



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MARGARETE DA SILVA VIEIRA

**LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA**

PORTO VELHO

2025

MARGARETE DA SILVA VIEIRA

**LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* Porto Velho Calama do Instituto Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Orientador: Prof. Dr. Edilberto Fernandes Syrczyk.

PORTO VELHO

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Vieira, Margarete da Silva.

Letramento racial na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições na Formação Integral dos Estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Rondônia. / Margarete da Silva Vieira. - Porto Velho, 2025.
91 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Edilberto Fernandes Syrczyk.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.

1. racismo. 2. Letramento racial. 3. Educação antirracista. 4. Educação Profissional e Tecnológica. 5. Formação humana integral. I. Syrczyk, Edilberto Fernandes (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Miria Santana Veiga, CRB-11/898

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Campus Porto Velho Calama
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT APRESENTADA PELA DISCENTE: MARGARETE DA SILVA VIEIRA

No dia 17 de outubro de 2025, às 8h:30min, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* (<https://meet.google.com/edu-ysaj-xbv>), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente **Margarete da Silva Vieira**, denominada “LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA”. A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Prof. Dr. Edilberto Fernandes Syrczyk; Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos; e Prof. Dr. Amarildo Ferreira Junior. Após a apresentação da dissertação pela discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

- Aprovado
 Reprovado.

Condicionamento:

- Aproximação conceitual quanto às bases da ept, principalmente em relação à categoria de currículo integrado.
- O atendimento integral aos apontamentos trazidos pelos membros da banca.

A candidata deverá atender as solicitações elencadas pela banca, ficando estabelecido o prazo de 90 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar o Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo Presidente, membros da banca examinadores e discente.

Porto Velho, 17 de outubro de 2025.

Presidente: Prof. Dr. Edilberto Fernandes Syrczyk, ProfEPT/IFRO

Membro Interno: Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, ProfEPT/IFBA

Membro Externo Titular: Prof. Dr. Amarildo Ferreira Junior, IFRR

Mestranda: Margarete da Silva Vieira



Documento assinado eletronicamente por **Edilberto Fernandes Syrczyk, Professor(a) - EBTT**, em 17/10/2025, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amarildo Ferreira Júnior, Usuário Externo**, em 17/10/2025, às 19:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Fernandes dos Santos, Usuário Externo**, em 21/10/2025, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARGARETE DA SILVA VIEIRA, Usuário Externo**, em 21/10/2025, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2787164** e o código CRC **AD3994E3**.

À linha de pesquisa do Programa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Área de concentração do Programa
Campus Porto Velho Calama
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto

IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Margarete da Silva Vieira
Produto/Processo Educacional:	Documentário educativo sobre o racismo, preconceito e discriminação em situações do cotidiano.
Dissertação:	LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA.
Orientadora:	Dr. Edilberto Fernandes Syrczyk
Área de Concentração:	Educação/Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Macroprojeto	Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
x	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

CRITÉRIOS

		Sim	Não
Aderência	À projeto de pesquisa	X	
		X	
		X	
	Ao macroprojeto	X	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

IMPACTO

	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
X	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

IMPACTO - DEMANDA

X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)

IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA

	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

	Local
	Regional
X	Nacional
	Internacional

INOVAÇÃO

	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)
X	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente

COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)

X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

APLICABILIDADE

X	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

X	Piloto/protótipo
	Em teste
	Finalizado/implantado
	Não se aplica

ACESSO

	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

Os materiais instrucionais são de curta duração para facilitar disparos em redes sociais e atingir o maior número de pessoas possível.

Podem ser utilizados como material paradidático separadamente ou em conjunto posto que cada uma das gravações traz um objeto e tema claramente definido e visa confrontar a teoria e a prática das lacunas existentes dentro das questões que envolvem letramento racial.

Até 255 caracteres

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa constitui-se em um documentário educativo, orientado pela temática do letramento racial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A elaboração desse material surgiu da necessidade de criar instrumentos que não apenas sistematizasse o referencial teórico discutido na dissertação, mas que também possibilitasse sua apropriação prática no cotidiano das instituições escolares, especialmente naquelas vinculadas à Rede Federal.

O documentário busca sensibilizar, provocar reflexão e estimular a discussão coletiva, explorando a potência das linguagens visuais e sonoras para mobilizar afetos e percepções que, muitas vezes, escapam ao texto

escrito.

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca	Prof. Dr. Edilberto Fernandes Syrczyk, ProfEPT/IFRO
Membro interno ProfEPT/IA	Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, ProfEPT/IFBA
Membro externo	Prof. Dr. Amarildo Ferreira Junior, IFRR
Data da defesa	17 de outubro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Edilberto Fernandes Syrczyk, Professor(a) - EBTT**, em 21/10/2025, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Fernandes dos Santos, Usuário Externo**, em 21/10/2025, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARGARETE DA SILVA VIEIRA, Usuário Externo**, em 21/10/2025, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amarildo Ferreira Júnior, Usuário Externo**, em 05/11/2025, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2787219** e o código CRC **3561A91E**.

Dedico este trabalho aos meus alunos e docentes da Escola Padre Mário Castagna, que, de diferentes maneira, tornaram esse trabalho possível. Às minhas filhas Naira Carolina e Lara Sofia, “pela generosa espera da mãe”, e por tornarem minha vida mais significativa e bonita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Virgem Santíssima pelo amparo nesta fase em que me perdi de mim mesma, e por colocar as pessoas certas em meu caminho para que eu pudesse concluir este projeto.

Agradeço à minha filha Naira e à minha irmã Marineide pelo apoio e incentivo ao longo desta jornada.

Agradeço aos colegas de turma que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste mestrado. Em especial, à Ana e à Luzia — meus anjos nesta caminhada — por estarem sempre ao meu lado, por nunca soltarem minha mão. Mesmo enfrentando seus próprios desafios, ofereceram-me suporte, paciência e um cuidado imenso. Minha eterna gratidão.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Edilberto Syrczyk, pela orientação cuidadosa, pela gentileza e pela precisão de suas contribuições ao longo desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do IFRO/PROFEPT pela dedicação e pela contribuição para uma educação crítica e emancipadora.

Agradeço aos gestores da Escola Padre Mário Castagna, Francisco Tadeu e Selma Amorim, pela acolhida e apoio à realização da pesquisa.

Agradeço à minha amiga e parceira de sonhos e lutas, Cristiele Ferreira, pela presença e apoio fundamentais neste projeto tão significativo para mim.

Agradeço, com especial carinho, aos meus queridos alunos e alunas do 9º ano da Escola Padre Mário Castagna — Thainá, Débora, Marciele, Maria, Luís Vitor e Kaio Luís — que não mediram esforços para me ajudar.

A todos, a minha mais sincera gratidão!

RESUMO

O racismo constitui uma barreira estrutural que impacta fortemente o campo educacional, desafiando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esta dissertação buscou responder ao problema: como o letramento racial, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI)? A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter de pesquisa-ação, envolveu questionários e a análise de vídeos produzidos pelos próprios estudantes sobre situações cotidianas de racismo. O estudo fundamentou-se em autores como Munanga (2005, 2016), Gomes (2019), Ribeiro (2019), Hooks (2017, 2021), Saviani (2007) e Pinheiro (2024), que discutem racismo estrutural, relações étnico-raciais, feminismo preto, pedagogia da liberdade e educação antirracista. Os resultados apontaram que, embora o conceito de letramento racial ainda seja pouco conhecido formalmente, há ampla percepção das desigualdades raciais e reconhecimento da importância de abordá-las no espaço escolar. O produto educacional — um documentário educativo — contribuiu para fomentar reflexões críticas, fortalecer práticas pedagógicas antirracistas e ampliar a formação humana integral.

PALAVRAS-CHAVE: racismo; letramento racial; educação antirracista; Educação Profissional e Tecnológica; formação humana integral.

ABSTRACT

Racism remains a structural barrier that deeply affects the educational field, challenging the construction of a fair and egalitarian society. This dissertation sought to answer the following research problem: how can racial literacy, within the context of Professional and Technological Education (EPT), contribute to the integral formation of students in Integrated High School (EMI)? The study adopted a qualitative, action-research approach, combining questionnaires with the analysis of videos produced by the students themselves about everyday situations of racism. The theoretical framework drew on authors such as Munanga (2005, 2016), Gomes (2019), Ribeiro (2019), Hooks (2017, 2021), Saviani (2007), and Pinheiro (2024), who discuss structural racism, ethnic-racial relations, Black feminism, pedagogy of freedom, and antiracist education. The findings revealed that although the concept of racial literacy is still little known in formal terms, there is broad awareness of racial inequalities and recognition of the importance of addressing them in schools. The educational product developed—a documentary—helped foster critical reflections, strengthen antiracist pedagogical practices, and expand students' integral human formation.

KEYWORDS: racism; racial literacy; antiracist education; Vocational and Technological Education; integral human formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TECENDO SABERES: RACISMO, LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	15
2.1 Racismo estrutural e o mito da democracia racial	17
2.2 Educação, currículo e relações étnico-raciais	21
2.3 Letramento racial e formação omnilateral: conceitos, práticas e potencialidades na EPT	23
3 O PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODOS E TÉCNICAS	30
3.1 Fundamentos epistemológicos	30
3.2 A pesquisa-ação como caminho	30
3.3 Contexto da pesquisa	31
3.4 Participantes	31
3.5 Produção dos dados	31
3.6 Etapas da Pesquisa-Ação	32
3.6.1 Dados do questionário estruturado	33
3.6.2 Construção e aplicação das categorias analíticas	33
3.6.3 Triangulação dos conjuntos de dados	35
3.7 Aspectos Éticos	36
4 PRODUTO EDUCACIONAL	37
5 O QUE REVELAM OS DADOS: COMPREENDENDO O LETRAMENTO RACIAL NA EPT	41
5.1 Identidade étnico-racial	47
5.2 Compreensão conceitual do letramento racial e apropriação do conceito de racismo estrutural	49
5.3 Vivências de discriminação: enfrentamento do racismo cotidiano	51
5.4 Contradições entre discurso e prática	53
5.5 Adesão a conceitos críticos	55
5.6 Necessidade de debate institucional	57
5.7 Posicionamento crítico frente ao racismo, consciência da presença estrutural do racismo	59
5.8 Percepção das desigualdades raciais	61

5.9 Engajamento com produções culturais negras e disposição para o engajamento antirracista	63
5.10 O impacto reflexivo dos recursos audiovisuais	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	75
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO	79
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	85

1 INTRODUÇÃO

O racismo, em suas múltiplas expressões, é uma ferida aberta na sociedade brasileira. Presente nos corpos, nas relações e nas instituições, ele se reinventa, apesar dos avanços legais e políticos. Não se trata apenas de um problema pontual ou individual, mas de uma estrutura que organiza privilégios e desigualdades. Como lembra Munanga (2016), a democracia racial nunca passou de um mito, um pacto de silêncio que escamoteia a violência histórica contra a população negra e indígena. No chão da escola, esse silêncio se materializa em currículos eurocêntricos, na ausência de representatividade, nas práticas discriminatórias naturalizadas e na recusa em reconhecer que o racismo é também um problema pedagógico.

É nesse cenário que se inscreve o objeto desta pesquisa: o letramento racial como prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Mais do que um conceito, o letramento racial é uma postura, um exercício crítico de leitura do mundo (Freire, 1996; Ribeiro, 2019). Trata-se de possibilitar que estudantes reconheçam as raízes históricas da opressão racial, compreendam suas implicações no presente e adquiram instrumentos para questionar estereótipos, preconceitos e exclusões. Em outras palavras, é transformar a escola em espaço de resistência e emancipação.

A investigação foi desenvolvida no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus Calama*, em Porto Velho, com estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio. Foram 33 jovens que, por meio de questionários e análise de vídeos produzidos por colegas da Escola Estadual Padre Mário Castagna, compartilharam suas percepções sobre racismo, discriminação e possibilidades de transformação. A escolha por esse contexto não é aleatória: a Amazônia é território de diversidade e contradições, onde se cruzam histórias de povos originários, descendentes de africanos escravizados e migrantes de várias partes do Brasil. Pensar o letramento racial na EPT nesse espaço significa, também, enfrentar as tensões entre desenvolvimento econômico, desigualdade social e justiça racial.

A justificativa desta pesquisa é tanto acadêmica quanto pessoal. Sou licenciada em História e, durante muitos anos, como tantos docentes, não me detive com a profundidade necessária sobre as relações raciais na escola. A primeira experiência

transformadora veio com uma atividade do Dia da Consciência Negra, que, de simples evento comemorativo, tornou-se prática contínua. Esse movimento despertou em mim uma inquietação: por que tratar o racismo apenas em datas específicas, se ele atravessa todos os dias da vida escolar? A partir daí, busquei especializações em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, cursos de Letramento Racial e Educação Anticolonial. O ingresso no ProfEPT, após uma segunda tentativa, não foi apenas um passo acadêmico: foi a concretização de um compromisso com a construção de uma educação antirracista, crítica e emancipadora.

A base teórica desta dissertação fundamenta-se em autores que contribuíram de maneira significativa para a compreensão das dinâmicas do racismo e da educação antirracista no Brasil. A obra *Casa-Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, exerceu grande influência na construção da imagem de um Brasil harmônico e mestiço, onde a convivência entre brancos, negros e indígenas teria ocorrido de modo pacífico e conciliador. Embora sua interpretação histórico-antropológica tenha sido marcante, ela acabou contribuindo para a consolidação da ideia de uma suposta “democracia racial”. No entanto, essa concepção foi posteriormente problematizada por intelectuais como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Florestan Fernandes e Clóvis Moura, que demonstraram o caráter ideológico desse discurso e denunciaram o “mito da democracia racial” como forma de ocultar as desigualdades estruturais e o racismo persistente na sociedade brasileira.

Nesse sentido, Munanga (2005) ressalta que o discurso da mestiçagem cultural foi mobilizado para negar a existência do racismo, obscurecendo as experiências de discriminação e exclusão enfrentadas pela população negra. Gomes (2019) e Pinheiro (2023) avançam na análise ao enfatizar as raízes históricas do racismo brasileiro e suas manifestações contemporâneas. Gomes (2019) destaca a influência das teorias evolucionistas do século XIX na legitimação de hierarquias raciais, enquanto Pinheiro (2023) enfatiza o papel da ciência na perpetuação do racismo e na justificação das desigualdades sociais.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem marcos fundamentais na luta pela reparação histórica e pela inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Elas consolidam o reconhecimento das contribuições desses povos para a formação do país e impõem ao sistema educacional o dever de enfrentar o racismo de forma pedagógica e institucional. Posteriormente, o *Estatuto da Igualdade Racial* (Lei nº 12.288/2010) reforçou esse

compromisso, ampliando o alcance das políticas de equidade e formação cidadã. Essas normativas não representam apenas conquistas jurídicas, mas expressam a materialização de demandas históricas do movimento negro brasileiro e da luta por uma educação antirracista e plural.

Nesse contexto, a educação antirracista e o letramento racial emergem como ferramentas fundamentais para confrontar o racismo na sociedade. A noção de letramento racial, conforme Severo (2021), possibilita uma leitura crítica das dinâmicas raciais, permitindo a identificação dos privilégios da branquitude e das barreiras impostas às populações negras. Kleiman (1995) já havia defendido que o letramento ultrapassa a decodificação de palavras, configurando-se como prática social situada, e Street (2014) reforça essa dimensão ao distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico. Assim, o letramento racial amplia esse campo ao incorporar a crítica às desigualdades raciais.

Para Braúna, Souza e Sobrinha (2023), o letramento racial não se resume ao domínio de conceitos técnicos, mas envolve a consciência crítica das dinâmicas raciais, a identificação de estereótipos e a construção de narrativas alternativas. Pinheiro (2023) reforça essa dimensão, defendendo que o letramento racial é essencial para a formação de uma consciência coletiva sobre as estruturas de poder. Alves (2018), Baraibar (2023) e Bonfim (2021) destacam que ele implica a compreensão do racismo estrutural em diferentes esferas — educação, trabalho, mídia e vida cotidiana —, demandando o desenvolvimento de habilidades para questionar preconceitos e desafiar práticas discriminatórias.

A promoção do letramento racial nas instituições educacionais exige currículos antirracistas, programas de sensibilização e formação docente, políticas públicas que enfrentem disparidades raciais e iniciativas comunitárias de conscientização (Coutinho, 2021). Além disso, implica desenvolver empatia e solidariedade entre diferentes grupos raciais, reconhecendo experiências específicas e atuando coletivamente pela justiça social (Ferreira, 2015). Como afirmam Galvão e Ferreira (2021) e Tfouni (2006), o conceito de letramento é amplo e envolve também a capacidade de compreender, interpretar e responder às demandas sociais da leitura e da escrita, o que, no caso do letramento racial, significa compreender e enfrentar as desigualdades raciais.

No Brasil, onde o racismo é estrutural e persistente (Gomes; Jesus, 2013), o letramento racial é indispensável para revelar as formas de reprodução das

desigualdades. Pesquisas apontam sua relevância como estratégia de combate ao racismo, sendo considerado um dos diversos tipos de letramento — ao lado do visual, estético, acadêmico e literário — necessários à construção de uma educação equitativa (Gomes, 2019). A Teoria Racial Crítica, originada nos Estados Unidos, amplia essa perspectiva ao evidenciar como as estruturas de privilégio racial moldam as relações sociais. Nesse horizonte, o Letramento Racial Crítico (LRC) constitui uma abordagem central para compreender e transformar as dinâmicas sociais, políticas e ideológicas ligadas ao racismo (Jesus, 2019; Nascimento, 2020).

O LRC não apenas identifica manifestações do racismo, mas desafia termos, conceitos e representações, promovendo a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social (Oliveira, 2019). Ao relacionar letramento racial e identidade, evidencia como raça e racismo permeiam a vida cotidiana, demandando ações educativas que não só defendam contra o racismo, mas também promovam conscientização coletiva (Nascimento, 2019). Entre suas contribuições, destaca-se o questionamento da representatividade nos livros didáticos e nos materiais escolares, indicando a necessidade de currículos que desconstruam desigualdades raciais e valorizem a pluralidade.

A discussão sobre letramento racial, como apontam Rezende (2021), Dias e Santos (2021) e Ferreira (2021), reforça a necessidade de uma linguística aplicada antirracista, que compreenda como as práticas de leitura e escrita estão intrinsecamente ligadas às questões raciais. Essa abordagem tem especial relevância na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que, ao preparar estudantes para o mundo do trabalho, possui potencial para promover mudanças sociais profundas, desde que incorpore princípios do letramento racial (Ciavatta, 2005).

Na EPT, o enfrentamento ao racismo estrutural exige políticas afirmativas, revisão curricular e promoção de diversidade entre docentes e gestores (Ribeiro, 2019). Como destacam Gonçalves e Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais deve formar cidadãos comprometidos com a igualdade e a justiça social. Isso implica reestruturação de práticas pedagógicas e políticas educacionais, rompendo com a perspectiva eurocêntrica que ainda orienta currículos e discursos escolares.

Diante do exposto, os objetivos que orientaram esta dissertação foram: de modo geral analisar as percepções dos estudantes sobre o letramento racial e suas implicações na formação integral e emancipatória; de modo específico foi identificar o nível de compreensão dos participantes acerca dos conceitos de racismo, preconceito

e discriminação; mapear experiências de vivência e enfrentamento ao racismo nos contextos social e escolar; e verificar o grau de engajamento dos estudantes com práticas antirracistas.

A questão de pesquisa que sintetiza essas inquietações é: De que maneira o letramento racial pode ser incorporado à prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, de modo a promover uma educação crítica, reflexiva e emancipadora?

A dissertação organiza-se em quatro seções principais. Após esta Introdução, o Referencial Teórico discute os conceitos de racismo, letramento racial e educação antirracista, com base em autores como Munanga, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, bell hooks¹, Demerval Saviani e Bárbara Carine. A Metodologia apresenta a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como opção teórico-metodológica, descrevendo o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e os aspectos éticos. Em seguida, a seção de Resultados e Discussão articula os dados empíricos com a literatura, revelando as percepções dos estudantes, os desafios e as possibilidades da inserção do letramento racial nas práticas pedagógicas. Por fim, nas Considerações Finais, são sistematizadas as contribuições da pesquisa e apontados caminhos para a continuidade da luta por uma educação verdadeiramente democrática e antirracista.

¹ Opta-se por grafar o nome da autora *bell hooks* em letras minúsculas, conforme sua própria escolha política e simbólica. A autora adota essa grafia como gesto de descentralização do “eu” e afirmação de uma escrita coletiva e antiegóica, priorizando o conteúdo e o compromisso ético de sua produção intelectual sobre a identidade individual do nome.

2 TECENDO SABERES: RACISMO, LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Pensar o letramento racial na educação brasileira exige antes compreender o modo como o racismo se enraizou na formação social do país e como, até hoje, permanece naturalizado no cotidiano. O mito da democracia racial, analisado criticamente por Kabengele Munanga (2005, 2016), tornou-se uma das principais barreiras para o reconhecimento do racismo como problema estrutural. Ao sustentar a ideia de que brancos, pretos e indígenas conviveriam harmonicamente desde a colonização, essa narrativa reforçou um pacto de silêncio, impedindo que as desigualdades raciais fossem compreendidas como resultado de um projeto histórico de exclusão. Para Nilma Lino Gomes (2019), esse silenciamento não é apenas uma omissão: ele atua como mecanismo de poder, deslocando para o plano individual o que é, em verdade, uma estrutura coletiva de opressão. Djamila Ribeiro (2019) acrescenta que esse pacto de negação sustenta a branquitude enquanto lugar de privilégio, permitindo que ela se enxergue como universal e neutra, quando, na realidade, ocupa posição central na manutenção do racismo.

Ao levar esse debate para a escola, percebemos que o currículo se torna espaço de disputa. Se, por um lado, a educação formal pode reproduzir a exclusão, reforçando visões eurocêntricas que invisibilizam povos pretos e indígenas, por outro, ela também pode se constituir como território de resistência e de libertação. Dermeval Saviani (2007) lembra que a escola é, ao mesmo tempo, instrumento de reprodução e possibilidade de emancipação; sua função dependerá do projeto pedagógico que a orienta. Autoras como Bárbara Carine (2024) e bell hooks (2017, 2021) reforçam que o currículo crítico e antirracista é aquele que rompe com a monoculturalidade e acolhe a pluralidade de vozes, saberes e experiências. É nesse gesto que a educação se aproxima de uma pedagogia da liberdade, onde estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas também se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de agir sobre o mundo.

É nesse horizonte que o conceito de letramento racial ganha relevância. Mais do que uma habilidade técnica ou domínio de termos, o letramento racial implica uma leitura ampliada das dinâmicas sociais e raciais que atravessam a vida cotidiana.

Como defendem Braúna, Souza e Sobrinha (2023), letrar-se racialmente significa reconhecer o peso histórico do racismo, compreender os mecanismos de sua reprodução e adquirir ferramentas para enfrentá-lo de forma crítica. Esse entendimento dialoga com a tradição freireana, na medida em que o letramento racial é também uma forma de “leitura de mundo” (Freire, 1996), pela qual os sujeitos são convocados a identificar injustiças, nomeá-las e agir para transformá-las.

Ao articular racismo, currículo e letramento racial, chegamos à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), campo no qual esta pesquisa se insere. A EPT, como destaca Ciavatta (2005), é marcada pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando a formação integral dos sujeitos. No entanto, essa integralidade só se concretiza se incluir a dimensão racial como eixo transversal. Do contrário, corre-se o risco de formar profissionais tecnicamente competentes, mas desprovidos de consciência crítica sobre as desigualdades que estruturam a sociedade. Quando o letramento racial é incorporado à EPT, abre-se a possibilidade de uma formação omnilateral, emancipadora e comprometida com a justiça social, nos termos apontados por Saviani (2007) e Gomes (2019).

Assim, o referencial teórico que sustenta esta dissertação parte da crítica ao mito da democracia racial e ao racismo estrutural, problematiza o papel da escola e do currículo na reprodução ou no enfrentamento dessas desigualdades, apresenta o letramento racial como prática crítica de leitura do mundo e, finalmente, conecta esse debate ao potencial da Educação Profissional e Tecnológica para promover uma formação humana integral, capaz de resistir às opressões e afirmar novas possibilidades de existência.

2.1 Racismo estrutural e o mito da democracia racial

A história do Brasil é atravessada por contradições profundas entre o discurso de igualdade e a prática da exclusão racial. Desde a colonização, a formação social brasileira se estruturou sobre a violência da escravidão, a expropriação indígena e a imposição de um modelo de sociedade fundado na supremacia branca. No entanto, ao longo do século XX, consolidou-se um discurso que passou a caracterizar o país como exemplo de convivência harmônica entre diferentes grupos étnico-raciais. Essa construção ideológica ficou conhecida como o mito da democracia racial, expressão que ganhou força principalmente a partir dos escritos de Gilberto Freyre em *Casa-*

Grande & Senzala (1933).

Para Freyre (2003), a miscigenação teria desempenhado papel central na constituição da identidade nacional, promovendo a integração cultural entre brancos, pretos e indígenas. A partir dessa leitura, o Brasil seria diferente de outros países marcados pelo racismo explícito, como os Estados Unidos ou a África do Sul. Essa suposta harmonia racial passou a ser propagada como parte da identidade nacional, contribuindo para a negação da existência do racismo. No entanto, como adverte Munanga (2016), essa narrativa se consolidou como um pacto de silêncio que encobriu as desigualdades estruturais, transformando o racismo em uma questão invisível e difusa, atribuída a comportamentos isolados e não a uma lógica de poder.

Essa idealização da mestiçagem, embora tenha exaltado a diversidade cultural, ocultou as violências que marcaram o processo de colonização e escravização. Como lembra Gonzalez (2020), a democracia racial é uma construção ideológica que naturaliza a exclusão das populações negras e indígenas, além de perpetuar o apagamento das especificidades das mulheres negras. Para a autora, não houve convivência harmônica, mas sim a exploração sistemática dos corpos pretos, especialmente femininos, reduzidos a objetos de uso sexual e de trabalho, em um processo que visava o branqueamento da população brasileira.

O racismo estrutural, portanto, é a engrenagem que sustenta o mito da democracia racial. Para Almeida (2019), o racismo estrutural deve ser entendido como um sistema que organiza a sociedade em todas as suas dimensões — econômica, política, cultural e subjetiva. Ele não depende apenas da intenção individual, mas da reprodução de práticas, discursos e políticas que, historicamente, mantêm privilégios raciais e marginalizam a população negra. Quando associado ao mito da democracia racial, esse racismo torna-se ainda mais difícil de ser combatido, pois sua própria existência é negada.

É nesse ponto que a contribuição de Gonzalez se torna central. A autora denuncia que o mito da democracia racial, além de legitimar a desigualdade, atua de forma interseccional, ocultando a sobreposição de opressões que afetam as mulheres negras. Ao sofrerem tanto o racismo quanto o sexismo, essas mulheres experimentam uma dupla exclusão que as coloca em posição de maior vulnerabilidade social. Esse olhar interseccional, posteriormente desenvolvido por autoras como Crenshaw (2002), já estava presente nas análises de Gonzalez, que defendia um feminismo afro-latino-americano capaz de reconhecer as especificidades da opressão racial na América

Latina.

Os efeitos desse mito são visíveis em diferentes campos da vida social. No mercado de trabalho, as mulheres negras continuam concentradas em funções precarizadas, com salários menores e pouca valorização social (Carneiro, 2005). Na educação, os currículos seguem majoritariamente eurocêntricos, reproduzindo a invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2019). No sistema de justiça, as taxas de encarceramento revelam a seletividade penal que atinge de forma desproporcional a população negra, especialmente as mulheres. Segundo Silva (2025), 62% das mulheres encarceradas no Brasil são negras, o que evidencia como o racismo estrutural atravessa de maneira violenta as dinâmicas sociais e institucionais.

Esses dados demonstram que o mito da democracia racial não apenas distorce o passado, mas também influencia o presente ao negar as desigualdades e impedir a formulação de políticas efetivas de combate ao racismo. Como assinala Ribeiro (2019), a crença na convivência harmoniosa entre raças se transforma em uma armadilha discursiva, pois, ao negar a existência do problema, inviabiliza sua resolução. Para a autora, é urgente enfrentar a branquitude como posição de poder que se naturalizou na sociedade brasileira, sendo legitimada por um Estado que historicamente incentivou o branqueamento populacional no pós-abolição.

A política de imigração europeia nos séculos XIX e XX, como lembra Gonzalez (2020), teve como objetivo declarado o branqueamento do país, partindo da crença de que a população negra representava atraso. Essa perspectiva revela como o racismo biológico esteve presente nas decisões políticas, influenciando diretamente a construção da identidade nacional. O mito da democracia racial, nesse sentido, funcionou como discurso conciliador que ocultava a violência do projeto de branqueamento.

No campo educacional, a reprodução desse mito se dá de maneira ainda mais complexa. A ausência de representatividade negra nos livros didáticos, a marginalização das culturas africanas e afro-brasileiras e a escassez de professores pretos em cargos de destaque compõem um quadro de exclusão que legitima o racismo estrutural. Como observa Hooks (2017), a educação pode ser tanto prática de liberdade quanto mecanismo de opressão, dependendo do compromisso ético-político que a orienta. Quando pautada por uma lógica eurocêntrica e monocultural, a escola torna-se um espaço de reprodução das desigualdades; quando comprometida

com uma pedagogia crítica e antirracista, pode se transformar em terreno fértil para a emancipação.

Essa ambivalência é ressaltada também por Saviani (2007), que aponta a função contraditória da escola: ao mesmo tempo em que pode promover emancipação, ela frequentemente reproduz as relações de dominação. No caso do Brasil, o mito da democracia racial reforça essa contradição ao alimentar a ilusão de que as instituições são neutras, quando, na realidade, são atravessadas por práticas discriminatórias.

As implicações desse quadro são múltiplas. No sistema prisional, por exemplo, a seletividade penal reafirma o mito ao criminalizar corpos pretos de maneira sistemática. Silva (2025) demonstra como o racismo estrutural e a interseccionalidade de gênero e raça contribuem para o aumento do encarceramento feminino, evidenciando um padrão de discriminação que se perpetua desde o período escravista até os dias atuais. Ao negar a existência do racismo, a democracia racial encobre o caráter seletivo e punitivo do Estado, que continua a atuar de maneira racializada.

No campo da saúde, pesquisas mostram que mulheres negras recebem menor qualidade no atendimento médico, especialmente no que diz respeito à saúde reprodutiva e obstétrica (Gomes, 2019). Esse dado revela que o mito da democracia racial não se restringe ao campo simbólico, mas produz efeitos concretos sobre a vida das pessoas, resultando em desigualdades de acesso e de direitos.

Diante desse panorama, torna-se evidente que desconstruir o mito da democracia racial é condição fundamental para avançar na construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Essa desconstrução passa, necessariamente, pela valorização da memória e das vozes silenciadas. Gonzalez (2020) nos convida a pensar o feminismo afro-latino-americano como projeto político que rompe com a invisibilidade das mulheres negras e confronta diretamente o racismo estrutural. Ao trazer para o centro da análise as experiências dessas mulheres, a autora evidencia que não há democracia possível enquanto persistirem as desigualdades raciais e de gênero.

O letramento racial, nesse contexto, surge como estratégia pedagógica para enfrentar o mito da democracia racial. Conforme Gomes (2019), letrar-se racialmente significa desenvolver uma consciência crítica sobre as dinâmicas raciais, reconhecendo as raízes históricas da opressão e adquirindo ferramentas para contestar práticas discriminatórias. Na medida em que possibilita a leitura crítica do

mundo, o letramento racial rompe com a naturalização das desigualdades e promove o engajamento ativo contra o racismo.

Por isso, incluir o debate sobre o mito da democracia racial nos currículos escolares e acadêmicos é um passo essencial. Não se trata de acrescentar um tema periférico, mas de transformar a própria lógica da educação, tornando-a capaz de questionar os fundamentos da exclusão. Como defende Carneiro (2005), é urgente deslocar a branquitude do lugar de universalidade, de modo que os saberes e as experiências negras ocupem espaço legítimo na produção do conhecimento.

2.2 Educação, currículo e relações étnico-raciais

Segundo Bento (2022), a branquitude constitui um pacto silencioso de privilégios que estrutura as relações raciais no Brasil. Reconhecer essa posição social é condição necessária para que o letramento racial se traduza em práticas efetivamente antirracistas nas instituições educacionais. A escola ocupa um lugar central na constituição das identidades sociais e culturais, mas, historicamente, tem sido também espaço de reprodução de desigualdades raciais. O racismo manifesta-se no cotidiano escolar não apenas por meio de agressões explícitas, mas também em práticas sutis que silenciam, marginalizam e negam a presença negra no currículo e nos espaços pedagógicos. Como mostram estudos recentes, crianças e jovens pretos muitas vezes não se reconhecem nas representações presentes nos livros, nas decorações escolares ou nas narrativas históricas, o que gera marcas profundas e a sensação de não pertencimento à instituição escolar (Redoc, 2021).

Esse processo de exclusão é reforçado pela forma como o currículo brasileiro foi historicamente concebido. Para Rocha (2000), os espaços escolares — arquitetônicos, pedagógicos e simbólicos — implicam relações de poder que definem quem pode ou não ser representado. Ao privilegiar símbolos, personagens e narrativas de matriz branca e eurocêntrica, a escola constrói fronteiras de pertencimento que excluem os sujeitos pretos e indígenas, relegando-os a lugares de silêncio ou de representação estereotipada. Cavalleiro (2018) reforça essa análise ao afirmar que o silêncio dos educadores diante de situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar contribui para naturalizar e legitimar práticas racistas.

Essa lógica se revela no currículo, que, segundo Santomé (2001), silencia culturas e saberes subalternizados, privilegiando narrativas de hegemonia branca, patriarcal e eurocêntrica. A ausência de personagens pretos em contextos de protagonismo, exceto quando vinculados à escravidão ou ao preconceito, mostra como a seleção de conteúdos reforça hierarquias raciais. A esse respeito, Gomes (2008) destaca que a diversidade, quando reduzida a datas comemorativas ou a abordagens superficiais, torna-se exótica, marcada por estereótipos, e não como parte constitutiva da formação dos sujeitos.

A luta contra essa estrutura curricular é histórica. O Movimento preto no Brasil teve papel central na denúncia do racismo escolar e na conquista de políticas públicas. Para Gomes (2017), esse movimento tornou-se mediador entre comunidade negra, Estado e instituições educacionais, sistematizando saberes e experiências e pressionando pela implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Essa mobilização resultou em marcos importantes, como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008, que também abrange a temática indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) consolidam essa conquista ao definir que a EREER deve promover aprendizagens que possibilitem trocas entre pretos e brancos, desfaçam desconfianças e contribuam para a construção de uma sociedade justa e democrática. Mais do que um conteúdo adicional, trata-se de ressignificar o currículo em sua totalidade, tornando-o instrumento de reparação histórica e de emancipação social.

Nesse sentido, Munanga (2019) alerta para a persistência do mito da democracia racial como um obstáculo à efetivação da EREER. Ao sustentar a ideia de convivência harmônica entre brancos, pretos e indígenas, esse mito oculta as desigualdades e desmobiliza a luta contra o racismo. A escola, quando adere a essa narrativa, reforça um currículo que nega a pluralidade cultural brasileira e perpetua a exclusão racial.

O desafio é transformar o currículo em um espaço de diálogo, representatividade e enfrentamento às opressões. Gomes (2005) defende que práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos devem pautar as relações escolares, inserindo a discussão racial no centro do debate educativo. Hall (2003; 2014), ao discutir identidade e diferença, contribui para compreender como a escola

pode se tornar espaço de negociação cultural, no qual múltiplas identidades são reconhecidas e valorizadas.

Contudo, a efetivação de um currículo antirracista enfrenta limites significativos. Veiga-Neto (2002) adverte que refletir sobre o mundo não é suficiente para transformá-lo, embora seja sempre condição necessária. Nesse sentido, a implementação da EREER depende não apenas da previsão legal, mas de políticas públicas consistentes de formação docente, de acesso a materiais pedagógicos de qualidade e de uma postura ativa da comunidade escolar. Sem esses elementos, a EREER corre o risco de se reduzir a ações pontuais e superficiais, como os projetos de “Novembro preto”, que muitas vezes reproduzem estereótipos em vez de desconstruí-los.

Assim, a relação entre educação, currículo e relações étnico-raciais deve ser compreendida como uma disputa constante. De um lado, há uma tradição escolar marcada pela branquitude, pelo eurocentrismo e pela exclusão. De outro, emergem lutas, saberes e práticas que buscam ressignificar o currículo como espaço de resistência e de emancipação. A escola, ao assumir o compromisso com a educação das relações étnico-raciais, tem a oportunidade de romper com a lógica de silenciamento e se tornar um lugar de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade cultural e histórica do povo brasileiro.

2.3 Letramento racial e formação omnilateral: conceitos, práticas e potencialidades na EPT

A discussão em torno do letramento racial na EPT precisa ser compreendida à luz de um duplo movimento. De um lado, está a luta histórica por reconhecimento e reparação das populações negras, que conquistou marcos importantes como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). De outro, situa-se o debate acerca da formação omnilateral, desenvolvida por pensadores críticos da educação, como Saviani (2007), Frigotto (2005) e Ciavatta (2005), que defendem uma formação humana integral, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Ao aproximar essas duas perspectivas, é possível vislumbrar caminhos para uma educação emancipatória que ultrapasse o tecnicismo e enfrente as desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira.

O conceito de letramento, amplamente difundido nos estudos linguísticos, não se restringe à capacidade técnica de ler e escrever, mas envolve práticas sociais mediadas pela linguagem. Kleiman (1995) já afirmava que “o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia” (Kleiman, 1995, p. 19). Street (2014), por sua vez, propõe a distinção entre o modelo autônomo e o ideológico de letramento, destacando que este último reconhece o caráter social, cultural e político das práticas de leitura e escrita. Nessa linha, o letramento racial emerge como uma categoria específica que amplia o conceito para além do domínio linguístico, tornando-se um dispositivo crítico para interpretar e enfrentar o racismo.

De acordo com Braúna, Souza e Sobrinha (2023), letrar-se racialmente “não significa apenas dominar conceitos técnicos ou terminologias acadêmicas, mas desenvolver consciência crítica sobre as dinâmicas raciais e suas implicações na vida social e escolar” (Braúna; Souza; Sobrinha, 2023, p. 45). A perspectiva do letramento racial, assim, envolve a capacidade de reconhecer estereótipos, identificar formas sutis e explícitas de discriminação e construir novas narrativas que desestabilizem a hegemonia da branquitude. Trata-se, portanto, de um processo formativo contínuo, que articula linguagem, identidade e ação política.

No campo da educação brasileira, Nilma Lino Gomes (2005) foi uma das autoras que mais contribuíram para esse debate, ao defender que a escola precisa assumir a responsabilidade de reeducar as relações raciais. Para a autora, “é preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate” (Gomes, 2005, p. 150).

A proposta de Gomes converge com a noção de letramento racial ao apontar que o enfrentamento do racismo não pode se limitar a datas comemorativas ou a projetos pontuais, mas deve atravessar a vida escolar cotidiana, desde os conteúdos curriculares até as interações interpessoais.

A ausência dessa abordagem crítica, como mostra a pesquisa publicada na *Revista Redoc* (2021), resulta na reprodução de práticas excludentes e traumáticas para estudantes pretos e negras. O estudo observa que os espaços escolares, frequentemente, reforçam a branquitude por meio da decoração, dos materiais didáticos e das representações visuais. Bonecas brancas, quadros de santos católicos

de pele clara e livros que privilegiam protagonistas europeus constituem um cenário que “oculta a imagem do preto nos espaços da escola e até mesmo super-representa a imagem do branco” (Redoc, 2021, p. 253). A consequência direta é o sentimento de não pertencimento, marcado pela ideia de que o lugar do preto não é a escola. Essa análise reforça a necessidade de compreender o letramento racial como instrumento para reverter os mecanismos simbólicos que sustentam o racismo estrutural.

Nesse ponto, torna-se fundamental articular o letramento racial à formação omnilateral. O conceito, formulado a partir da tradição marxista, busca superar a fragmentação histórica entre trabalho manual e intelectual, promovendo a formação integral do ser humano. Para Saviani (2007), a escola tem papel ambivalente, podendo tanto reproduzir as desigualdades sociais quanto contribuir para a emancipação. A formação omnilateral seria, nesse sentido, uma possibilidade de articular os saberes técnicos e científicos à compreensão crítica da realidade social. Ciavatta (2005) acrescenta que a EPT, ao integrar ciência, cultura e trabalho, deve formar sujeitos capazes de atuar na transformação social, e não apenas no atendimento às demandas do mercado.

A aproximação entre letramento racial e formação omnilateral revela-se potente porque amplia a concepção de integralidade na formação. Não se trata apenas de superar a cisão entre o técnico e o humanístico, mas de incluir, nesse horizonte, a luta contra as desigualdades raciais. Como observa Ribeiro (2019), o racismo estrutural está presente em todas as dimensões da vida social, inclusive no mundo do trabalho. Portanto, uma formação verdadeiramente integral precisa considerar as experiências e as vozes historicamente silenciadas, reconhecendo que a emancipação só é possível quando se enfrentam as bases raciais que estruturam a sociedade brasileira.

Na Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio ganha contornos específicos. Estudos recentes mostram que, apesar dos avanços trazidos pelas políticas afirmativas e pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o currículo permanece, em grande medida, eurocentrado e pouco sensível às questões raciais (Dutra, 2024; Machado-Costa, 2022). A invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira nos conteúdos técnicos e científicos reforça a ideia de que esses saberes não têm relevância para a formação profissional. Essa perspectiva é criticada por Santos, Valadares e Macedo (2019), ao apontarem a necessidade de um currículo afrocentrado na educação profissional, capaz de articular o ensino da língua portuguesa às memórias e práticas culturais da população negra.

Além disso, a permanência de estudantes pretos na EPT ainda é atravessada por barreiras socioeconômicas e institucionais. Machado-Costa (2022) destaca que, mesmo com a Lei de Cotas, as desigualdades de classe, raça e gênero continuam a marcar a trajetória dos estudantes, evidenciando a importância de políticas de permanência que considerem as especificidades desse público. Isso demonstra que a simples entrada de estudantes pretos nas instituições não é suficiente; é preciso garantir condições para que tenham sucesso acadêmico e se reconheçam nos currículos e nas práticas pedagógicas.

O letramento racial, ao ser incorporado nesse contexto, permite uma ressignificação das práticas educativas. Como aponta Gomes (2012), a educação das relações étnico-raciais deve ser vista como oportunidade para reconstruir as narrativas escolares, valorizando o protagonismo preto e indígena e promovendo a empatia entre diferentes grupos sociais. O letramento racial, assim, se torna estratégia metodológica e epistemológica para a formação omnilateral, ao ampliar a leitura de mundo dos estudantes e ao desenvolver habilidades para enfrentar as desigualdades no campo social e profissional.

Na perspectiva da prática pedagógica, experiências descritas por pesquisas como a de Gomes (2017) evidenciam que o Movimento preto tem produzido saberes fundamentais para a educação antirracista. Ao sistematizar práticas de resistência, o movimento transforma-se em mediador entre comunidade, escola e universidade, fornecendo bases para a construção de currículos críticos e plurais. Isso reforça a ideia de que a incorporação do letramento racial na EPT não deve ser encarada como apêndice, mas como parte constitutiva da formação integral.

Outro ponto importante refere-se ao caráter interdisciplinar que o letramento racial pode assumir dentro da EPT. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) estabelecem que a valorização da história e da cultura afro-brasileira deve atravessar todas as disciplinas, rompendo com a visão de que o tema se restringe às ciências humanas. Isso implica, por exemplo, que cursos técnicos em eletrotécnica podem abordar o racismo ambiental, discutindo como comunidades negras sofrem mais intensamente com a precariedade da infraestrutura urbana, ou que cursos de informática podem discutir o racismo algorítmico, presente nos sistemas digitais. Essa abordagem amplia a dimensão crítica da formação, aproximando-se da proposta omnilateral.

Diante disso, as potencialidades da incorporação do letramento racial na EPT

são múltiplas. Ele pode contribuir para a reconstrução identitária de estudantes pretos, para a conscientização crítica de todos os sujeitos escolares e para a transformação das práticas pedagógicas. Além disso, ao se articular à formação omnilateral, o letramento racial possibilita que a educação profissional se torne, de fato, um espaço de emancipação. Como conclui Gomes (2008), “em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (Gomes, 2008, p. 70).

Esse horizonte aponta para a necessidade de políticas institucionais que assegurem a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos representativos e a construção de práticas pedagógicas engajadas. Sem esses elementos, a escola corre o risco de permanecer como espaço de exclusão, em vez de se constituir como território de emancipação.

A discussão sobre letramento racial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) adquire maior densidade quando articulada ao debate sobre interseccionalidade e descolonização curricular. Nunes e Lima (2021) chamam atenção para o fato de que, embora os Institutos Federais se constituam como experiências contra-hegemônicas no campo da formação, voltadas à integração entre conhecimento técnico e científico, ainda há uma forte supervalorização dos saberes instrumentais em detrimento dos conhecimentos humanos, culturais e sociais. Isso se traduz num currículo marcado pela colonialidade, que privilegia a categoria classe em suas formulações e marginaliza as dimensões de raça, gênero e sexualidade, reduzindo a formação integral a uma abstração (Nunes; Lima, 2021).

A perspectiva interseccional, cunhada por Crenshaw (1991) e expandida por Collins (2017), permite compreender que as desigualdades não se manifestam de forma isolada, mas por meio da sobreposição entre racismo, sexismo, cis heteronormatividade e exploração capitalista. Akotirene (2019) sintetiza essa dinâmica ao definir a interseccionalidade como instrumento teórico-metodológico para analisar a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Essa leitura é essencial para compreender o lugar das juventudes negras, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e demais grupos historicamente subalternizados dentro da EPT.

A omissão ou silenciamento dessas pautas no currículo, como apontam Moita

Lopes (2002, 2009) e Louro (2011), transforma a escola em espaço de reprodução de normas sociais hegemônicas, em que identidades não brancas, não masculinas e não heterossexuais permanecem invisibilizadas ou reduzidas a estereótipos. Kilomba (2012) amplia essa reflexão ao afirmar que a mulher negra é “o outro do outro”, ocupando a posição mais marginalizada dentro da ordem social supremacista branca. Ribeiro (2017), ao discutir o lugar de fala, destaca ainda que a exclusão não se limita à ausência de representação, mas envolve a negação de legitimidade epistêmica às vozes dissidentes.

No campo específico da EPT, a proposta de currículo integrado deveria, conforme a Resolução nº 6/2012, promover uma formação humana integral, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Entretanto, como observa Nunes e Lima (2021), tal projeto ainda se realiza sob forte influência eurocêntrica, em que as diferenças culturais são desconsideradas e os temas relacionados a raça, gênero e sexualidade são relegados a segundo plano. Esse descompasso revela que a formação omnilateral, nos termos de Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), só se concretizará de modo efetivo se incorporadas as dimensões interseccionais como parte constitutiva da integração curricular.

A contribuição da interseccionalidade para o letramento racial é, nesse sentido, fundamental. Davis (2016) alerta que classe, raça e gênero não podem ser hierarquizadas, pois se constituem mutuamente, definindo as posições sociais e as experiências de opressão. Gonzalez (1982) já indicava que a mulher negra no Brasil vivia uma dupla exclusão, ao ser subalternizada tanto por sua condição racial quanto por sua posição de gênero. Ao trazer esses elementos para o currículo da EPT, cria-se a possibilidade de desconstruir estereótipos e de reconstruir identidades historicamente silenciadas.

A descolonização curricular, conforme defendem Vergès (2020) e Akotirene (2019), consiste em deslocar a centralidade epistemológica eurocêntrica e abrir espaço para epistemologias negras, indígenas e feministas decoloniais. Esse movimento não significa apenas incluir conteúdos novos, mas reconfigurar os próprios fundamentos do currículo, questionando normas, materiais didáticos, avaliações e práticas pedagógicas que reproduzem a exclusão.

Dessa forma, o letramento racial na EPT, quando articulado à formação omnilateral, precisa assumir também um caráter interseccional e decolonial. Isso implica não apenas ensinar conteúdos técnicos, mas preparar sujeitos capazes de

compreender criticamente as múltiplas formas de opressão que estruturam a sociedade. Como defendem hooks (1994) e Freire (1997), a educação deve ser espaço de liberdade e transgressão, e não de neutralidade e reprodução de hierarquias.

Em síntese, o letramento racial compreende-se nesta pesquisa como uma prática social, pedagógica e discursiva que visa reconhecer os processos históricos do racismo, compreender suas implicações estruturais e adquirir instrumentos para enfrentá-lo criticamente. Trata-se de uma categoria situada nas dinâmicas culturais e educacionais, que articula dimensões cognitivas, afetivas e éticas na formação dos sujeitos. O letramento racial envolve, portanto, a leitura crítica das relações raciais e a construção de narrativas contra-hegemônicas, constituindo-se em estratégia de combate ao racismo e de promoção da justiça social. Ao ser mobilizado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, assume caráter interdisciplinar, formativo e territorial, pois se ancora na experiência concreta dos estudantes e nas contradições entre desenvolvimento econômico, desigualdade social e justiça racial.

O letramento racial é compreendido em chave antirracista, não como mera habilidade técnica ou competência interpretativa, mas como uma prática política e ética de leitura do mundo. Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas proposições de intelectuais como Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e Kabengele Munanga, esta abordagem entende que letrar-se racialmente é um ato de denúncia e de criação: denuncia as estruturas que produzem desigualdade e cria possibilidades de existência e de narrativas emancipatórias. Assim, o letramento racial antirracista não se limita a reconhecer o racismo, mas o enfrenta ativamente, promovendo a consciência crítica, a solidariedade e a transformação social dentro e fora da escola.

3 O PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODOS E TÉCNICAS

A escolha metodológica desta pesquisa foi orientada pela natureza do objeto de estudo – o letramento racial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – e pelo compromisso ético-político que o tema exige. A investigação buscou compreender sentidos, percepções e experiências dos estudantes sobre racismo e educação antirracista, ao mesmo tempo em que se propôs a intervir pedagogicamente para fomentar práticas transformadoras. Nessa perspectiva, o caminho mais coerente foi a adoção da abordagem qualitativa, articulada à pesquisa-ação, por reconhecer que as questões investigadas não podem ser analisadas de maneira neutra ou distanciada, mas sim em diálogo com os sujeitos que vivenciam tais experiências.

3.1 Fundamentos epistemológicos

A pesquisa está ancorada em uma concepção histórico-crítica do conhecimento, inspirada em referenciais como Freire (1996), Saviani (2007) e Gomes (2019), que entendem a educação como prática social e política, inseparável das contradições históricas que constituem a sociedade brasileira. A abordagem qualitativa permitiu captar significados, narrativas e processos que dificilmente poderiam ser reduzidos a números, enquanto a pesquisa-ação possibilitou integrar investigação e intervenção, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos, capazes de elaborar leituras críticas do mundo e intervir em sua realidade (Thiollent, 2011).

Ao optar por esse desenho metodológico, assumiu-se que a neutralidade absoluta não é possível nem desejável em pesquisas educacionais que envolvem temáticas como racismo e desigualdade. O olhar do pesquisador é sempre situado, marcado por escolhas teóricas, políticas e éticas. Reconhecer essa condição é também reconhecer a legitimidade da produção científica comprometida com a transformação social.

3.2 A pesquisa-ação como caminho

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação constitui-se como uma investigação na e sobre a prática, envolvendo pesquisadores, docentes e discentes em um processo reflexivo contínuo. Thiollent (2011) reforça que se trata de um procedimento que busca resolver problemas concretos, produzir conhecimento científico e promover mudanças. No caso desta pesquisa, o problema central diz respeito à ausência do letramento racial nos currículos e práticas da EPT, o que gera lacunas na formação integral dos estudantes.

A adoção da pesquisa-ação atendeu a dois propósitos complementares: primeiro, articular teoria e prática, investigação e intervenção, reconhecendo que não basta descrever ou diagnosticar o racismo nas escolas; é preciso enfrentá-lo em processos educativos concretos; segundo, possibilitar que os estudantes se tornassem protagonistas do percurso investigativo, contribuindo com suas vozes, experiências e reflexões críticas.

3.3 Contexto da pesquisa

A população da pesquisa foi constituída por 33 estudantes do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, *Campus Calama*, Porto Velho.

3.4 Participantes

Os critérios de inclusão previam: (i) matrícula regular no 1º ano do Ensino Médio Integrado (IFRO); (ii) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); os critérios de exclusão envolveram estudantes que não atenderam às exigências éticas ou logísticas, que não demonstraram interesse ou que não puderam participar integralmente das atividades.

3.5 Produção dos dados

A produção dos dados ocorreu entre março e maio de 2025, organizada em três eixos complementares:

- **Observação Participante:** a pesquisadora registrou em diário de campo manifestações espontâneas, tensões, resistências e aprendizagens, acompanhando o desenvolvimento das atividades pedagógicas e as interações entre os estudantes.
- **Produção de Vídeos Temáticos:** na Escola Padre Mário, os estudantes elaboraram cinco vídeos curtos, retratando dimensões do racismo (lin. A produção envolveu etapas de discussão, roteirização, ensaio, gravação e análise coletiva. Os vídeos foram posteriormente exibidos aos estudantes do IFRO como disparadores de debate. A produção dos vídeos ocorreu como uma atividade pedagógica colaborativa, articulando teoria e prática no enfrentamento do racismo. O processo foi desenvolvido em cinco etapas principais: **(1)** discussão e sensibilização sobre as dimensões do racismo estrutural, institucional e interpessoal, a partir de trechos de *Pequeno manual antirracista* (Ribeiro, 2019) e *O movimento negro educador* (Gomes, 2019); **(2)** elaboração coletiva dos roteiros, nos quais os estudantes definiram situações cotidianas de discriminação e estratégias de enfrentamento; **(3)** ensaios e preparação das cenas, orientados pela professora-pesquisadora, com foco na expressividade e no respeito à experiência dos participantes; **(4)** gravação dos vídeos com equipamentos simples (celulares e câmeras escolares), priorizando o protagonismo discente; e **(5)** análise coletiva dos produtos, em que os estudantes assistiram e discutiram os vídeos produzidos, identificando mensagens, estereótipos e possibilidades de transformação das práticas racistas. Posteriormente, os vídeos foram exibidos aos estudantes do IFRO, funcionando como disparadores de debate e de novas reflexões sobre as práticas educativas e o papel da escola na promoção da equidade racial.
- **Questionário Estruturado:** aplicado aos discentes do IFRO após a exibição dos vídeos, o questionário reuniu questões fechadas e uma escala Likert, organizadas em três eixos: compreensão conceitual, vivências discriminatórias e engajamento em práticas antirracistas.

3.6 Etapas da Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação foi organizada em sete encontros na Escola Padre Mário e um encontro no IFRO. As etapas contemplaram:

- Apresentação do projeto e assinatura dos termos de consentimento.

- Ensaios, gravações e regravações dos vídeos, com análise crítica e aperfeiçoamento técnico;
- Exibição final dos vídeos e coleta de *feedback*;
- Exibição no IFRO e aplicação do questionário.

3.6.1 Dados do questionário estruturado

O questionário estruturado foi aplicado a 33 estudantes do IFRO – Campus Calama, e constituiu a principal fonte de dados quantitativos. As questões, de múltipla escolha, escala *Likert* e perguntas diretas, foram exportadas para planilhas eletrônicas e submetidas a um processo de organização em tabelas de frequência absoluta e relativa. Esse procedimento possibilitou a construção de gráficos de distribuição percentual e análises comparativas entre grupos, particularmente considerando a variável autodeclaração étnico-racial (pretos, pardos e brancos).

Cada item do questionário foi examinado individualmente, buscando identificar padrões e recorrências. As questões referentes à compreensão conceitual sobre preconceito, discriminação e racismo, baseadas nas definições de Munanga (2016), foram analisadas em termos de níveis de clareza e concordância. Da mesma forma, as perguntas sobre frequência de presenciar ou praticar atos discriminatórios foram tratadas de modo a evidenciar regularidades entre os diferentes grupos de respondentes.

A análise quantitativa, embora de caráter descritivo, foi planejada não apenas para enumerar percentuais, mas para contextualizar tendências gerais que funcionassem como porta de entrada para a análise qualitativa. Dessa forma, buscou-se compreender, por exemplo, quantos estudantes declararam desconhecer o conceito de letramento racial, quantos consideram que o racismo deve ser tema constante de debate escolar e qual a proporção dos que se engajam em práticas de consumo cultural vinculadas à produção negra.

3.6.2 Construção e aplicação das categorias analíticas

Após a etapa de coleta de dados, foi realizada uma análise qualitativa interpretativa do material, com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes a partir da relação entre os dados empíricos e o referencial teórico. O

procedimento envolveu dois momentos: a identificação de metadados e a categorização dos conteúdos.

No primeiro momento, foram reunidas e organizadas as respostas dos questionários e registros qualitativos. As palavras e expressões recorrentes foram destacadas como metadados, servindo para indicar as ideias principais presentes nas falas. Essa etapa permitiu observar os termos mais citados e suas conexões com o fenômeno estudado, orientando o agrupamento das informações em temas centrais.

Em seguida, realizou-se a categorização interpretativa. As respostas foram organizadas em categorias analíticas a partir de dois eixos: categorias definidas previamente, com base na literatura, e categorias emergentes, criadas durante o contato com o material. As categorias prévias foram:

1. Compreensão sobre racismo, preconceito e discriminação – apoiada em Munanga (2016), destinada a verificar o entendimento dos estudantes sobre esses conceitos;
2. Vivências de discriminação racial – reunindo relatos de situações de preconceito presenciadas ou sofridas;
3. Posicionamento diante do racismo – incluindo atitudes de denúncia, silêncio e rejeição, conforme hooks (2017) e Munanga (2016);
Conhecimento sobre letramento racial – ligada à familiaridade dos estudantes com o tema e ao engajamento em práticas antirracistas;
Impacto pedagógico dos vídeos – relativa à percepção sobre as contribuições do produto educativo para a reflexão e o aprendizado.

As categorias emergentes foram construídas durante a leitura dos dados:

1. Contradições entre discurso e prática – casos em que estudantes afirmam compreender o racismo, mas relatam comportamentos discriminatórios;
2. Naturalização do racismo cotidiano – falas que tratam atitudes racistas como algo comum;
3. Demandas por inclusão curricular – menções à necessidade de tratar a temática racial nos conteúdos escolares;

4. Sentimento de pertencimento e reconhecimento – percepções de estudantes pretos sobre representatividade e acolhimento na escola.

A última etapa correspondeu à interpretação dos resultados. As falas foram analisadas em diálogo com autores como Gomes (2019), Ribeiro (2019), Bento (2022) e Carneiro (2005), buscando identificar convergências e divergências entre o discurso dos participantes e as proposições teóricas. A análise evidenciou que o enfrentamento ao racismo é também um processo de letramento racial, no qual os sujeitos aprendem a reconhecer e nomear situações discriminatórias e a refletir sobre suas próprias práticas.

3.6.3 Triangulação dos conjuntos de dados

Após a análise individual dos dois conjuntos, procedeu-se à triangulação dos resultados, entendida como a articulação entre dimensões quantitativas e qualitativas. Esse recurso, como aponta Flick (2009), não se limita a validar dados por convergência, mas amplia a compreensão do fenômeno ao permitir que números e narrativas dialoguem entre si.

Na prática, os percentuais obtidos nas tabelas foram confrontados com as unidades de significado identificadas na análise textual. Por exemplo, se determinada proporção de estudantes declarou “nunca ter presenciado situações de racismo”, esse dado foi problematizado à luz das falas de outros sujeitos que relataram vivências discriminatórias cotidianas, evidenciando as tensões e contradições presentes no grupo. Da mesma forma, a proporção dos que afirmaram desconhecer o conceito de letramento racial foi interpretada à luz das categorias emergentes que revelaram demandas por maior inclusão curricular.

3.7 Aspectos Éticos

A investigação atendeu integralmente à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo anonimato, sigilo e respeito à dignidade dos participantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO, sob o Parecer Consubstanciado nº 6.720.494, de 22 de março de 2024. Todos os participantes e seus responsáveis legais assinaram os termos de consentimento.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa constitui-se em um documentário educativo, orientado pela temática do letramento racial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A elaboração desse material surgiu da necessidade de criar instrumentos que não apenas sistematizasse o referencial teórico discutido na dissertação, mas que também possibilitasse sua apropriação prática no cotidiano das instituições escolares, especialmente naquelas vinculadas à Rede Federal.

A justificativa para a produção do material se ancora em dois elementos fundamentais. O primeiro é de ordem normativa, tendo em vista que a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), exigem a abordagem sistemática da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica e profissional. O segundo elemento é de ordem empírica, revelado pelos dados coletados nesta pesquisa. As respostas dos estudantes ao questionário estruturado demonstraram lacunas significativas no que diz respeito à compreensão conceitual de racismo, preconceito e discriminação, além de evidenciar um baixo conhecimento sobre o conceito de letramento racial. Essas evidências reforçam a urgência de instrumentos pedagógicos que possam contribuir para enfrentar tais fragilidades, promovendo uma educação mais crítica e inclusiva.

O documentário educativo foi elaborado como um recurso audiovisual. Composto por vídeos curtos, o material aborda dimensões específicas do racismo, com base nas categorias de análise identificadas na pesquisa e na literatura científica revisada, funcionando como representações pedagógicas de situações que ocorrem no cotidiano escolar e social. O documentário busca sensibilizar, provocar reflexão e estimular a discussão coletiva, explorando a potência das linguagens visuais e sonoras para mobilizar afetos e percepções que, muitas vezes, escapam ao texto escrito.

A metodologia de construção do produto articulou revisão bibliográfica, análise empírica e processos de tradução pedagógica. No documentário, as categorias emergentes — compreensão conceitual, vivências de discriminação, contradições entre discurso e prática, e impacto das ações pedagógicas — foram traduzidas em narrativas audiovisuais curtas, organizadas como disparadores para o debate crítico.

O objetivo central do produto educacional é contribuir para a consolidação de práticas antirracistas no âmbito da EPT, promovendo uma formação omnilateral que supere a fragmentação entre conhecimento técnico e conhecimento humanístico. O documentário, como recurso dinâmico e instigador pode ser utilizado para rodas de diálogo, debates em sala de aula e atividades de sensibilização.

A aplicabilidade do produto vai além do contexto imediato da pesquisa. O documentário pode ser utilizado em cursos técnicos integrados, em disciplinas específicas, em projetos de extensão e em formações continuadas de professores. Sua estrutura flexível permite adaptações para diferentes áreas da EPT, assegurando que a temática das relações étnico-raciais não fique restrita às ciências humanas, mas dialogue também com os cursos técnicos, de engenharia e de tecnologia.

O produto educacional intitulado *“Letramento racial na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica”* representa um exercício prático de enfrentamento ao racismo estrutural por meio de experiências pedagógicas críticas e criativas. A construção dos cinco vídeos temáticos nasceu do desejo de articular o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com as demandas urgentes da educação antirracista, buscando dar forma a uma proposta de **letramento racial antirracista** que conjugue teoria, emoção e ação transformadora.

A utilização do recurso audiovisual mostrou-se uma escolha metodológica potente, pois permitiu aos sujeitos da pesquisa não apenas representar o racismo, mas **reconhecê-lo em suas múltiplas expressões e reposicionar-se diante dele**. Cada vídeo constituiu-se como uma leitura de mundo, no sentido freiriano (Freire, 1996), e, simultaneamente, como um gesto de denúncia e criação — conforme propõem Nilma Lino Gomes (2019) e Sueli Carneiro (2005), ao compreenderem a educação como um campo de disputa simbólica e política.

O vídeo *“Perfil da empresa”* tematiza o racismo institucional e o mito meritocrático, expondo como os discursos de “perfil” e “adequação cultural” mascaram práticas de exclusão racial. Essa representação dialoga com as análises de Kabengele Munanga (2016), ao revelar que a estrutura de poder nas relações de trabalho ainda é regida pela herança escravocrata e pela crença na supremacia branca. A cena desnaturaliza a ideia de competência neutra e mostra que a cor da pele segue sendo um marcador

determinante de oportunidades, o que também ecoa nas reflexões de Silvio Almeida (2019) sobre o caráter estrutural do racismo.

Em “*O que você está fazendo aí?*”, a narrativa desloca a discussão para o **racismo espacial e simbólico**, questionando quem tem o direito de ocupar determinados lugares de prestígio. A citação de Bento (2022) é central, pois sua concepção de **pacto narcísico da branquitude** ajuda a compreender o incômodo gerado pela presença de pessoas pretas em posições de poder e liderança. Essa cena traduz o olhar vigilante da branquitude sobre os corpos negros, um controle silencioso e cotidiano que mantém as hierarquias raciais mesmo em espaços supostamente democráticos.

O vídeo “*Livros para quem?*” problematiza o **racismo epistêmico**, isto é, a desautorização histórica das pessoas negras como produtoras e detentoras de conhecimento. A expulsão simbólica da jovem da livraria atualiza a crítica de Lélia Gonzalez (1982) e de Djamila Ribeiro (2019), que denunciam a exclusão das epistemologias negras e femininas dos espaços legitimados do saber. Essa cena também conversa com a noção de “educação bancária” em Paulo Freire (1996), na medida em que denuncia o modelo de ensino que separa sujeitos que “sabem” daqueles que “não sabem”, reforçando as desigualdades e o silenciamento de vozes subalternizadas.

Em “*Você é a médica?*”, o foco recai sobre os estereótipos raciais que associam competência intelectual à branquitude. O espanto diante da médica preta revela o quanto os imaginários sociais ainda estão marcados pela naturalização da inferiorização do corpo negro. Essa representação reforça as análises de Patricia Hill Collins (2017) sobre a intersecção entre raça e gênero e o modo como o racismo estrutura a percepção de autoridade e credibilidade nas profissões. A cena convoca à desconstrução do olhar colonial que define o “lugar do negro” e evidencia a urgência de uma formação ética que reconheça as diversas expressões da inteligência, da sensibilidade e do saber.

O vídeo “*Você trabalha aqui?*” fecha o conjunto ao abordar o **racismo cotidiano**, disfarçado em “mal-entendidos” e “confusões inocentes”. A situação, aparentemente banal, expõe a sutileza das violências simbólicas que mantêm a segregação racial em espaços culturais. Conforme explica Munanga (2016), esse tipo

de comportamento traduz o “racismo à brasileira” — cordial, dissimulado, porém profundamente enraizado — que persiste justamente por se travestir de normalidade. O desconforto causado pela presença de uma jovem preta como cliente revela como a branquitude ainda se percebe como medida e referência universal de pertencimento.

A produção desses vídeos, além de representar situações concretas, funcionou como processo formativo coletivo. Estudantes e docentes puderam refletir sobre suas próprias posturas, identificar preconceitos internalizados e elaborar novas formas de agir no cotidiano escolar. Assim, o produto educacional não apenas retrata o racismo, mas atua como ferramenta de letramento racial, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas e políticas da aprendizagem. Essa experiência confirma o que Gomes (2019) denomina de *educação emancipadora*, na qual o conhecimento é mediado pela consciência crítica e pela transformação social.

Ao discutir os vídeos com base nas contribuições de autores como Freire (1996), Munanga (2016), Carneiro (2005), Bento (2022), hooks (2017), Ribeiro (2019) e Almeida (2019), a pesquisa reforça que o letramento racial antirracista é uma prática política de leitura e escrita do mundo, voltada à superação das hierarquias raciais e à construção de novas narrativas de pertencimento. O produto educacional demonstra que a EPT pode — e deve — ser um espaço de promoção da justiça racial, articulando formação técnica e formação humana de maneira indissociável.

Conclui-se, portanto, que os vídeos criados constituem um material pedagógico potente para o trabalho com estudantes e professores da Educação Profissional e Tecnológica, por possibilitarem o diálogo, o reconhecimento de si e do outro e a construção de uma postura ética diante do racismo. A arte, nesse contexto, revela-se mediadora da consciência e instrumento de resistência. O produto reafirma o compromisso da educação pública com a emancipação dos sujeitos e com a efetivação de uma sociedade plural, crítica e solidária, em que as práticas de letramento racial antirracista tornem-se parte essencial da formação integrada

5 O QUE REVELAM OS DADOS: COMPREENDENDO O LETRAMENTO RACIAL NA EPT

A análise dos dados foi conduzida de modo a respeitar a natureza do material empírico, articulando dimensões quantitativas e qualitativas. O questionário estruturado, composto por quinze questões, forneceu tanto informações objetivas, de

caráter descritivo, quanto elementos interpretativos, capazes de revelar nuances da percepção dos estudantes sobre racismo, discriminação e letramento racial. A seguir, apresentamos a análise de cada questão, destacando as categorias construídas a partir das respostas e relacionando-as aos referenciais teóricos adotados.

A primeira questão solicitava que os participantes se autodeclarassem em termos de identidade étnico-racial. Essa informação constituiu a variável central para os cruzamentos posteriores, uma vez que possibilitou identificar como estudantes pretos, pardos e brancos se posicionam diante dos mesmos conceitos. A categorização respeitou os marcadores oficiais do IBGE², que distinguem entre branco, preto, pardo, amarelo e indígena. No entanto, nesta amostra, as respostas se concentraram majoritariamente nas categorias branco, pardo e preto. A autodeclaração não é um simples dado demográfico: ela é também uma forma de inscrição social e simbólica. Como lembra Munanga (2016), assumir-se preto ou pardo, em um país historicamente estruturado pelo mito da democracia racial, significa confrontar-se com a herança da escravidão e com a persistência do racismo estrutural. Nesse sentido, a análise dessa primeira questão não se limitou a quantificar os grupos, mas a compreender como a identidade étnico-racial orienta as demais percepções e experiências relatadas.

A segunda questão buscou aferir o nível de compreensão dos estudantes acerca dos conceitos de preconceito e discriminação racial, a partir das definições apresentadas por Munanga (2016, p. 181; 184). As respostas foram oferecidas em escala, variando de uma compreensão mínima à plena diferenciação entre os conceitos. Essa pergunta possibilitou estabelecer a categoria de análise denominada “compreensão conceitual do racismo”, fundamental para medir o quanto os estudantes internalizaram definições críticas sobre o tema. O que se observa é que, embora muitos declarem ter plena compreensão, surgem contradições ao longo do

²Embora o IBGE (2022) adote a categoria negra como a soma estatística de pessoas pretas e pardas, nesta pesquisa optou-se, metodologicamente, por manter a autodeclaração dos participantes exatamente como informada nos questionários, sem aglutinação posterior dos dados. Tal escolha buscou respeitar o princípio da autoidentificação racial, reconhecendo a complexidade e a fluidez das identidades no contexto brasileiro, em que as fronteiras entre “pardo” e “preto” muitas vezes refletem ambiguidades históricas e sociais (Munanga, 2016). Assim, embora o tratamento estatístico dialogue com a classificação oficial do IBGE, a análise qualitativa considera essas categorias de modo contextualizado, problematizando a chamada “*confusão identitária*” (Rios, 2021) que ainda atravessa o reconhecimento racial no país. Essa opção interpretativa permite compreender como o próprio processo de letramento racial pode favorecer a construção de uma identidade negra afirmada e politizada.

questionário, revelando uma assimetria entre discurso formal e práticas efetivas. Gomes (2019) adverte que a escola brasileira, frequentemente, reduz a discussão racial a conteúdos pontuais, sem promover uma compreensão crítica aprofundada. Os dados dessa questão confirmam essa lacuna, pois evidenciam diferentes níveis de apropriação conceitual, diretamente relacionados às vivências e identidades dos sujeitos.

A terceira questão indagava sobre a frequência com que os estudantes presenciaram situações de discriminação ou preconceito racial. Essa pergunta gerou a categoria “vivências de discriminação racial”, permitindo observar a naturalização do racismo no cotidiano escolar e social. A análise revelou que muitos estudantes relataram presenciar situações semanalmente ou mesmo diariamente, enquanto uma parcela de autodeclarados brancos afirmou nunca ter presenciado tais ocorrências. Essa discrepância se articula ao que Ribeiro (2019) denomina de “pacto narcísico da branquitude”, pelo qual pessoas brancas tendem a negar ou minimizar a presença do racismo, enquanto sujeitos pretos e pardos o reconhecem como experiência cotidiana. Assim, a comparação entre os grupos evidencia que o racismo é vivido de forma desigual e atravessada pela posição racial dos indivíduos.

A quarta questão investigava se os estudantes já praticaram atos de discriminação racial, ainda que de forma inconsciente ou ocasional. As respostas deram origem à categoria “contradições entre discurso e prática”, pois alguns estudantes que declararam compreender os conceitos de racismo também admitiram já ter praticado atitudes discriminatórias, ainda que afirmem rejeitá-las atualmente. Essa ambiguidade é interpretada à luz de Gomes (2019), que aponta o processo de conscientização racial como dinâmico e contraditório, marcado por avanços, resistências e recaídas. A presença dessa contradição entre saber e agir demonstra que o letramento racial não pode ser entendido como mera transmissão de informações, mas como prática formativa contínua e reflexiva.

A quinta questão retomava a definição de racismo apresentada por Munanga (2016, p. 179) e pedia aos estudantes que indicassem seu nível de concordância. Essa questão permitiu avaliar a internalização de um conceito crítico de racismo, entendido como prática de ódio e exclusão vinculada à crença em hierarquias raciais. A categoria de análise aqui foi denominada “adesão ao conceito crítico de racismo”. A maioria dos estudantes declarou concordar plenamente, mas surgiram algumas respostas de concordância parcial e até discordância, indicando que ainda há

resistências a se reconhecer o racismo como sistema estruturante da sociedade. Esse dado dialoga com a análise de Almeida (2019), para quem o racismo estrutural é constantemente negado ou relativizado no discurso público brasileiro, o que dificulta sua superação.

Na sexta questão, foi perguntado se os estudantes consideravam que o racismo deveria ser tema de debate constante nas instituições educacionais. A quase unanimidade das respostas positivas deu origem à categoria “necessidade de debate institucional sobre racismo”. Esse resultado, embora esperado, deve ser interpretado criticamente: afirmar a importância do debate não significa necessariamente que ele ocorra de forma sistemática e transformadora no cotidiano escolar. Como observam Candau (2016) e Gomes (2005), a educação das relações étnico-raciais requer não apenas a inclusão do tema no currículo, mas também a reconfiguração das práticas pedagógicas, para que o enfrentamento do racismo seja transversal e não episódico.

A sétima questão, organizada em escala Likert, solicitava que os estudantes indicassem seus graus de concordância em relação a um conjunto de afirmações sobre racismo, discriminação e práticas de enfrentamento. Essa questão constituiu um eixo fundamental da pesquisa, pois permitiu observar não apenas o posicionamento declarativo, mas também as nuances entre concordância total, parcial, indiferença e discordância. A categoria que emergiu dessa questão foi denominada “posicionamento crítico frente ao racismo”, englobando desde atitudes de rejeição enfática às práticas discriminatórias até respostas de neutralidade ou relativização. Essa última postura é especialmente relevante, pois revela a persistência de uma zona cinzenta no campo das relações raciais, onde parte dos estudantes não se compromete nem com a crítica nem com a reprodução explícita do racismo. Gomes (2005) já havia apontado que a neutralidade diante de situações de discriminação funciona, na prática, como mecanismo de reprodução das desigualdades, uma vez que silencia e invisibiliza a violência racial.

A oitava questão investigava o conhecimento dos estudantes sobre o conceito de letramento racial. As respostas foram divididas entre aqueles que afirmaram conhecer o termo, ainda que superficialmente, e aqueles que declararam nunca tê-lo ouvido. Esse resultado originou a categoria “conhecimento e familiaridade com o letramento racial”. Essa categoria se mostrou estratégica porque conecta a discussão teórica com a prática pedagógica. Se, por um lado, o desconhecimento do conceito revela o silêncio das instituições escolares sobre o tema, por outro, a curiosidade e o

interesse manifestados pelos estudantes apontam para a potência formativa do trabalho educativo nessa direção. De acordo com Braúna, Souza e Sobrinha (2023), o letramento racial não se resume à apropriação de conceitos acadêmicos, mas se constitui como prática social de reconhecimento, diálogo e enfrentamento das desigualdades. Os dados desta questão, portanto, revelam um campo aberto para a inserção do letramento racial como dimensão estruturante do currículo na Educação Profissional e Tecnológica.

Na nona questão, o foco deslocou-se para a percepção dos estudantes sobre o tratamento diferenciado entre pessoas negras e brancas na sociedade. A categoria daí derivada foi nomeada “percepção de desigualdades raciais na sociedade”. Essa pergunta é central porque evidencia a internalização ou negação da existência de hierarquias raciais. A maioria dos estudantes declarou perceber claramente tal diferenciação, o que converge com as análises de Ribeiro (2019) sobre o racismo estrutural como organizador silencioso das relações sociais. As contribuições de Ribeiro (2019) reforçam a necessidade de compreender a educação antirracista como um compromisso histórico e político das instituições formadoras. Para a autora, o enfrentamento das desigualdades raciais não pode ser reduzido a conteúdos curriculares, mas deve constituir uma práxis pedagógica transformadora.

Entretanto, algumas respostas indicaram dificuldade em reconhecer essa desigualdade, o que pode ser interpretado como efeito do mito da democracia racial, ainda atuante na formação de jovens brasileiros (Munanga, 2005). A convivência entre percepções críticas e percepções negacionistas dentro de uma mesma turma mostra que o processo de conscientização é fragmentado e heterogêneo, exigindo práticas pedagógicas contínuas e contextualizadas.

A décima questão buscava avaliar o nível de conhecimento dos estudantes sobre racismo e racismo estrutural. Essa questão gerou a categoria “nível de apropriação conceitual sobre racismo estrutural”. Embora muitos tenham avaliado seu conhecimento como regular ou bom, o cruzamento com respostas anteriores sugere que a autopercepção de domínio do tema nem sempre corresponde a uma compreensão efetiva. Como destaca Almeida (2019), o conceito de racismo estrutural demanda um olhar crítico sobre as instituições, as leis, as políticas públicas e as práticas sociais, indo além da identificação de atos individuais de discriminação. A análise dessa questão, portanto, indica que a formação dos estudantes ainda está em estágio inicial, marcada por uma visão parcial ou fragmentada do fenômeno.

A décima primeira questão introduziu uma dimensão prática, perguntando se os estudantes se esforçam para consumir conteúdos culturais produzidos por pessoas negras. Essa questão foi classificada na categoria “engajamento com produções culturais negras”. As respostas revelaram uma diversidade de práticas: enquanto alguns afirmaram consumir com frequência, outros declararam raramente fazê-lo. Essa oscilação reflete o que Gomes (2019) denomina de disputa por representatividade cultural, em que as produções de autores e artistas pretos ainda enfrentam marginalização nos espaços midiáticos e educacionais. Ao mesmo tempo, a presença de estudantes que afirmam buscar ativamente tais conteúdos indica uma abertura para o fortalecimento da consciência racial por meio da valorização das vozes negras.

A décima segunda questão ampliou esse eixo prático ao perguntar se os estudantes já questionaram piadas, comentários ou atitudes racistas em seus meios sociais. Dessa questão derivou a categoria “atitude de enfrentamento ao racismo cotidiano”. Embora muitos tenham respondido afirmativamente, outros declararam nunca ter se posicionado. Essa disparidade evidencia que, apesar de uma compreensão conceitual sobre o racismo, há ainda dificuldades em transformar tal conhecimento em ação cotidiana. Pinheiro (2023) ressalta que o letramento racial implica, necessariamente, uma postura ativa e crítica diante de práticas discriminatórias, e não apenas um reconhecimento passivo da sua existência.

A décima terceira questão aprofundou essa dimensão ao perguntar sobre a disposição em aprender mais sobre questões raciais e engajar-se na luta antirracista. A categoria correspondente foi denominada “disposição para engajamento antirracista”. Aqui, a maioria dos estudantes declarou estar disposta a ampliar seu envolvimento, o que reforça a potencialidade pedagógica das práticas de letramento racial. Contudo, algumas respostas relativizaram esse engajamento, limitando-o a uma dimensão condicional (“talvez” ou “às vezes”), revelando que, para parte dos sujeitos, a luta antirracista ainda não se apresenta como prioridade existencial.

A décima quarta questão investigou o impacto pedagógico dos vídeos apresentados, indagando se eles ajudaram os estudantes a refletirem sobre o racismo na sociedade. A categoria formulada foi “impacto reflexivo dos recursos audiovisuais”. A quase totalidade das respostas positivas indica que a estratégia de utilizar recursos audiovisuais como disparadores foi adequada para sensibilizar e provocar reflexão crítica. Essa constatação converge com a análise de Candau (2016), segundo a qual

metodologias que articulam linguagem, imagem e experiência ampliam o potencial educativo das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade.

Por fim, a décima quinta questão aprofundou essa reflexão, ao perguntar se as ações representadas nos vídeos ajudaram os estudantes a perceber como o racismo está entranhado nas relações sociais e a reconhecer a necessidade do letramento racial. A categoria elaborada foi “consciência sobre a presença estrutural do racismo”. O fato de a maioria dos estudantes reconhecer que os vídeos possibilitaram compreender o racismo como prática estrutural reforça o valor pedagógico da atividade e demonstra que o letramento racial pode, de fato, constituir um instrumento de conscientização crítica.

A Análise Textual Discursiva (ATD), tal como proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), foi o caminho metodológico escolhido para dar inteligibilidade ao vasto conjunto de respostas do questionário estruturado aplicado aos estudantes. Todo o corpus foi submetido inicialmente ao processo de unitarização, ou seja, cada resposta fechada e cada manifestação textual aberta foram fragmentadas em unidades de sentido que, isoladas, já carregavam significados relacionados às experiências de racismo, compreensão conceitual, atitudes frente à discriminação e posicionamento crítico. Por exemplo, as autodeclarações de identidade racial (questão 1) foram extraídas como marcadores de pertença, enquanto as escalas de concordância com Munanga (questões 2 e 5) foram transformadas em indicadores de compreensão conceitual e adesão crítica. Em seguida, essas unidades foram organizadas em um processo de categorização, articulando tanto categorias a priori – derivadas do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa – como categorias emergentes que surgiram do contato direto com os dados. Assim, respostas sobre frequência de presenciar discriminação (questão 3) e autodeclaração de práticas discriminatórias (questão 4) se agruparam nas categorias “vivências de discriminação racial” e “contradições entre discurso e prática”. As questões sobre a necessidade do debate institucional (questão 6), a percepção de desigualdades (questão 9) e o consumo de produções culturais negras (questão 11) configuraram núcleos temáticos como “necessidade de debate institucional”, “percepção das desigualdades raciais” e “engajamento com produções culturais negras”. Finalmente, na etapa de metatextualização, elaboraram-se sínteses interpretativas que articularam as recorrências encontradas às bases teóricas de Munanga (2016), Gomes (2019) e Ribeiro (2019), permitindo compreender como os estudantes constroem significados

sobre o racismo estrutural e o letramento racial. Esse processo codificatório, portanto, não apenas sistematizou os dados, mas também os ressignificou, transformando respostas individuais em categorias analíticas que revelam tendências coletivas, contradições internas e possibilidades pedagógicas de enfrentamento do racismo no espaço da Educação Profissional e Tecnológica.

5.1 Identidade étnico-racial

A análise inicial dos dados concentrou-se na autodeclaração étnico-racial dos estudantes do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica, do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus Calama*. Esse recorte é fundamental, uma vez que a identidade racial constitui a base sobre a qual se articulam percepções, experiências e práticas relacionadas ao racismo, à discriminação e ao letramento racial.

Do total de 33 participantes, a maior parte se autodeclarou parda, seguida pelos que se identificaram como pretos e, em menor número, brancos. Esse perfil dialoga com os dados nacionais levantados pelo IBGE (2022), que apontam para a predominância de pessoas negras (pretos e pardos) na composição populacional brasileira. Entretanto, observa-se que, no campo educacional, essa maioria numérica não se traduz automaticamente em condições equitativas de acesso, permanência e reconhecimento, pois persiste uma estrutura escolar que reproduz desigualdades de cor e raça (Gomes, 2019).

A autodeclaração dos estudantes revelou também nuances importantes. Alguns afirmaram não ter plena clareza sobre a categoria em que deveriam se enquadrar, denotando um processo identitário ainda em construção. Esse dado é coerente com o que Munanga (2005) denomina de “confusão identitária”, herança direta do mito da democracia racial. Ao longo da história brasileira, a mestiçagem foi muitas vezes interpretada como sinal de harmonia e apagamento das fronteiras raciais, quando, na realidade, funcionou como mecanismo de invisibilização do racismo estrutural e de manutenção das hierarquias sociais.

Assim, o fato de a maioria dos estudantes se identificar como pardos pode ser compreendido não apenas como expressão demográfica, mas também como reflexo desse processo histórico de negação ou suavização da negritude. De acordo com Bento (2002), a categoria “pardo” no Brasil é frequentemente utilizada como lugar de fronteira, onde se preserva um distanciamento da identidade negra ao mesmo tempo

em que não se reivindica a branquitude. Esse “entre-lugar” identitário traduz as ambiguidades das relações raciais brasileiras e ajuda a entender os desafios pedagógicos para o fortalecimento da consciência racial crítica.

No cruzamento com as demais questões do questionário, será possível observar como essas identidades autodeclaradas influenciam a forma como os estudantes compreendem conceitos de racismo, preconceito e discriminação. Por exemplo, estudantes brancos tenderam a declarar menor frequência de presenciar práticas racistas, enquanto estudantes pretos e pardos relataram experiências cotidianas mais intensas de discriminação. Essa diferença de percepção já aparece, em outros estudos (Almeida, 2019; Ribeiro, 2019), como evidência de que o racismo estrutural produz desigualdades naturalizadas, perceptíveis de forma mais aguda por aqueles que estão em posição de subalternização.

A análise da identidade racial dos participantes, portanto, configura-se como ponto de partida para compreender as demais dimensões investigadas. Ela evidencia que, embora os estudantes convivam em um mesmo espaço institucional, suas experiências são atravessadas por pertencimentos raciais distintos, que incidem diretamente na forma como percebem, interpretam e respondem ao fenômeno do racismo. O reconhecimento dessas diferenças é condição indispensável para que políticas educacionais e práticas pedagógicas de letramento racial sejam formuladas de modo a contemplar a diversidade do corpo discente, evitando tanto a homogeneização quanto a negação das especificidades históricas e sociais da população negra.

Nessa perspectiva, a categoria “identidade étnico-racial” se desdobra em três eixos analíticos: 1) Predominância da autodeclaração parda, revelando o peso histórico do processo de mestiçagem e da ideologia da democracia racial; 2) Presença significativa de estudantes pretos, indicando a importância de analisar como esses sujeitos vivenciam as tensões de representatividade e pertencimento dentro do espaço escolar; 3) Menor proporção de estudantes brancos, cujas respostas tendem a expressar maior distanciamento ou desconhecimento de práticas discriminatórias, o que reforça a necessidade de problematizar os privilégios raciais no ambiente educacional.

Portanto, a análise desse primeiro bloco de dados não se limita à distribuição estatística das categorias raciais autodeclaradas. Trata-se de reconhecer como a questão identitária constitui um eixo estruturante para compreender os padrões de

percepção e ação dos estudantes, configurando o pano de fundo sobre o qual se desenvolverão as demais dimensões do estudo — compreensão conceitual, vivências de discriminação, práticas de enfrentamento e engajamento no letramento racial.

5.2 Compreensão conceitual do letramento racial e apropriação do conceito de racismo estrutural

A segunda dimensão analisada no questionário refere-se ao nível de compreensão dos estudantes acerca dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo, tomando como referência teórica os aportes de Munanga (2016), além da familiaridade declarada com a noção de letramento racial. Este eixo é fundamental porque indica até que ponto os discentes conseguem diferenciar categorias conceituais muitas vezes confundidas no senso comum e, sobretudo, se compreendem o racismo não apenas como uma atitude individual, mas como fenômeno estrutural que organiza as relações sociais no Brasil.

De maneira geral, a maioria dos estudantes declarou ser capaz de diferenciar os conceitos de preconceito e discriminação racial, embora alguns tenham ressaltado não possuir plena compreensão. Essa percepção é coerente com o que Gomes (2005) descreve como um processo de alfabetização racial incipiente, no qual os sujeitos reconhecem a existência de práticas discriminatórias, mas nem sempre possuem os instrumentos teóricos e críticos para compreendê-las em sua complexidade histórica e estrutural. Essa lacuna conceitual é significativa, pois evidencia que, embora o racismo seja um elemento constitutivo da realidade social brasileira (Almeida, 2019), ele ainda aparece, para muitos jovens, como algo pontual, restrito a atitudes individuais, e não como sistema de poder.

No tocante ao racismo estrutural, tomando como base a definição apresentada por Munanga (2016) no questionário, grande parte dos participantes afirmou concordar totalmente com a concepção de que se trata de um comportamento sustentado pela crença na superioridade racial, manifestado em ações concretas de exclusão. Essa concordância é um indicativo de que há receptividade e abertura para reconhecer o racismo como categoria analítica, embora, em alguns casos, tenha se observado respostas de “concordo parcialmente” ou até mesmo de neutralidade. Essas variações sinalizam a persistência de ambiguidades e resistências conceituais,

provavelmente derivadas da força cultural do mito da democracia racial e da tendência a individualizar práticas discriminatórias (Fernandes, 1978; Guimarães, 2002).

Um aspecto relevante emergente nos dados é a relação entre identidade racial declarada e compreensão conceitual. Entre os estudantes brancos, observou-se maior frequência de respostas que indicam dúvida ou neutralidade frente à definição de racismo apresentada. Entre estudantes pretos e pardos, em contrapartida, predominam declarações de concordância plena, acompanhadas do reconhecimento da necessidade de debater o tema de forma constante nas instituições educacionais. Esse contraste ilustra como as vivências cotidianas de discriminação influenciam diretamente o processo de apropriação conceitual: quem sofre com o racismo tende a elaborar compreensões mais concretas de seus efeitos, enquanto quem ocupa posições de privilégio racial pode naturalizar sua própria experiência como universal, minimizando o problema (Ribeiro, 2019).

Em relação ao letramento racial, parcela significativa dos estudantes afirmou não conhecer ou nunca ter ouvido falar do termo. Essa ausência de familiaridade reforça a constatação de Braúna, Souza e Sobrinha (2023), de que o letramento racial ainda é uma categoria emergente no campo da educação brasileira, exigindo esforços de difusão teórica e prática. Contudo, mesmo entre aqueles que declararam desconhecimento, observou-se disposição para aprender e se engajar em práticas antirracistas, o que demonstra potencial formativo importante. O dado sugere que a introdução explícita do conceito de letramento racial nas práticas pedagógicas pode contribuir para preencher lacunas conceituais e fortalecer a consciência crítica dos estudantes.

A análise dessa dimensão permite identificar quatro categorias centrais: 1) Domínio parcial dos conceitos de preconceito e discriminação – a maioria consegue diferenciar os termos, mas reconhece limitações em compreender plenamente seus significados. 2) Reconhecimento do racismo como estrutural – predominância de respostas de concordância com a definição de Munanga (2016), embora com variações entre diferentes identidades raciais. 3) Lacuna em relação ao letramento racial – muitos estudantes não conhecem o conceito, o que indica ausência de sua circulação formal no currículo escolar. 4) Disposição para o aprendizado e engajamento – mesmo sem pleno domínio teórico, os estudantes demonstram abertura para aprofundar conhecimentos e participar de debates sobre a temática.

A compreensão conceitual entre os estudantes é marcada por um processo em curso, no qual convivem avanços significativos — como o reconhecimento da necessidade de debater o racismo nas instituições — e limites relacionados à ausência de um trabalho pedagógico sistemático. De acordo com Gomes (2012), a apropriação crítica dos conceitos é condição para que a escola se constitua como espaço de reeducação das relações raciais. Nesse sentido, os dados analisados confirmam a urgência de incluir o letramento racial como princípio pedagógico transversal na Educação Profissional e Tecnológica, de modo a garantir que a compreensão dos conceitos não seja apenas abstrata, mas se traduza em práticas emancipatórias.

5.3 Vivências de discriminação: enfrentamento do racismo cotidiano

A terceira dimensão do questionário buscou compreender em que medida os estudantes já presenciaram ou vivenciaram situações de preconceito e discriminação racial, bem como a frequência com que esses episódios ocorrem no cotidiano. Essa questão é fundamental, pois permite observar se os conceitos discutidos na seção anterior encontram correspondência prática nas experiências concretas de jovens inseridos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, possibilita verificar se a percepção do racismo como estrutura social encontra ressonância nas vivências pessoais dos participantes.

Os dados revelam um quadro de heterogeneidade: enquanto alguns estudantes afirmaram “nunca ter presenciado” episódios de discriminação, outros relataram contato frequente, chegando a apontar situações que ocorrem semanalmente ou até mesmo diariamente. Essa variação confirma a tese de Munanga (2016) de que o racismo é um fenômeno difusamente presente, mas que se manifesta de formas distintas conforme o pertencimento racial dos sujeitos e os contextos em que circulam.

No recorte das respostas, nota-se que entre os estudantes pardos e pretos há predominância de relatos de contato frequente com situações discriminatórias. Muitos declararam presenciar práticas racistas ao menos uma vez por semana, o que sugere que a experiência do racismo cotidiano é constitutiva de suas trajetórias escolares e sociais. Já entre os estudantes brancos, prevalecem respostas indicando nunca terem presenciado discriminação, ou a ocorrência de episódios isolados e esporádicos. Esse

contraste é eloquente: revela o que Almeida (2019) denomina “ponto cego da branquitude”, isto é, a tendência de sujeitos brancos a não reconhecerem ou minimizarem manifestações de racismo, mesmo quando ocorrem ao seu redor, justamente porque não os afetam diretamente.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às respostas daqueles que afirmaram já terem praticado atos discriminatórios, mas hoje os reprovam. Esse dado evidencia a complexidade do processo formativo: de um lado, confirma que o racismo não é apenas vivenciado passivamente, mas também reproduzido por sujeitos em sua socialização; de outro, indica a possibilidade de transformação, já que parte desses estudantes assume postura crítica frente a práticas que anteriormente naturalizavam. Essa contradição remete ao que Gomes (2019) denomina processo de conscientização racial, no qual há deslocamentos de perspectiva que ocorrem na medida em que sujeitos passam a refletir sobre seus próprios comportamentos.

A análise qualitativa das respostas permitiu a construção de quatro categorias centrais para essa dimensão: 1) Naturalização do racismo cotidiano – expressa nos relatos de estudantes que afirmam presenciar discriminação com frequência semanal ou diária, sem, contudo, apresentar indignação explícita, sugerindo que tais experiências já fazem parte de um repertório social naturalizado. 2) Invisibilidade da experiência racial para estudantes brancos – manifestada nas respostas de quem declarou nunca ter presenciado discriminação, revelando como a posição racial influencia a percepção da realidade. 3) Reconhecimento tardio da prática discriminatória – presente nos relatos de estudantes que admitiram já ter praticado atos de preconceito, mas que hoje os repudiam, o que sinaliza uma trajetória de aprendizado e mudança de postura. 4) Frequência elevada em contextos escolares e sociais – identificada nos relatos que apontam vivência de discriminação semanal ou diária, o que reforça a escola como espaço privilegiado para a reprodução, mas também para o enfrentamento do racismo.

Essas categorias dialogam diretamente com a noção de racismo estrutural de Almeida (2019), que demonstra como o racismo ultrapassa a esfera de ações individuais e se inscreve no funcionamento ordinário das instituições. O fato de estudantes relatarem contato frequente com práticas discriminatórias evidencia que a escola, longe de ser imune, constitui um espaço de reprodução de desigualdades raciais.

Os dados apontam que a experiência da discriminação racial não é homogênea entre os diferentes grupos raciais. Para pretos e pardos, ela aparece como uma realidade cotidiana; para brancos, como algo distante ou inexistente. Essa assimetria confirma a importância de adotar o letramento racial como prática pedagógica na EPT, justamente para desvelar os mecanismos de naturalização e invisibilidade que sustentam o racismo. Como afirma Gomes (2012), é papel da escola promover processos educativos que desestabilizem a falsa neutralidade racial e que reeduquem as relações sociais a partir da valorização da diversidade e da equidade.

5.4 Contradições entre discurso e prática

Um dos achados mais significativos da análise dos dados refere-se às contradições entre discurso e prática manifestadas pelos estudantes. Embora a maioria tenha declarado compreender conceitos fundamentais sobre racismo, preconceito e discriminação, bem como afirmado concordar plenamente com a necessidade de enfrentamento dessas práticas, parte dos participantes admitiu já ter praticado atos discriminatórios no passado, mesmo que atualmente os rejeitem. Essa tensão revela a complexidade da formação da consciência racial e a dificuldade em alinhar compreensão conceitual, discurso público e prática cotidiana.

Munanga (2016) já alertava que o preconceito racial não é apenas uma questão de ignorância ou desconhecimento, mas um juízo de valor cristalizado socialmente, que pode ser reproduzido inclusive por sujeitos que, em nível discursivo, se posicionam contra o racismo. Da mesma forma, Gomes (2019) destaca que a construção da consciência racial é um processo contínuo, marcado por avanços, recuos e contradições, que se desenvolve no embate entre as práticas socialmente naturalizadas e os movimentos de reflexão crítica.

No conjunto das respostas, foi possível identificar um perfil de estudantes que se reconhecem como críticos do racismo, mas relatam já ter participado de práticas discriminatórias, como fazer piadas ou reforçar estereótipos. Esse reconhecimento sugere uma mudança de postura, mas ao mesmo tempo explicita como o racismo está enraizado nas interações sociais, tornando-se parte do repertório cultural dos sujeitos. Como observa Almeida (2019), o racismo estrutural opera de forma difusa e muitas vezes inconsciente, o que leva até mesmo aqueles que discordam dele a reproduzi-lo em determinados contextos.

A análise qualitativa das respostas levou à formulação de três categorias centrais dentro desta dimensão: 1) Reconhecimento retrospectivo da prática discriminatória – estudantes que admitem já ter reproduzido comportamentos racistas, mas que agora os reprovam, evidenciando um deslocamento no eixo de consciência. 2) Discurso progressista versus prática naturalizada – sujeitos que afirmam compreender plenamente o racismo e apoiar sua erradicação. 3) Processo formativo em transição – estudantes que demonstram estar em processo de reelaboração de suas práticas, revelando que a educação para as relações étnico-raciais não é linear. 4) Essas categorias reforçam o argumento de Pinheiro (2023), segundo o qual o letramento racial não deve ser compreendido apenas como apropriação de conceitos, mas como disposição prática para desestabilizar comportamentos e estruturas racistas. Ou seja, compreender o conceito de racismo estrutural é condição necessária, mas não suficiente; é preciso que esse conhecimento reverbere nas práticas cotidianas.

No caso dos estudantes analisados, as contradições evidenciam que o discurso antirracista começa a ser incorporado, mas ainda convive com práticas herdadas de um contexto social racista. Essa situação aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, evitando que a reflexão crítica se restrinja ao plano das ideias. Como defende Saviani (2007), a educação omnilateral só se realiza plenamente quando conecta conhecimento, valores e ação social, superando a fragmentação entre o saber e o agir.

Assim, as contradições encontradas não devem ser interpretadas apenas como incoerências individuais, mas como sinais de um processo em construção, no qual os estudantes oscilam entre reproduzir padrões herdados e buscar superá-los. O desafio pedagógico, portanto, é criar condições para que a crítica ao racismo ultrapasse o discurso e se traduza em novas formas de convivência e de ação transformadora no cotidiano escolar e social.

5.5 Adesão a conceitos críticos

A análise das respostas também evidenciou o grau de adesão dos estudantes a conceitos críticos relacionados ao debate racial, especialmente aqueles fundamentados na literatura de referência, como o racismo estrutural, o letramento

racial e a necessidade de que o racismo seja tratado como pauta permanente nas instituições educativas. Essa dimensão é particularmente importante, pois permite avaliar em que medida os sujeitos pesquisados não apenas conhecem definições conceituais, mas se alinham a perspectivas críticas que exigem reposicionamento diante da realidade social.

Os dados quantitativos revelaram que a maioria dos estudantes concorda plenamente com a definição de racismo apresentada por Munanga (2016), que o caracteriza como comportamento e prática resultante da crença na superioridade racial. Esse dado sinaliza uma significativa incorporação de um entendimento crítico, afastado de concepções reducionistas que tratam o racismo apenas como atitude individual ou episódica. Ao aceitar a noção de racismo como estrutura e sistema, os estudantes demonstram abertura para compreender suas dimensões históricas, sociais e institucionais.

Outro ponto relevante foi a alta concordância quanto à necessidade de o racismo ser tema de debate constante nas instituições escolares. Esse posicionamento converge com o que Gomes (2005; 2012) defende ao destacar que a escola deve assumir a responsabilidade de reeducar as relações raciais, incorporando a crítica ao racismo como eixo transversal do processo formativo. Nesse sentido, a adesão dos estudantes ao debate contínuo indica que reconhecem a escola não apenas como espaço de instrução técnica, mas como território de disputa simbólica e política.

No entanto, a análise qualitativa dos comentários e justificativas mostrou que essa adesão nem sempre se traduz em clareza sobre as implicações práticas desses conceitos. Alguns estudantes, por exemplo, afirmaram concordar com a centralidade do tema, mas ao mesmo tempo consideraram que “para eles não faz diferença” ou que “não têm informações suficientes” sobre letramento racial. Essa contradição aponta para o que Ribeiro (2019) denomina de adesão parcial ou formal, em que o sujeito concorda com a ideia crítica em nível abstrato, mas ainda não a traduz em engajamento efetivo ou em novas práticas sociais.

A partir da categorização realizada, foi possível identificar três tipos de adesão: 1) Adesão plena – estudantes que afirmam compreender e concordar integralmente com conceitos críticos como racismo estrutural e letramento racial, reconhecendo a necessidade de engajamento e transformação social. 2) Adesão parcial – sujeitos que demonstram concordância conceitual, mas com lacunas de compreensão, ou que

relativizam a importância do tema em sua vivência imediata. 3) Adesão formal/descomprometida – participantes que assinalam concordância em escalas objetivas, mas cujas respostas abertas revelam ausência de engajamento ou até contradições.

Essas categorias dialogam com o que Freire (1996) denominou de “consciência ingênua” e “consciência crítica”. Enquanto a adesão plena se aproxima de uma consciência crítica, marcada pela capacidade de interpretar a realidade e agir sobre ela, a adesão parcial e a formal permanecem mais próximas de uma consciência ingênua, que reconhece a existência do problema, mas não se mobiliza para sua transformação.

O conceito de letramento racial (Braúna; Souza; Sobrinha, 2023) ajuda a compreender esse movimento. Para os autores, letrar-se racialmente significa desenvolver uma leitura crítica das dinâmicas raciais e assumir responsabilidade ética na luta contra o racismo. Nesse sentido, apenas a adesão plena corresponde a um efetivo processo de letramento racial, enquanto as demais formas indicam estágios intermediários ou superficiais desse percurso.

Assim, a análise dos dados evidencia que, embora haja uma tendência majoritária de adesão aos conceitos críticos, ainda persiste um desafio pedagógico: transformar a adesão formal em prática reflexiva e engajada. Para tanto, é fundamental que as práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica não se restrinjam a transmitir conceitos, mas criem espaços de problematização e ação que permitam aos estudantes vivenciar a crítica em suas dimensões concretas.

Conclui-se, portanto, que a adesão a conceitos críticos pelos estudantes é um indicador relevante do impacto das ações pedagógicas, mas também um alerta para a necessidade de continuidade e aprofundamento. A mera aceitação discursiva dos conceitos não garante transformação social; é preciso que eles sejam incorporados como instrumentos de leitura do mundo e de ação política, de modo a potencializar o letramento racial e fortalecer a luta contra o racismo estrutural no âmbito escolar e social.

5.6 Necessidade de debate institucional

Um dos pontos centrais identificados na análise das respostas refere-se à percepção dos estudantes quanto à necessidade de o racismo ser tema permanente de debate nas instituições educacionais. Essa questão foi propositalmente incluída no questionário por se articular ao pressuposto de que a escola não é um espaço neutro, mas sim um território de disputa política, cultural e simbólica, onde se reproduzem e podem também se confrontar as desigualdades raciais (Gomes, 2005; Munanga, 2016).

Os dados quantitativos demonstraram que a esmagadora maioria dos participantes concordou plenamente com a proposição de que o racismo deve ser tratado de forma sistemática no cotidiano escolar. Esse resultado expressa, em primeiro plano, uma consciência coletiva de que a omissão institucional favorece a naturalização de práticas discriminatórias. A adesão a esse ponto vai além da mera aceitação teórica: indica que os próprios jovens percebem a lacuna existente na prática pedagógica e apontam para a urgência de preenchê-la.

Do ponto de vista qualitativo, algumas respostas abertas sugerem que esse reconhecimento nem sempre está acompanhado de clareza sobre como esse debate deve ser realizado. Muitos estudantes associaram a importância da temática à realização de “palestras” ou “projetos específicos”, o que revela ainda uma compreensão limitada, próxima do que Gomes (2012) chama de ações pontuais ou comemorativas. Tal perspectiva, embora positiva, ainda mantém a discussão sobre racismo restrita a atividades extracurriculares, em vez de transversalizar currículo, metodologias e práticas cotidianas.

A categorização dos dados permitiu identificar três formas de percepção acerca da necessidade do debate institucional: 1) Necessidade estrutural – representada pelos estudantes que afirmam de modo enfático que o racismo deve atravessar todo o currículo e ser parte constitutiva da formação. 2) Necessidade eventual – manifestada por aqueles que defendem o debate, mas o vinculam a momentos específicos, como palestras, datas comemorativas ou projetos isolados. 3) Necessidade relativizada – posição minoritária, expressa em respostas que indicam dúvida ou indiferença sobre a centralidade do tema, o que sugere lacunas formativas e dificuldade em reconhecer o racismo como fenômeno estrutural.

Esse resultado ecoa a reflexão de Candau (2008), ao afirmar que não basta reconhecer o racismo como problema social: é preciso institucionalizar práticas pedagógicas que o confrontem de modo sistemático. Do contrário, as instituições de ensino correm o risco de reforçar o que Ribeiro (2019) denomina de racismo por omissão, que se manifesta não apenas na ação discriminatória direta, mas na ausência de mecanismos críticos e educativos que poderiam preveni-la.

Outro aspecto observado foi a convergência entre a adesão à necessidade de debate institucional e o nível de compreensão conceitual do racismo. Estudantes que demonstraram maior clareza sobre os conceitos de preconceito, discriminação e racismo estrutural foram também os que defenderam com mais firmeza o caráter permanente desse debate. Isso sugere que a apropriação conceitual fortalece a percepção sobre o papel da escola como espaço de resistência.

A literatura sobre letramento racial (Braúna; Souza; Sobrinha, 2023) reforça essa constatação ao apontar que a escola precisa assumir a tarefa de formar sujeitos capazes de identificar e confrontar práticas discriminatórias. Quando os estudantes reivindicam que o racismo seja discutido continuamente, revelam não apenas uma expectativa, mas uma exigência de que a instituição cumpra sua função social de promover justiça e equidade.

Assim, a análise dos dados permite afirmar que há uma demanda explícita dos estudantes por uma pedagogia antirracista que não se limite ao plano discursivo, mas se efetive nas práticas cotidianas. Essa demanda constitui um indicativo de que o debate institucional sobre racismo não pode ser concebido como escolha eventual da gestão escolar, mas como exigência ética, política e pedagógica inscrita na própria missão da Educação Profissional e Tecnológica.

5.7 Posicionamento crítico frente ao racismo, consciência da presença estrutural do racismo

Um dos aspectos mais reveladores do conjunto de dados refere-se ao posicionamento crítico dos estudantes diante do racismo. Ao longo do questionário, foram incluídas proposições que buscavam não apenas verificar o nível de compreensão conceitual sobre preconceito, discriminação e racismo, mas também captar como os jovens se reconhecem como agentes diante desse fenômeno.

Perguntas relacionadas ao esforço de consumir conteúdos produzidos por autores pretos, ao questionamento de piadas racistas e à disposição em se engajar na luta antirracista permitiram observar nuances desse posicionamento.

De forma predominante, os estudantes afirmaram concordar plenamente que o racismo deve ser debatido nas instituições e que exige enfrentamento contínuo. Ademais, parcela significativa declarou já ter intervindo em situações de piadas ou comentários racistas em seus círculos sociais, ainda que a frequência dessa atitude varie entre “raramente”, “às vezes” e “frequentemente”. Essa oscilação evidencia um processo formativo em curso: muitos reconhecem a gravidade do racismo e demonstram disposição em se contrapor a ele, mas nem todos conseguem sustentar uma prática de intervenção consistente em seu cotidiano.

Nesse ponto, observa-se uma tensão entre discurso e prática, já identificada em seções anteriores, mas aqui reinterpretada sob a ótica da consciência crítica. De acordo com Paulo Freire (1996), a tomada de consciência não se dá de forma linear ou homogênea; constitui um processo dialético de avanços, recuos e contradições. Os dados revelam exatamente essa dinâmica: estudantes que afirmam compreender plenamente os conceitos de racismo e preconceito, mas que, em determinados momentos, silenciam ou relativizam práticas discriminatórias.

Outro indicador importante diz respeito ao esforço consciente em acessar produções culturais negras (livros, filmes, músicas, mídias). Embora parte dos estudantes declare não ter esse hábito de forma sistemática, a maioria afirmou praticá-lo em algum nível, ainda que irregular. Esse dado aponta para uma abertura ao letramento racial, entendida aqui como prática social que desloca o olhar eurocentrado e amplia o repertório cultural dos jovens (Braúna; Souza; Sobrinha, 2023). A incorporação dessas referências culturais e acadêmicas constitui um passo relevante para a formação omnilateral, pois articula conhecimento técnico, científico e cultural à valorização da diversidade étnico-racial.

Quanto à consciência da presença estrutural do racismo, as respostas mostram que a maioria reconhece o racismo como elemento que atravessa de modo profundo e cotidiano as relações sociais. Isso foi visível tanto nas concordâncias em escala Likert com a definição de Munanga (2016) quanto no reconhecimento explícito de tratamento diferenciado entre pessoas negras e brancas. A constatação de que estudantes brancos, em maior proporção, declararam “nunca ter presenciado discriminação”, enquanto pardos e pretos relataram experiências recorrentes, reforça

a tese de que a percepção do racismo é também modulada pela posição social e racial ocupada (Gomes, 2012; Ribeiro, 2019).

Do ponto de vista categorial, os dados foram agrupados em três núcleos interpretativos: 1) Consciência declarativa – estudantes que afirmam compreender os conceitos de racismo e reconhecem sua presença estrutural, mas apresentam práticas ainda tímidas de enfrentamento. 2) Consciência ativa – estudantes que, além de compreenderem conceitualmente, relatam atitudes práticas, como questionar comentários racistas e buscar referências negras. 3) Consciência fragmentada – grupo minoritário que, embora declare compreender os conceitos, demonstra contradições, seja relativizando a gravidade do racismo, seja apresentando indiferença quanto ao engajamento em práticas antirracistas.

Essa tipologia demonstra que o posicionamento crítico frente ao racismo não é homogêneo, mas se constrói em diferentes camadas de consciência e engajamento. Como apontam Gomes (2005) e Candau (2008), o desafio da educação está em transformar a consciência declarativa em consciência ativa, promovendo práticas pedagógicas que estimulem a intervenção ética, o engajamento político e a produção de narrativas antirracistas no espaço escolar.

Por fim, a triangulação dos dados mostra que os estudantes que afirmam maior disposição em aprender mais sobre questões raciais e em se engajar ativamente são também aqueles que atribuem relevância ao letramento racial como ferramenta formativa. Isso evidencia que, embora haja contradições e lacunas, o grupo investigado manifesta um horizonte de mudança: reconhece o racismo como estrutural e, em alguma medida, assume a responsabilidade de enfrentá-lo. Trata-se de um movimento ainda inicial, mas que já indica a potência transformadora da Educação Profissional e Tecnológica quando vinculada a práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a justiça racial.

5.8 Percepção das desigualdades raciais

A análise das respostas referentes à percepção das desigualdades raciais revelou-se um eixo central para compreender o grau de consciência crítica dos estudantes sobre a presença do racismo em diferentes esferas sociais. Uma das questões centrais do questionário perguntava explicitamente se os participantes conseguiam perceber tratamento diferenciado na sociedade entre pessoas negras e

brancas. A maioria declarou reconhecer essa desigualdade de forma clara, ainda que em intensidades distintas, variando entre os que afirmaram perceber frequentemente e aqueles que declararam identificá-la apenas em determinadas situações.

Esse dado evidencia que o racismo é, em alguma medida, reconhecido pelos estudantes como estruturante da vida social, conforme apontam Munanga (2016) e Ribeiro (2019). Para ambos os autores, o racismo no Brasil não se apresenta apenas de forma explícita ou violenta, mas se infiltra nas práticas cotidianas, nos acessos desiguais a bens e serviços, na invisibilidade da representatividade negra e na naturalização da branquitude como norma. A percepção dos estudantes, nesse sentido, vai ao encontro da definição de racismo estrutural como um sistema de desigualdade que ultrapassa ações individuais, manifestando-se na educação, no mercado de trabalho, na mídia e na política.

Os dados também evidenciam uma variação significativa quando cruzamos a autodeclaração étnico-racial com a percepção das desigualdades. Estudantes pretos e pardos foram mais categóricos em reconhecer diferenças de tratamento, mencionando em suas respostas graus elevados de frequência ou intensidade. Já entre estudantes brancos, apareceram respostas relativizando ou negando a percepção dessas desigualdades, revelando um distanciamento que pode ser compreendido a partir do conceito de “lugar de fala” (Ribeiro, 2019). Como ressalta a autora, a experiência racial é vivida de forma situada, e aqueles que ocupam posições sociais de privilégio tendem a não perceber ou a minimizar situações que, para sujeitos racializados, são constantes e marcantes.

Essa dimensão foi organizada em três núcleos interpretativos: 1) Reconhecimento explícito das desigualdades – grupo que afirma perceber com clareza o tratamento diferenciado entre pretos e brancos, relacionando-o a situações sociais mais amplas (como oportunidades de trabalho e acesso à educação). 2) Reconhecimento restrito ou situacional – estudantes que admitem perceber desigualdades, mas limitam esse reconhecimento a situações específicas, como piadas ou atitudes individuais, sem associá-las ao caráter estrutural do racismo. 3) Negação ou minimização das desigualdades – respostas minoritárias, mas significativas, de estudantes (predominantemente brancos) que afirmaram não perceber diferença de tratamento ou que a reconhecem apenas como eventualidade.

Esses três grupos reforçam o caráter heterogêneo da percepção racial entre os jovens da Educação Profissional e Tecnológica. Como destaca Nilma Lino Gomes

(2012), a escola tem um papel fundamental no processo de “reeducar as relações étnico-raciais”, oferecendo instrumentos para que os estudantes não apenas identifiquem desigualdades, mas compreendam sua historicidade e sua relação com o racismo estrutural.

Outro aspecto relevante refere-se à associação feita pelos estudantes entre o debate racial e outros campos da vida social. Nas respostas de múltipla escolha, muitos indicaram que temas como leis e políticas públicas, educação e conscientização sobre racismo e conhecimento de autores pretos são fundamentais para compreender essas desigualdades. Esse posicionamento revela uma abertura para conectar a percepção individual com dimensões institucionais e coletivas, reconhecendo que as desigualdades raciais não se explicam por “diferenças culturais” ou “falhas pessoais”, mas são produzidas historicamente por estruturas sociais.

A percepção das desigualdades raciais, portanto, emerge como categoria fundamental para a interpretação dos dados, pois permite compreender em que medida os estudantes conseguem deslocar-se de uma visão individualizada para uma visão crítica e estrutural do racismo. Ao mesmo tempo, as tensões observadas entre os grupos evidenciam que esse processo está em construção e demanda ações pedagógicas consistentes que favoreçam o letramento racial. Como defende Candau (2008), o reconhecimento da diferença deve ser acompanhado de práticas educativas que promovam a equidade, transformando a consciência em ação e enfrentamento efetivo do racismo.

Em síntese, os dados demonstram que os estudantes reconhecem majoritariamente a existência de desigualdades raciais, mas com diferentes níveis de profundidade e criticidade. Enquanto parte significativa já percebe o racismo como estruturante das relações sociais, outros ainda o restringem a episódios isolados ou demonstram dificuldade em reconhecê-lo. Isso confirma a necessidade de consolidar a Educação Profissional e Tecnológica como espaço formativo comprometido não apenas com a dimensão técnica, mas também com a crítica social, favorecendo a construção de uma consciência racial coletiva e transformadora.

5.9 Engajamento com produções culturais negras e disposição para o engajamento antirracista

O último bloco de análise dos dados se concentra nas respostas relacionadas ao consumo de produções culturais negras e à disposição dos estudantes para assumir uma postura ativa no enfrentamento ao racismo. Esses indicadores, embora não capturem de forma absoluta a prática cotidiana, permitem compreender tendências de engajamento crítico e o potencial formativo das ações educativas no campo do letramento racial.

Uma das questões do questionário indagava se os estudantes se esforçavam para consumir conteúdos — como livros, filmes, músicas e outras produções — elaborados por pessoas negras. As respostas demonstraram variação significativa: enquanto parte dos participantes declarou que “frequentemente” ou “sempre” busca tais conteúdos, outros afirmaram fazê-lo apenas “às vezes” ou “raramente”. Essa oscilação sugere que, embora haja reconhecimento da importância da valorização da produção intelectual e cultural negra, a prática cotidiana ainda não se encontra consolidada entre todos os sujeitos investigados.

Tal resultado dialoga diretamente com a crítica de Ribeiro (2019), que ressalta a necessidade de desnaturalizar a centralidade da branquitude como referência cultural e epistemológica. Para a autora, o contato com obras produzidas por intelectuais e artistas pretos é parte essencial de um processo de reeducação do olhar, pois possibilita romper com o silenciamento histórico dessas vozes e construir novas referências identitárias. Nesse sentido, a adesão parcial ou intermitente às produções negras por parte de alguns estudantes pode ser interpretada como reflexo do que munanga (2016) chama de “internalização do mito da democracia racial”, segundo o qual a diversidade cultural seria naturalmente valorizada, quando, na prática, permanece marcada pela hierarquização racial.

Outro aspecto analisado refere-se à disposição declarada para o engajamento antirracista. A maioria dos estudantes afirmou estar disposta a aprender mais sobre questões raciais e a se engajar ativamente na luta contra o racismo. Essa tendência aparece tanto nas respostas afirmativas às questões fechadas quanto na concordância total com afirmações relacionadas à necessidade de contestar práticas discriminatórias, ainda que nem sempre esse posicionamento se traduza em ações efetivas no cotidiano.

Esse dado é consistente com o que Sueli Carneiro (2005) denomina de “consciência em processo”. Para a autora, o engajamento antirracista não é uma posição estática, mas uma construção permanente que exige enfrentamento das contradições, descolonização do olhar e compromisso ético-político. Quando os estudantes declaram disposição para a luta antirracista, ainda que em níveis distintos de intensidade, revelam abertura para processos formativos que podem consolidar essa consciência.

Os dois núcleos interpretativos principais aqui foram: 1) Valorização intermitente das produções culturais negras – estudantes que reconhecem a importância da produção intelectual e artística negra, mas ainda não incorporaram essa prática como hábito regular de consumo cultural. 2) Disposição declarada para o engajamento antirracista – grupo majoritário que afirma interesse em aprofundar seus conhecimentos e atuar de forma ativa no enfrentamento ao racismo, ainda que as contradições entre discurso e prática (já discutidas na seção 5.4) revelem limites nesse engajamento.

É relevante destacar que o engajamento com produções culturais negras não deve ser compreendido apenas como ato individual de consumo, mas como prática política de reconhecimento e valorização de saberes historicamente subalternizados. Como enfatiza Gomes (2017), o letramento racial demanda que a escola crie espaços de circulação desses conteúdos, de modo a transformar o acesso esporádico em parte constitutiva da formação discente. Nesse sentido, os resultados sugerem que, embora haja predisposição para a valorização da produção negra, falta ainda um esforço institucional mais sistemático para consolidar tais práticas como parte integrante do currículo da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a análise dos dados aponta para um cenário ambivalente: de um lado, observa-se um movimento promissor de abertura ao diálogo e de disposição para o engajamento antirracista; de outro, persistem marcas da desigualdade cultural, que dificultam a plena valorização da produção negra e limitam a transformação desse engajamento em práticas concretas e contínuas. Essa ambivalência reforça o papel pedagógico do letramento racial, entendido não apenas como conceito teórico, mas como prática educativa comprometida em articular consciência crítica, valorização cultural e ação transformadora.

5.10 O impacto reflexivo dos recursos audiovisuais

Uma das dimensões mais significativas desta pesquisa diz respeito ao impacto dos recursos audiovisuais na formação da consciência racial dos estudantes. Os vídeos produzidos e apresentados foram concebidos como instrumentos pedagógicos capazes de provocar estranhamento, estimular a reflexão crítica e fomentar debates sobre o racismo em suas diferentes expressões sociais. A opção pelo audiovisual não se restringiu a uma escolha metodológica de diversificação de linguagens, mas se configurou como estratégia intencional de letramento racial, reconhecendo o poder das imagens e narrativas na construção das sensibilidades e identidades juvenis.

Os dados obtidos por meio do questionário indicaram que a maioria dos estudantes reconheceu nos vídeos um recurso que favoreceu a compreensão do racismo como fenômeno estrutural e cotidiano. Quando questionados se os vídeos os ajudaram a refletir sobre o racismo na sociedade, a ampla adesão positiva revelou que o recurso audiovisual foi percebido como catalisador de aprendizagens significativas, reforçando a pertinência de integrá-lo a práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica. Da mesma forma, ao avaliar se as ações representadas nos vídeos permitiram perceber o quanto o racismo se manifesta de forma íntima nas relações sociais, os estudantes concordaram majoritariamente, destacando a necessidade de utilizar o letramento racial como dispositivo crítico para a construção da consciência racial.

Esse resultado dialoga com bell hooks (1992), que ao discutir as pedagogias da representação, destaca o caráter formativo das imagens na produção de significados sociais. Segundo a autora, ao serem confrontados com narrativas visuais que deslocam a hegemonia da branquitude, os sujeitos são convocados a repensar seus lugares no mundo e suas relações com o outro. No caso desta pesquisa, os vídeos cumpriram essa função ao representar situações concretas de discriminação e ao problematizar práticas naturalizadas no cotidiano escolar e social.

Eixo foi organizado em dois núcleos principais: 1) Audiovisual como mediador da reflexão crítica – compreende o reconhecimento dos estudantes de que os vídeos potencializaram o debate e facilitaram a apropriação de conceitos como racismo estrutural, discriminação e letramento racial. 2) Ressignificação das experiências vividas a partir das imagens – envolve a percepção de que as cenas assistidas funcionaram como espelhos ou metáforas, permitindo que os estudantes

identificassem situações de sua própria vivência e passassem a atribuir novos significados a elas.

Além disso, o uso de recursos audiovisuais mostrou-se coerente com a noção de letramento ampliado proposta por Street (2014), segundo a qual as práticas de leitura e escrita não se limitam ao texto escrito, mas se expandem para diferentes linguagens e tecnologias. A introdução dos vídeos como elemento pedagógico possibilitou, portanto, um processo formativo que rompeu com a centralidade da linguagem verbal e abriu espaço para outras formas de simbolização e interpretação do racismo.

Outro aspecto importante é que os vídeos cumpriram papel de disparadores de diálogo. Mais do que transmitir uma mensagem pronta, estimularam os estudantes a refletir e a se posicionar diante das situações representadas, construindo interpretações próprias. Essa dinâmica reforça a perspectiva freireana de que a educação crítica não se dá pela mera transmissão de conteúdos, mas pelo diálogo problematizador que emerge da experiência compartilhada (Freire, 1996).

Assim, os recursos audiovisuais empregados na pesquisa se revelaram instrumentos fundamentais não apenas para a sensibilização, mas também para a consolidação de aprendizagens críticas. Eles possibilitaram que os estudantes se percebessem como sujeitos de uma sociedade racializada, confrontassem suas próprias práticas e contradições e visualizassem a urgência de um engajamento ativo no enfrentamento ao racismo. Trata-se, portanto, de um resultado que evidencia o potencial dos recursos midiáticos na promoção de letramentos críticos e emancipatórios, especialmente quando integrados a projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social e a equidade racial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como o letramento racial pode ser articulado à formação omnilateral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como base a investigação com estudantes do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica do Instituto Federal de Rondônia – *Campus Calama*. A análise dos dados obtidos a partir do questionário estruturado e do uso de recursos audiovisuais permitiu mapear percepções, contradições e potencialidades relacionadas à compreensão do racismo, do preconceito e da discriminação racial, bem como às disposições para o engajamento em práticas antirracistas.

Os resultados revelaram que, embora haja um reconhecimento crescente do racismo como fenômeno estrutural e a afirmação de que este deve ser debatido nas instituições de ensino, ainda persistem contradições entre discurso e prática, evidenciadas por estudantes que, ao mesmo tempo em que se mostram críticos ao racismo, relatam já terem reproduzido atitudes discriminatórias. Essa tensão indica que a conscientização racial não se constrói de forma linear, mas como processo contínuo, permeado por avanços e recuos.

Observa-se que, apesar dos avanços na Educação Profissional e Tecnológica, sua estrutura institucional ainda não se compromete de forma explícita com uma agenda antirracista. Tal lacuna reforça a importância de iniciativas locais e formativas como a desenvolvida nesta pesquisa.

Outro achado relevante foi a constatação de que a compreensão conceitual sobre racismo, preconceito e discriminação, em diálogo com autores como Munanga (2016), encontra-se em diferentes níveis entre os participantes, variando de um entendimento mais aprofundado a percepções parciais ou superficiais. Esse aspecto evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica sistemática e contínua que não restrinja a temática a momentos pontuais, mas a integre de maneira transversal ao currículo da EPT.

A análise também demonstrou que os estudantes reconhecem a existência de desigualdades raciais e se mostram, em sua maioria, dispostos a aprender mais sobre o tema e a se engajar em práticas antirracistas. Nesse ponto, destaca-se o impacto positivo dos recursos audiovisuais utilizados, que funcionaram como disparadores de reflexão crítica, aproximando os conceitos teóricos das experiências cotidianas dos

jovens. Essa constatação reforça o papel do audiovisual como ferramenta pedagógica potente na promoção do letramento racial, ao mobilizar múltiplas linguagens e afetos.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa contribuiu para evidenciar a pertinência da articulação entre letramento racial e formação omnilateral. Enquanto o primeiro possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das dinâmicas raciais e da presença do racismo estrutural na sociedade, o segundo amplia o horizonte formativo ao integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia, reconhecendo que a emancipação humana não pode prescindir do enfrentamento das desigualdades raciais.

No campo prático, a investigação aponta para a urgência de políticas institucionais e pedagógicas que consolidem a educação das relações étnico-raciais na EPT. Isso implica: investir em formação continuada de professores; produzir e adotar materiais didáticos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena; fomentar espaços de debate e reflexão crítica sobre racismo e desigualdades; e incentivar metodologias ativas que promovam a participação estudantil na construção de práticas educativas antirracistas.

Assim, conclui-se que o letramento racial, quando articulado à perspectiva da formação omnilateral, pode constituir-se como caminho fecundo para a construção de uma EPT emancipatória, capaz de superar tanto o tecnicismo quanto a invisibilização das questões raciais. A experiência aqui relatada, embora circunscrita a um contexto específico, contribui para ampliar o debate sobre a função social da educação profissional no Brasil e sobre o papel da escola como espaço de resistência, reconhecimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Danilo de Souza. *Educação, relações raciais e letramento racial crítico*. São Paulo: Cortez, 2018.
- BARAIBAR, Tatiana. *Educação antirracista e práticas de letramento racial no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora Fi, 2023.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BONFIM, Ana Carolina de Souza. *Letramento racial e práticas de resistência*. Salvador: EDUFBA, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRAÚNA, Jéssica; SOUZA, Daniel; SOBRINHA, Paula. Letramento racial: desafios e possibilidades para a escola contemporânea. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 2, p. 40-58, 2023.
- CANDÁU, Vera Maria. *Educação intercultural: entre o multiculturalismo e a interculturalidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.
- CANDÁU, Vera Maria. *Educação e direitos humanos: sentidos e práticas*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CARINE, Bárbara. *Querido estudante preto*. São Paulo: Planeta, 2024.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 10, n. 29, p. 117-134, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2017.

COUTINHO, Maria Zélia. *Educação e diversidade: perspectivas críticas para o letramento racial*. São Paulo: Cortez, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUTRA, Vanessa. Currículo e relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica: avanços e limites. *Cadernos CEDES*, v. 44, n. 2, p. 210-229, 2024.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Aparecida. *Educação, raça e gênero: interfaces para o letramento racial*. Belo Horizonte: Mazza, 2015.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2009.

GALVÃO, Ana Maria; FERREIRA, Norma Sandra. *Letramento e diversidade cultural*. São Paulo: Parábola, 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. *Movimento negro e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Anseios: raça, gênero e política cultural*. São Paulo: Elefante, 1994.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JESUS, Tiago Ribeiro de. *Letramento racial crítico e formação docente*. Recife: UFPE, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia: um debate sobre o conhecimento e a escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO-COSTA, Fernanda. Permanência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: desigualdades de classe, raça e gênero. *Educação & Realidade*, v. 47, n. 3, p. 1-22, 2022.

MARQUES, Eliane dos Santos. *Educação intercultural e práticas decoloniais: caminhos para a equidade racial*. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

MUNANGA, Kabengele. Preconceito racial, discriminação e racismo. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Diversidade étnico-racial no Brasil: reflexões e desafios para a educação*. Brasília: MEC, 2016b. p. 175-188.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Ana Cláudia. *Letramento racial e práticas educativas antirracistas*. São Paulo: Edusp, 2020.

NUNES, Camila; LIMA, Érica. *Educação para as relações étnico-raciais e práticas docentes*. Fortaleza: UECE, 2021.

OLIVEIRA, José Ricardo. *Educação e diversidade cultural: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Penso, 2019.

PINHEIRO, Mário. Educação antirracista e políticas curriculares: desafios contemporâneos. *Revista da ABPN*, v. 15, n. 41, p. 155-178, 2023.

REZENDE, Luciana. *Formação docente e diversidade racial*. Goiânia: UFG, 2021.

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

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019b.

RIOS, Flávia; PIRES, Thula (orgs.). *A questão do pardo no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-61.

SANTOS, Emerson; VALADARES, Felipe; MACEDO, João Rudá. Currículo afrocentrado e educação profissional: desafios para a formação integral. *Interfaces da Educação*, v. 10, n. 28, p. 133-150, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

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

SEVERO, Patrícia. *Letramento racial crítico: caminhos de uma linguística aplicada antirracista*. Florianópolis: UFSC, 2021.

SILVA, A. P. A. P. Desvendando as camadas do encarceramento em massa no Brasil: uma perspectiva interseccional de gênero e raça sobre o racismo estrutural. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, v. 8, n. 18, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i18.2053>.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, poder e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Como você se autodeclara em termos de identidade étnico-racial?

- a) preto (a)
- b) Pardo (a)
- c) Indígena
- d) Branco (a)
- e) Outro
- f) Prefiro não declarar

2. De acordo com Munanga (2016, p.181,184), o preconceito racial é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito.

O seu nível de compreensão acerca desses conceitos é:

- a) Consigo diferenciar e tenho plena compreensão
- b) Consigo diferenciar mas, não tenho plena compreensão.
- c) não consigo diferenciar mas, tenho plena compreensão.
- d) não consigo diferenciar e não tenho plena compreensão.

3. Com base nos conceitos de discriminação racial e preconceito racial aqui apresentados. Você já presenciou situação envolvendo esse tipo de discriminação e/ou preconceito com qual frequência?

- a) Frequentemente – diariamente.
- b) Ao menos um vez por semana.
- c) Ao menos uma vez por mês.
- d) Nunca presenciei.

4. Considerando os conceitos de discriminação racial e/ou preconceito racial. Você pratica algum desses atos com qual frequência?

- a) Jamais pratiquei.

- b) () Já pratiquei mas, hoje reprovoo quem o faz.
 c) () Já pratiquei e acho normal quem o faz.

5. O Autor Munanga (2016, pág. 179) define racismo como: um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do olho e etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

O seu nível de concordância com o entendimento do autor é:

- a) () Concordo plenamente.
 b) () Concordo parcialmente.
 c) () Não concordo nem discordo.
 d) () Discordo parcialmente.
 e) () Discordo totalmente.

6. Você considera que o racismo deve ser tema de debate constante nas instituições?

- a) () Concordo plenamente.
 b) () Concordo parcialmente.
 c) () Não concordo nem discordo.
 d) () Discordo parcialmente.
 e) () Discordo totalmente.

7. Com relação aos temas abaixo, responda

Sugestão de temas por nível de concordância	Educação e conscientizaçã o sobre racismo.	Leis e políticas públicas	Tipos de racismo	Conhecer autores pretos e negras
Concordo totalmente				
concordo parcialmente				

Não faz para mim nenhuma diferença				
Discordo parcialmente				
Discordo totalmente				

8. Você conhece ou já ouviu falar sobre Letramento Racial?

- a) Sim
- b) Não
- c) Sim, mas não tenho informações suficientes

9. Você consegue perceber o tratamento diferenciado na sociedade entre pessoas negras e brancas?

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

10. Como você avalia seu nível de conhecimento sobre racismo e racismo estrutural?

- a) bom
- b) ótimo
- c) regular
- d) nenhum

11. Eu me esforço para consumir conteúdos (livros, filmes, mídias) produzidos por pessoas negras.

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente

e) () Sempre

12. Já questioneei piadas, comentários ou atitudes racistas em meu meio social.

a) () Nunca

b) () Raramente

c) () Às vezes

d) () Frequentemente

e) () Sempre

13. Estou disposto(a) a aprender mais sobre questões raciais e a me engajar ativamente na luta antirracista.

a) () Sim

b) () Não

c) () Talvez

14. Os vídeos apresentados ajudaram a refletir sobre o racismo na sociedade.

a) () Concordo plenamente.

b) () Concordo parcialmente.

c) () Não concordo nem discordo.

d) () Discordo parcialmente.

e) () Discordo totalmente.

15. Você considera que as ações representadas nos vídeos te ajudaram a ter dimensão de como o racismo está íntimo nas relações sociais. De modo, que é preciso utilizar o letramento racial, para criarmos uma consciência racial.

a) () Concordo plenamente.

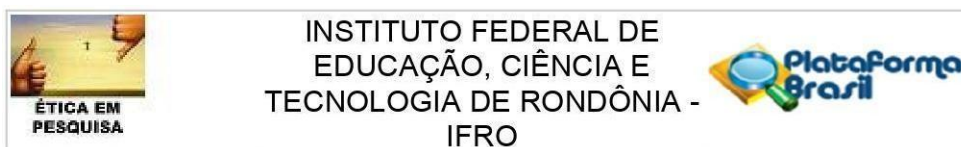
b) () Concordo parcialmente.

c) () Não concordo nem discordo.

d) () Discordo parcialmente.

e) () Discordo totalmente.

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EPT: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CUIDADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador: MARGARETE DA SILVA VIEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 75671023.0.0000.5653

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.720.494

Apresentação do Projeto:

Trata-se da quarta versão de um projeto de mestrado que tem como objetivo analisar os impactos da educação antirracista e do letramento racial na formação de professores e cuidadores do ensino fundamental na escola Padre Mário Castagna, bem como na elaboração da Cartilha Antirracista. Para isso serão feitas rodas de conversas e questionários abertos com professores e cuidadores. Ao final do projeto, pretende-se gerar uma cartilha antirracista, que será distribuída nas escolas públicas e privadas.

Objetivo da Pesquisa:

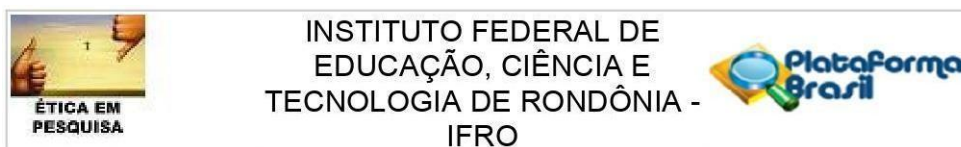
O(a) pesquisador(a) apresentou os seguintes objetivos:

Objetivo Primário:

Analisar os impactos da educação antirracista e do letramento racial na formação de professores e cuidadores do ensino fundamental, na escola Padre Mário Castagna, localizada em Porto Velho, bem como a elaboração da Cartilha Antirracista.

Objetivo Secundário:

Endereço: Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam
Bairro: Aeroporto **CEP:** 76.803-260
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br



Continuação do Parecer: 6.720.494

1. Conceituar os processos da educação antirracista e do letramento racial como suporte dos saberes e das práticas educacionais no ambiente escolar.
2. Identificar os processos teóricos e práticos a partir da educação antirracista e do letramento racial como relações sociais.
3. Elaborar uma Cartilha Antirracista a partir da reconstrução no discurso pedagógico como relação de sentidos entre os sujeitos sociais na escola Padre Mário Castagna, em Porto Velho.

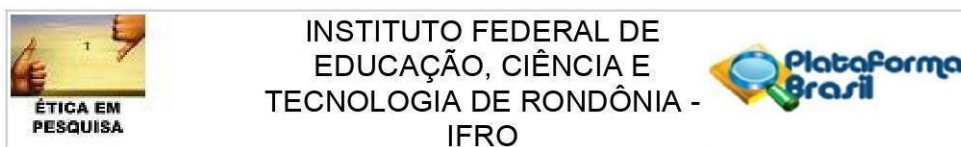
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o(a) pesquisador(a), os riscos e benefícios foram descritos da seguinte maneira:

Riscos:

De acordo com as Resoluções nº 466, de 12 dezembro de 2012 e nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde esclarecem que qualquer pesquisa com seres humanos tem o potencial de gerar riscos em tipos de gradações diferentes de acordo com a singularidade da pesquisa. Os riscos referentes aos docentes e cuidadores dizem respeito a sua exposição pessoal e constrangimento ao participarem das rodas de conversas e questionários. Tendo em vista os riscos relacionados a temática sentimentos como tristeza, angústia, indignação, humilhação, baixa autoestima, vergonha, além dos estereótipos e discriminação que o tema traz, poderão deixar os participantes constrangidos. COMO MEDIDA MITIGATÓRIA AOS RISCOS AOS SENTIMENTOS EXPOSTOS ACIMA, NA ATIVIDADE DE RODAS DE CONVERSA SERÁ CONVIDADA UMA PSICÓLOGA, PARA QUE CASO OCORRA ALGUM INCIDENTE, A MESMA POSSA INTERVIR DA FORMA MAIS ADEQUADA. ADEMAIS, O PARTICIPANTE PODERÁ DEIXAR DE PARTICIPAR OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO A QUALQUER MOMENTO DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO PROPOSTO, NÃO HAVENDO NENHUMA PENALIZAÇÃO OU PREJUÍZO AO MESMO. AS RODAS DE CONVERSA SERÃO ESPONTÂNEAS, DE FORMA QUE SEJA UM MOMENTO DE PARTILHA DE CONHECIMENTOS. No questionário o participante poderá deixar de responder quaisquer questões que considerar sensível e constrangedora, não sendo necessário a identificação dos participantes. Será assegurado o sigilo e o anonimato da fonte e em hipótese alguma as informações serão compartilhadas com terceiros. A informações serão apresentadas de modo agregado, preservando-se a identidade dos respondentes; as informações serão

Endereço: Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam
Bairro: Aeroporto **CEP:** 76.803-260
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -
IFRO



Continuação do Parecer: 6.720.494

armazenadas em HD externo, de acesso exclusivo da pesquisadora, o qual será mantido em local seguro e protegido; as informações serão guardadas por cinco anos de finalização da pesquisa, após esse período os arquivos serão destruídos.

Benefícios:

DENTRE OS BENEFÍCIOS QUE PODERÃO RESULTAR DESTA PESQUISA AOS PARTICIPANTE, DESTACA-SE A OPORTUNIDADE DE REFLETIR SOBRE O RACISMO E SUAS VICISSITUDES E A PRÁTICA E TEORIA EM SALA DE AULA, DEIXANDO EVIDENTE A RELEVÂNCIA DO RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES. ALÉM DE PARTICIPAREM NA CONSTRUÇÃO DE UMA CARTILHA ANTIRRACISTA, TORNANDO-S AGENTES ATIVOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

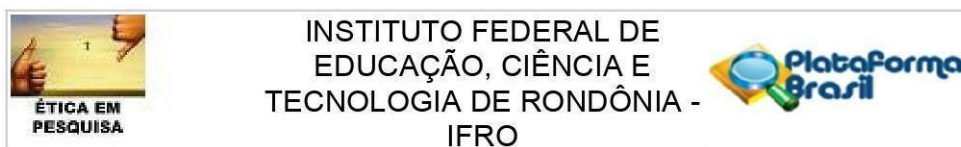
O Parecer Consubstanciado n° 6.667.553 emitido em 23 de fevereiro de 2024, por este CEP apontou a(s) seguinte(s) pendência(s):

1) A pesquisadora descreveu que: COMO MEDIDA MITIGATÓRIA AOS RISCOS AOS SENTIMENTOS EXPOSTOS ACIMA, NA ATIVIDADE DE RODAS DE CONVERSA SERÁ CONVIDADA UMA PSICÓLOGA, PARA QUE CASO OCORRA ALGUM INCIDENTE, A MESMA POSSA INTERVIR DA FORMA MAIS ADEQUADA. ADEMAIS, O PARTICIPANTE PODERÁ DEIXAR DE PARTICIPAR OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO A QUALQUER MOMENTO DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO PROPOSTO, NÃO HAVENDO NENHUMA PENALIZAÇÃO OU PREJUÍZO AO MESMO. AS RODAS DE CONVERSA SERÃO ESPONTÂNEAS, DE FORMA QUE SEJA UM MOMENTO DE PARTILHA DE CONHECIMENTOS.

- Considerando o trecho "NA ATIVIDADE DE RODAS DE CONVERSA SERÁ CONVIDADA UMA PSICÓLOGA", a pesquisadora deve incluir a profissional "psicóloga" na equipe da pesquisa ou um termo de compromisso que garanta que as rodas de conversa só ocorrerão após a contratação de um profissional habilitado com registro no Conselho Regional de Psicologia. - PENDÊNCIA ATENDIDA

2) CRONOGRAMA: - A pesquisadora ajustou o cronograma, entretanto, os períodos de abordagem aos participantes devem ocorrer após a emissão do parecer de aprovação do CEP.

Endereço: Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam
Bairro: Aeroporto **CEP:** 76.803-260
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br



Continuação do Parecer: 6.720.494

Além disso, não deve haver divergências entre as datas do projeto detalhado e das informações básicas. -
PENDÊNCIA ATENDIDA

Os objetivos foram descritos de forma clara e, considerando a metodologia apresentada, mostram-se exequíveis. A avaliação dos riscos/benefícios mostrou-se favorável aos participantes. Todas as etapas que envolvem a participação dos seres humanos foram descritas claramente seguindo os princípios éticos estabelecidos na legislação vigente e primando pela garantia dos direitos aos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: anexada e devidamente assinada.

ANUÊNCIA INSTITUCIONAL: apresentada em anexo ao projeto detalhado.

ACEITE DE ORIENTAÇÃO: apresentado em anexo ao projeto detalhado.

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO: apresentado em anexo ao projeto detalhado.

QUESTIONÁRIO: apresentado em anexo ao projeto detalhado.

ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA: apresentado em anexo ao projeto detalhado.

TCLE: apresentado e de acordo com os princípios éticos.

Desta forma, todos os documentos de apresentação obrigatória foram apresentados e incluem todas as informações necessárias atendendo assim aos critérios éticos estabelecidos nas resoluções vigentes.

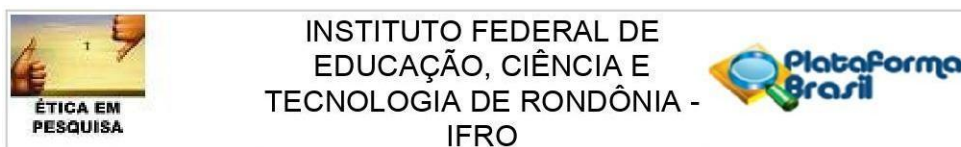
Recomendações:

Que o pesquisador leia atentamente o parecer e que efetue todas as alterações solicitadas antes de submeter os documentos para nova análise do Comitê de Ética em Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não havendo mais pendências, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)-IFRO, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de

Endereço: Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam
Bairro: Aeroporto **CEP:** 76.803-260
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br



Continuação do Parecer: 6.720.494

2013 do Conselho Nacional de Saúde, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, a pesquisadora deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo deverão ser apresentadas de forma clara e sucinta sendo necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

Reforçamos que qualquer alteração, ainda que mínima, no protocolo aprovado deverá ser submetida à análise desse CEP por meio de emenda. Somente após aprovação do CEP as alterações poderão ser colocadas em prática.

Considerações Finais a critério do CEP:

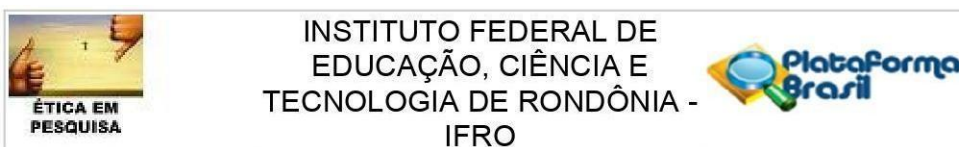
Todos os projetos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRO são avaliados com base nas Resoluções CNS nº466/2012 e/ou Resolução CNS nº 510/2016, demais resoluções pertinentes e nas Normas Operacionais emanadas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O(a) pesquisador(a) deverá encaminhar ao CEP-IFRO relatório final na ocasião de conclusão da pesquisa. Reforçamos que qualquer alteração, ainda que mínima, no protocolo aprovado deverá ser submetida à análise desse CEP. Somente após aprovação do CEP as alterações poderão ser colocadas em prática.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2244548.pdf	05/03/2024 23:17:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	margareteprojeto4_NV_CEP.docx	05/03/2024 23:15:26	MARGARETE DA SILVA VIEIRA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTANV.pdf	05/03/2024 22:56:03	MARGARETE DA SILVA VIEIRA	Aceito

Endereço: Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam
Bairro: Aeroporto **CEP:** 76.803-260
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br



Continuação do Parecer: 6.720.494

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENVD.pdf	19/12/2023 19:36:24	MARGARETE DA SILVA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	09/11/2023 23:45:59	MARGARETE DA SILVA VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 22 de Março de 2024

Assinado por:
Daniely Batista Alves Martines
(Coordenador(a))

Endereço: Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam
Bairro: Aeroporto **CEP:** 76.803-260
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

Registro do dia 19 de março 2025 – Roda de conversa com a psicóloga na escola Padre Mário Castagna.



Planejamento da elaboração do objeto instrucional

Vídeo 1

Título: Você trabalha aqui?

Conteúdo: Nesse vídeo, uma jovem negra é confundida como uma vendedora na livraria, mas nada indicava que ela trabalhasse naquele lugar, nem um uniforme, nem um crachá, não estava na porta recebendo os clientes, enfim, ela estava lá apreciando os livros. Entretanto, esse não é um direito ou um privilégio dela, e isso fica evidente no incômodo das pessoas. Essa sutileza do racismo nos faz pensar que aquele lugar não lhe pertence, a não ser como funcionária, jamais como cliente, proprietária, ainda mais uma pessoa que tenha como lazer a leitura.

Cena:

Personagem 1: Boa tarde moça, você sabe se esse livro está na promoção?

Valéria: Moço eu não sei eu não trabalho aqui.

Personagem 2: Moça, boa tarde! Tem esse livro aqui, e mostra pra Valéria

Valéria: Moça eu não sei, eu não trabalho aqui.

Personagem 3: Moça você sabe se esse livro está com desconto?

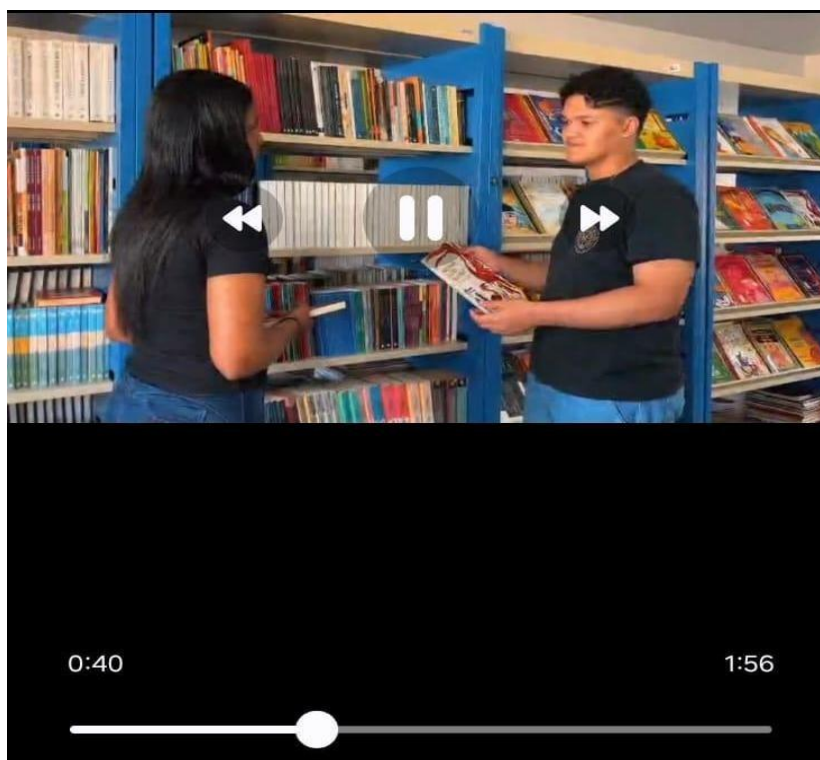
Valéria: Moça eu não sei, eu não trabalho aqui.

Personagem 4: Moça você trabalha aqui?

Valéria: Não, eu não trabalho.

Personagem 5: Moça, quanto tá esse livro?

Valéria: Eu não sei eu não trabalho aqui.



Vídeo 2

Título: Você é a médica?

Conteúdo: Neste vídeo, uma médica preta é questionada se realmente é médica. A indagação voltada de maneira particular a profissionais afrodescendentes indica que, para uma parte da sociedade, a percepção de capacidade na área médica ainda não se vincula a indivíduos de pele preta. Essa prática expressa um estereótipo racial duradouro que associa a inteligência e a autoridade à branquitude, enquanto marginaliza indivíduos pretos a funções historicamente ligadas à subalternidade, à servidão e a atividades manuais.

Cena:

Amanda: Eu sou Amanda uma médica bem sucedida, mas pra eu chegar até aqui eu precisei batalhar muito, eu tinha que ser a melhor em tudo, mas a minha competência não me blinda do racismo e do preconceito.

Recepcionista: Pedro Monteiro da Silva, você é o próximo.

Paciente: É Pedro Monteiro Silva

Paciente: Você é a médica?

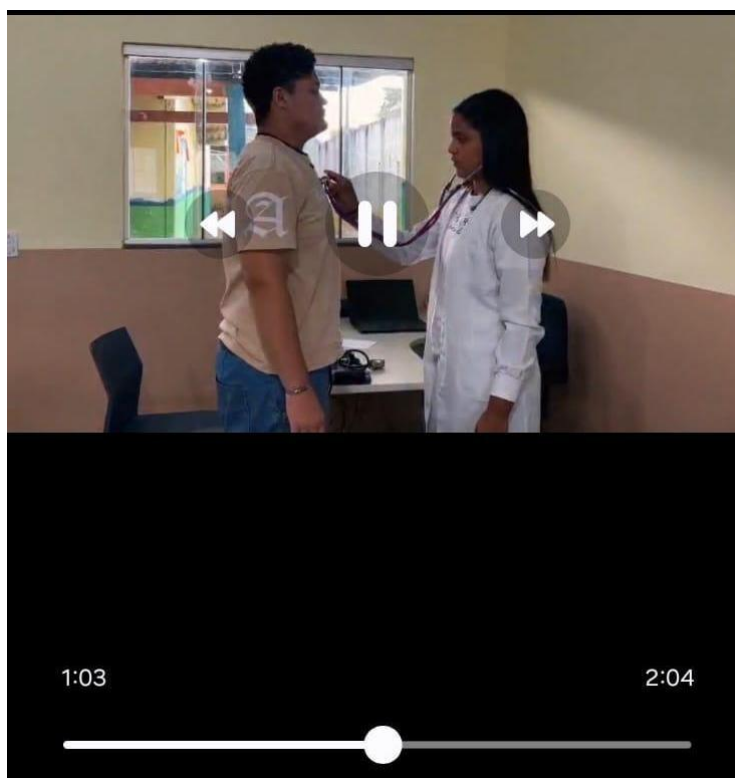
Amanda: Sim, sou. O que você está sentindo?

Paciente: Estou sentindo febre, dor de cabeça, mal estar, uma pontada no peito

Amanda: Eu vou medir seus batimentos cardíacos, respira fundo. Eu vou passar uma receita pra você, você vai tomar esse remédio de doze em doze horas

Paciente: Doutora! você tem certeza que tenho que tomar todos esses remédios?

Amanda: O que você acha?



Vídeo 3

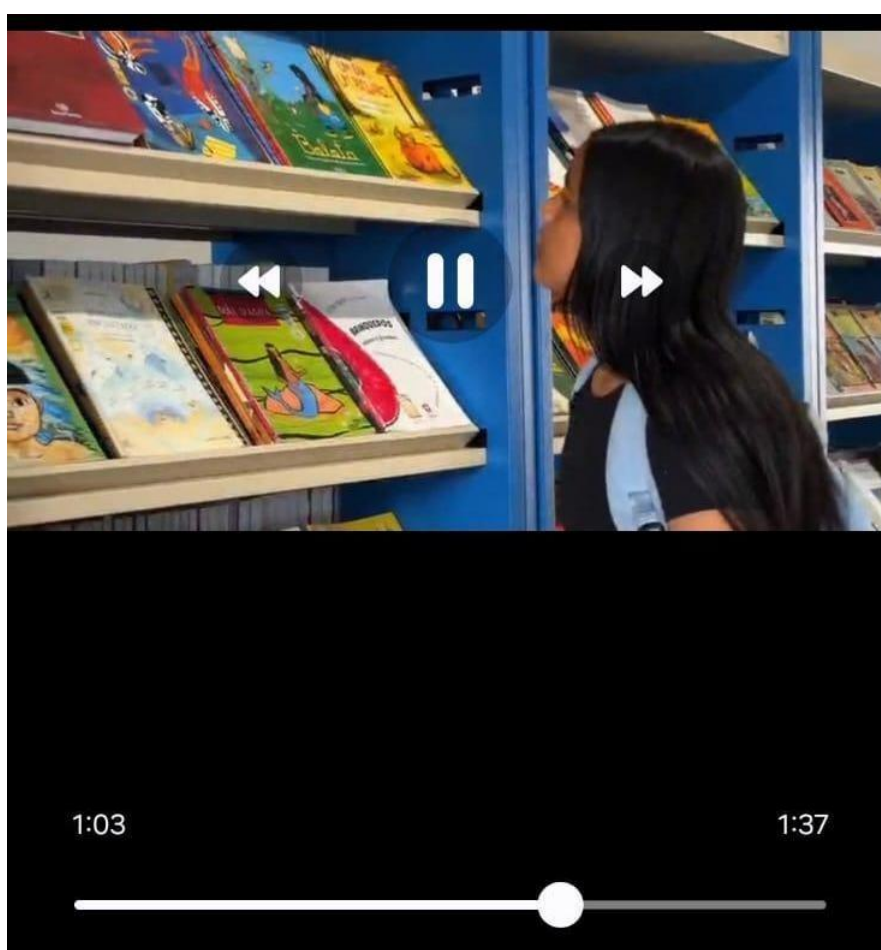
Título: Livros para quem?

Conteúdo: Nessa cena, uma jovem estudante está feliz, pois vai comprar, depois de muito esforço, um livro do seu curso, porém algo inusitado acontece: ela é expulsa da livraria, de forma ríspida pelo proprietário, dizendo não haver nada para ela ali. Como somos socialmente lidos pelo outro, quem determina os lugares que devemos estar e frequentar, o que faz pensar que livros, conhecimentos, saberes, tecnologia, ciência não estão associadas às pessoas negras, mas somente a pessoas brancas. Tudo isso deixa evidente como o racismo é camuflado e dissimulado em nossas relações sociais.

Cena:

Amanda: Eu sou Amanda, acabei de passar no curso de enfermagem, finalmente vou começar o curso que eu amo. Mas só agora consegui o dinheiro para comprar o livro mais importante do primeiro período, mas eu não imaginava que isso ia acontecer, na verdade a gente sempre sabe.

Dono da livraria: Ei, o que você está fazendo aqui? Não tem nada pra você, sai, sai, sai.



Vídeo 4

Título: O que você está fazendo aí?

Conteúdo: Essa cena retrata o preconceito de quem pode estar em determinados lugares. O ato de questionar de forma ríspida o porquê daquela mulher negra estar naquele lugar, questiona-se também a sua autoridade, o seu conhecimento e a sua liderança. Não é natural vermos pessoas negras no lugar de destaque nas empresas, universidades, escolas, igrejas, mídia, etc. Geralmente essas pessoas ocupam outros lugares subalternos, nos quais são invisíveis e silenciosas, e ninguém questiona o que elas fazem ali. Como afirma Bento: “Os pretos estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando” (Bento, 2022, p. 74)

Cena:

Carla: Meu nome é Carla Freitas, sou formada em ciências sociais e também sou palestrante, a maioria das minhas palestras acontece a seguinte situação.

Funcionário: Claudete, onde está Claudete?

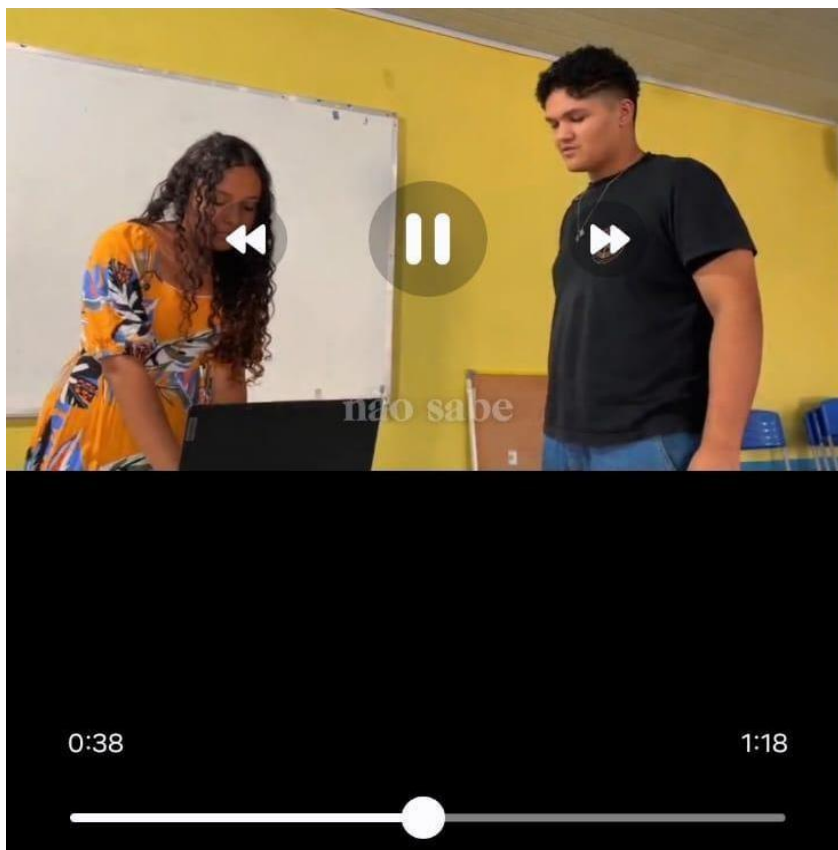
Carla: Eu não sei

Funcionário: Como não sabe, por que está mexendo no computador?

Carla: Eu não sei eu não trabalho aqui

Funcionário: Você é a palestrante de hoje, Carla Freitas? Você é a palestrante?

Carla: Sim sou eu



Vídeo 5**Título:** Perfil da empresa

Conteúdo: Essa cena discorre em uma empresa que está em busca de aumentar o quadro de funcionários; no entanto, a candidata negra, mesmo sendo a mais qualificada, não é contratada. A cena retrata um processo seletivo em uma empresa que busca expandir seu quadro de funcionários. Apesar de a candidata negra apresentar a melhor qualificação técnica e profissional entre os concorrentes, ela não é contratada, evidenciando um caso de discriminação racial no ambiente de trabalho. A utilização da “falta de perfil” como justificativa pode contribuir para a exclusão sistemática de profissionais pretos do mercado de trabalho ou melhores oportunidades de emprego. Essa alegação pode indicar uma exclusão de trabalho ou melhores oportunidades de emprego. Essa alegação pode indicar também uma resistência à diversidade racial dentro da empresa.

Cena:

Funcionário: Próximo

Candidata 1: Eu tive problemas pessoais, por isso não terminei a faculdade, mas eu sou muito esforçada, eu aprendo as coisas rápidas, eu preciso apenas de uma oportunidade.

Funcionário: Tá certo, se surgir alguma vaga entraremos em contato com você, ok.

Candidata 1: Obrigada!

Funcionário: Próximo

Candidata preta: Bom dia!

Funcionário: Sente-se, bom vejo que você é formada em Administração pela universidade federal.

Candidata preta: Eu sou muito estudiosa

Funcionário: Não é pra tanto também né, mas essa vaga já foi preenchida e também você não tem o perfil pra nossa empresa.

Candidata preta: Tá bom, muito obrigada.

