no contexto da religiosidade africana e afro-brasileira. No âmbito da EPT, em um estudo sobre o tema étnico-racial, foi verificado que

Ao propor uma reflexão sobre as questões étnico-raciais na formação profissionalizante, identificamos que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na formação profissionalizante de mulheres negras, sob a perspectiva dos docentes e discentes, não foram alvo de análise nem estiveram de alguma forma inseridas em componentes curriculares que pudessem promover a reflexão nas abordagens dessas leis.<sup>367</sup>

Logo, é primordial refletir que o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira na EPT não representam um simples cumprimento de objetivos legais, sendo ensejo

<sup>365</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 27.

<sup>366</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2010, p. 318.

<sup>367</sup> SOARES; SANTOS; VIRGENS, 2017, p. 690.

para um olhar reflexivo sobre nossa identidade nacional. Nessa perspectiva, torna-se “fundamental que continuemos a realizar estudos e pesquisas capazes de contextualizar e aprofundar as relações raciais, a cultura afro-brasileira e a identidade negra no âmbito da educação profissional e tecnológica”<sup>368</sup>.

Uma investigação realizada acerca da existência e abrangência de práticas educativas sobre a inserção da cultura afro-brasileira em três escolas técnicas federais no Estado do Rio de Janeiro concluiu que é fundamental repensar o conceito de culturas e suas inserções no ensino profissionalizante, como um dos pilares numa formação humanística.<sup>369</sup>

Em atendimento ao que preconiza a Lei 10.639/03, no tocante às africanidades brasileiras, torna-se necessário que a EPT demande estudos e pesquisas que estabeleçam conexões com as premissas elencadas na lei e as especificidades dos currículos dos cursos profissionais e tecnológicos, notadamente dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para além da qualificação para o mundo do trabalho, é fundamental que a EPT construa uma realização cidadã baseada no respeito à diversidade cultural e tolerância, em especial a religiosa, reconhecendo a importância do papel que a pluralidade de expressões religiosas exerceram na concepção da sociedade contemporânea.

No término da segunda parte deste trabalho, podemos inferir que as discussões foram realizadas diante da necessidade de reflexões acerca da EPT e de questões relacionadas à cultura africana e afro-brasileira na escola e no mundo do trabalho, onde perpassa o recorte de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, parte indissociável dessa cultura, que deve ter sua religiosidade desmitificada, contribuindo para a afirmação de uma identidade e a exclusão de atitudes intolerantes.

Diante do explicitado nesse tópico, foi concluído que se almeja que o Instituto Federal Fluminense seja capaz de promover a educação afro-brasileira e a cultura africana, em atendimento à Lei 10.639/03 e às DCNERER/04, caminhando em direção profícua a uma educação para a diversidade étnico-racial e cultural e pelo combate à intolerância religiosa. É o que procuraremos elucidar na terceira parte deste trabalho.

No próximo capítulo, serão abordadas as considerações técnicas e metodológicas, a partir dos objetivos traçados, utilizadas para o desenvolvimento do percurso do presente

---

<sup>368</sup> VALENTIM, 2011, p. 8.

<sup>369</sup> BRAGA, Claudio Silva. *A inserção da cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em escolas técnicas federais do Estado do Rio de Janeiro*. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/agyYZ>. Acesso em: 20 ago. 2019. p. 82.

trabalho, onde o PDI 2018-2022 e os PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFF – *campus* Campos Centro serão analisados.



### 3 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) E DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO BASE (PPC BASE) DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Após o estudo teórico dos capítulos anteriores, inferimos que a investigação sobre o tema da abordagem das religiões de matrizes africanas no espaço escolar da EPT é um relevante fator para a construção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade cultural e religiosa brasileira, contestando e suprimindo a intolerância religiosa e o racismo. Isto posto, a modalidade do ensino médio integrado à educação profissional precisa estar inserida neste contexto, pois busca a integração omnilateral dos sujeitos no processo educativo ao articular a formação humanística e educação científica.

Após reflexões e discussões sobre a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana na EPT como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa em razão da aplicabilidade da Lei 10.639/03, será apresentada, neste capítulo, a análise dos documentos que norteiam o planejamento organizacional e as ações pedagógicas da instituição educacional eleita para nosso trabalho de investigação, o IFF.

Os documentos norteadores das ações organizacionais e pedagógicas que serão analisados serão o PDI e o PPC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFF – *campus* Campos Centro em relação ao atendimento dos preceitos da Lei 10.639/03 quanto à promoção da tolerância étnico-racial, cultural e religiosa. Observação há ser feita é que também o PPI será analisado, por estar inserido como parte integrante e obrigatória do PDI em questão.

O capítulo tem por objeto a análise dos documentos do IFF, que apontam a estrutura, o funcionamento e o compromisso político-pedagógico da instituição, assim como direcionam para as questões de natureza legal, curricular, de gestão, princípios, formação e formas de garantir a cidadania dos atores envolvidos com os *campi* que fazem parte desta instituição educacional pública federal voltada para a EPT. O PDI vigente é novo, tendo sido aprovado há menos de um ano e o PPC Base está vigente desde 2015.

Quanto aos procedimentos metodológicos deste trabalho, definiu-se por um estudo exploratório, bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa.

Quanto ao estudo exploratório, seu principal objetivo é

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos

posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.<sup>370</sup>

Dessa forma, o estudo exploratório pretende compreender e gerar conhecimento sobre um determinado tema, onde a reflexão sobre a pesquisa se traduz como de imensa importância, pois

Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.<sup>371</sup>

Neste trabalho, o estudo exploratório delinea o tema específico das religiões de matrizes africanas em relação ao cumprimento legal da Lei 10.639/03. Dessa forma, o caráter exploratório suscita proporcionar ao tema a relevância científico-social primordial ao desenvolvimento da pesquisa.

Quanto ao estudo bibliográfico empreendido para a fundamentação teórica deste trabalho, as pesquisas focaram-se nos estudos sobre o delineamento da Lei 10.639/03 em seu percurso e desdobramentos no contexto educacional em relação às religiões afro-brasileiras, particularmente na EPT; sobre as DCNERER como proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira e sobre os Institutos Federais de Educação como instrumento promotor de uma educação para a diversidade étnico-racial e cultural e pelo combate à intolerância religiosa.

Partindo-se do pressuposto de que em quase todos os estudos seja exigido a pesquisa bibliográfica<sup>372</sup>, o estudo bibliográfico neste trabalho procura apurar conceitos e ideias de vários autores, comparando seus posicionamentos e refletindo criticamente sobre eles a partir de temas específicos.<sup>373</sup> Neste estudo, o tema específico foi a religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 10.639/03 em sua vertente cultural e étnico-racial.

Em relação ao estudo documental, consiste em um importante procedimento na pesquisa qualitativa, seja desvendando novos aspectos ou complementando informações

<sup>370</sup> GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 27.

<sup>371</sup> GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano, 2002. p. 57.

<sup>372</sup> GIL, 2008, p. 50.

<sup>373</sup> CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013, p. 16.

obtidas por outros procedimentos metodológicos em relação a uma temática<sup>374</sup>, além de constituir uma fonte substancial de evidências que fundamentam as declarações do investigador.<sup>375</sup>

Quanto ao estudo documental, utilizam-se documentos de fonte primária, a saber, os dados primários provenientes de órgão que realizaram as observações<sup>376</sup> e, neste trabalho, as fontes primárias que serão analisadas são o documento norteador de estratégia, planejamento, gestão e identidade da Instituição pesquisada, o PDI 2018-2022 e o PPC Base dos seis Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFF, que tratam de todas as peculiaridades de funcionamento desses cursos de acordo com os princípios institucionais elencados no PDI, em relação ao atendimento dos preceitos da Lei 10.639/03 quanto à promoção da tolerância étnico-racial, cultural e religiosa.

No âmbito do presente trabalho de pesquisa, as expressões Projeto Pedagógico de Curso ou Projeto Político-Pedagógico de Curso ou ainda Projeto Político-Pedagógico Institucional serão tomados como sinônimos para designar o mesmo instrumento que reflete as propostas e ações educacionais.

Dentre os diversos caminhos científicos que poderiam validar os resultados obtidos pelo presente estudo, elegeu-se a análise de conteúdo qualitativa, pois

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.<sup>377</sup>

Diante do exposto, a opção por uma abordagem qualitativa, no presente trabalho de pesquisa, deu-se em virtude de se buscar uma ampla compreensão da situação investigada e por ser esta abordagem capaz de subsidiar elementos para a realização de possíveis ingerências futuras junto ao cenário da EPT.

Sendo a abordagem qualitativa tomada como descritiva, onde a intenção é a compreensão do processo, o que se busca no tratamento qualitativo de um trabalho é

<sup>374</sup> LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 2004. p. 38.

<sup>375</sup> LÜDKE; ANDRÉ, p. 45.

<sup>376</sup> RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2015. p. 51.

<sup>377</sup> CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 28.

reconstruir os conhecimentos existentes sobre os temas investigados e não se pretende testar hipóteses para comprová-las ao final da pesquisa.<sup>378</sup>

Como uma metodologia que surge na forma de instrumento voltado para a compreensão de processos ideológicos, a Análise de Conteúdo começou a se estruturar no início do século passado, com a preocupação de desvendar as ideologias opostas ao sistema americano, sobretudo no período entre as duas grandes guerras mundiais.<sup>379</sup>

Com as Ciências Humanas cada vez mais ampliando o uso da metodologia da Análise de Conteúdo, esta foi evoluindo e ganhou novas significações nos anos 1960 com o advento da Semiologia e passa a analisar os signos linguísticos, até então, não contemplados nas análises de base metodológica. A imagem, a música e as artes passam a ser analisados em seus conteúdos; com o computador e uso de programas para análise de dados, ampliam-se as possibilidades dos recursos estatísticos em análises mais complexas.<sup>380</sup>

A definição de Análise de Conteúdo como uma metodologia qualitativa, que pode ser também quantitativa, é vista como uma metodologia que

Põe em evidência a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação ou mensagem [...] presentes em palavras, expressões, frases, dependendo do tipo de abordagem utilizado. Essa definição pressupõe que seja possível, tanto a neutralidade na manipulação dos dados, como do contexto onde a comunicação tem lugar.<sup>381</sup>

As análises mais pormenorizadas do PDI e do PPC Base do IFF foram realizadas tendo como referência metodológica a Análise de Conteúdo embasada por Laurence Bardin<sup>382</sup>, onde a categorização utilizada foi aplicada aos documentos elencados para a pesquisa no IFF tendo como referência para as análises a Lei 10.639/03, que promove e legaliza a educação afro-brasileira nas instituições educacionais do país.

Bardin define o método de Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”<sup>383</sup> enquanto Chizzotti o estabelece como um método que adota “normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto”<sup>384</sup>. Assim sendo, as mensagens contidas em

<sup>378</sup> MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 11.

<sup>379</sup> CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 70.

<sup>380</sup> CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 71.

<sup>381</sup> CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 71.

<sup>382</sup> BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições70, 2011.

<sup>383</sup> BARDIN, 2011, p. 44.

<sup>384</sup> CHIZZOTTI, 2011, p. 114.

um texto podem ser interpretadas através de técnicas sistemáticas adequadas que podem expor seus significados latentes e não ditos que se encontram em um segundo plano, requerendo “um alto nível de complexidade, de envolvimento e de compreensão do analista”<sup>385</sup>.

Para Bardin, a função ou o objetivo da Análise de Conteúdo é a inferência, já não sendo mais considerada de alcance descritivo, exclusivamente, como nos inventários dos jornais do princípio do século passado.<sup>386</sup> Dessa forma, a interpretação da mensagem deve ser reflexiva.

A Análise de Conteúdo, preconizada por Bardin, é composta por três etapas fundamentais, sendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, onde a inferência faz parte da terceira etapa, juntamente com a interpretação.<sup>387</sup> Assim, essas etapas seguem um caminho cronológico.

A primeira etapa da análise de conteúdo, a pré-análise, consistiu de uma leitura fluante do material eleito para a investigação e visou estabelecer o contato inicial com os documentos que compuseram o *corpus* do método, para demarcar o que seria analisado.<sup>388</sup> Desse modo, o analista interage de forma mais totalizante com as idéias principais.

Na segunda etapa do método, que consistiu na exploração do material<sup>389</sup>, os documentos foram submetidos a um estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico, o que permitiu que, ao final desta etapa, as categorias analíticas e suas subcategorias fossem definidas e agrupadas. Este arranjo permitiu a confecção de um quadro onde se reuniu as dimensões analisadas em conformidade com as questões deste estudo.

Na terceira etapa, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação<sup>390</sup> permitiram confrontar os achados com o referencial teórico e elaborar as inferências pertinentes.

O PDI e o PPC Base foram analisados a partir das seguintes categorias analíticas: relações étnico-raciais, religiosidade e interdisciplinaridade, já que “delimitadas enquanto palavras-chave, traduzem os pilares da e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados de campo”<sup>391</sup>.

<sup>385</sup> LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <<https://ojs.netlink.com.br/index.php/rpq/article/view/129/98>>. Acesso em: 06 nov. 2019. p. 540.

<sup>386</sup> BARDIN, 2011, p. 27.

<sup>387</sup> BARDIN, 2011, p. 125.

<sup>388</sup> BARDIN, 2011, p. 126.

<sup>389</sup> BARDIN, 2011, p. 131.

<sup>390</sup> BARDIN, 2011, p. 131.

<sup>391</sup> SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11546>>. Acesso em: 06 nov. 2019. p. 37.

As subcategorias foram definidas em função de sua grande significância no contexto do estudo, a fim de possibilitar as inferências sobre o tema. As subcategorias eleitas para o estudo foram os aspectos ideológicos, legais e culturais.

As categorias gerais e subcategorias, que reúnem as dimensões pesquisadas de acordo com a relação mantida com as questões deste trabalho, são elencadas no quadro seguinte.

Quadro 1 – Análise de Conteúdo<sup>392</sup>

CATEGORIAS GERAIS	SUBCATEGORIZAÇÃO	Inferências com a Lei 10.639/03
Relações Étnico-Raciais	Aspectos Ideológicos	
Religiosidade	Aspectos Legais	
Interdisciplinaridade	Aspectos Culturais	

Como instrumento complementar de análise, foi utilizada a frequência de ocorrência de termos relevantes para o estudo, que serão registrados através de quadros de frequência, caracterizando uma abordagem por freqüenciamento. Isto será feito apenas na parte que compete à análise do PDI, devido à grande extensão do documento.

A abordagem metodológica através da Análise de Conteúdo, no contexto deste trabalho, objetiva desmistificar a ideia de que nas instituições públicas de ensino não existe racismo e nem intolerância religiosa, pois o racismo institucional atinge concretamente os sujeitos em suas crenças, tradições, visões de mundo e, principalmente, em seus direitos como cidadãos de um país laico e democrático.<sup>393</sup> Desse modo, a análise empreendida na investigação buscará responder às questões centrais desse estudo.

Finalizando as considerações sobre os procedimentos metodológicos deste trabalho iniciaremos, no tópico seguinte, a análise do PDI e do PPC Base do IFF como instrumentos ou não da inclusão da temática africana e afro-brasileira em suas ações político-pedagógicas.

<sup>392</sup> Quadro elaborado pela autora.

<sup>393</sup> FORDE, Gustavo Henrique Araújo; VALENTIM, Silvani dos Santos. Práxis Pedagógica Antirracista e Afirmativa com Princípio Norteador dos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica. *Tecnologia & Cultura*, v. 14, n. 20, p. 61-73, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2XMshOd>>. Acesso em: 03 nov. 2019. p. 62.

### 3.1 O PDI e o PPC Base como instrumento da (não) inserção da educação afro-brasileira e da cultura africana no Instituto Federal Fluminense

Os documentos oficiais expressam as diretrizes estabelecidas por um governo para regulamentar e implementar suas ações e intervenções nos setores econômicos, políticos, sociais, jurídicos, em processos que envolvem conflitos, relações e interesses antagônicos, luta por poder entre Estado e sociedade.<sup>394</sup> Nesse sentido, o conceito de documentos oficiais faz referência a leis, pareceres, instruções normativas, decretos, documentos e relatórios produzidos pelo Estado.

Os estudos sobre documentos são relevantes porque fornecem pistas sobre as instituições, seu funcionamento, missão, quadro funcional e outras questões, que além de buscar legitimar suas atividades, mostram visões ideológicas e direcionamentos gerenciais, teóricos e práticos.<sup>395</sup> Por isso, a importância de se situar o documento no contexto histórico que o gerou e o tornou um documento oficial.<sup>396</sup>

A partir da Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007<sup>397</sup>, foram definidas as diretrizes para constituição e implementação dos IFs, incluindo esta chamada, os documentos que deveriam instruir as propostas dessas novas instituições, estando o PDI entre os documentos a serem elaborados. Os primeiros PDIs foram realizados entre os anos de 2007 e 2008 por ser este o momento em que ocorreu a fusão dos CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais, sendo criadas novas instituições, os IFs, dentro da perspectiva do MEC.<sup>398</sup>

A Lei 11.892/2008 estabeleceu que os Institutos deveriam atuar mais efetivamente na oferta de ensino técnico de nível médio prioritariamente integrado ao ensino médio, porém a constituição do PDI se fez necessária a partir de uma exigência legal em razão dessa mesma lei ter determinado que sua área de atuação se estenderia ao ensino superior, tornando, desse

<sup>394</sup> EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; M. L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. *Alínea*, Campinas, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/381fe04>>. Acesso em: 05 nov. 2019. p. 53.

<sup>395</sup> SHIROMA, Eneida Oto; Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 05 nov. 2019. p. 429.

<sup>396</sup> SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431.

<sup>397</sup> BRASIL. Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. *Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET*. MEC/SETEC: Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2019.

<sup>398</sup> ZAGO, 2018, p. 104.

modo, o PDI dos IFs um documento peculiar em relação aos demais de outras instituições de nível superior.<sup>399</sup>

Tratando-se o PDI de um documento peculiar<sup>400</sup> e norteador de gestão e que retrata o pensamento estratégico e a identidade da Instituição, acaba por ser a base para a elaboração dos PPCs. Assim, relativamente à filosofia de trabalho dos IFs, “deve reportar-se às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver”<sup>401</sup>. Logo, é pertinente que o PDI forneça o embasamento para a organização das ações pedagógicas que devem se articular com contexto social, não se eximindo das legislações educacionais pertinentes e, dentre elas, a Lei 10.639/03, reconhecida como “uma das ferramentas para superação das diversas formas de desigualdades raciais e sociais”<sup>402</sup>.

As referências mínimas que um PDI deve conter foram compiladas pelo MEC<sup>403</sup> em nove eixos temáticos de caráter obrigatório, a saber: Perfil Institucional; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (Presencial e a Distância); Perfil do Corpo Docente; Organização Administrativa; Políticas de Atendimento aos Discentes; Infraestrutura; Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional e Aspectos Financeiros e Orçamentários.

Apesar de o PDI permitir que a instituição possa ter sua janela de visibilidade, é um documento limitado na medida em que realiza funções burocráticas, em diversas conjunturas e, em poucas vezes, é tomado como orientação para as práticas de gestão.<sup>404</sup>

O IFF se apresenta como uma instituição de ensino que oferta cursos superiores e, dessa forma, o PDI torna-se um documento obrigatório para que esse Instituto obtenha credenciamento junto ao MEC, sendo esse documento exigido nos processos de reconhecimento de cursos e na avaliação institucional.<sup>405</sup>

O PDI é compreendido como

um documento no qual se definem a missão da instituição de ensino, as estratégias, as condições de infraestrutura, os recursos humanos e financeiros necessários para atingir as metas e objetivos. É um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho e deve reportar-se às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura

<sup>399</sup> ORTIGARA, 2014, p. 198.

<sup>400</sup> ORTIGARA, 2014, p. 198.

<sup>401</sup> ORTIGARA, 2014, p. 194.

<sup>402</sup> SANTOS, 2013, p. 157.

<sup>403</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017.

<sup>404</sup> MACHADO, 2011, p. 373.

<sup>405</sup> ORTIGARA, 2012, p. 197.

organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver.<sup>406</sup>

A obrigatoriedade de elaboração do PDI pela instituição de ensino foi definida no Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006<sup>407</sup> e na construção desse instrumento é assegurada a participação da comunidade acadêmica, de acordo com o Artigo 14 da Lei nº11.892/2008 que criou os Institutos Federais.

Uma questão importante a ser colocada em relação à elaboração do PDI institucional, é o fato de que mesmo que os princípios desse documento sejam traçados pelo MEC/SETEC, há em cada reitor e suas equipes, visões de mundo diferenciadas, que de certa forma, revelam não haver uma unidade nas abordagens, visto que cada um carrega para sua instituição olhares e perspectivas ideológicas diferenciadas. Logo, a tensão e a disputa de poderes permeiam a construção dos PDI.<sup>408</sup>

No PDI devem estar definidos a missão da instituição, o seu planejamento, bem como o cronograma de execução das ações explicitadas no documento e as estratégias estabelecidas pela instituição para atingir as metas e objetivos institucionais. A vigência do PDI é de 5 (cinco) anos e o documento deve contemplar a gestão acadêmico-administrativa (estrutura organizacional, administrativa, pedagógica, órgãos colegiados) da instituição, sua infraestrutura física (incluindo o acervo bibliográfico), seus recursos humanos, seu projeto de avaliação institucional e o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações propostas no PDI.<sup>409</sup>

A análise do PDI do IFF deverá contribuir de modo bastante significativo para o alcance dos objetivos do presente trabalho de pesquisa, considerando-se que nele são definidas e declaradas a missão, os objetivos, as metas, o projeto pedagógico, o cronograma de implantação e desenvolvimento dos seus cursos, a organização didático-pedagógica e o perfil do corpo docente da instituição, tratando-se de elementos que revelam a concepção de educação da instituição de ensino e dos seus cursos ofertados, permitindo então inferir sobre a sua adequação ou não às políticas públicas nacionais.<sup>410</sup>

<sup>406</sup> ORTIGARA, 2012, p. 194.

<sup>407</sup> BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2019.

<sup>408</sup> ROCHA, 2015, p. 56.

<sup>409</sup> BRASIL. *Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

<sup>410</sup> AFONSO, 2017, p. 165.

O Projeto Político Pedagógico é um documento normativo e de sistematização do planejamento da instituição de ensino e que deve ser construído pela comunidade escolar, refletindo assim a identidade institucional. Esse documento norteia a ação didática e sociopolítica da instituição de ensino.<sup>411</sup> Logo, os valores e princípios idealizados nesse documento devem refletir o tipo de cidadão e de sociedade que se pretende constituir e, através dele, torna-se possível conhecer como o ensino da história e da cultura afro-brasileira é tratado na instituição de ensino.

A expressão Projeto Político Pedagógico surgiu em 1980, denotando uma visão política em detrimento da visão burocrática e técnica do planejamento pedagógico.<sup>412</sup> Dessa forma, assumia-se o compromisso de formar cidadãos críticos e responsáveis para viver na sociedade e no mundo do trabalho e não mais se planejava formar indivíduos cultos e hábeis para o mundo do trabalho.

O Decreto 5.773/2006 exige que o Projeto Político Pedagógico se apresente como um dos componentes do PDI, mas sem regras para seu conteúdo específico. Desse modo, as instituições têm maior liberdade para sua elaboração, que deve ser de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade, para que tenha legitimidade.<sup>413</sup>

De acordo com a lei de criação dos IFs, em seu art. 14, é prescrito que o PDI dos IFs deve ser construído assegurando a participação da comunidade acadêmica, o que se entende que deve ser de forma ampla, democrática e participativa.

Quanto às formas de participação da comunidade na construção do PDI do IFF, é explicitado ao final do documento, no último tópico intitulado Formas de Participação da Comunidade, do último capítulo sob o título *Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional*, “a importância da participação e do envolvimento dos diferentes atores que constituem o IFF, no processo de concepção, execução, acompanhamento, avaliação e atualização do PDI”<sup>414</sup>.

---

<sup>411</sup> VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. *Da lei ao cotidiano escolar*. Os desafios do ensino da história e cultura afro-brasileira no município de Barra de São Francisco – ES. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2OFYwdx>>. Acesso em: 02 nov. 2019. p. 80.

<sup>412</sup> CASTRO, Raimundo Márcio Mota et. al. *Aspectos qualitativos da gestão educacional*. Recursos de gestão para o educador.

São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p. 66.

<sup>413</sup> SÁNCHEZ, Jesusa Rita Fidalgo; CAVALHIRO, Andrei Zwetsch (Coord.). *O PDI como ferramenta de gestão: orientações para elaboração: resultado das reflexões do FDI - Fórum de Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional da RFEPT*. Brasília, julho/2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ox1Ur9>>. Acesso em: 13 nov. 2019. p. 9.

<sup>414</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 296.

No texto introdutório do documento, proferido pelo reitor, observou-se que o processo de construção do PDI envolveu a participação da comunidade, quando denota que “ao longo dos últimos dois anos, a gestão do IFF, em humanitário e responsável diálogo com suas comunidades acadêmicas assumiu o desafio de constituir seu Plano de Desenvolvimento Institucional”<sup>415</sup>. No caso do IFF, um fator que poderia vir a dificultar esse diálogo integrador em virtude de um processo de elaboração fragmentado seria a sua grande área de abrangência, composta por seus 12 *campi*.

Quanto à divulgação do documento, o PDI do IFF encontra-se disponibilizado em seu *site* institucional<sup>416</sup>, na página inicial, na aba Acesso à Informação/Plano de Desenvolvimento Institucional. Inclusive, faculta uma área destinada à captação de comentários e sugestões que serão utilizadas como base para a revisão/atualização do documento.<sup>417</sup>

No entanto, na aba da Reitoria constante na página inicial do site institucional, existe a indicação do PDI, porém sem acesso direto. É solicitado cadastro de e-mail e senha, o que gera um fator dificultador de acesso mais direto ao documento.

Quanto ao PPC Base trata-se de um documento que referencia os aspectos gerais dos cursos e comporta os princípios basilares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus* Campos Centro, com o objetivo de garantir tanto a identidade destes cursos na forma integrada quanto a especificidade de cada um deles.<sup>418</sup> Logo, esse documento representa um instrumento “clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade”<sup>419</sup> e um “instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade”<sup>420</sup> na qual se insere.

O processo de planejamento na educação requer o conhecimento e a organização das expectativas, bem como das necessidades, atribuições e atividades que estão em relação com as práticas escolares na realidade presente e futura<sup>421</sup>, sendo, “ao mesmo tempo, processo e

<sup>415</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 10.

<sup>416</sup> PDI do IFF disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2018-2022-com-resolucao-menor.pdf>>. Acesso em 27 out. 2019.

<sup>417</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 296.

<sup>418</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 6.

<sup>419</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, p. 11-35, 2006. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019. p. 13.

<sup>420</sup> VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004. p. 18.

<sup>421</sup> SANTOS, Claudinete Maria dos; FERRI, Lúcia Maria Correa Gomes; MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. *Cadernos de Educação*,

produto, porque, com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a ser percorrido e aonde se chegará<sup>422</sup>. Nesse sentido, o PPC Base “torna-se revelador da identidade, da intencionalidade e dos compromissos estabelecidos<sup>423</sup>, fazendo desse documento

um instrumento integrador das múltiplas dimensões que compõem o universo escolar, a serviço do processo pedagógico, conferindo-lhe unidade e direcionamento, indo ao encontro das expectativas de aprendizagem, seja da equipe escolar, seja da sociedade, articulando os princípios políticos e os pedagógicos, bem como teoria e prática.<sup>424</sup>

De acordo com o exposto, os PPCs nada mais são do que variantes do PDI, na medida em que possuem caráter político-pedagógico direcionando o trabalho a ser desenvolvido pelos componentes curriculares, já que “o PPC é um instrumento onde são definidas as diretrizes organizacionais e operacionais que tratam da concepção de ensino e de outras características essenciais a oferta e funcionamento de um curso, apresentadas em forma de projeto<sup>425</sup>”.

O PPC “tem a intencionalidade de orientar o funcionamento e a organização da escola para conquistar a Educação almejada de acordo com o contexto no qual está inserida<sup>426</sup>”. Isto ocorre, sobretudo, em função da especificidade dos níveis e modalidades de educação e ensino.

Em relação à construção do PPC do ensino médio integrado a educação profissional, a premissa “é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional<sup>427</sup>”. No entanto, essa construção pode tornar-se mais complexa se não houver relações institucionais democráticas satisfatórias.

Através do Decreto 5.154/04, a modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi instituída. A articulação do ensino médio integrado à

FAE/PPGE/UFPel, n. 41, p. 175-187, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2098/1936>>. Acesso em: 10 nov. 2019. p. 184.

<sup>422</sup> ASTIZ, Ana Luiza. *Projeto Político-Pedagógico – Orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP*. Editora Moderna, São Paulo, Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <[https://www.observatoriodopne.org.br/\\_uploads/\\_posts/50.pdf?157483332](https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/50.pdf?157483332)>. Acesso em: 30 out. 2019. p. 6.

<sup>423</sup> SANTOS; FERRI; MACEDO, 2012, p. 184.

<sup>424</sup> SANTOS; FERRI; MACEDO, 2012, p. 184.

<sup>425</sup> AFONSO, 2017, p. 201.

<sup>426</sup> ASTIZ, 2016, p. 7.

<sup>427</sup> MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. Brasília, dez/2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2019. p. 54.

educação profissional concilia as concepções de ciência, cultura e mundo do trabalho<sup>428</sup> e, do ponto de vista organizacional,

[...] essa nova relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico da construção.<sup>429</sup>

Assim, no contexto apresentado, o desafio da integração vai além, pois deve considerar a dimensão integral do discente, que assume outros papéis no sistema de relações sociais, que devem ser considerados no processo de concepção de currículo integrado.<sup>430</sup>

Por conseguinte, no âmbito exposto, o PPC Base deveria contemplar, em um só currículo, os conteúdos da formação geral e da formação profissional, pois a “construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista”<sup>431</sup>. Dessa forma, o curso técnico integrado ao ensino médio deveria apresentar um PPC único.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional integrada implicaria em construir PPCs que buscassem “romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil”<sup>432</sup>, almejando eliminar, na elaboração desses documentos, a objeção entre os conhecimentos geral e específico.

Conforme o PPC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus* Campos Centro do IFF<sup>433</sup>, a proposta metodológica que orienta os cursos e sua organização

<sup>428</sup> PACHECO; 2012, p. 70.

<sup>429</sup> RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio Sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 48.

<sup>430</sup> MACHADO, Lucília. O desafio da organização curricular do ensino integrado - Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: LODI, Lucia Helena *et al.* *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Rio de Janeiro, Boletim 07, TV Escola/Salto para o Futuro, maio/junho 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2019. p. 52.

<sup>431</sup> MACHADO, 2006, p. 64.

<sup>432</sup> LODI, Lúcia Helena. Apresentação: Ensino Médio e Educação Profissional. In: LODI, Lucia Helena *et al.* *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Rio de Janeiro, Boletim 07, TV Escola/Salto para o Futuro, maio/junho 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2019. p. 3.

<sup>433</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *PPC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do campus Campos-Centro*, 2015.

Em função de espaço e economia de papel optou-se por disponibilizar o conteúdo deste documento em PDF para os avaliadores da banca e em CD no documento final a ser apresentado ao PPG-CR da UNIDA.

curricular se caracteriza pela integração dos saberes na perspectiva de formação humana integral e não pela justaposição no desenvolvimento das disciplinas.<sup>434</sup>

Quanto à divulgação do PPC Base no portal da Instituição, este documento não é apresentado, tendo sua análise sido feita através de uma cópia impressa cedida pela Coordenação de um dos cursos integrados. Tal constatação não só restringe o acesso ao documento pela comunidade interna e externa, como dificulta a implementação de políticas educacionais. Diante dessa observação, pode-se inferir que não houve o cuidado necessário em tratar do PPC Base como documento público, caracterizando pouca democratização e transparência no acesso às informações.<sup>435</sup>

O PDI e os PPCs são documentos institucionais que devem estar alinhados com a implementação das políticas educacionais nacionais que não só aumentam o número de alunos/as nas instituições de ensino como ampliam a convivência com as mais diferentes pessoas em suas formas de diversidade sociocultural e, dessa maneira, devem abordar o respeito a essa diversidade e à pluralidade de ideias. Contudo, ao longo das pesquisas empreendidas neste trabalho foi verificado que, mesmo que essa premissa esteja presente nos documentos institucionais, não há referência específica à questão religiosa.

Para uma instituição educacional do porte do IFF, a não referência à questão religiosa intrínseca na Lei 10.639/03, para efeito desta pesquisa, constitui-se em uma lacuna que compromete a proposta educacional da instituição em prol de uma educação cidadã e de respeito à diversidade.

Finalizando este tópico que diz respeito ao PDI e ao PPC Base como instrumentos da (não) inserção da educação afro-brasileira e da cultura africana no Instituto Federal de Campos dos Goytacazes, inferimos que o que se espera desses importantes documentos é que possam direcionar a concretização efetiva dos objetivos organizacionais, estratégicos e didático-pedagógicos que tornarão essa instituição educacional um exemplo ímpar de educação pública de qualidade fundamentada no respeito à diversidade humana e cultural.

### **3.2 O PDI do Instituto Federal Fluminense à luz da Lei 10.639/03 como instrumento de (in) tolerância religiosa**

Uma análise criteriosa sobre um documento que envolveu um coletivo diverso de profissionais de uma instituição do porte do IFF com seus 12 *campi* e muitas vozes

---

<sup>434</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 24.

<sup>435</sup> ROCHA, 2015, p. 77.

participantes das discussões, apresenta-se como um processo complexo, sobretudo quando se tem por parâmetro uma legislação da importância da Lei 10.639/03.

O PDI do IFF será analisado no contexto desse estudo, através das categorias Relações Étnico-Raciais, Religiosidade e Interdisciplinaridade, assim como as subcategorias aspectos ideológicos, legais e culturais. A intenção é analisar o documento à luz da Lei 10.639/03, apontando para (in) tolerância religiosa.

### 3.2.1 Categoria Geral – Relações Étnico-Raciais

A apresentação do PDI (2018-2022) do IFF, feita pelo atual reitor, revela uma preocupação social e faz referência à questão da cor da pele, apontando sob o ponto de vista da gestão, uma preocupação geral com a questão dos afrodescendentes e o acesso dos mesmos ao ensino técnico e tecnológico. Apesar de ser uma fala geral e pontual, a questão étnico-racial, como categoria de análise se insere na introdução do referido documento, no discurso do reitor, quando expressa

E quais são os desafios da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil? Não é possível responder a essa pergunta sem compreender a evolução da sociedade brasileira. [...] A escravidão deixou marcas profundas e uma estruturante injustiça social. As consequências são notórias e retratadas nos baixos níveis de educação para a maioria dos trabalhadores do nosso país, assim como pelos baixos níveis de renda para a maioria das pessoas, com gritantes diferenças entre gêneros e cor da pele. Em geral, a maior parte dos benefícios resultantes do crescimento econômico experimentado em nossa história foram partilhados entre poucos, mas suas mazelas foram compartilhadas por muitos.<sup>436</sup>

Dessa forma, na apresentação do documento, mesmo que não haja uma citação direta à lei, há uma preocupação com questões referentes aos grupos culturalmente alvos de discriminação no contexto social brasileiro, por isso, a referência às questões de gênero e cor da pele.

Em relação à religião, é na escola em que há maior referência a situações de discriminação.<sup>437</sup> É por causa da cor da pele que se tem percebido, entre os adeptos das religiões afro-brasileiras, os principais motivos de discriminação.<sup>438</sup>

<sup>436</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 9.

<sup>437</sup> FONSECA, Alexandre Brasil; NOVAES, Regina. Juventudes brasileiras, religiões e religiosidade: uma primeira aproximação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2KVwNES>>. Acesso em: 12 fev. 2019. p. 155.

<sup>438</sup> FONSECA; NOVAES, 2007, p. 156.

Quanto à citação direta da Lei 10.639/03, só foi localizada uma única vez, no tópico que trata do NEABI, quando enuncia o artigo 26-A da LDBEN como referência normativa para o funcionamento deste Núcleo. Assim como encontra-se, apenas, uma citação para as DCNERER sob a forma da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, como segue.

São núcleos permanentes que promovem o acompanhamento, estudo e desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua estrutura organizacional conta com um núcleo em cada *campus* e sua referência na Reitoria é a Coordenação de Políticas Culturais e Diversidade. Suas referências normativas são o artigo 26-A da Lei 9394/1996 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação.<sup>439</sup>

Em relação ao Plano Nacional das DCNERER, apenas uma citação foi encontrada. Suas possíveis ações em consonância com as diretrizes para o funcionamento do NEABI foram mencionadas de forma bastante resumida, como segue.

As diretrizes para seu funcionamento estão estabelecidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estão, dentre suas possíveis ações, a oferta de cursos de pós-graduação e de Formação Inicial e Continuada (FIC) em educação das relações étnico-raciais para servidores e educadores de outras instituições, a pesquisa e a elaboração de materiais de referência para uso em sala de aula e o desenvolvimento de ações afirmativas em prol de grupos sociais formados a partir da diáspora africana e/ou de ascendência indígena.<sup>440</sup>

No entanto, o Plano Nacional das DCNERER refere-se às principais ações para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Grupos correlatos como

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004.
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa

<sup>439</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 241.

<sup>440</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 242.

que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber.<sup>441</sup>

Cabe ressaltar que o Plano Nacional de Implementação das DCNERER foi construído como um documento pedagógico para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei 10.639/03 e, dessa forma, descreve as principais ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional quando determina

- a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino.
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior.
- e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;
- f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações etnicorraciais.<sup>442</sup>

A forma como o Plano Nacional de Implementação das DCNERER dispõe as ações para as instituições de educação tecnológica e profissional deveria servir de parâmetro para os documentos como o PDI e o PPC Base, mas o que se observa é o fato de que as diretrizes desse Plano muito pouco são referenciadas nesses documentos. Nesse sentido, questões de ordem ideológica presentes nos discursos dessas instituições aparecem com mais recorrência e ênfase nas formas de acesso e permanência, mas sem referências específicas às questões étnico-raciais. Inclusive, é afirmado que o princípio norteador do PPI é a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no IFF.<sup>443</sup> E, além disso, uma dimensão importante que é o como fazer e as ações efetivas propostas para alcançar os objetivos listados não são tratados nos documentos institucionais.

No PDI, faz-se referência às políticas educacionais baseadas em várias legislações pertinentes e consideradas como ações afirmativas que direcionam os procedimentos e

<sup>441</sup> BRASIL, 2009, p. 46.

<sup>442</sup> BRASIL, 2009, p. 56.

<sup>443</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 53.

práticas da instituição em relação ao Acesso, à Permanência e o Êxito; Qualificação Profissional; Internacionalização e Interculturalidade; Inovação; Níveis e Modalidades de Educação e Ensino no IFF e Formação dos Profissionais de Educação. No entanto, nota-se a ausência da Lei 10.639/03 no rol das legislações que atuam como ações afirmativas, já que essa Lei pode ser compreendida como uma medida dessa natureza ao afirmar o direito à diversidade étnico-racial no campo educacional, rompendo o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares.

Pela análise empreendida em relação ao PDI do IFF, pode-se reiterar que a inclusão e transformação social estão postas nas ações institucionais, aspectos que são percebidos em diversas passagens desse documento, como em “Seu fazer pedagógico sempre se traduziu por um convite permanente à reflexão sobre uma pedagogia da inclusão e pelo estabelecimento de um diálogo com a realidade”<sup>444</sup>, nos valores da instituição<sup>445</sup> e “a instituição se apresenta como importante agente de transformação social no seu território a partir da implantação e/ou no apoio a políticas sociais aderentes as demandas regionais”<sup>446</sup>.

Apesar da intencionalidade posta no documento em relação à inclusão e à transformação social, não foram observadas estratégias fundamentadas para um novo fazer, o que seria algo a ser implementado pela instituição e que deveria estar contemplado no documento institucional.

Diante do exposto, para que profissionais da educação atuantes no IFF possam promover a transformação social tão reiterada em seu PDI, é necessário

que se deixem envolver com questões referentes à cultura afro-brasileira, colocando em prática, não só na sala de aula como em todo ambiente escolar, a Lei 10.639/03, e despertando nos alunos a consciência de que não podemos aceitar o que vai contra nossos interesses enquanto determinado grupo social, grupo este que deve almejar a transformação, e não a aceitação.<sup>447</sup>

No PDI, na parte dedicada ao seu PPI, quando trata das concepções, no subtópico do *Currículo*, mencionam-se fundamentos a serem observados, como o compromisso com a justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática e o compromisso com a educação inclusiva e emancipatória<sup>448</sup>. Isto posto, o que se espera de um currículo que possa promover transformação social, é a inclusão de práticas educacionais que viabilizem

<sup>444</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 38.

<sup>445</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 45.

<sup>446</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 50.

<sup>447</sup> AZEVEDO; TEIXEIRA, 2018, p. 56.

<sup>448</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 61.

o exercício da tolerância e o respeito à diversidade, haja vista que o lugar da escola pública permite a congregação de diversas religiões. [...] Essa proposta não se restringe ao ambiente da sala de aula, que pode ser o começo de uma transformação que se pretende social.<sup>449</sup>

A Lei 10.639/03 não se refere apenas ao acréscimo de conteúdo no currículo, mas representa uma mudança de paradigmas e, um currículo inclusivo, deve permitir que os sujeitos possam ser vistos em sua diversidade sociocultural e identitária e deve garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.<sup>450</sup> Logo,

[...] refutamos todos os discursos de que a Lei nº 10.639/2003 não cabe no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sendo que para isso é preciso renovar nosso conceito acerca do que é educar. Para que possamos atender aos anseios da educação das relações étnico-raciais, bem como a inclusão da temática referente a cultura de um povo e camadas sociais que foram alijadas historicamente das oportunidades educacionais e do mundo do trabalho, é preciso que tenhamos um currículo condizente com a articulação entre a formação humanística e a técnica/tecnológica.<sup>451</sup>

Em relação à função social atribuída ao IFF, em seu PDI vigente, é destacado que deve ser renovada sob o enfoque de mudanças significativas e de superação de desigualdades sócio-educacionais, caminhando em sentido ao pertencimento e dignidade humana.

O escopo principal da cultura no IFFluminense é a promoção dos direitos humanos e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais [...] levando-se em conta também uma das principais demandas da sociedade: o direito à dignidade da pessoa humana.<sup>452</sup>

Logo, o IFF deve estar empenhado em apreender mais profundamente sobre os pertencimentos étnico-raciais a partir de inúmeras relações e contextos, principalmente em relação à construção social e cultural de seus/suas educandos/as no campo da religiosidade.

Várias pesquisas empreendidas em IFs sobre a aplicação da Lei 10.639/03 concluíram que a temática étnico-racial não é incorporada nos documentos institucionais<sup>453,454,455,456</sup> de forma que possam promover a reflexão sobre as abordagens dessa Lei. Logo, torna-se necessário defender a inclusão da História e a Cultura Africana e Afro-

<sup>449</sup> OLIVEIRA, 205, p. 231.

<sup>450</sup> NASCIMENTO, 2017, p. 98.

<sup>451</sup> NUNES; OLIVEIRA, 2008, p. 11.

<sup>452</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 50.

<sup>453</sup> VASCONCELOS, 2011, p. 74.

<sup>454</sup> NOVAIS, 2011, p. 70.

<sup>455</sup> LEMOS; CRUZ, 2012, p. 48.

<sup>456</sup> SANTOS, 2013, p. 154.

Brasileira no PDI, no PPI e na matriz curricular de seus cursos, projetos de extensão e pesquisas, com os objetivo de valorizar as questões pertinentes não só à diversidade étnico-racial, como a cultural e religiosa, reforçando o envolvimento de todos os agentes educacionais nessa premissa.<sup>457</sup>

Não há como negar que existe, em todo o documento do PDI do IFF, uma preocupação com a inclusão social dos afrodescendentes, na medida em que a instituição cumpre a legislação de cotas. Contudo, há uma ausência de ações e questões específicas que valorizem a diversidade étnico-racial, que deveriam fazer parte do documento com maior clareza, o que pode dificultar discussões e ações de combate ao preconceito, intolerância e exclusão social.

Em relação à frequência do termo *étnico-raciais*, assim foi localizado nas páginas do vigente PDI do IFF, como segue no quadro.

Quadro 2 - Frequência do termo *étnico-raciais*<sup>458</sup>

FREQUÊNCIA DO TERMO <i>ÉTNICO-RACIAIS</i>	
Página 77	Apresenta-se como questão a ser considerada na organização do PPC, no trecho <i>o reconhecimento das diversidades nas suas singularidades, desde as pessoas com necessidades especiais às identidades de gênero e étnico-raciais.</i>
Página 241	Apresenta-se como parte do conceito do NEABI, no trecho <i>São núcleos permanentes que promovem o acompanhamento, estudo e desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.</i>
Página 242	Apresenta-se como uma das ações previstas pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER a serem consideradas para o funcionamento do NEABI, no trecho <i>Estão, dentre suas possíveis ações, a oferta de cursos de pós-graduação e de Formação Inicial e Continuada (FIC) em educação das relações étnico-raciais para servidores e educadores de outras instituições [...]</i>

Findando a discussão sobre a categoria geral *Relações Étnico-Raciais*, é possível afirmar que o PDI do IFF apresenta lacunas, se tomado como base os princípios da Lei 10.639/03, inferindo-se que é permeada por uma série de determinações e algumas delas ainda necessitam serem exploradas, discutidas e analisadas.<sup>459</sup> E, no âmbito educacional profissional e tecnológico,

Trabalhar com o curso técnico profissional [...] integrado ao ensino médio é, ao mesmo tempo, estar disposto a entender a diversidade cultural e étnica num contexto técnico. Pensar as relações étnico-raciais, suas subjetividades apresentadas e a identidade negra no contexto da educação profissional são algo extremamente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, informatizado, tecnológico, mas que permanece ainda excludentes e racistas.<sup>460</sup>

<sup>457</sup> LEMOS; CRUZ, 2012, p. 46.

<sup>458</sup> Quadro elaborado pela autora.

<sup>459</sup> VASCONCELOS, 2011, p. 76.

<sup>460</sup> VASCONCELOS, 2011, p. 75.

### 3.2.2 Categoria Geral – Religiosidade

A categoria geral que se segue na análise do PDI em exercício do IFF é a *religiosidade*, tendo por parâmetro a Lei 10.639/03. O tema abordado foi encontrado no corpo do texto do PPI.

No momento em que se abordam as diversas concepções que formam sua identidade institucional, o PDI do IFF refere-se ao subtópico *Juventudes*, colocando textualmente

[...] compreender que a noção de juventude é uma construção social e cultural, não estando reduzida a um recorte temporal e biológico, e não podendo ser entendida de maneira singular, e sim a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais. Condições de classe social, moradia, gênero, etnia, pertencimento religioso e tantas outras apontam várias ideias sobre ser jovem.<sup>461</sup>

Pela primeira vez, o PDI aborda a questão do pertencimento religioso, mas de forma genérica, sem explicitar o tema religioso notadamente, pois mesmo se referindo às questões de etnia e religiosidade, o documento o faz sem levar em conta a existência da Lei 10.639/03 e o tema específico das religiões afro-brasileiras. Logo, denotada a ausência da temática, o PDI examinado aponta para a generalização, retirando dos afrodescendentes a identidade que se encontra em sua ancestralidade.

No PPI do IFF, na etapa em que se abordam as políticas educacionais de internacionalização e interculturalidade, chama a atenção fato da internacionalização ganhar um destaque maior, tendo em vista ser a interculturalidade uma questão que envolve todos os brasileiros, como base de sua formação.

Especificamente no subtópico da *Interculturalidade*, pode-se inferir que o corpo do texto vem de encontro ao que preceitua a Lei 10.639/03, mas não de maneira clara e explícita, ao abrir precedentes para a educação brasileira repensar todas as formas de intolerância e discriminação, no que poderia estar implícito a questão da intolerância religiosa contra os grupos historicamente discriminados e socioculturalmente diferentes, como são vistos os que professam as religiões afro-brasileiras. Eis o texto:

A interculturalidade deve orientar a atuação institucional a produzir políticas que contribuam para desmontar todos os mecanismos geradores de racismo, sexismo, xenofobia e todas as formas de intolerância e discriminação. O desafio não é só incluir nas instituições de educação grupos sociais historicamente discriminados, mas promover sua relevância social e cultural. Para isso, devemos incorporar nas

<sup>461</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 60.

discussões institucionais cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de grupos socioculturalmente diferentes, nos quais é necessário se reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções próprios.<sup>462</sup>

O objeto deste estudo tem como um dos seus pontos centrais a intolerância religiosa e, mais uma vez, no PDI, documento que estrutura as diretrizes de um complexo escolar de amplas dimensões como o IFF, há um vazio no tocante à referência genérica que é feita à intolerância, sem qualquer especificação à discriminação de caráter religioso. Este silêncio é justificado porque

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?<sup>463</sup>

Esses questionamentos levam à percepção do silêncio sobre a intolerância religiosa, no documento em análise, como *omissão*, pois está relacionada à discriminação racial.

Corroborando com o exposto, é possível perceber, em documentos institucionais, um conhecimento que se torna hegemônico, instaurando um imaginário que hierarquiza outras culturas, povos e grupos étnico-raciais, tidos como inferiores ou mesmo não válidos, por não se enquadrarem no paradigma considerado civilizado e culto, ou seja, no modelo da ciência moderna, primordialmente europeia.<sup>464</sup> Quando a questão tem por objeto de análise as religiões afro-brasileiras, a invisibilidade é ainda maior.

O que ocorre é o fato do coletivo que elabora um documento do porte do PDI do IFF ter toda uma formação fundada nessa visão hegemônica exposta acima, sendo difícil pensar as religiões afro-brasileiras como parte da cultura do povo brasileiro, por isso sendo comumente alvos de intolerância religiosa. Ideologicamente, a idéia de pluralidade em um Estado laico ainda não está incorporada à Educação como totalidade. Desse modo, em relação às religiões brasileiras de matriz africana,

<sup>462</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 69.

<sup>463</sup> GOMES, 2012, p. 105.

<sup>464</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *O Discurso das Ciências: a emergência do paradigma social*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43.

não se pode deixar que tal intolerância produza uma interpretação preconceituosa e racista sobre a temática afro-brasileira e africana impedindo o trabalho com a Lei n.º 10.639/03 nas escolas. Além disso, é preciso garantir o caráter laico da escola pública, garantido por Lei.<sup>465</sup>

Quando documentos institucionais importantes, como o PDI do IFF em análise, omitem citar a Lei 10.639 e a questão da intolerância religiosa, como algo que vem se tornando cada vez mais visível na sociedade brasileira, pode ser justificado pelo fato de que

A escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e as diferenças. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.<sup>466</sup>

Quando se diz que há uma falácia da imagem da tolerância religiosa, entende-se que é retirado dos discursos oficiais a ideia de que existe um conflito religioso, sobretudo em relação ao imaginário negativo relacionado às religiões afro-brasileiras.<sup>467</sup> Esse contexto é verificado amplamente no PDI vigente do IFF, no qual a categoria religiosidade foi omitida, juntamente com a Lei 10.639/03, que sequer é citada entre as muitas legislações educacionais que ilustram o documento.

Assim, quando o PDI analisado diz que “para garantia do direito à educação de qualidade com equidade, faz-se necessário estabelecer ações que considerem a diversidade e a inclusão”<sup>468</sup>, como forma de direito ao acesso, permanência e êxito dos alunos/as, não considera as diferenças culturais e a urgência de ações de caráter pedagógico e institucional que permitam aos alunos/as afrodescendentes terem voz no tocante aos aspectos de sua cultura e visão de mundo, que incluem a religiosidade.

Pedagogicamente, associar a prática da pesquisa à problematização dos aspectos da cultura afro-brasileira no espaço da educação formal, principalmente aqueles relacionados à cultura religiosa africana e afro-brasileira, promove aos discentes a assimilação de elementos importantes na construção da compreensão e do respeito à diversidade, pois tais religiões não

<sup>465</sup> GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2MVJDUQ>>. Acesso em: 20 out. 2019. p. 358.

<sup>466</sup> CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019. p. 161.

<sup>467</sup> PEREIRA, Neuton Damásio. A Lei 10639 e o combate ao racismo no espaço escolar: a trajetória do negro na história do Brasil. In: HASPER, Ricardo; RIBEIRO, Roseli do Rocio Gomes; SILVA, Sergio Aguilar (Orgs.). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica – Cadernos PDE*, 2008. Curitiba: SEED/PR, v. 2, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2OLv1Z9>>. Acesso em: 11 nov. 2019. p. 14.

<sup>468</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 247.

estão relacionadas apenas aos negros, e sim a toda sociedade brasileira.<sup>469</sup> Isto posto, de acordo com o preconizado no PPI do IFF sobre a pesquisa como princípio pedagógico, é da competência do docente

despertar as atitudes de pesquisador nos estudantes, tendo a pesquisa como fonte de saber e de transformação do ambiente acadêmico em um espaço dinâmico. [...] Mas, também é preciso que o currículo garanta em seu espaço e nos seus movimentos a pesquisa como princípio pedagógico, de modo que este não seja uma prática e/ou iniciativa individual de cada docente, e sim uma dinâmica fundamental em toda organização curricular.<sup>470</sup>

De acordo com o exposto e,

Tendo em vista a busca por valorizar a nossa riqueza cultural decorrente da ampla diversidade étnica, faz-se necessário a promoção de práticas pedagógicas capazes de desconstruir estereótipos amplamente arraigados no imaginário social brasileiro que comporta representações que mantêm uma perspectiva depreciativa acerca da cultura religiosa afro.<sup>471</sup>

No quesito das Políticas de Atendimento aos Discentes, está incluído: programas de apoio pedagógico e financeiro; estímulos à permanência; organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil) e acompanhamento dos egressos. No tocante aos estímulos para que os/as educandos/as negros permaneçam na instituição de ensino, esse quesito vai de encontro ao que preconiza as DCNERER quando defende que

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.<sup>472</sup>

De acordo com o exposto, para que nosso país se efetive como uma nação democrática com relevo para a cidadania e dignidade de seus sujeitos históricos é necessário que modifique as posturas subjetivas de preconceito e racismo direcionadas aos afrodescendentes que se defrontam com obstáculos para o ingresso e permanência nas instituições educacionais.

<sup>469</sup> MOTA, Frederico Alves. As religiões afro-brasileiras: uma possibilidade de abordagem na educação formal. *Locus-Revista de História*, v. 22, n. 2, p. 461-478, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/in0000dex.php/locus/article/view/20832/11211>>. Acesso em: 15 nov. 2019. p. 462.

<sup>470</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 64.

<sup>471</sup> MOTA, 2016, p. 463.

<sup>472</sup> BRASIL, 2009, p. 11.

Nesse sentido, estimular a permanência desses alunos/as na EPT é um dos papéis sociais que os IFs devem desempenhar em suas ações, principalmente quando se trata de casos de preconceito e intolerância religiosa que causam exclusão e abandono escolar pelos que assumem sua religiosidade como afro-brasileira.

Conforme o exposto, a efetivação da Lei 10.639/03 deve ser prevista nos PDIs dos IFs e deve ser amplamente contemplada em suas ações institucionais para que essa Lei se torne um verdadeiro instrumento para a afirmação do direito à diversidade étnico-racial. No entanto, há de se atentar para que os direcionamentos à questão étnico-racial sejam realmente apontados nas proposições dessas ações.

O PDI 2018-2022, documento examinado neste trabalho de pesquisa, diz ainda, na parte que aborda a permanência e êxito no percurso formativo, que “a prática de atividades, projetos culturais e esportivos são compreendidos como parte da formação integral e cidadã que a instituição se propõe a ofertar aos estudantes”<sup>473</sup>. Contudo, um levantamento sobre os projetos culturais do *campus* Campos Centro, mostrou que não existe projeto voltado para as questões relacionadas à religiosidade afro-brasileira.

O Brasil é considerado um país multicultural, que se desenvolveu socialmente a partir da contribuição de vários povos que carregaram consigo sua herança cultural, que se expressaram a partir de vários elementos, dentre eles a religião. Nesse sentido, as religiões são capazes de desvelar dados históricos e socioculturais de um grupo social de modo relevante.<sup>474</sup> E, em relação aos africanos e aos afrodescendentes, “torna-se imprescindível compreender que a cultura afro-brasileira e sua religiosidade são dimensões indicotomizáveis”<sup>475</sup>.

E, de acordo com o exposto, não se entende discutir a respeito da implementação da Lei 10.639/03 sem se referir ao aspecto da religiosidade africana.

Quando passamos a compreender a religião em sua dimensão cultural, pode tornar-se possível questionar diferentes modos de relações sociais. Nesse contexto,

A religião é, antes de tudo, uma construção sócio-cultural. Portanto, discutir religião é discutir transformações sociais, relações de poder, de classe, de gênero, de raça/etnia; é adentrar num complexo sistema de trocas simbólicas, de jogos de interesse, na dinâmica da oferta e da procura; é deparar-se com um sistema sócio-

<sup>473</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 248.

<sup>474</sup> BERKENBROCK, 2015, p. 63.

<sup>475</sup> ARRUDA, Eduardo Okuhara. Fenomenologia hermenêutica e a cultura afro-brasileira: religião, capoeira, cosmovisão africana e práxis étnico-racial. *Convenit Internacional* (USP), v. 19, p. 47-56, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/34k08jN>>. Acesso em: 03 nov. 2019. p. 63.

cultural permanentemente redesenhado que permanentemente redesenha as sociedades.<sup>476</sup>

Logo, um dos grandes desafios da aplicabilidade da lei 10.639/03 é tratar com a religiosidade afro-brasileira, principalmente em um cenário atual de efervescência de outras religiões que demonstram forte intolerância religiosa no cenário da sociedade contemporânea, que acabam por alcançar também o espaço escolar.

Em relação à frequência do termo *religiosidade*, há de se observar que não foi encontrado no corpo de todo o texto do PDI. Então, foi utilizado o semantema *relig.* como referência de pesquisa para compor o quadro que segue.

Quadro 3 - Frequência do termo *religiosidade*<sup>477</sup>

FREQUÊNCIA DO TERMO <i>RELIG</i>	
Página 53	Apresenta-se no Projeto Político-Pedagógico Institucional, em sua apresentação, no trecho <i>A educação, a ciência, a tecnologia, a arte, a cultura e o esporte devem ser assim, um meio para a liberdade e a igualdade, garantidos sem distinção social, de gênero, etnia, religião e idade.</i>
Página 60	Apresenta-se como questão a ser considerada nas concepções de Trabalho, no trecho <i>A educação é um processo que liberta o homem, torna-o sujeito de suas aprendizagens e produtor de conhecimento a partir de suas próprias experiências e valores (humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos), com sólida base científica, cultural e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho.</i>
Página 60	Apresenta-se como questão a ser considerada nas concepções de Juventudes, no trecho <i>Condições de classe social, moradia, gênero, etnia, pertencimento religioso e tantas outras apontam várias ideias sobre ser jovem.</i>

Finalizando a discussão sobre a categoria geral *Religiosidade*, é possível afirmar que o PDI do IFF é generalista quando aponta para a diversidade e pluralidade cultural e pertencimento religioso. O ideal seria que a temática religiosa afro-brasileira fizesse parte integrante do “corpo documental da escola, de forma enraizada”<sup>478</sup>, estabelecendo interconexões com os agentes escolares, inclusive comunidade e movimentos sociais.<sup>479</sup>

Dessa forma, o PDI do IFF parece ser um documento muito declaratório, porém pouco articulador e propositivo em relação à lei 10.639/03 e também omissivo ao tratar da dimensão religiosa, um tema muito caro para ser discutido.

<sup>476</sup> SOUZA, Sandra Duarte de. Revista Mandrágora: Gênero e religião nos estudos feministas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12 (N.E.), p. 122-130, setembro-dezembro/2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/10264>>. Acesso em: 11 nov. 2019. p. 122.

<sup>477</sup> Quadro elaborado pela autora.

<sup>478</sup> VASCONCELOS, 2011, p. 74.

<sup>479</sup> VASCONCELOS, 2011, p. 74.

### 3.2.3 Categoria Geral – Interdisciplinaridade

A terceira categoria a qual o estudo se refere é a interdisciplinaridade, vista à luz da Lei 10.639/03 e com base nas subcategorias de ordem ideológica, legal e cultural, que dizem respeito aos valores da cultura afro-brasileira e sua presença nos currículos dos cursos de formação do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFF, no *campus* Campos Centro.

Na análise do PDI do IFF, a referência ao currículo revela que há um compromisso com a justiça social, a cidadania e a ética em sua construção, assim como exprime, a respeito da avaliação, com base na diversidade dos perfis dos estudantes:

A avaliação, como parte integrante do currículo, precisa ser entendida como um processo contínuo de diagnóstico da aprendizagem, tendo por objetivo a inclusão e o êxito do educando. As diferentes vivências sociais, experiências anteriores e formas particulares de construir e reconstruir conhecimentos dos sujeitos necessitam ser reconhecidas a fim de que se encontrem os melhores caminhos para os melhores resultados.<sup>480</sup>

Percebe-se, nesta visão, uma concepção de currículo que respeita as diferenças e se preocupa com os processos de inclusão. Porém, mais uma vez, não há qualquer alusão a um currículo que leve em conta as diretrizes curriculares para a educação que tem por base a Lei 10.639/03.

Na abordagem específica sobre a interdisciplinaridade, o PDI do IFF a apresenta como princípio pedagógico de seu PPI, que implica em ser uma organização curricular e didático-pedagógica pautada na integração e na contextualização de conhecimentos.<sup>481</sup> Assim sendo, para a contextualização histórica das religiões afro-brasileiras, pode-se buscar estabelecer um diálogo com diversas formas de atuação na esfera pública das religiões de matrizes africanas, permeando o movimento social negro, o movimento de mulheres e o feminismo, na luta contra o racismo e intolerância religiosa.<sup>482</sup>

No entanto, não foi encontrado um quadro ou tabela que enumere todos os programas e projetos desenvolvidos atualmente pela instituição, como feito no PDI anterior. Logo, não foi possível destacar como a interdisciplinaridade estaria sendo trabalhada pela instituição, de forma mais clara e direta, o que pode acabar denotando uma discussão esvaziada sobre esse tema nos cursos técnicos integrados.

<sup>480</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 61.

<sup>481</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 66.

<sup>482</sup> NASCIMENTO, 2017, p. 187.

Também não foram encontrados registros, no documento analisado, das ações pontuais ou projetos interdisciplinares que tenham sido efetuados pelo NEABI do *campus* Campos Centro voltados para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, assim como menção à programas e cursos de formação continuada para os docentes voltados para o mesmo marco legal. Logo, não foram encontradas definições para a atuação do NEABI como instrumento de ação para fazer cumprir o disposto na legislação que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Em relação à frequência do termo *interdisciplinaridade*, foi detectado nas páginas do vigente PDI do IFF, como segue no quadro.

Quadro 4 - Frequência do termo *interdisciplinaridade*<sup>483</sup>

FREQUÊNCIA DO TERMO <i>INTERDISCIPLINARIDADE</i>	
8 página	Apresenta-se no Histórico institucional, no trecho <i>No Parecer CNE/CES N.º 277/2006, os conselheiros reforçaram a importância da flexibilidade como sendo uma necessidade a ser conseguida a partir da interdisciplinaridade.</i>
0 página	Apresenta-se no Histórico institucional, no trecho <i>Ou seja, uma formação integral do estudante, por meio da interdisciplinaridade e da integração da educação profissional com a formação humanística.</i>
3 página	Apresenta-se como princípio pedagógico ligado à indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão, no trecho <i>O princípio da indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão: projeta possibilidades pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, o que contribui na efetivação da interdisciplinaridade.</i>
5 página	Apresenta-se como princípio pedagógico, no trecho <i>A interdisciplinaridade é a compreensão da relação entre a totalidade das partes e destas no todo.</i>
6 página	Apresenta-se como princípio pedagógico, no trecho <i>Por ser um princípio pedagógico, a interdisciplinaridade visa estabelecer elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de interseção entre saberes de diferentes áreas.</i>
6 página	Apresenta-se como um ponto a ser considerado na organização do PPC, no trecho <i>os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como mecanismos pedagógicos que superem a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular.</i>

Comparando-se os quadros de freqüenciamento dos termos relacionados às categorias gerais, nota-se que a interdisciplinaridade se fez presente com mais ênfase pelo fato de ser um dos princípios pedagógicos do PPI.

Findando a análise da categoria geral *Interdisciplinaridade* em relação ao documento proposto, foi observado que é considerada um fator importante na direção da construção do ensino integrado, porém, não houve explicitamente o diálogo com a cultura africana e afro-

<sup>483</sup> Quadro elaborado pela autora.

brasileira como preconiza a Lei 10.639/03. Dessa forma, essa dificuldade pode impedir que a formação integral se concretize no IFF.

Diante da análise documental proposta em relação ao PDI, o resultado do estudo nos mostrou que o IFF, como instituição promotora de EPT na educação básica, tem encontrado dificuldades para a inserção da Lei 10.639/03 e legislações pertinentes nesse importante documento institucional e, conseqüentemente, a omissão contribui para perpetuar práticas intolerantes na sociedade, principalmente em relação às religiões afro-brasileiras. Logo, o PDI do IFF, à luz da Lei 10.639/03, não atua como instrumento de tolerância religiosa, comprometendo sua trajetória de instituição promotora de uma EPT de qualidade.

### 3.3 O PPC Base do *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense à luz da Lei 10.639/03 como instrumento de (in) tolerância religiosa

O PPC Base do IFF será analisado no contexto desse estudo, retomando as categorias gerais e subcategorias propostas na análise do conteúdo, à luz da Lei 10.639/03, apontando para (in) tolerância religiosa.

Torna-se essencial o modo como os projetos pedagógicos estão sendo elaborados pela instituição de ensino, pois se encontrará em estreita relação com as diversas concepções educacionais de cada ator da coletividade escolar, ou melhor, “é no âmbito do cotidiano escolar, que as políticas se materializam”<sup>484</sup>. Nesse contexto, o proposto nesta parte do trabalho de pesquisa é refletir sobre o PPC Base de uma instituição de grande porte e prestígio, como o IFF, com a intenção de prosseguir no sentido do fortalecimento de uma escola inclusiva que seja alicerçada na celebração da diversidade.

#### 3.3.1 *Categoria Geral – Relações Étnico-Raciais*

Os que são imbuídos pelo racismo cultural, negligenciam o ensino da história e cultura afro-brasileira. Isto se deve por acreditarem que essa identidade étnica é inferior se comparada com a identidade europeia ou por ensinar história e a cultura afro-brasileira de modo reduzido e a partir de estereótipos<sup>485</sup> ou até mesmo pelo etnocentrismo. Em relação ao

<sup>484</sup> ORTIGARA, Claudino. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? *Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/37zZ65j>>. Acesso em: 10 out. 2019. p. 10.

<sup>485</sup> MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019. p. 27.

exposto, “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas”<sup>486</sup>.

Em relação à organização do PPC, é preconizado pelo PDI que se deve considerar o reconhecimento das diversidades nas suas singularidades, desde as pessoas com necessidades especiais às identidades de gênero e étnico-raciais.<sup>487</sup> No entanto, no tópico que trata da inclusão não há qualquer menção sobre isto e nem em nenhum outro.

A cultura negra deveria ser ensinada através de um amplo entendimento, em todas as vertentes possíveis de sua interpretação étnico-racial e religiosa, com a preocupação de como ela pode impactar o processo de formação da identidade e da escolha da profissão dos alunos/as negros/as. Entretanto, o PPC Base não cita as DCNERER como legislação pertinente ao segmento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tendo em vista ser considerada uma proposta educacional de reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira, representando importante ferramenta pedagógica para discutir as relações étnico-raciais de forma positiva.

A análise do documento, tendo como referência as relações étnico-raciais, evidencia a falta de preocupação dos elaboradores em promover, na instituição, um ensino crítico no tocante ao respeito da diversidade, em que o discente possa compreender os processos sociais, políticos e históricos que acarretam e desenvolvem as diferenças, além de ser capaz de lidar com os diferentes, embora um dos objetivos traçados pelo PPC Base seja “desenvolver o espírito crítico, criativo e reflexivo nas dimensões teórico-práticas”<sup>488</sup>.

Dentre as principais atribuições das Coordenações Pedagógicas especificadas pelo Plano Nacional de implementação das DCNERER está a de colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino<sup>489</sup>. No entanto, a ausência da temática no PPC Base indica que essas Coordenações não estão atuando efetivamente para aprimoramento e aperfeiçoamento e atualização do corpus documental, como preconizado no próprio documento institucional como uma de suas funções.<sup>490</sup>

De acordo com as proposições feitas pelas DCNERER, os estabelecimentos de ensino, em seus diferentes níveis, devem providenciar, dentre outras medidas a

---

<sup>486</sup> MUNANGA, 2005, p. 17.

<sup>487</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2018, p. 23.

<sup>488</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 23.

<sup>489</sup> BRASIL, 2009, p. 44.

<sup>490</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 25.

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.<sup>491</sup>

De acordo com o exposto, o documento ora submetido à análise não contempla essa normativa, o que “reforça a ideia de que uma legislação que obrigue o ensino da cultura e da história é ineficaz, sem que haja sensibilização adequada quanto à relevância social e cultural da temática, a qual possa desconstruir os velhos preconceitos”<sup>492</sup>, principalmente em relação à religiosidade africana e afro-brasileira.

A questão étnico-racial é permeada por inúmeras nuances e algumas delas ainda necessitam ser investigadas, debatidas e analisadas e, nessa tarefa, a Lei 10.639/03 pode configurar-se como uma ferramenta relevante para acolher e valorizar a diversidade no ambiente escolar, principalmente dos IFs, instituições destinadas ao resgate da cidadania e à transformação social, como preza em seus documentos institucionais basilares.

Findando a discussão sobre esta categoria, no PPC Base do IFF, pode-se dizer que não houve qualquer menção à legislação que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional, denotando ausência de atenção em relação à determinação da legislação 10.639/03 e de seus desdobramentos legais, comprometendo a reflexão sobre preconceitos e discriminações no processo educativo da EPT da instituição pesquisada.

### 3.3.2 *Categoria Geral – Religiosidade*

Ao considerar que instituições, como a escola, podem servir à reprodução de discriminações e, com isto, reduzir as possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros, ampliando inclusive, as formas de (in) tolerância religiosa, é que o presente estudo busca analisar na aplicação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do IFF, tendo como documento – referência o PPC Base.

No tocante à religiosidade afro-brasileira, o empenho do IFF em compreender mais profundamente sobre os pertencimentos religiosos, deveria se fazer maior, em virtude de

---

<sup>491</sup> BRASIL, 2004, p. 24.

<sup>492</sup> VIEIRA, 2017, p. 83.

evasão escolar causada por preconceito e discriminação religiosa. Nesse sentido e indo de encontro ao que preconiza as DCNERER:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.<sup>493</sup>

Para a construção de uma educação mais tolerante e inclusiva, é primordial o papel exercido pelos profissionais de educação, que também precisam ressignificar suas práticas de modo a desconstruírem as representações deturpadas a respeito da religiosidade afro-brasileira, segmento da sociedade ainda tão mal compreendido. Sobre isto,

A batalha por respeito continua sendo ressignificada e travada na sociedade brasileira contemporânea. A prática docente não é isenta, e sempre que um professor elege alguns conteúdos e negligencia outros, isso se torna um ato de poder. Ato que muitas vezes acaba por marginalizar uma religião que historicamente possui uma importância, mas que também historicamente foi alvo das incompreensões responsáveis por colocar em circulação discursos depreciativos, muitas das quais ainda permanecem cristalizadas no imaginário social brasileiro e precisam ser problematizadas no espaço da educação formal.<sup>494</sup>

Para alguns, religião é um assunto que deve ficar restrito à esfera privada, não cabendo a sua problematização no espaço da educação formal, o que dificulta a aplicabilidade da Lei 10.639/03, pois não é possível ponderar sobre a formação cultural brasileira sem refletir sobre o lugar do segmento religioso africano e afro-brasileiro. Além do que,

Na História do Brasil, religião, política e práticas sociais sempre estiveram fortemente ligadas. Partindo desse princípio, entendemos que pensar aspectos da cultura afro-brasileira a partir de sua matriz religiosa não configura um favorecimento ou uma inversão de preconceitos. É compreender que, de fato, a mesma representou e ainda representa um importante papel na preservação da cultura de grupos tradicionalmente marginalizados na história brasileira.<sup>495</sup>

Um dos objetivos do PPC Base é “analisar o contexto econômico, político, social e ambiental tendo em vista uma atuação profissional crítica e criativa”<sup>496</sup>. Para tanto, é necessário que a escola se torne um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. Entretanto, esse documento nem sequer cita a legislação 10.639/03, apesar de apregoar que, na trajetória pedagógica da Instituição, “atendeu e atende os ditames das prescrições educacionais, sobretudo das Leis de

<sup>493</sup> BRASIL, 2004, p. 7.

<sup>494</sup> MOTA, 2016, p. 467.

<sup>495</sup> MOTA, 2016, p. 468.

<sup>496</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 23.

Diretrizes e Bases vigentes<sup>497</sup>. Então, não se vislumbra ser possível combater os estereótipos e representações preconceituosas sobre a cultura religiosa afro-brasileira.

Dentre as principais atribuições das Coordenações Pedagógicas especificadas pelo Plano Nacional de implementação das DCNERER está a de promover, junto aos docentes, reuniões pedagógicas com a finalidade de orientar para a necessidade de constante luta contra o racismo, o preconceito e à discriminação.<sup>498</sup> Como sinalizado no corpus documental do PPC Base, caberia a equipe técnico-pedagógica auxiliar no desenvolvimento de projetos integradores<sup>499</sup>, porém não se encontram relacionadas estratégias mais claras e definidas de como esses projetos poderiam conduzir à luta contra preconceitos e discriminações para com a diversidade. E, em se tratando de religiosidade africana e afro-brasileira, essa prática pedagógica se torna relevante para elevar a autoestima e fortalecer a identidade de estudantes e cidadãos negros, além de representar o atendimento a um preceito legal.

Sendo o respeito à diversidade humana e cultural tomado como um dos valores propagados pelo PDI do IFF<sup>500</sup>, reconhecer a presença da diversidade no espaço escolar é uma iniciativa fundamental para se fazer uma educação que respeite e valorize as individualidades, especificamente se tratando do contexto religioso quando se refere à dificuldade de aceitação e de convivência com a diversidade de expressões religiosas.

Em relação aos valores preconizados pelo IFF,

[...] a melhor educação não é somente aquela que nos permite dominar a razão instrumental que auxiliará nossa sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do darwinismo social, mas também, e sobretudo, uma educação cidadã baseada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana.<sup>501</sup>

Tomando a religião como um tema universal, complexo e provocador de discussões, embates e conflitos e concebendo a formação integral do/a educando/a<sup>502</sup> como um dos valores sobre o qual se fundamenta o IFF e

Compreendendo ser papel da escola o trabalho no sentido da formação integral do estudante, consideramos ser este um assunto que deva ser refletido no ambiente escolar, uma vez que quando os estudantes se deparam com práticas religiosas ligadas principalmente à etnia negra, nas suas mais diversificadas matrizes étnico-culturais, percebemos, em sua maioria, os mais diferentes tipos de discriminação e

<sup>497</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 23.

<sup>498</sup> BRASIL, 2009, p. 44.

<sup>499</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 25.

<sup>500</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 45.

<sup>501</sup> MUNANGA, 2008, p. 48.

<sup>502</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 45.

adjetivações pejorativas como religião maligna, ligada à prática de magias obscuras, denominadas de macumba.<sup>503</sup>

Dentre os fatores dificultadores da inserção, difusão e aprofundamento de conteúdos e práticas que se referem à África no espaço escolar, chamamos a atenção para a intolerância religiosa por parte dos docentes, pois

Identifica-se, assim, a resistência por parte da comunidade em legitimar o exercício de introdução de tais conteúdos por temer a abordagem de questões que possam vincular-se a religiões de matriz africana.<sup>504</sup>

Na perspectiva de análise do PPC Base, sob o ponto de vista da religiosidade, a ausência de referência à Lei 10.639/03 nos leva à percepção de que, ideologicamente, há uma visão hegemônica no documento, que tem por base a concepção cultural eurocêntrica que sempre imperou na educação brasileira. Nessa visão, “as religiões afro-brasileiras são subjugadas como religiões atrasadas, não civilizadas e, ainda, apresentam natureza desviante dos modelos universais, isto é, do arquétipo civilizatório europeu”<sup>505</sup>.

Em relação ao tópico inclusão<sup>506</sup>, o PPC Base não faz qualquer referência à inclusão das pessoas afrodescendentes. Quando se refere a outras diversidades, o documento deixa vaga a amplitude do que representa a inclusão, sem as devidas especificações de ações previstas para vários grupos que se identificariam como *diferentes* ou *excluídos*, notadamente aqueles que sofrem intolerância religiosa.

Finalizando as discussões desta categoria, o PPC Base do IFF não tem como demonstrar seu comprometimento em efetivar a implementação da Lei 10.639/03 e a luta contra a intolerância religiosa em seus cursos técnicos integrados ao ensino médio, valorizando o patrimônio cultural negro e afro-brasileiro, principalmente a religiosidade afro-brasileira como parte indissociável desse legado.

### 3.3.3 Categoria Geral – Interdisciplinaridade

A categoria interdisciplinaridade foi destacada como objeto de análise por ser um princípio pedagógico capaz de promover a articulação e de complementaridade de

<sup>503</sup> SILVA, Vera Lucia Belo da. A religiosidade afro-descendente em sala de aula. In: HASPER, Ricardo; NASCIMENTO, Denise Rocio do; LUDWIG, Stella Maris Oliveira (Orgs.). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Cadernos PDE*, 2014. Curitiba: SEED/PR, v. 1, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/33nQwDD>>. Acesso em: 30 set. 2019. p. 3.

<sup>504</sup> SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 959.

<sup>505</sup> ARRUDA, 2015, p. 51.

<sup>506</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 26.

conhecimentos entre todos os componentes curriculares, permitindo o diálogo entre os PPCs de cada curso.

A análise desta categoria se torna relevante pelo fato de conseguir relacionar, entre todos os componentes da formação geral e da formação técnica, as contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal, pois “a negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos e a exacerbação do seu ‘caráter lúdico’ foi uma das principais façanhas do eurocentrismo”<sup>507</sup>.

Em uma alusão à interdisciplinaridade, o documento diz que, desde o documento base da primeira modalidade que abrigou o ensino integrado, se configura a necessidade de uma especial atenção para a formação humana com vistas aos saberes integrados, onde o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade.<sup>508</sup> Isto posto, é positivo que os docentes, ao trabalharem os saberes integrados, deem a devida importância às contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal.

Todo o sistema educacional e, especificamente a EPT, deveria se incumbir de apresentar as conquistas científicas e tecnológicas dos povos africanos e afro-brasileiros que deram sustentação técnica e econômica à sociedade brasileira. Desse modo, os PPCs deveriam

[...] utilizar as referências históricas da população africana e da diáspora para encorajar os estudantes negros e negras e não negros a terem orgulho das contribuições do negro para a construção do nosso país, transcendendo a tradicional referência aos elementos culturais (culinária, dança, música e linguagem) as quais, apesar da importância, não foram as únicas expressões da capacidade intelectual dos povos africanos que foram trazidos para este país.<sup>509</sup>

Em relação à categoria interdisciplinaridade, é abordada no PCC Base quando se é destacado os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>510</sup> do seguinte modo:

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões

<sup>507</sup> CUNHA, 2005, p. 5.

<sup>508</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 21.

<sup>509</sup> CUNHA, 2005, p. 15.

<sup>510</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 13.

do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, art. 6º)

Dentre as principais atribuições das Coordenações Pedagógicas especificadas pelo Plano Nacional de implementação das DCNERER, está a de estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática africana e afro-brasileira no âmbito escola.<sup>511</sup> Logo, sendo esse um dos papéis destinados a essas equipes, torna-se relevante ampliar a interface que possuem com o trabalho docente em relação à implementação mais efetiva de políticas educacionais como a Lei 10.639/03, que imprime a necessidade e importância de uma nova postura ao se pensar na diversidade étnico-cultural.

Quando se analisa o enfoque genérico e superficial dado à única referência feita à interdisciplinaridade no PCC Base, é possível compreender o porquê do ensino permanecer dual, apesar da abordagem falar todo o tempo em integração.<sup>512</sup>

Em relação à categoria interdisciplinaridade, segue o comentário:

A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivências do mundo. Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços de compartilhamento de saberes.<sup>513</sup>

Esta abordagem demonstra que a conexão entre os diversos saberes colabora na contextualização dos conhecimentos, o que poderia ser trabalhado em sala de aula em relação à história das religiões afro-brasileiras. Porém, em relação ao PCC Base, a interdisciplinaridade não se encontra claramente compartilhada entre os cursos técnicos integrados ao ensino médio, exprimindo o que ocorre no PDI da instituição em relação a esse tema.

O preconceito existe, sobretudo em relação à religião, como mostram os documentos, quando nenhuma ou quase nenhuma referência se faz às matrizes religiosas africanas. É nesse campo que a (in) tolerância religiosa se revela mais visível nos documentos oficiais, não só pela ausência de referências, mas sobretudo pelo silêncio, que fala por si só.

Em relação à implementação da Lei 10.639/03 nos IFs, o maior acesso à educação dos afrodescendentes através das políticas de ações afirmativas amplia os espaços de

<sup>511</sup> BRASIL, 2009, p. 44.

<sup>512</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2019, p. 38.

<sup>513</sup> MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008. p. 116.

participação, demandas, inserções de novos olhares e maior visibilidade para esses sujeitos, seus valores, sua ancestralidade e sua religiosidade, pois

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos do conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.<sup>514</sup>

Concluindo o estudo da categoria interdisciplinaridade, de acordo com o documento investigado, “a proposta metodológica do Ensino Médio Integrado ao Técnico não se caracteriza pela justaposição no desenvolvimento das disciplinas mas, sim, pela integração dos saberes na perspectiva de formação humana integral”<sup>515</sup>. Porém, “a formação integral subentende a integração entre todas as áreas de conhecimento”<sup>516</sup>. Logo, observou-se a pouca referência a aspectos sociais, políticos e culturais inerentes a uma concepção de formação integral na estrutura do documento.

Diante da análise documental proposta em relação ao PPC Base, o resultado do estudo nos mostrou que não há qualquer referência à Lei 10.639/03 e nem às DCNERER, o que representa uma grande ausência em um documento institucional de grande importância. Percebe-se uma preocupação da equipe que organizou o documento com o “trabalho” e o “saber-fazer” na formação técnica dos trabalhadores, assim como com o uso das tecnologias e o mundo do trabalho. Logo, o PCC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus* Campos Centro do IFF, à luz da Lei 10.639/03, não atua como um instrumento capaz de promover a tolerância religiosa, comprometendo a formação humanística e profissional de seus discentes.

---

<sup>514</sup> GOMES, 2012, p. 99.

<sup>515</sup> INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2015, p. 24.

<sup>516</sup> ORTIGARA, 2012, p. 236.

## CONCLUSÃO

A tolerância presente na convivência pacífica, no respeito ao outro e na aceitação de que somos diferentes é o caminho tangível para a aceitação das crenças e da cultura dos povos afrodescendentes. Nesse processo, a educação básica é a grande mediadora da construção de um novo tempo, em que não haja espaço para intolerância de qualquer natureza, que humilha e inferioriza o nosso semelhante.

Sabe-se que o processo de encobertamento de uma realidade preconceituosa existe e mexe com a subjetividade das pessoas, principalmente de jovens alunos/as, cujas opções religiosas são alvo de preconceito e de exclusão, o que acaba por gerar intolerância religiosa, em atos que isolam essas pessoas e as impedem de se sentir pertencentes a sua terra, seu lugar, seu tempo, como cidadãos que são.

Para um país que, em sua Carta Magna, se apresenta como laico e defensor da diversidade cultural e das bases étnico-raciais de formação da sua população, verificar o preconceito existente nos diversos grupos sociais e, principalmente, dentro do espaço educacional, em relação aos valores culturais africanos e afro-brasileiros, é algo que aponta para um cenário de discriminação e intolerância. Esse cenário se revela contrário às leis e aos direitos fundamentais de qualquer cidadão, quando por razões relacionadas à origem étnica, tem sua liberdade de credo aviltada, não sendo aceito socialmente em suas práticas religiosas, contrariando um princípio social democrático.

Quando as reflexões sobre o tema da religiosidade afrodescendente, assim como da sua condição étnico-racial ganham destaque no campo da educação, as contradições que atingem o cumprimento da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares dela decorrentes, tornam-se evidentes, quando o objeto de análise são os documentos escolares que mostram a estrutura e o funcionamento das instituições.

Ao longo das pesquisas realizadas para a elaboração deste estudo acadêmico na área de Ciências das Religiões e que teve como ponto de partida um caso concreto ocorrido em uma instituição de educação profissional e tecnológica, o IFF em seu *campus* Campos Centro, no qual a pesquisadora atua, foi possível compreender as dificuldades que atravessam o processo de implantação da Lei 10.639/03, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" com a finalidade de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Ao se decretar a Lei 10.639/03, buscou-se resgatar as contribuições que a população negra proporcionou para a sociedade brasileira, intencionando minimizar muitos estereótipos desenvolvidos em relação à cultura negra, principalmente em relação às religiões afro-brasileiras. Torna-se relevante e fundamental que essas religiões sejam apresentadas como um símbolo de resistência cultural que aciona seu discurso legitimador através de práticas que denotam a questão identitária. Dessa forma, a instituição educacional poderia encontrar uma oportunidade para dialogar com as questões que tratam da religiosidade afro-brasileira no sentido de respeito às diferenças, já que neste ano de 2019 a intolerância religiosa ganhou bastante espaço na mídia nacional, principalmente em relação às religiões de matrizes africanas.

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana, no contexto da EPT, como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa e investigar se o IFF insere, em seus documentos internos, os preceitos étnico-raciais, culturais e religiosos inerentes ao atendimento da Lei 10.639/03. Para atender a esse propósito, o presente estudo foi estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo abordou a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana na educação profissional e tecnológica, observando as subjetividades implícitas na Lei 10.639/03, em seus vieses étnico-racial, identitário e religioso, no contexto dessa modalidade de ensino. A discussão foi direcionada no sentido da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares representarem uma conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa brasileira. Foi constatado que não é possível tratar da cultura africana e afro-brasileira sem considerar sua dimensão religiosa, que de modo muito significativo determina a afirmação identitária de um povo. Nesse sentido, a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana na EPT se dá em virtude de possibilitar o fortalecimento da identidade dos discentes, o que poderá repercutir em sua vida acadêmica e profissional. E, discutir o significado do universo religioso afro-brasileiro deve fazer parte de uma educação inclusiva que contemple a discussão da pluralidade formadora dessa nação. A relação da Lei 10.639/03 com a EPT se traduz na necessidade de inserção da temática étnico-racial, como fator de prevenção ao racismo institucional e no relacionamento entre os profissionais, quando tomada como excludente no mundo do trabalho. As desigualdades advindas do processo histórico-social são reproduzidas no mundo do trabalho e, nesse sentido, cabe à EPT o comprometimento com a formação integral de cidadãos que sejam capazes de discutir sobre a diversidade de matrizes culturais, principalmente da africana e afro-brasileira.

Dessa forma, ao fim deste capítulo, foi concluído que no contexto da EPT torna-se premente observar as subjetividades implícitas na Lei 10.639/03 para que se possa refletir na organização curricular dos processos educativos e empreender uma educação de qualidade e uma formação integral cidadã que seja capaz de se obstar contra a intolerância étnico-racial, cultural e religiosa.

O segundo capítulo apresentou o Instituto Federal (IF) como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa discutindo seu potencial para realizar uma educação positiva em direção à diversidade étnico-racial e formação cidadã. Foram realizados breves históricos sobre a criação dos IFs e do IFF, bem como uma reflexão se esta instituição de educação profissional e tecnológica pode ser promotora de educação afro-brasileira e cultura africana. Foi constatado que os IFs, em virtude da especificidade de seu modelo educacional, reúnem condições favoráveis para contemplar e valorizar a diversidade étnico-cultural ao abarcar uma maior heterogeneidade interna da comunidade acadêmica e seu modelo educacional apresenta potencialidade para construir e desenvolver uma cidadania que seja capaz de promover o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural, principalmente da história e cultura afro-brasileira em sua diversidade religiosa. Assim sendo, ao término deste capítulo, foi concluído que os IFs e o IFF podem ir além da qualificação para o mundo do trabalho e se expressarem como instrumentos de inserção cultural e combate à intolerância étnico-racial, cultural e religiosa ao possibilitarem a contextualização das relações raciais e cultura afro-brasileira através da implementação efetiva da Lei 10.639/03.

O terceiro capítulo destacou o percurso metodológico da pesquisa, refletindo sobre a análise do PDI e do PPC Base para a consolidação da Lei 10.639/03 no campo do ensino médio integrado à educação profissional, na instituição pesquisada. Foi constatado que o PDI e o PPC são documentos norteadores das ações organizacionais e pedagógicas que devem se articular com o contexto social. De forma geral, esses documentos apontam a estrutura, o funcionamento e o compromisso político-pedagógico da instituição, direcionando as questões legais, curriculares e de gestão de forma a garantir a cidadania dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, esses documentos poderiam direcionar a concretização efetiva de uma educação cidadã de respeito à diversidade humana e cultural, não se eximindo das legislações educacionais pertinentes e, dentre elas, a Lei 10.639/03. Contudo, a não referência à questão religiosa intrínseca nessa Lei deixa uma lacuna que compromete a proposta educacional da instituição em prol de uma educação profissional cidadã, ética e de respeito à diversidade, principalmente a religiosa.

Apesar da metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho, é preciso reconhecer seus limites quando se observa que a pesquisa foi balizada pelas apropriações do conteúdo dos documentos oficiais na busca por intenções estabelecidas pela prescrição legal da Lei 10.639/03 e o que é empreendido pela instituição. Ao apresentar um olhar para a religiosidade afro-brasileira, este trabalho procurou encontrar conformidade entre o que foi prescrito pela Lei e o que foi concebido para ser implementado.

As análises mais pormenorizadas do PDI e do PPC Base do IFF foram realizadas de acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo embasada por Laurence Bardin, através das categorias Relações Étnico-Raciais, Religiosidade e Interdisciplinaridade, assim como as subcategorias aspectos ideológicos, legais e culturais.

Apesar da recorrência de abordagem das categorias Relações Étnico-Raciais, Religiosidade e Interdisciplinaridade percebidas ao longo da análise dos documentos do PDI e do PPC Base do IFF, prevaleceu um texto genérico no tratamento das categorias pesquisadas, assim como a omissão por sequer abordar questões de grande importância para a cultura africana, como a religiosidade. Dessa forma, pode-se inferir que uma lacuna foi instalada na formação geral dos discentes, criando espaços para visões preconceituosas e desrespeitosas, enraizadas na cultura de perspectiva eurocêntrica existente no país, desde os tempos coloniais e que permanece como um “ranço” na contemporaneidade.

Quanto à análise realizada sobre a elaboração PDI e do PPC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFF – *campus* Campos Centro em relação ao atendimento dos preceitos da Lei 10.639/03 quanto à promoção da tolerância étnico-racial, cultural e religiosa, foi percebido que esses documentos estão longe de atender de maneira satisfatória o que preceitua a Lei 10.639/03 e suas demandas pertinentes. Dessa forma, não há como garantir que os discentes conheçam a história de formação do povo brasileiro e entendam realmente a grande contribuição que tiveram na construção da identidade do país. Além disso, não há como promover uma educação mais cidadã que possa contribuir para combater o preconceito estrutural em relação à cultura afro-brasileira e combater a intolerância religiosa.

Dizer que no PDI do IFF não há referência às temáticas como “diversidade”, “acesso de todos à educação”, “preocupação de ordem social e cultural”, seria um contrassenso, mas o que se observou ao longo das análises, foi sempre uma abordagem genérica em relação a esses temas, superficial e sem comprometimento real com a questão das manifestações religiosas de alunos/as afrodescendentes. Isso demonstra que a temática não recebeu seu devido valor,

necessitando de um melhor e mais efetivo encaminhamento para que se torne uma política institucional e não somente um atendimento à legislação.

Torna-se pertinente observar que houve dificuldade no planejamento institucional do IFF, já que um hiato existiu entre o PDI anterior e o atual, onde demorou-se quase o tempo de vigência de um PDI para elaborar outro. Mesmo que o PDI atual tenha sido publicado após o incidente que motivou o início deste trabalho de pesquisa, não se vislumbra que algo mudará durante a sua vigência de modo que venha a promover ações mais específicas de tolerância e o que é previsto pela Lei 10.639/03, diante do que foi verificado neste trabalho.

A escola é um microcosmo da sociedade, pois nela está presente a diversidade, logo, os currículos devem respeitar esta heterogeneidade e valorizar cada traço, cada ser, cada voz, cada manifestação cultural como única e singular.

Em relação às ausências, lacunas, omissões e dificuldades encontradas nesta pesquisa no tocante ao processo de implementação da Lei 10.639/03, é tempo das instituições de EPT repensarem seus currículos, adequando-os aos princípios da Lei 10.639/03 e às diretrizes que possibilitam um currículo voltado para as populações afrodescendentes, que como brasileiros, são portadores de direitos.

Em tempos de tecnologias digitais, de informação e comunicação, atos racistas e de intolerância religiosa jamais deveriam ficar impunes. Torna-se necessário assumir efetivamente os desafios propostos pela Lei 10.639/03, pois não basta reconhecer a diversidade dos sujeitos e de suas culturas, deve-se ser mais atento à educação intercultural e à discussão do currículo escolar.

Uma instituição, como o IFF, que possui um NEABI para trabalhar as questões das Políticas Afirmativas voltadas para a população afrodescendente, deveria ter um trabalho centrado na questão da religiosidade, contínuo e atrelado ao currículo, e deveria evitar desenvolver ações pontuais de caráter genérico. A religião é, de todas as questões que envolvem a história dos afrodescendentes, o ponto de maior discriminação, como comprovam as recentes invasões e destruição de muitos centros e terreiros de matriz religiosa africana espalhados pelo país. Neste ano de 2019, esses episódios foram bastante divulgados na mídia e com tendência crescente ao longo do ano. Essa intolerância, de certa forma, traduz falta de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e, acima de tudo, da história cruel e desumana que foi a escravidão dos povos africanos que vieram para o Brasil.

Uma apreciação contundente refere-se a falta de definições, no PDI investigado, para a atuação do NEABI como instrumento de ação para fazer cumprir o disposto nos dispositivos legais vigentes e como isso deveria ser feito pela instituição.

No que concerne ao PPC Base caberia uma orientação a todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio quanto à obrigatoriedade da abordagem da cultura africana em suas várias dimensões, conforme abordado no estudo das categorias analíticas. Nessa questão, o NEABI poderia ter uma atuação mais efetiva, de fato.

Diante da análise documental proposta em relação ao PDI, o resultado do estudo nos mostrou que o IFF, como instituição promotora de EPT na educação básica, tem encontrado dificuldades para a inserção da Lei 10.639/03 e legislações pertinentes nesse importante documento institucional e, conseqüentemente, a omissão contribui para perpetuar práticas intolerantes na sociedade, principalmente em relação às religiões afro-brasileiras. Logo, o PDI do IFF, à luz da Lei 10.639/03, não atua como instrumento de tolerância religiosa, comprometendo sua trajetória de instituição promotora de uma EPT de qualidade.

Diante da análise documental proposta em relação ao PPC Base, o resultado do estudo nos mostrou que não há qualquer referência à Lei 10.639/03 e nem às DCNERER, o que representa uma grande ausência em um documento institucional de grande importância. Percebe-se uma preocupação da equipe que organizou o documento com o “trabalho” e o “saber-fazer” na formação técnica dos trabalhadores, assim como com o uso das tecnologias e o mundo do trabalho. Logo, o PPC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus* Campos Centro do IFF, à luz da Lei 10.639/03, não atua como um instrumento capaz de promover a tolerância religiosa, comprometendo a formação humanística e profissional de seus discentes.

Confrontando-se a revisão bibliográfica com os resultados das análises dos documentos institucionais nomeados para esta pesquisa, é possível concluir que a oferta de uma formação integral permanece no ideário desses documentos e demonstra uma fragilidade ao apresentar um importante hiato legislativo relativamente ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, o que conota uma dificuldade em planejamento e organização das atividades educacionais, dentre elas a referente à matriz africana. Como visto, há uma latente ausência de referência aos dispositivos da Lei 10.639/03, estando subtendida no contexto genérico dos documentos institucionais analisados.

Finalizando a análise dos documentos institucionais que direcionam as práticas de gestão e didático-pedagógicas, objeto desse estudo, foi averiguado que houve negligência em sua elaboração no tocante à inclusão mais efetiva da temática africana e afro-brasileira, sobretudo em relação à questão religiosa de matrizes africanas, o que pode comprometer a oferta de uma educação profissional e tecnológica que seja capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido ao conjunto da experiência humana, de acordo com a proposta dos IFs.

Nesse sentido, torna-se mais árduo o caminhar em direção a uma sociedade mais tolerante e equânime.

Retoma-se à problemática erguida neste trabalho de pesquisa: as religiões de matrizes africanas estão presentes nos documentos norteadores escolares da EPT e sendo discutidas como uma temática importante para estabelecer práticas de uma educação que contemplem a diversidade étnico-cultural brasileira e para atender ao que preconiza a Lei 10.639/03 que demanda uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa? Quanto ao interpelado, infere-se que essa temática não se apresenta contemplada devidamente nos documentos basilares norteadores das ações organizacionais e pedagógicas dessa modalidade educacional, evidenciando uma indiligência no cumprimento da normativa legal, comprometendo a excelência educacional proposta pelos IFs e o repensar sobre a problemática da intolerância étnico-racial, cultural e religiosa. E, conforme o estudo realizado, o IFF está incluído nessa premissa.

Quanto ao lastimável incidente ocorrido em novembro de 2017, motivo que levou ao desenvolvimento deste trabalho, quando possíveis atos discriminatórios e manifestações de racismo foram praticados envolvendo, provavelmente, discentes do IFF *Campus* Campos Centro contra estudantes e educadores do Instituto Federal do Maranhão, que foram chamados de macumbeiros enquanto se apresentavam, teve o seguinte desfecho: a Comissão do Processo de Sindicância indicou o arquivamento do processo, considerando a impossibilidade de se identificar os autores das ofensas e de se comprovar as denúncias, o que foi louvado pela Procuradoria da instituição. Essa deliberação torna perceptível a não implementação efetiva da Lei 10.639/03 na instituição educacional e o silenciamento do conflito em seu interior, principalmente no tocante à questão religiosa. Diante desse resultado, o almejado é que a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 possa contribuir para reiterar a história da EPT e asseverar que as instituições de ensino dessa modalidade educacional respeitem a todos os que nelas amealham o futuro, de forma igualitária.

É necessário combater e superar os equívocos que existem no entendimento da abordagem das religiões de matrizes africanas no contexto da lei 10.639/03. Partindo-se desse pressuposto educacional, será concernente o desenvolvimento integral dos/as educando/as em sua cidadania. Ademais, o que se espera é que a ciência e a tecnologia produzam conhecimentos e formem mentalidades que contribuam para a construção de valores cidadãos que possam construir uma sociedade cada vez mais inclusiva e que respeite a diversidade em seus múltiplos aspectos.

Por fim, é fundamental que continuemos a realizar estudos e pesquisas capazes de contextualizar e aprofundar a cultura africana e afro-brasileira no âmbito da EPT, permitindo assim o caminhar das reflexões em torno dos sujeitos e das subjetividades presentes nos processos de ensino-aprendizagem, de forma que se possa prosseguir na direção de uma profícua educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no ensino profissional e tecnológico.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães. *Educação profissional tecnológica de graduação: concepção de educação nas políticas públicas para formação de tecnólogos no Brasil e em cursos ofertados no Estado do Rio de Janeiro*. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/u898b5f>>. Acesso em: 10 out. 2019.

AMORIM, Monica Maria Teixeira. *A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/sge9lty>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ARAÚJO, Clébio Correia de. *A lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural*. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/s66w68w>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/03 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico*. 2015. 242p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/pessoa-com-deficiencia/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

ARRUDA, Eduardo Okuhara. Fenomenologia hermenêutica e a cultura afro-brasileira: religião, capoeira, cosmovisão africana e práxis étnico-racial. *Convenit Internacional (USP)*, v. 19, p. 47-56, 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tx3gfbc>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ASTIZ, Ana Luiza. *Projeto Político-Pedagógico – Orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP*. Editora Moderna, São Paulo, Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <[https://www.observatoriodopne.org.br/\\_uploads/\\_posts/50.pdf?157483332](https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/50.pdf?157483332)>. Acesso em: 30 out. 2019.

AZEVEDO, Midian Domingos Alves de; TEIXEIRA, Vanessa Ribeiro. A problemática do ensino da cultura africana: principais debates e reflexões acerca das religiões afro-brasileiras. *Revista da ABPN*, v. 10, edição especial, p. 39-64, jun. 2018. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/387>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2011, p. 206. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

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

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

BENEDITO, Vera Lúcia. Lei que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira completa 15 anos e ainda enfrenta dificuldades de implementação. *GIFE*, São Paulo, 23 abr. 2018. Disponível em: <<https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos/>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BERKENBROCK, Volney José. Religiões de matriz africana e cristianismo: um diálogo possível? Leslie Chaves. *IHU On-Line*, São Leopoldo, n. 477, 16 nov. 2015. Entrevista. Disponível em: <<https://bit.ly/34YgrD8>>. Acesso em: 18 out. 2019.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação Profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericanade educación*, n. 20, p. 87-105, 1999. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a03.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BETHENCOURT, Francisco. *História das Inquisições: Portugal, Espanha e Itália do século XV*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BORGES, Fabiano Miranda. *Preconceito, intolerância religiosa e o ambiente escolar: ações inclusivas para a superação da intolerância*. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/38bkY7l>>. Acesso em: 17 out. 2018.

BRAGA, Claudio Silva. *A inserção da cultura negra e o cotidiano da prática pedagógica em escolas técnicas federais do Estado do Rio de Janeiro*. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/s3a5moq>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* Introdução. *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 9-19. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wrp1Xz>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRANDÃO, Ana Paula. Por uma pedagogia antirracista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v.4, p. 5-11, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/34WQMuD>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. *Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET*. MEC/SETEC: Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível

em:<<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. *Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da União*, Brasília, 06 ago. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 20 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional*. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2017a, Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso de 05 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica*. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. MEC/SETEC: Brasília, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/34W9uml>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 262 p. p. 101-119.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário da Oficial da União*, Brasília, 19 mai. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário da Oficial da União*, Brasília, 19 mai. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnepc\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnepc_003.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário da Oficial da União*, Brasília, 19 mai. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – Apresentação*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CAMPELO, Marilu Márcia. Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula? In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al. Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 370 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2qvQZpO>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CARMO, Nicácia Lina do. *A História e a cultura africana e afro-brasileira: lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPq*. 2015. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2PhYXeE>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CARNEIRO, João Luiz. *Religiões Afro-brasileiras: uma construção teológica*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria ao Direito Humano e à Educação. Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil. Eixo Intolerância Religiosa na Educação*. 2010. 14 p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/sshkuwr>>. Acesso em: 02 set. 2019.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3012/3958>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de et al. *Aspectos Qualiquantitativos da Gestão Educacional*. Recursos de Gestão para o Educador. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CONCEFET. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. p. 147-157. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2903/1005>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: lei 10.639/2003. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rrgkwf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CORDOVIL, Daniela. *Religiões afro: introdução, associação e políticas públicas*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

COSTA, Cândida Soares da. Lei Nº 10.639/03: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 22, n. 1, p. 17-34, fev. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

COSTA, Candida Soares. *Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: UFMT, 2011.

CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/81656/51908>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CUNHA, Lázaro. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. 2005. Disponível em: <<https://tinyurl.com/to6tyr2>>. Acesso em: 13 out. 2018.

CUNHA, Lázaro. O negro e a ciência, uma questão de identidade e cidadania. *Ciência e Cultura - Agência de Notícias em CT&I da Bahia*. Faculdade de Comunicação - Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: <<https://tinyurl.com/wypt9xm>>. Acesso em: 13 out. 2018.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva. Ensino religioso e religiões de matrizes africanas: conflitos e desafios na educação pública no Amapá. *Identidade!*, v. 19, n. 1, p. 95-109, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2DPxfAs>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Raça e gênero no emprego metalúrgico no Brasil, continuidades e mudanças*. 2018. p. 16. Disponível em: <<https://bit.ly/2Px7zyb>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

DUTRA, Bruno Rodrigo. “São muitas bandas em uma só”: identidade religiosa na Umbanda: estudo de caso na casa “O Além dos Orixás”. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencReligio\\_DutraBR\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencReligio_DutraBR_1.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; M. L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. *Alínea*, Campinas, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/381fe04>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, v. 1, n.1, jan-jun 2017. p. 117-136. Disponível em: <<https://bit.ly/36cGuae>>. Acesso em 10 out. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias *et al.* Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: *Edifurb*, 2013. p. 11-17. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rrn4dd>>. Acesso em: 28 out. 2019.

FLORES, Elio Chaves (Coord.). *Diversidade Paraíba*. João Pessoa: Grafiset, 2014.

FONSECA, Alexandre Brasil; NOVAES, Regina. Juventudes brasileiras, religiões e religiosidade: uma primeira aproximação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2KVwNES>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. *A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação*. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo–UFES, Vitória, 2008. Disponível em: <<https://tinyurl.com/s999jok>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; VALENTIM, Silvani dos Santos. Práxis Pedagógica Antirracista e Afirmativa com Princípio Norteador dos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica. *Tecnologia & Cultura*, v. 14, n. 20, p. 61-73, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2XMshOd>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. *Cumpra-se a lei: um estudo dos processos contra as escolas que não implantaram a Lei 10.639 de 2003*. 2010. 77f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150889.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FUSCONI, Roberta; RODRIGUES FILHO, Guimes. Ciência e Tecnologia e a Lei Federal nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 37-42, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w5v5634>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GABARRA, Larissa Oliveira e. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v.4, p. 67-72, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w5v5634>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. *Vozes dos Vales*, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Minas Gerais, n. 13, p. 1-18, Ano VII, maio/2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2YoUzi7>>. Acesso em: 24 set. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. A Religião como sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 65-91.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2rox8JB>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

GOMES, Jaqueline de Souza. A intolerância religiosa em relação às Religiões Afro-brasileiras: uma realidade no cenário escolar brasileiro. *UNITAS*, Vitória, v. 7, n. 1, p. 22-33, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/34YeZRc>>. Acesso em 10 ago. 2019.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. *Escola de Aprendizizes de Artífices de Campos*: história e imagens. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em: 24 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres – A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 19-25, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w5v5634>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2MVJDUQ>>. Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Paraná, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10639/03 e os desafios para a formação de professores. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 1, p. 27-33, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/36aEyPu>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/r642lj7>>. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Publicações*. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yx44q5gu>>. Acesso em: 20 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). *Estudantes organizam ato de repúdio a possíveis manifestações racistas contra colegas do IFMA*. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/dddd>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Fotos*. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/fotos>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Galeria de fotos do histórico*. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iff/fluminense/galeria-de-fotos-do-historico/escola-de-aprendizes-e-artifices.jpg/view>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *IFF instaura sindicância para apurar possíveis atos de racismo*. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/reitoria/noticias/iff-instaura-sindicancia-para-apurar-possiveis-atos-de-racismo>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014*. Campos dos Goytacazes (RJ), Essentia Editora, 2010. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2010-2014.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022*. Campos dos Goytacazes (RJ), 2018. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/arquivos/pdi-2018-2022-com-resolucao-menor.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 1659, de 13 de novembro de 2017*. Disponível em: <<http://cdd.iff.edu.br/documentos/portarias/2017/novembro/portaria-1537206006.1>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *PPC Base dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do campus Campos-Centro*, 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão 2018*. Disponível em: <[http://portal1.iff.edu.br/acesso-a-informacao/relatorios-de-gestao/relatorio\\_de\\_gestao\\_iff\\_2018.pdf](http://portal1.iff.edu.br/acesso-a-informacao/relatorios-de-gestao/relatorio_de_gestao_iff_2018.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Saiba mais sobre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas*. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/programas/nucleos-de-estudo-afro-brasileiros-e-indigenas-neabi>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Treze anos após a lei nº 10.639/03: o que os estudantes sabem sobre a história da África? (Ponta Grossa, 2015). *Afro-Ásia*, UFBA-Salvador, n.57, p. 187-211, 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21562/15744>>. Acesso em: 21 out. 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil. Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>>. Acesso em: 20 out. 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei no 10.639/03: contribuições da pesquisa práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Orgs.). *Igualdade racial no*

*Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes*. Brasília: IPEA, 2013, p. 81-96. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ufnmqyy>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O Processo de Institucionalização da Lei nº 10.639/03. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49-70. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rsevx3>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2019.

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e Intolerância na Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Pai5f0>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

LEMONS, Rosalia de Oliveira; CRUZ, Isabel Cristina Fonseca da. Ação Legal: A Aplicabilidade da Lei 10639/03 no IFRJ. *Tecnologia & Cultura*, v. 14, n. 20, p. 38-50, 2012.

LIMA, Lana Lage da Gama et al. *As religiões afro-brasileiras em Campos dos Goytacazes: preservar, dar visibilidade e combater a discriminação*. UENF, 2015. 41p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w6mqhc3>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

LODI, Lúcia Helena. Apresentação: Ensino Médio e Educação Profissional. In: LODI, Lucia Helena et al. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. MEC/SED. Rio de Janeiro, Boletim 07, TV Escola/Salto para o Futuro, maio/junho 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2sTITJB>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da organização curricular do ensino integrado - Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: LODI, Lucia Helena et al. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. MEC/SED. Rio de Janeiro, Boletim 07, TV Escola/Salto para o Futuro, maio/junho 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2sTITJB>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 2011, v. 41, n. 143, p. 352-375. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a03v41n143.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/sg26yv2>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas". Uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, p. 5-20. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2RxmScq>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional*. Brasília: Ministério da Educação, 2017a . Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em 05 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. *Plataforma Nilo Peçanha*. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>>. Acesso em: 30 set. 2019.

MEIRELLES, Luize Pinheiro; NETO, Ernani Coelho. Nova institucionalidade do IFBA. *Educação & Tecnologia*, v. 19, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/623/532>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *Livre exercício dos cultos e liturgias das religiões de matriz africana*. Nota Técnica nº 5. Brasília, 2018.

MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade*, 2017. p. 99-120. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61108>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MONTEIRO, Cibele Daher Botelho. 100 anos – sou parte desta História. *Material Comemorativo dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. CEFET Campos, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MOTA, Frederico Alves. As religiões afro-brasileiras: uma possibilidade de abordagem na educação formal. *Locus-Revista de História*, v. 22, n. 2, p. 461-478, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/in0000dex.php/locus/article/view/20832/11211>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. Brasília, dez/2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2s2M8N0>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 10, p. 37-54, 2008. Disponível em: <<http://penesb.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia de Souza (Orgs.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10639/03 e os desafios para a formação de professores. jan./jul.2013. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 1, p. 27-33, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ys2aMS>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

\_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, 2010, p. 169-203. Disponível em: <<https://tinyurl.com/u4vlrod>>. Acesso em: 20 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. UFF, Rio de Janeiro, n. 5, 2004, p. 15-34. Disponível em: <<http://penesb.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, 2013, p. 29-54. Disponível em: <<https://bit.ly/34YgrTF>>. Acesso em: 18 out. 2019.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO. *Setor religiosidade afro-brasileira, Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores*. Material do Estudante, 2006. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w2fkn2o>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, Jan/Abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

NASCIMENTO, Carlos Roberto do. *Da mídia fílmica para o mundo do trabalho: as relações etnicorraciais na formação do (a) técnico (a) em administração*. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/wp4leac>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NASCIMENTO, Maria Cristina do. Movimento Social Negro (MSN) e religiões afro-brasileiras: questões identitárias e a promoção da igualdade racial. *Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades*, n. 240, p. 185-216, 2017.

\_\_\_\_\_. *Políticas Públicas com Axé: Religiões Afro-Brasileiras e promoção da igualdade Racial (Demandas para a Educação do Recife)*. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/935>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (Orgs.). *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC. 2008.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana et al. *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. .

Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 349-366. Disponível em: <<https://bit.ly/2WpiqNk>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

OLIVEIRA, Ariene Gomes; LAGE, Allene de Carvalho. Educação e Diversidade Religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da lei 10.639/03? *Horizontes*, USF – São Paulo, v. 34, n. 1, p. 45-54, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/s6cas6s>>. Acesso em 12 jan. 2019.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de *et al.* Legislação Afro-Brasileira e o lugar que as religiões de matriz africana ocupam no ensino de História da África em escolas de Pernambuco. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 8, n. 1, p. 122-138, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2qvOx2A>>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, Irene Dias. *Religião e alteridade: diferença, preconceito e discriminação*. In: LAGO, Lorenzo; REIMER, Haroldo; SILVA, Valmo da (Orgs.). *O sagrado e as construções de mundo: roteiro para as aulas de Introdução à Teologia na universidade*. Goiânia: PUC Goiás; Brasília: Universa, 2004.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes Religiosas Brasileiras e Educação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 370 p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ujc8ylr>>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e Candomblé: uma questão política e de conhecimento. *Revista AÚ*. v. 1, p. 51-55, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/vdsds7u>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

OLIVEIRA, Nathália Fernandes de. *A repressão policial às religiões de matriz afro-brasileiras no Estado Novo (1937-1945)*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1903.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. *Intolerância religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memória de adeptos de Umbanda*. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24167/24167.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

OLIVEIRA, Rosalira Santos. Guardiãs da identidade? As religiões afro-brasileiras sob a ótica do movimento negro. *Magistro* - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 50-68, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1424>>. Acesso em: 24 set. 2018.

OLIVEIRA, Talita de. Da pressão jurídica à ação política: reflexões sobre a lei 10.639/03 e o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no CEFET/RJ. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, Ed. Especial, p. 409-434, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2LJ28er>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

ORTIGARA, Claudino. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? *Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/37zZ65j>>. Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. *Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Integral*. Pouso Alegre: IF Sul de Minas, 2014.

\_\_\_\_\_. *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições de ensino profissional*. 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/32XSomN>>. Acesso em: 28 set. 2019.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda, integração de uma religião numa sociedade de classes*. Petrópolis: Vozes, 1999.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: Dossiê: Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil. *RETTA*, v. I, n.1, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica*. 2009. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w77xje7>>. Acesso em 24 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2010. 28 p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/sd6ml5n>>. Acesso em 24 set. 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter. *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Bookman Editora, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Educação Profissional e Tecnológica: Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, Ano VII, n.16, fev. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2rmYEHf>>. Acesso em: 30 set. 2019.

PAIXÃO, Marcelo; *O sexo e a cor da desigualdade*. 12 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PAULA, Benjamim Xavier de. Educação e emancipação: A perspectiva da Lei Federal 10.639/2003. *Cronos: Revista da Pós-Grad. em Ciências Sociais*, UFRN, Natal, v. 18, n. 2, p. 105-127. jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3bRRv4g>>. Acesso em: 23 out. 2018.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

PEREIRA, Lúcia Regina. Uma revolução. A lei n. 10.639/3 e o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. *IHU On-Line*, São Leopoldo, n. 416, 29 abr. 2013. Entrevista. Disponível em: <<https://tinyurl.com/vzredey>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2SJB42y>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PEREIRA, Neuton Damásio. A Lei 10639 e o combate ao racismo no espaço escolar: a trajetória do negro na história do Brasil. In: HASPER, Ricardo; RIBEIRO, Roseli do Rocio Gomes; SILVA, Sergio Aguilar (Orgs.). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica – Cadernos PDE*, 2008. Curitiba: SEED/PR, v. 2, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2OLv1Z9>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

POMPA, Cristina. Introdução ao dossiê religião e espaço público: repensando conceitos e contextos. *Religião & Sociedade*, v. 32, n. 1, p. 157-166, 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/u8enlf7>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: Candomblé e Umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 52, p. 223-238, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2SX YMqr>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Raça e religião. *Novos estudos CEBRAP*, n. 42, p. 113-129, 1995. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-42/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PROGRAMA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *A Cor da Cultura*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/34WRW9t>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

QUINTANA, Eduardo. A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21\\_2578\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2578_texto.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e Política da Educação Profissional*, 1 ed. Curitiba. IFPR-EAD. 2014. Coleção Formação Pedagógica, v. IV. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rld4v9d>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. O Projeto Unitário de Ensino Médio Sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2015.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. *A implementação da Lei nº. 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5695>>. Acesso em 02 fev. 2019.

ROCHA, Marcos Porto Freitas da; ROCHA, Jose Geraldo da; LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. Intolerância religiosa em escolas públicas no Rio de Janeiro. *Educação*, v. 41, n. 3, p. 709-718, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/38JKnoq>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2HAO3Nu>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ROUANET, Sergio Paulo. O Eros das diferenças. Caderno Mais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09 fev. 2003. p. 10-12. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0902200307.htm>>. Acesso em 10 ago. 2019.

SÁNCHEZ, Jesusa Rita Fidalgo; CAVALHIRO, Andrei Zwetsch (Coord.). *O PDI como ferramenta de gestão: orientações para elaboração: resultado das reflexões do FDI - Fórum de Pró-Reitores de Desenvolvimento Institucional da RFEPT*. Brasília, julho/2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ox1Ur9>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O Discurso das Ciências: a emergência do paradigma social*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Claudinete Maria dos; FERRI, Lúcia Maria Correa Gomes; MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPel, n. 41, p. 175-187, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/37HhmZx>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639 / 03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, setembro/2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/srf9ntj>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: Reunião da ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos[...]*. Caxambu: ANPED, 2005. p. 01-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SANTOS, Ivanir dos *et al.* Intolerância Religiosa no Brasil: relatório e balanço. Rio de Janeiro, Kline, 2016. 298p. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2018/08/relatorio-final-port-2.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. Política Negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.

SANTOS, Maria Lícia dos. *Desafios para a abordagem etnorracial no ambiente escolar*. 2013. 226 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2OP20Mp>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos. Letras Negras: as contribuições da literatura para aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino médio. *Revista da ABPN*, v. 2, n. 5, 2011, p. 155-167. Disponível em: <<https://tinyurl.com/qu6oyuy>>. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a07v1658.pdf>>. Acesso em 23 set. 2018.

SANTOS, Suélly Lima dos. *Construção e implementação de sequência didática para o uso de aplicativos móveis no ensino superior tecnológico*. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em

Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2DTIBo8>>. Acesso em 10 out. 2019.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. 2008. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tbmwp2t>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/37HLwf4>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SILVA, Antonio Ozaí da. Sobre a Intolerância Religiosa. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 17, n. 203, p. 64-95, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2V6YGzu>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.) *Institutos Federais*. Lei 11.892, de 29/11/2008. Comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: SECAD, 2005. 278 p. p. 65-78. Disponível em: <<https://bit.ly/2RmbUGS>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Glênio Oliveira da. *Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/03 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites*. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/33XNLc6>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SILVA, João Bosco da. Cultura e Religiosidade: o compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-brasileira. *Revista da Faculdade de Educação*, ano VI, n. 9, jan./jun. 2008. p. 141-152. Disponível em: <<https://bit.ly/2OTsvjE>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, Lucilia da; SOARES, Katia. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. *EDUC*, v. 1, n. 03, jan/jun, 2015. p. 1-13. Disponível em: <<https://bit.ly/2SXq1ld>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Fazer história, fazer sentido: Associação Cultural do Negro (1954-1964). *Lua Nova*, São Paulo, n. 85, p. 227-273, 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tqr3rmg>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639. *EccoS Revista Científica*. São Paulo, v. 9, p. 39-52, 2007. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rm79bll>>. Acesso em 19 out. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Kabengele Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, 2005. p. 155-172. Disponível em: <<https://bit.ly/38G4JPu>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Vera Lucia Belo da. A religiosidade afro-descendente em sala de aula. In: HASPER, Ricardo; NASCIMENTO, Denise Rocio do; LUDWIG, Stella Maris Oliveira (Orgs.). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE - Cadernos PDE*, 2014. Curitiba: SEED/PR, v. 1, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/33nQwDD>>. Acesso em: 30 set. 2019.

SILVA, Vitória Régia da. Organizações recorrem à Justiça para efetivar lei de ensino de história e cultura afro-brasileira. *Gênero e Número*, Rio de Janeiro, 17 abr. 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/s9mqfoq>>. Acesso em 18 out. 2019.

SIQUARA, Carlos Andrei. Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistências. *A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, 16 dez. 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tcrbh0u>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SOARES, Cecília Conceição Moreira; SANTOS, Pedro Paulo Fonseca dos; VIRGENS, Antônio Mario das. Mulher negra no mundo do trabalho: identidade étnico-racial na educação profissional. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 52, p. 677-692, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2wnSp8f>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SOUZA, Anderson Xavier de. *O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação*. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rrlz7hy>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SOUZA, Eliane Almeida de. *A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre*. 2009.140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2V3EY7S>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

SOUZA, Sandra Duarte de. Revista Mandrágora: Gênero e religião nos estudos feministas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12 (N.E.), p. 122-130, setembro-dezembro/2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2s0uxW7>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rof9NQ>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

TRAMONTE, Cristiana. Religiões Afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo”. In: FLEURI, Reinaldo Matias *et al.* *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Edifurb, 2013, p. 101-116.

VALENTIM, Silvaní dos Santos. Questões étnico-raciais: a relevância na prática didático-pedagógica dos professores do curso Técnico em Mecânica do CEFET-MG. *Revista Thema*, v. 8, n. 2, p. 1-12. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/101/47>>. Acesso em 10 jan. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, Rinaldo Faria de. Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino técnico em agropecuária no *campus* Barreiros - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. 2001. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - UFRJ, Seropédica, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nr43UT>>. Acesso em: 16 set. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, p. 11-35, 2006. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tk6ghm8>>. Acesso em: 27 out. 2019.

VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. *Da lei ao cotidiano escolar*. Os desafios do ensino da história e cultura afro-brasileira no município de Barra de São Francisco – ES. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2OFYwdx>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. *Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/sokhxfe>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

WILLEMANN, Estela Martini; LIMA, Guiomar Rodrigues de. O preconceito e a discriminação racial nas religiões de matriz africana no Brasil. *Revista UNIABEU*, v. 3, n. 5, p. 70-94. set/dez,2010. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/60/120>>. Acesso em: 05 mar.2018.

XAVIER, Juarez. O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores ancestrais afrodescendentes. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana *et al.* *Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola* Brasília: MEC/SECAD, 2005. 370 p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ujc8ylr>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ZAGO, Márcia de Freitas. Configuração e Consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2018. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2OW9CNa>>. Acesso em 18 mar. 2019.

## ANEXO

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO BASE DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS  
AO ENSINO MÉDIO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 12/02/2020.



**INSTITUTO  
FEDERAL  
FLUMINENSE**

PPC BASE  
**DOS CURSOS TÉCNICOS  
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO**  
*campus* **CAMPOS-CENTRO**  
Campos dos Goytacazes  
2015



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA FLUMINENSE  
CAMPUS CAMPOS CENTRO**

**Presidenta da República**

*Dilma Roussef*

**Ministro da Educação**

*Cid Gomes*

**Secretário de Educação Profissional e Tecnológica**

*Marcelo Machado Feres*

**Reitor**

*Luiz Augusto Caldas Pereira*

**Pró-Reitor de Ensino**

*Carlos Márcio Viana Lima*

**Diretor Geral - Campus Campos Centro**

*Jefferson Manhães de Azevedo*

**Diretoria de Ensino Técnico da Área de Indústria**

*Cátia Cristina Brito Viana*

**Diretoria de Ensino Técnico da Área de Construção Civil**

*Cláudia Barroso Vasconcelos*

**Diretoria de Ensino Médio**

*Sandra de Aquino Maia Duncan*

**Assessoria Pedagógica e Elaboração**

*Edalma Ferreira Paes*

*Marcela Santos Silva Garcez*

## **Comissão de Discussão e Elaboração Inicial (Diretores e Coordenadores)**

Vania Cristina Alexandrino Bernardo

Edalma Ferreira Paes

Naiz Elisabeth Mousquer

Ana Beatriz Machado Alves

Káthia Maria Miranda

Carlos Augusto Sanguedo Boynard

Hélder Siqueira Carvalho

Carlos Alberto Fernandes Henrique

Robson William Ribeiro Martins

Edméa Caldas Silva Rocha

Octávio Costa Fernandes

Cíntia Neves Barreto Carneiro

Marcelo Pereira França

Jonivam Coutinho Lisboa

Sandra Gomes da Silva

Cláudia Barroso Vasconcellos

Luiz Cláudio Abreu



### Lista de Abreviaturas

- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COMPERJ – Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
- D.O.U - Diário Oficial da União
- IFF - Instituto Federal Fluminense
- ETFC - Escola Técnica Federal de Campos
- LBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIB - Produto Interno Bruto
- PROEJA- Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PPC´s – Projetos Pedagógicos dos Cursos
- RDP - Regulamentação Didático Pedagógica
- p. - Página
- PROTEC - Programa de Expansão do Ensino Técnico
- ORG - Organizador(a)
- UNED - Unidade de Ensino Decentralizada

## Lista de Figuras

Figura 01: Região de Atuação do IFF .....	16
Figura 02: Atividade Econômica Brasileira na última Década .....	20
Figura 03: Polo Petroquímico de Itaboraí.....	21
Figura 04: Polo Naval de Maricá. ....	22
Figura 05: Exploração do Petróleo do Pré Sal.....	22
Figura 06: Distrito Industrial do Açú .....	23
Figura 07: Centro Logístico Farol – Barra do Furado.....	24
Figura 08: Porto de Presidente Kenedy.....	24



## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	06
2. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	07
2.1 Histórico da Instituição.....	08
2.2 Missão do Instituto Federal Fluminense.....	12
3. CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA.....	13
4. JUSTIFICATIVA.....	14
5. OBJETIVOS.....	23
6. METODOLOGIA.....	24
7. AÇÕES DA EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA.....	25
8. REQUISITOS DE ACESSO.....	25
9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	26
9.1 Inclusão.....	26
10. ESTRUTURA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (PPCs).....	26
11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	27
11.1 Da Promoção.....	28
11.2 Progressão Parcial.....	28
12. APROVEITAMENTO DE ESTUDOS.....	29
13. PRÁTICA PROFISSIONAL.....	30
13.1 Seminário Profissional.....	30
14. CERTIFICAÇÃO.....	30
15. AVALIAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPCs).....	31
16. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31

## 1. APRESENTAÇÃO

Este documento tem como objetivo trazer princípios basilares para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Campos Centro, com o propósito de garantir tanto a identidade destes cursos na forma integrada quanto a especificidade de cada um deles.

Seguindo as prescrições legais e guiado por pesquisas que vêm sendo produzidas e divulgadas sobre as formações profissionais em questão, este documento base aponta aspectos gerais sobre os cursos, buscando superar a variedade de perfis profissionais em cursos com a mesma proposta de construção e produção de saberes.

Neste sentido, a implantação desta proposta de ensino se sustenta em práticas integradoras que, na realidade do campus Campos Centro nasce e evolui com a intencionalidade de ruptura com ações pautadas na compartimentalização de saberes, atendendo assim os paradigmas do processo ensino-aprendizagem deste novo século.

Neste sentido, os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados do Campus Campos Centro das Diretorias de Ensino de nível médio, darão completude a este documento, delineando assim o perfil do profissional formado por este Campus.

## 2. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

**NOME:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

**CAMPUS** – Campos Centro

**SIGLA:** IF Fluminense Campus Campos Centro

**CNPJ:** 10.779.511/0002-98

**ENDEREÇO:** Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco

**PÁGINA INSTITUCIONAL NA INTERNET:** <http://www.iff.edu.br>

**NORMA DE CRIAÇÃO:** Lei Nº 11.892 de 29/12/2008



## 2.1 HISTORICO DA INSTITUIÇÃO

A História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense) começou a ser construída no início do século passado, com Nilo Peçanha, o então Presidente da República, que criou, por meio do Decreto número 7.566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices, com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas.

A princípio, o Decreto sancionava a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos Estados, com maior capacidade de absorção de mão de obra, em atendimento àqueles que buscavam novas alternativas de empregabilidade nos espaços urbanos. Excepcionalmente, a do Estado do Rio de Janeiro seria instalada em Campos, cidade do Norte Fluminense, em janeiro de 1910, devido a articulações político-partidárias à época e, desde esse tempo, assumiu importância significativa para a região.

Com o investimento na industrialização no Brasil, as escolas de formação profissional foram alterando seu perfil, e, pelo Decreto nº 4.073 de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial -, no bojo da “Reforma Capanema”, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se denominar Escolas Técnicas Industriais. A partir de então, foram equiparadas às de ensino médio e secundário, possibilitando o prosseguimento de estudos no que diz respeito à formação profissional em nível secundário, sem, contudo, favorecer o acesso ao ensino superior.

A Escola de Aprendizes Artífices de Campos passou a ser denominada Escola Técnica de Campos em 1945, e, como as demais, se atrela às políticas de desenvolvimento, com interesse voltado para o crescimento e consolidação da indústria. Apesar do amparo legal para disponibilizar os cursos técnicos para a sociedade, muitas escolas, como foi o caso da Escola Técnica de Campos, por um tempo, passaram a oferecer, além do ensino primário, somente o 1º. ciclo do 2º. grau, o que, na verdade, significava cursos industriais básicos.

A promulgação da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial do Ministério de Educação e Cultura e dá outras providências, confere a essas escolas industriais, segundo o art.16, “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” e elas passam a serem

reconhecidas como Escolas Técnicas Federais.

Como tal, elas intensificaram a formação técnica de segundo ciclo. Em 1966, a Escola Técnica Federal de Campos reestruturou seus currículos, na perspectiva de associar teoria à prática, criando os cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica de Máquinas e, posteriormente, o curso de Estradas. Em 1973, implantou o curso técnico de Química voltado para a indústria açucareira, uma das bases da economia da cidade.

Em se tratando das escolas federais, que serviram de motivação para o MEC, seja pela sua função histórica, seja pelo investimento de verbas oriundas do governo federal, o trabalho desenvolvido ganhava cada vez mais credibilidade. Intensificava-se a formação de técnicos, destacando, inclusive, as qualificações de acordo com áreas priorizadas pelo governo com vistas ao desenvolvimento nacional.

No ano de 1974, a ETFC passa a oferecer apenas cursos técnicos em seu currículo oficial e põe fim as antigas oficinas. Neste ano, a Petrobrás anuncia a descoberta de campos de petróleo no litoral norte do estado. Notícia que mudaria os rumos da região e influenciaria diretamente na história da instituição. A Escola Técnica Federal de Campos, agora mais do que nunca, representa o caminho para o sonho e passa a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operam na bacia de Campos.

Ressalta-se que a extensão e a distribuição geográfica desta rede de instituições federais conferem singular possibilidade ao governo brasileiro na execução de políticas no campo da qualificação de mão de obra. No caso específico da Escola Técnica Federal de Campos, por se localizar geograficamente em uma região menos favorecida e distante da capital, seu perfil sempre esteve mais próximo das iniciativas que estabeleciam sintonia entre educação e mundo do trabalho, com o compromisso de buscar oportunidades significativas de vida para seus alunos, oriundos de camadas populares em uma proporção aproximada de 80% de sua clientela.

No governo do então Presidente José Sarney, com o Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC) adotado pelo governo, a Escola Técnica Federal de Campos ganha a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada em 1993, em Macaé - UNED Macaé -, que contou com verba da Petrobras para a construção do prédio e a Prefeitura Municipal de Macaé concorreu com a doação do terreno. Os primeiros cursos implantados vieram com o objetivo precípuo de capacitar

profissionais para o trabalho nas plataformas de petróleo.

Em 1996, alguns fatos de extrema relevância na educação tecnológica, tais como a reforma do ensino resultante da nova lei de diretrizes e bases, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais toda a legislação posterior referente à reforma do ensino técnico e a transformação de Escola Técnica em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 18 de dezembro de 1999, resultaram num crescimento de possibilidades para a Instituição no sentido de atuar com maior autonomia e nos mais diferentes níveis de formação.

No segundo semestre de 1998, a Escola implanta o seu primeiro curso superior de tecnologia em Processamento de Dados, posteriormente denominado Informática. A partir de seu reconhecimento pelo MEC, o curso passa a ser denominado Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Software e mais recentemente (2006) Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Estava assegurado à Instituição o direito de atuar nos Cursos Superiores de Tecnologias. Implantam-se assim, a partir de 2000, os Cursos Superiores de Tecnologia com o perfil da indústria, principalmente porque a Instituição possui relação muito próxima e orgânica com a Petrobras no sentido da oferta da formação profissional, denominados Cursos Superiores de Tecnologia em (a) Automação Industrial (2000); (b) em Gerência de Manutenção Industrial (2000). Este, em 2005, quando do reconhecimento passa a denominar-se Curso Superior de Tecnologia em Manutenção Industrial; (c) em Sistemas Elétricos (2002); (d) em Poços de Petróleo (2006). Este na, então, Unidade Descentralizada de Macaé.

Enfatiza-se que outros cursos de tecnologia em outras áreas como Telecomunicações, Design Gráfico e Produção Agrícola também foram implantados no, então, Cefet Campos.

Com a publicação do Decreto nº 3.462/2000, a Instituição recebe permissão de implantar Cursos de Licenciaturas em áreas de conhecimento em que a tecnologia tivesse uma participação decisiva. Assim, em 2000, optou-se pela Licenciatura em Ciências da Natureza, nas modalidades Biologia, Física e Química, pela carência de profissionais formados na região nestas áreas e pela autorização que lhe foi outorgada. No ano seguinte, criam-se as Licenciaturas em Matemática e Geografia.

Ressalta-se que, em 2003, o Cefet Campos começa a oferecer,

gratuitamente, à comunidade cursos de Pós-graduação lato sensu, como Produção e Sistemas, Literatura, Memória Cultural e Sociedade e Educação Ambiental.

Em 2004, os Decretos números 5.224 e 5.225, assinados pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicados em D.O.U. em 04 de outubro de 2004, referendam o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos como uma instituição de ensino superior - Centro Universitário -. Sua história, porém, bem como a de tantas outras que compõem a rede federal de educação tecnológica, revela que este momento se apresentava como continuidade de um trabalho educativo de quase um século.

A partir de 2005, implantam-se os Cursos de (a) Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação Industrial (2005) em Campos dos Goytacazes e (b) Pós-graduação stricto sensu Profissionalizante em Engenharia Ambiental (2008), atendendo a Campos dos Goytacazes e Macaé.

O ano de 2006 trouxe expressiva importância à implementação do Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, à adesão do Cefet Campos ao Proeja (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos) e à criação de novos cursos de Pós-graduação lato sensu.

Ressalta-se, também, que no ano de 2006, o Cefet Campos começa a construir uma outra unidade de ensino descentralizada, no distrito de Guarus, distante da sede apenas cinco quilômetros, mas mergulhada numa realidade de vulnerabilidade social. A referida Unidade representa a opção política da Instituição pelos menos favorecidos e a decisão de ir até onde for preciso para democratizar o conhecimento e concorrer para mudar a realidade local e regional.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implantado pelo governo desde 2006, agregou fortaleza à luta da Instituição em favor da região e, certamente, o diálogo fecundo já existente com os governos locais possibilitou a conquista de mais dois Núcleos Avançados: um na mesorregião Baixadas, com sede na cidade-pólo Cabo Frio e outro na mesorregião Noroeste, cidade-pólo Itaperuna. Os critérios utilizados pelo Governo Federal para definição de locais onde se implantariam as novas unidades reforçam e consolidam a decisão já adotada pelo Cefet Campos em promover ações no sentido de concorrer para o desenvolvimento local e regional.

Dando continuidade ao movimento de expansão da Rede Federal de

Educação Profissional, o governo federal, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, publicada no D.O.U. de 30 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos.

Esse novo desenho traz outra dimensão ao trabalho institucional: somos assim um sistema que integra nove campi, vide figura 01: (a) na mesorregião Norte Fluminense, os campi Campos-Centro, Campos-Guarus, Macaé, Quissamã e o núcleo avançado de São João da Barra, com sedes no município de Campos dos Goytacazes, Macaé e Quissamã e São João da Barra; (b) na mesorregião das Baixadas, o campus Cabo Frio (região dos Lagos); (c) na mesorregião Noroeste Fluminense, os campi Bom Jesus do Itabapoana e Itaperuna; (d) dois campi estão na fase inicial de implantação, são eles o campus Itaboraí e o campus Santo Antônio de Pádua.

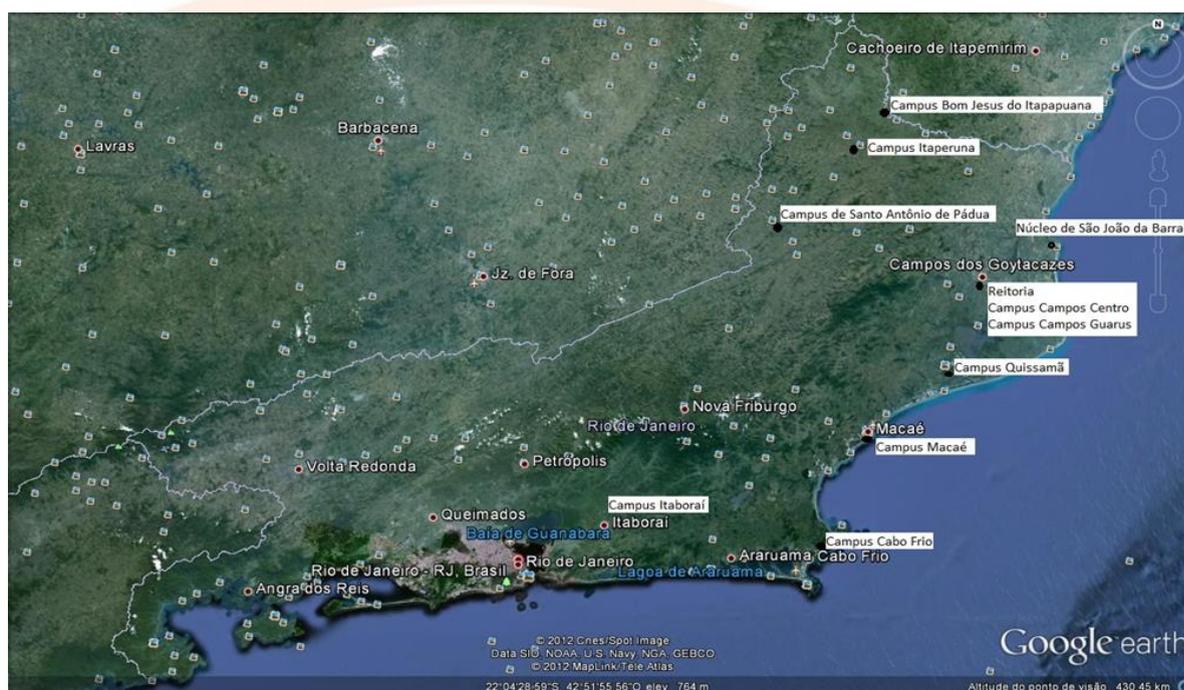


Figura 01 – Região de atuação do IF Fluminense

Para tanto, a Instituição desenvolve uma política permanente de incentivo à capacitação de todo o seu quadro de profissionais docentes e administrativos, o que certamente concorre para a qualidade do trabalho que desenvolve, seja no ensino, na pesquisa e, em especial, na pesquisa aplicada e na extensão.

Ao longo do tempo as mudanças promovidas alçaram o IF FLUMINENSE a

um crescimento institucional. Ressaltamos, assim, as diversas transformações, a saber: de Aprendizes Artífices para Escola Técnica Industrial; de Escola Técnica Industrial para Escola Técnica Federal; de Escola Técnica Federal para Centro Federal de Educação Tecnológica e de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

## **2.2 MISSÃO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**

Em conformidade com as prescrições legais, o PDI (2010-2014), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, o IF Fluminense, traz como missão formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade em geral, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social, visando à integração sistêmica em seus diversos campi pautada em uma estrutura multicampi e pluricurricular.

## **3. A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA**

A superação estanque entre formação geral e técnica na concepção dos documentos oficiais pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), quando prescreve a integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e a tecnologia.

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB 9394/96, art. 35, incisos I a IV)

Também em 2004, o Decreto nº5.154, que revoga o Decreto 2.208/97, ratifica a visão de integração, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, ao definir como princípios:

I- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

[...]

III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV- articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

[...]

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, art. 6º)

Também os princípios de integração podem ser encontrados na Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, conforme sua ementa:

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A estruturação desse novo modelo exige reconfiguração curricular no campo teórico e prático. Lodi (2006, p.10,11) nos ajuda a compreender esta questão:

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

[...] Assim, na forma integrada, os planos de curso das instituições de ensino devem contemplar, em um só currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional de maneira que possam ser cumpridas também as exigências dos perfis profissionais relativos às habilitações técnicas oferecidas pelas escolas.

Esta mesma autora, aprofunda o entendimento sobre a ruptura paradigmática entre formação geral e técnica, ao dizer que:

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específicos. (p.3)

Nessa direção, os Institutos são orientados a adotarem os princípios de formação integrada na última etapa da educação básica, rompendo com o paradigma da fragmentação.

#### **4. JUSTIFICATIVA**

As transformações sociais no século XXI vêm ocorrendo de maneira mais veemente e em decorrência dessas necessidades, novas demandas vão emergindo em todos os setores da sociedade e, “as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial.” (LIBÂNEO, 2008, p.45).

O relatório “Economia Brasileira em Perspectiva” Edição Especial | ano 2010, publicada em 2011, pelo Ministério da Fazenda, consolida e atualiza as principais variáveis macroeconômicas resultantes da condução da política econômica do Governo. Apesar de fazer uma abordagem referente ao ano de 2010, possui um sumário que apresenta um balanço da década de 2000.

Um destaque especial deve ser feito ao de que ao longo da década de 2000, o crescimento da economia brasileira saltou de uma média anual de 2,5% para cerca de 4,5%, graças a uma nova política econômica, que privilegiou a geração de empregos, os investimentos e o mercado interno. De 2007 a 2010, o crescimento médio anual só não ficou acima de 6% devido aos -0,6% (negativos) registrados em 2009, resultado da crise financeira internacional, como mostra a figura 02.



Figura 02 – Atividade Econômica Brasileira na última Década

Outro fato que merece ser citado é que o Brasil foi um dos últimos países a entrar na crise e um dos primeiros a sair dela. A crise surgiu no centro das economias mais avançadas do mundo e sua severidade ainda se faz sentir, em 2010, nos Estados Unidos, na Zona do Euro e no Japão. No Brasil, contudo, após resultado negativo de  $-0,6\%$ , em 2009, a economia logo reencontrou o rumo do crescimento forte e alcançou crescimento de  $7,5\%$  em 2010. É um dos melhores desempenhos das últimas quatro décadas, que deixa definitivamente para trás o espectro da crise financeira internacional e consolida o Brasil como um dos países mais exitosos do mundo.

Um aspecto a ser destacado é que o aumento da formalização nas relações de trabalho e a consolidação de uma nova classe média tornaram o mercado doméstico brasileiro atrativo para as grandes empresas nacionais e internacionais. O País passou a ser destino de grandes volumes de investimento estrangeiro direto, recebendo, em 2010, cerca de US\$ 48 bilhões, mais de três vezes o que se investia há uma década.

Para os próximos anos, estão previstos grandes montantes de investimentos em setores de infraestrutura, construção civil, telecomunicações, saneamento e exploração e refino do petróleo.

A expansão do investimento em infraestrutura é, por sinal, condição fundamental para a aceleração do desenvolvimento sustentável brasileiro. Daí o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que mobilizou mais de R\$ 500 bilhões, entre 2007 e 2010, nas áreas de transporte, energia,

saneamento, habitação e recursos hídricos. Em 2010, o investimento – ou formação bruta de capital fixo – cresceu 21,8%, quase três vezes o PIB, garantindo um crescimento de qualidade. O PAC-2, a ser iniciado em 2011, continuará a impulsionar o investimento para níveis elevados, de modo a se atingir 24% do PIB até 2014.

Todo este cenário favorável deu origem há um conjunto de investimentos nunca antes vivenciado pelo Estado do Rio de Janeiro.

O Polo Petroquímico de Itaboraí – COMPERJ, mostrado na figura 03, construirá duas novas refinarias nos próximos anos e posteriormente o complexo de empresas privadas que utilizaram os polímeros, produzidos nas refinarias, na fabricação de produtos diversos.



Figura 03 – Polo Petroquímico de Itaboraí

O Polo Naval que será construído em Jacomé, distrito de Maricá, além de escoar a produção do COMPERJ, possuirá também estaleiros para manutenção das embarcações, vide figura 04.



Figura 04 – Polo Naval de Maricá

Além do aumento da exploração de Petróleo, pela PETROBRAS e Multinacionais, nos poços já existentes na bacia de Campos, a exploração dos novos poços de petróleo do PRE-SAL, na bacia de Campos, apresentado na figura 05, pela PETROBRAS, assim como, por consórcios formados por Empresas Privadas Multinacionais, constituem um aumento significativo de investimentos.



Figura 05 – Exploração do Petróleo do PRESAL

O complexo portuário da Barra do Açu, localizado município de São João da Barra, no norte do estado, com previsão de início de operação para 2013, a ser

utilizado para escoamento da produção de minério de ferro e petróleo, é o início de um mega investimento do Grupo EBX na região que prevê ainda a construção de um Estaleiro, considerado segundo maior do mundo, além de siderúrgicas e termoelétricas. Para complementar a retro-área já possui a previsão de instalação de diversas empresas como, por exemplo, montadoras de automóveis. Todo este complexo é denominado Distrito Industrial do Açú como mostra a figura 06.

## Distrito Industrial do Açú

### Um novo *cluster* para indústria pesada



Distrito Industrial 90 km<sup>2</sup> (maior que a ilha de Manhattan)

#### AÇÚ SUPERPORT INDUSTRIAL COMPLEX



Conceito do Distrito Industrial em desenvolvimento

Figura 06 – Distrito Industrial do Açú

O centro logístico Farol-Barra do Furado prevê a Implantação de três estaleiros (STX Brasil Offshore, Alusa e EISA) para construção e reparos navais, uma base de apoio *offshore* da Edison Chouest e um terminal de tancagem da ALUPAR. Está situado na divisa entre os municípios de Campos dos Goytacazes e Quissamã, como mostra a figura 07.



Figura 07 – Centro Logístico Farol – Barra do Furado

Para finalizar, o município de Presidente Kenedy, localizado na divisa entre os estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, irá receber um complexo portuário para escoamento de minério de ferro de Congonhas-MG como mostra a figura 08. Este investimento será realizado pelo Grupo Ferrous.



Figura 08 – Porto de Presidente Kenedy

É fácil entender que estes investimentos trazem consigo um crescimento em outros segmentos da economia como construção civil, hotelaria, serviços, etc.

Não é difícil perceber que este conjunto de investimentos, na região norte

fluminense do Estado do Rio de Janeiro, cria uma demanda por mão de obra qualificada, não só na etapa de implantação, assim como, para a etapa de operação.

Para que estes investimentos tragam melhoria na qualidade de vida das pessoas da região é necessário que estas ocupem a maioria dos postos de trabalho que surgirão, com entendimento aprofundado sobre o mundo do trabalho para além da operacionalização das funções por elas exercidas. É neste contexto que o Instituto Federal Fluminense toma como responsabilidade a qualificação profissional, possibilitando à população maiores oportunidades de trabalho.

A interrelação entre Ensino Médio e Educação Profissional ao longo da história da educação no Brasil, tem registros que apontam para uma “gangorra organizacional” provocada pelo “zigzague conceitual”.

A profissionalização obrigatória do então segundo grau, estabelecida em pleno regime militar pela Lei nº 5.692/71; o abandono dessa obrigatoriedade face ao seu insucesso, reconhecido pela Lei nº 7.044/82; a proibição do ensino profissional integrado, determinada pelo Decreto nº 2.208/97 do governo Fernando Henrique Cardoso, gerando o divórcio forçado do Ensino Médio com a Educação Profissional, e o atual esforço concentrado do governo Lula de ressuscitar, a partir da edição do Decreto nº 5.154/2004, exatamente a até então proibida integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio são alguns exemplos do vaivém conceitual e organizacional que, ao longo do tempo, tem caracterizado a formação do jovem adulto visando a sua inserção no mundo do trabalho em nosso país. (NOGUEIRA, 2009, p.48)

A implantação do Ensino Médio Integrado ao técnico no Instituto Federal Fluminense Campus Campos-Centro deu-se a partir da necessidade de inserção nas demandas propostas pelas políticas educacionais, adotadas na realidade brasileira, alinhando-se as macro transformações, buscando cumprir sua função social.

O processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizacionais não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associados à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional. (MANFREDI, 1999, p.6)

Neste cenário, as concepções pedagógicas que atendiam a estruturas anteriores, já não dão conta de resolver os novos desafios sociais postos, suscitando, desta forma, novas reconfigurações teórico-práticas do processo educacional, assumindo a condição humanizadora de educação, que reflita também as expectativas do contexto social macro, demandas do mundo globalizado; e micro,

demandas regionais e locais, fazendo da escola um locus de construção de saberes que atendam tais necessidades, buscando sempre desenvolver as potencialidades de cada aluno.

Desde o documento base do PROEJA, primeira modalidade que abrigou o ensino integrado, em nosso Câmpus, já se configura a necessidade de uma especial atenção para a formação humana com vistas ao saberes integrados. Nele lê-se:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (Documento Base, 2007, p.15)

A trajetória percorrida pelo Instituto Federal Fluminense Campus Campos-Centro veio se construindo em concepções pedagógicas que refletiram historicamente suas propostas de construção e produção do conhecimento, como pode ser percebida nos destaques documentais que, diacronicamente, apontam para a organização pedagógica empreendida pelo IF Fluminense, ao longo de sua trajetória centenária:

Em primeira mão, lemos o artigo segundo do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909:

**Art. 2º** Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o numero de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (sic).

As Escolas de Aprendizes Artífices, conforme já referenciado passam a Escolas Industriais a partir do Decreto nº 4.073 de 30 janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial, no qual em seu artigo primeiro, lemos:

**Art. 1º** Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Também foi observado o cumprimento do proposto pela lei que dispôs sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial, Lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, assim esclarece:

Art 5º Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica.

Em 1994, a Lei 8.948, de 8 de dezembro daquele ano, preconiza a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, sob os mesmos pressupostos pedagógicos:

**Art. 3º** - As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

**Art. 6º** Ficam transferidos para cada Centro Federal de Educação Tecnológica que for implantado o acervo patrimonial, o quadro de pessoal docente e técnico-administrativo e os recursos orçamentários e financeiros da respectiva Escola Técnica Federal objeto da transformação.

As demandas do século XXI impuseram para a sociedade atual a necessidade de uma nova institucionalidade no Centro Federal de Educação Tecnológica, elevando-o a Instituto, de acordo com a Lei 11.892 de vinte e nove de dezembro de 2008.

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2008, p.21)

Ainda de acordo com o Documento acima mencionado, a proposta de implantação dos Institutos Federais sempre esteve relacionada às políticas para a educação profissional e tecnológica, visando à ampliação dos cursos técnicos, sobretudo pela expansão do Ensino Médio Integrado ao técnico, que tem como pressuposto básico a integração entre os saberes, compreensão do trabalho como princípio educativo, buscando desenvolver uma formação holística. Essa mudança

paradigmática traz novos desafios à Instituição, considerando sua trajetória pedagógica, que atendeu e atende os ditames das prescrições educacionais, sobretudo das Leis de Diretrizes e Bases vigentes desde a década de 60 do séc. XX.

O presente cenário justifica a criação de cursos técnicos que atendam as necessidades emergentes da região Norte-Fluminense e adjacências. O IF Fluminense, campus Campos-Centro tem em vista a implantação/criação de novos cursos que satisfaçam as demandas da região. No atual projeto de integração do ensino médio ao técnico, foi aprovada inicialmente a implantação dos cursos de Automação, Eletrotécnica, Edificações, Informática e Mecânica.

A Profissionalização integrada ao Ensino Médio tem sua implantação no Campus Campos-Centro seguindo a proposta de integração curricular para além da justaposição. A articulação entre trabalho e ensino rompe com as concepções pedagógicas que se constroem dissociadas da visão interdisciplinar, propondo uma maneira própria de integrar conhecimentos, valorizando experiências que facilitam a compreensão crítica da realidade.

Desde então, adequar os cursos vigentes, no Instituto Federal Fluminense – Campus Campos Centro - às novas exigências legais, vem sendo uma meta a ser alcançada num curto espaço de tempo, sempre na perspectiva de ampliação da oferta.

Dentro desse quadro, os princípios que norteiam a Educação Profissional Técnica de nível médio no IFF Campus Campos Centro, sustentada na concepção integradora, estruturam os Projetos Pedagógicos de cada Curso, que se encontram anexados neste Projeto Base.

## 5. OBJETIVOS

- Desenvolver a formação dos educandos, possibilitando a construção de saberes pertinentes à sua área de formação, através do aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, direcionada pelos princípios da integração;
- Desenvolver o espírito crítico, criativo e reflexivo nas dimensões teórico-práticas;
- Analisar o contexto econômico, político, social e ambiental tendo em vista uma atuação profissional crítica e criativa;

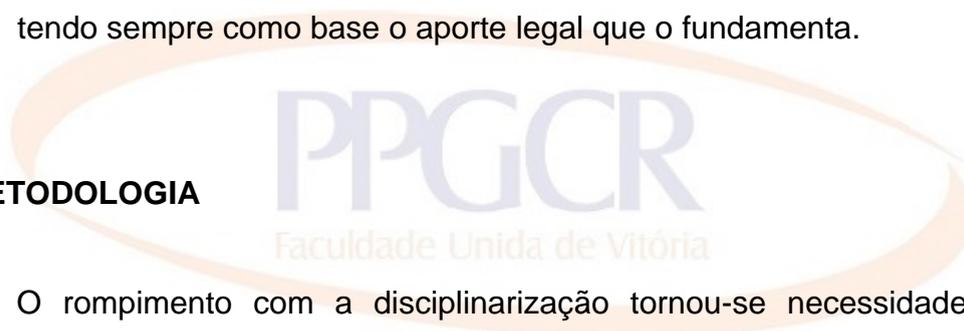
- Possibilitar a evolução da capacidade do educando em buscar soluções específicas e originais para diferentes intervenções em situações problemas de sua área de formação, visando efeitos no mundo do trabalho;
- Promover articulações entre trabalho e ensino, prática e teoria, contextualizando-as com as especificidades da formação pretendida;
- Proporcionar avanços na construção e produção do conhecimento através de bolsas de Iniciação Científica Júnior (Cnpq), Iniciação Profissional (IFF), Apoio Tecnológico(IFF) e de Monitoria(IFF);
- Democratizar o acesso ao mundo do trabalho através da prática profissional e estágios;
- Desenvolver projetos integradores no interior das áreas propostas no curso em questão;
- Fazer avaliação periódica dos cursos médio-integrados, reorganizando-os, tendo sempre como base o aporte legal que o fundamenta.

## 6. METODOLOGIA

O rompimento com a disciplinarização tornou-se necessidade básica na escola contemporânea, considerando que a visão de totalidade vem transversando os espaços responsáveis pela construção e aquisição de novos saberes, principalmente quando se trata da educação formal.

A proposta metodológica do Ensino Médio Integrado ao Técnico não se caracteriza pela justaposição no desenvolvimento das disciplinas mas, sim, pela integração dos saberes na perspectiva de formação humana integral: indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; trabalho como princípio educativo; construção e produção do conhecimento embasado na pesquisa como princípio pedagógico, diante da qual se busca garantir ao aluno inserção digna na sociedade, notadamente no mundo do trabalho.

Nessa direção, as ações integradoras que nortearão os cursos aqui mencionados serão desenvolvidas a partir de estratégias/temáticas/ áreas do conhecimento incluindo a problemática do trabalho de forma relacional. Como parte inicial da mudança de paradigmas metodológicos, são sugeridas ações como:



1. Reunião do Ensino Médio, semanalmente, em forma de rodízio e por área, e do Ensino Técnico, por eixos tecnológicos com as coordenações dos cursos já integrados. O cronograma do rodízio será proposto e elaborado pela Diretoria do Ensino Médio de modo que todas as áreas se encontrem com as coordenações dos cursos integrados com vistas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;

2. Ações didáticas da interligação das disciplinas buscando desenvolver uma matriz curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e de temas geradores, dentre outras;

3. Pesquisa como princípio norteador das ações docentes.

Como parte deste processo, cada curso desenvolverá projeto(s) integrador(es), propostos ou não desde o 1º ano, atendendo as particularidades de cada curso.

## 7. AÇÕES DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

- Promover discussões, buscando atualização permanente do corpus documental que legitima o curso médio integrado;
- Promover formação continuada que reflita sobre o fazer pedagógico, na perspectiva da integração, promovendo “articulação com o desenvolvimento socioeconômico ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; (Resolução 06/2012)”.
- Auxiliar no desenvolvimento dos projetos integradores.

## 8. REQUISITOS DE ACESSO

- A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio deverá ser oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional

técnica de nível médio, no mesmo *campus*, efetuando-se matrícula única para cada estudante;(Art. 12, Inciso I. RDP, 2014)

- Mediante Processo de Ingresso em consonância com os dispositivos legais em vigência; (Art. 21, inciso I. RDP, 2014)
- Por transferência de escola da rede federal de ensino;(Art. 21, inciso II, RDP, 2014)
- Por edital de transferência;(Art. 21, inciso III, RDP, 2014)

## 9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada, estabelecerá o mínimo de 200 dias letivos no Calendário Escolar, com cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas. (Resolução 06/2012 – art. 27).

Nesse sentido, os currículos do Ensino Integrado atenderão as seguintes orientações:

1. Integração entre os conteúdos de formação geral (propedêutica) e técnica, sempre na perspectiva de completude sinalizando para as diferentes dimensões da vida humana;
2. Superação de práticas fragmentadoras; com foco no perfil profissional específico do curso.

### 9.1 INCLUSÃO

Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade. (Resolução 06/2012 – art. 6, inciso X).

## 10. ESTRUTURA DOS PROJETOS PEDAGÓGICO DOS CURSOS (PPCs)

Os planos de cursos, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, contém obrigatoriamente, no mínimo:

- I - identificação do curso;
- II - justificativa e objetivos;
- III - requisitos e formas de acesso;
- IV - perfil profissional de conclusão;
- V - organização curricular;
- VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII - critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII - biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX - perfil do pessoal docente e técnico;
- X - certificados e diplomas a serem emitidos.

(Resolução 6/12, art. 20)



## 11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os Cursos Integrados preveem avaliação contínua e cumulativa, sempre numa perspectiva integradora de saberes, valorizando as produções dos alunos nas suas múltiplas dimensões.

Devem ser aplicadas aos alunos, por bimestre, no mínimo, 1(uma) **atividade de elaboração individual**, (provas escritas, apresentações orais, elaboração e desenvolvimento de projetos e outras formas de expressão individual, além de outros instrumentos de trabalho condizentes com o cotidiano de cada componente curricular) correspondendo de 60% (sessenta por cento) a 80% (oitenta por cento) dos saberes previstos para o componente curricular, e **atividades outras** (trabalhos em grupos, pesquisas, jogos ou quaisquer outras que desenvolvam a convivência coletiva, a criação, a expressão oral, iniciativa e todas que colaborem para a formação do cidadão criativo e solidário) capazes de perfazer o percentual de 20% (vinte por cento) a 40% (quarenta por cento) da previsão total para o bimestre.

A avaliação da aprendizagem deve acontecer no decorrer do processo bimestral, com, no mínimo, 2 (duas) atividades avaliativas.

O resultado do rendimento bimestral do aluno deve ser revertido em um único registro ( numa escala de 0 a 10, com uma casa decimal), o correspondente ao percentual de desenvolvimento dos saberes adquiridos.

O professor deve promover, ao longo do ano letivo, um processo de reconstrução dos saberes ao(s) alunos(s) que não obtiver(em) o rendimento mínimo de 60% (sessenta por cento) no bimestre.

A avaliação de recuperação é aplicada ao final de cada semestre letivo ao(s) aluno(s) que não obtiver(em) o rendimento mínimo semestral de 60% (sessenta por cento).

Os casos omissos neste documento serão orientados pela RDP vigente.

### 11.1 DA PROMOÇÃO

Ao final do período letivo, é considerado APROVADO o aluno com um percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência da carga horária total trabalhada na série e um aproveitamento mínimo de 60%(sessenta por cento) dos saberes previstos em cada componente curricular.

A Média Anual (MA) para aprovação se obtém por meio da média aritmética dos resultados obtidos da média semestral 1 (MS1) e da Média Semestral 2 (MS2):

$$\text{MÉDIA ANUAL (MA)} = \frac{MS\ 1 + MS\ 2}{2}$$

Independente da Média Anual ser igual ou superior a 6,0(seis), para ser aprovado, o aluno tem que, obrigatoriamente, obter um resultado igual ou superior a 4,0 (quatro) no 4º bimestre em cada componente curricular.

Os alunos não aprovados de acordo com o artigo anterior têm direito à Verificação Suplementar (VS).

Após a Verificação Suplementar (VS), o aluno será considerado Aprovado se alcançar um resultado final 5,0 (cinco), utilizando-se da média ponderada dos resultados do ano letivo, na qual a Média Anual (MA) tem um peso 6 (seis) e o resultado da Verificação Suplementar (VS) tem um peso 4 (quatro), representado na

fórmula a seguir:

$$\frac{(MA)6+(VS)4}{10} \geq 5,0$$

É considerado REPROVADO no componente curricular, o aluno que não alcançar os mínimos estabelecidos nos parágrafos acima descritos.

## 11.2 PROGRESSÃO PARCIAL

O estudante tem direito a cursar em regime de Dependência até duas disciplinas concomitantemente à série subsequente, que poderá ser ofertada preferencialmente em aulas presenciais. Caso haja incompatibilidade ou sobreposição de horários, formas alternativas podem ser adotadas, considerando as possibilidades da instituição e o melhor atendimento aos alunos.

O estudante reprovado em mais de dois componentes curriculares pode optar por trancar a matrícula para a série subsequente e cursar somente suas dependências.

Em caso de reprovação em mais de dois componentes curriculares o aluno fica retido na série, devendo cursar todos os componentes curriculares da série.

Caso o aluno seja aprovado para a série seguinte e reprovado na(s) dependência(s), permanece garantida sua aprovação na série cursada, porém, é vedada sua promoção até que o mesmo seja aprovado no(s) componente(s) da(s) dependência(s).

A frequência mínima no regime de dependência é de 50% (vinte e cinco por cento) no componente curricular.

## 12. APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

O aproveitamento de estudos poderá ser concedido pela Coordenação Acadêmica do Curso, mediante aproveitamento de conhecimentos e experiências adquiridas nos últimos cinco anos, desde que haja correlação com o perfil de conclusão do curso em questão, a partir de:

1. Componentes curriculares concluídos com aprovação em cursos;
2. Qualificações profissionais;
3. Processos formais de certificação profissional.

O aproveitamento de estudos por componente curricular será efetuado quando este tenha sido cursado, com aprovação, em curso do mesmo nível de ensino, observando compatibilidade de conteúdos e de pelo menos, 75% da carga horária do componente curricular que o aluno deveria cumprir no IF Fluminense.

No caso de aproveitamento de estudos relacionados aos itens 2 (dois) e 3(três) acima mencionados (qualificações profissionais e processos formais de certificação profissional) deverá ser apresentada documentação comprobatória que será avaliada por comissão indicada para este fim.

Os casos omissos neste documento serão orientados pela RDP vigente.

### **13. PRÁTICA PROFISSIONAL**

A prática profissional envolve atividades supervisionadas pela Coordenação, devendo ser desenvolvida ao longo de todo o curso e abranger conhecimento do mercado e das empresas, por meio de visitas técnicas, planejamento e execução de projetos concretos e experimentais característicos da área, participação em seminários, palestras e feiras técnicas. (RDP)

A prática profissional organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio curricular supervisionado realizado em empresas e outras instituições públicas ou privadas, devidamente conveniadas com o IF Fluminense, que apresentem condições de proporcionar complementação do ensino-aprendizagem, em termos de prática na área de formação do estudante.(RDP)

Compete à Diretoria de Extensão planejar, supervisionar, divulgar e avaliar a execução das atividades de estágio curricular supervisionado, bem como assegurar a legalidade de todo o processo.

É atribuição da Coordenação do Curso avaliar o Relatório Final do estágio e realizar a entrevista.

#### **13.1 SEMINÁRIO PROFISSIONAL**

Os alunos que finalizaram as atividades previstas para o último ano do curso podem se matricular no componente curricular “Seminários de Formação Profissional” de caráter opcional e carga horária semestral de 20 horas, com matrícula anual sem direito a renovação.

Aos estudantes que apresentarem proposta de emprego comprovada, será permitida a antecipação de colação a qualquer tempo, desde que tenha-se cumprido no mínimo 75% da carga horária semestral.

#### 14. CERTIFICAÇÃO

Ver Regulamentação Didático Pedagógica vigente. Os detalhes do processo avaliativo seguem as orientações constantes na Regulamentação Didático Pedagógica vigente.

#### 15. AVALIAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPCs)

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) devem ser avaliados ao final de cada ano letivo sendo esta ação prerrogativa dos Diretores, Coordenadores, Professores dos respectivos cursos, Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos.

Após possíveis reestruturações, o documento deverá ser encaminhado para apreciação da Direção de Ensino do Campus.

#### 16. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação/SETEC. *Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf)>.

BRASIL. Decreto nº 5.840/ 2006. Instituí o PROEJA- Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução 06 de 20 de setembro 2012.

CORRÊA, Juliane e SOUSA, José Vieira de. *Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola*. In: Gestão da escola: desafios a enfrentar.

- VIEIRA, Sofia Lerche (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-75.
- LODI, Lucia Helena. Ensino Médio Integrado: Uma Alternativa de Educação Inclusiva. In: *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?* Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Educ. Soc. Vol. 19, n. 64. Campinas Sep.1999.
- NOGUEIRA, V. de P. Q. Educação Profissional técnica de nível médio. Revista T&C Amazônia, Manaus, ano VII, n. 16, 2009.
- PACHECO, Eliezer e RESENDE, Caetana. Institutos Federais: um futuro por armar. IN: *Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões*. Org: SILVA, Caetana, J. R. Brasília: IFRN, 2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N. (Org.), Frigotto, G. (Org.) e CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996.

