

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MARILZA APARECIDA DE OLIVEIRA TEIXEIRA MACIEL

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:
ESTUDO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO
IFTO

Palmas - TO
2023

MARILZA APARECIDA DE OLIVEIRA TEIXEIRA MACIEL

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:
ESTUDO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO
IFTO**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a. Khellen Cristina Pires
Correia Soares

Palmas - TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

M152e Maciel, Marilza Aparecida de Oliveira Teixeira
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO RACIAIS: ESTUDO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFTO / Marilza Aparecida de
Oliveira Teixeira Maciel. – Palmas, TO, 2023.
203 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientadora: PhD Khellen Cristina Pires Correia Soares

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Leis 10.639/2003 e
11.645/2008. 3. Decolonialidade. I. Soares, Khellen Cristina Pires
Correia. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).



INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



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

MARILZA APARECIDA DE OLIVEIRA TEIXEIRA MACIEL

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:
ESTUDO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO
IFTO**

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

Aprovado em 03 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Khellen Cristina Pires Correia Soares
Instituto Federal do Tocantins
Orientadora

Prof. Dr. Dr. Rivadávia Porto Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins/Palmas

Prof^a. Dra. Marie Luce Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais



INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

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



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARILZA APARECIDA DE OLIVEIRA TEIXEIRA MACIEL

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: ESTUDO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFTO

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

Validado em 03 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^{fa}. Dr^a. Khellen Cristina Pires Correia Soares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins/Palmas
(Orientadora)

Prof. Dr. Dr. Rivadávia Porto Cavalcante

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins/Palmas

Prof^a. Dr^a. Marie Luce Tavares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus pais
adotivos (*in memoriam*) que me
acolheram, dando-me amor e
oportunidades; à minha mãe biológica,
que me gerou e me permitiu viver; à
minha esposa, Rita Maria Maciel,
companheira fiel e minha melhor amiga;
ao meu professor, Gilberto Ribeiro de
Araújo Filho, que não só me ensinou a
jogar voleibol, mas imprimiu em mim
valores que levo para a vida toda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente a Deus, pela infinita bondade e misericórdia, aos meus ancestrais, à espiritualidade que acompanham, inspiram e intuem a minha jornada evolutiva.

À minha companheira e esposa, Rita Maria Maciel, não somente pelo amor, cuidado e carinho, mas por estar ao meu lado nessa encarnação, apoiando-me nas experiências, escolhas e desafios, bem como na realização deste mestrado, entre conversas, debates e reflexões sobre os variados olhares acerca da temática em análise. Sou grata ao universo por caminharmos juntas ao longo destes 27 anos.

Deixo aqui profunda gratidão à minha orientadora, a professora Khellen Cristina Pires Correia, cujas orientações me ajudaram a desconstruir padrões mentais e a encontrar caminhos para me tornar uma pessoa melhor, nos diálogos carregados de cuidado e questionamentos, mostrando-me novas maneiras de pensar, existir e de estar no mundo; tais reflexões e trocas proporcionaram diálogos decoloniais fabulosos e permitiram-me alcançar uma compreensão súbita e profunda. Agradeço imensamente por aceitar-me como orientanda.

Ao professor Gilberto Ribeiro de Araújo Filho, reencontrar esse homem amoroso, negro e mestre 46 anos depois do nosso último “Encontro e Despedidas” que durante o percurso do mestrado, trouxe-me alegria e amparo por saber que mesmo distante e durante todo este tempo me traz em suas memórias. Tens o meu amor, ternura, afeição, respeito e reconhecimento pelo que me ensinou.

Ao meu estimado e querido amigo, professor Jean Carlo, pela amizade e pelo acolhimento e diálogos de incentivo aos estudos, pelos esclarecimentos tanto espiritual como intelectual, e parceria em escritas e demais trabalhos institucionais que realizamos.

À Maria Denise Dourado da Silva, amiga de longos anos que, mesmo distante, encorajou-me a fazer o mestrado, minha gratidão pela parceria das escritas sobre o voleibol.

À amiga Denise Aquino Alves Martins, agradeço pelos momentos de diálogos, histórias e memórias sobre a Educação Física de Palmas e do Tocantins, que resultaram em parceria nas escritas e que me impulsionam e inspiram para fazer o mestrado.

Ao meu amigo Ruberval Rodrigues de Souza, pela amizade, por compartilhar

experiências através de diálogos proveitosos e falas de incentivo, apoio e ideias, especialmente na revisão ortográfica e textual da cartilha, e para o desenvolvimento e realização destes estudos.

Agradeço à psicanalista Luísa Carvalho Miranda de Lima, pelo apoio durante o processo de pesquisa e escrita desta dissertação, cujo conhecimento e experiência de escuta qualificada foram fundamentais no percurso e a defesa do trabalho.

Ao colegiado do Mestrado, ProfEPT do IFTO, pela oportunidade de conhecê-lo e pela forma profissional e humanizada na condução deste Mestrado.

A todos os meus colegas do ProfEPT, pela amizade e companheirismo.

À caríssima chefe, Nágila Bastos Feitosa Coelho, pelo apoio e compreensão no período de estudos, minha gratidão e meu muito obrigada.

Por fim, deixo aqui expressa minha gratidão à fiel companheira, a gatinha “Toca”, que esteve ao meu lado em todos os momentos - dias, noites, madrugadas e finais de semana de estudos - durante todo o processo de pesquisa e escrita desta dissertação, “Toca” estava lá, com seu carinho incondicional.

Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo, contra a alienação e a separação. A escolha de amar é uma escolha para conectar, para nos encontrarmos no outro.

(bell hooks,1994)

RESUMO

A colonialidade é um fenômeno enraizado no colonialismo, que persiste mesmo após o fim do colonialismo. Ela influencia as dinâmicas de poder atuais e se manifesta através da normalização de padrões nas relações de poder e hierarquias. A colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos que expressam as formas de opressão, exploração e submissão, que continuam presentes nas sociedades contemporâneas, como um legado do colonialismo europeu Quijano (2005). Estes conceitos são fundamentais para expressar, mas, também, levam à reflexão sobre as desigualdades históricas, estruturais e étnico-raciais que caracterizam as sociedades latino-americanas e outras regiões afetadas pelo colonialismo. Portanto, este trabalho está inserido no macroprojeto, História e memórias no contexto da Educação Profissional Técnica (EPT). O objetivo dessa pesquisa foi analisar “como” e “se” a política de educação profissional tecnológica do IFTO demonstra o entendimento de educação intercultural e para as relações étnico-raciais. Foram considerados os Planos de Desenvolvimento Institucional de 2005 a 2024, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Técnica Federal de Palmas e o Projeto Pedagógico do Curso de Informática do Campus Palmas, em vigência. A função destes documentos é estabelecer as diretrizes e objetivos da instituição demonstrando a transparência e eficácia das atividades do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Além dos objetivos da pesquisa, o primeiro capítulo deste trabalho apresenta dados, reflexões quanto aos direitos humanos, questões étnico-raciais, os sistemas educacionais, além de revisitar as memórias, identidade e trajetória da autora, enquanto professora pesquisadora. O segundo capítulo trata da metodologia utilizada na pesquisa, combinando-se pesquisa bibliográfica e documental, para orientar os estudos e sustentar o embasamento dos argumentos. Diversos documentos oficiais digitais disponíveis publicamente no portal eletrônico institucional do IFTO foram analisados. Para tanto, criou-se categorias de análise conforme os objetivos estabelecidos nesta pesquisa utilizando a análise de conteúdo organizada por Bardin (2011). O terceiro capítulo apresenta um estudo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Tocantins, acompanhando o movimento de fundação do estado e a formação da capital, Palmas. O quarto capítulo traz alguns apontamentos dos estudos decoloniais que apresentam uma abordagem crítica à modernidade e às relações de poder estabelecidas pelo colonialismo, que silencia saberes e culturas, e indica que a decolonialidade desafia e subverte as estruturas de poder do ser e do saber, estabelecidas. O quinto capítulo aborda a cultura como elemento dinâmico de transformação social, que desempenha um papel importante na formação da identidade e nas relações humanas, e apresenta ordenamento legal da educação nacional para a educação étnico-racial, a partir das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. O sexto capítulo analisa a institucionalização das leis na política de educação profissional tecnológica do IFTO, em cuja análise revelou uma baixa institucionalização dessas mesmas leis, evidenciando a necessidade de avançar nesta demanda, visto que o IFTO traz nos seus princípios e concepções, valores que vão ao encontro uma educação intercultural crítica, para o enfrentamento ao racismo. A pesquisa propõe um produto educacional contendo orientações para a construção dos próximos documentos.

Palavras-Chave: Educação profissional e tecnológica. Étnico-racial. Educação intercultural. Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Decolonialidade.

ABSTRACT

Coloniality is a phenomenon rooted in colonialism, which persists even after the end of colonialism. It influences current power dynamics and manifests itself through the normalization of patterns in power relations and hierarchies. The coloniality of power, knowledge and being are concepts that express forms of oppression, exploitation and submission, which continue to be present in contemporary societies, as a legacy of European colonialism Quijano (2005). These concepts are fundamental to express, but they also lead to reflection on the historical, structural and ethnic-racial inequalities that characterize Latin American societies and other regions affected by colonialism. Therefore, this work is part of the macro project, History and memories in the context of Technical Professional Education (EPT). The objective of this research was to analyze “how” and “if” IFTO's technological professional education policy demonstrates an understanding of intercultural education and ethnic-racial relations. The Institutional Development Plans from 2005 to 2024, the Political-Pedagogical Project of the Federal Technical School of Palmas and the Pedagogical Project of the IT Course at the Palmas Campus, currently in force, were considered. The function of these documents is to establish the institution's guidelines and objectives, demonstrating the transparency and effectiveness of the activities of the Federal Institute of Tocantins (IFTO). In addition to the research objectives, the first chapter of this work presents data, reflections on human rights, ethnic-racial issues, educational systems, in addition to revisiting the author's memories, identity and trajectory, as a research teacher. The second chapter deals with the methodology used in the research, combining bibliographical and documentary research, to guide the studies and support the basis of the arguments. Several official digital documents publicly available on the IFTO institutional electronic portal were analyzed. To this end, analysis categories were created according to the objectives established in this research using content analysis organized by Bardin (2011). The third chapter presents a study of Professional and Technological Education in Brazil and Tocantins, following the state's founding movement and the formation of the capital, Palmas. The fourth chapter brings some notes from decolonial studies that present a critical approach to modernity and the power relations established by colonialism, which silences knowledge and cultures, and indicates that decoloniality challenges and subverts the power structures of being and knowledge, established. The fifth chapter addresses culture as a dynamic element of social transformation, which plays an important role in the formation of identity and human relations, and presents the legal framework for national education for ethnic-racial education, based on laws no. 10.639/ 2003 and no. 11,645/2008. The sixth chapter analyzes the institutionalization of laws in IFTO's technological professional education policy, in which analysis revealed a low institutionalization of these same laws, highlighting the need to advance this demand, since IFTO brings in its principles and conceptions, values that will towards critical intercultural education, to combat racism. The research proposes an educational product containing guidelines for the construction of future documents.

Keywords: Professional and technological education. Ethnic-racial. Intercultural education. Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Trabalhadores com o então prefeito de Palmas, Eduardo Siqueira Campos63

Figura 2 Momento do descerramento de placa de inauguração da Escola Técnica64

Figura 3 Manifestação dos servidores da Universidade Federal do Tocantins65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Organização da planilha a partir da criação das unidades de registro.42

Quadro 2 Marcos Legais da EPT - Decretos e Leis52

*Quadro 3 Grau de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 no IFTO período anterior à aprovação da lei nº 12.711/2012*110

Quadro 4 Síntese de resultados que explicita ausência e recorrência das categorias Educação Intercultural, Questões Étnico-Raciais, Negro e Indígena119

LISTA DE SIGLAS

ABSP - Anuário Brasileiro de Segurança Pública
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BIRDEM – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Mundial
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte
CEFET - GO - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CENOG - Casa do Estudante do Norte Goiano
CID - Coordenação de Inclusão e Diversidade
CONCENO - Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte
CONCEFET - Conselho do Diretores de Centros Federais de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONORTE - Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano
Tecnológica
EAA – Escola de Aprendizes e Artífices
EIT – Escola Industrial e Técnica
EMI – Ensino Médio Integrado
EPCT-Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPTNMIEM/DB - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/Documento Base
ESEFFEGO - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás.
ETREPCT - Extensão Tecnológica na Rede de Educação Profissional e Tecnológica
FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FORDIREX - Fórum de Dirigentes de Extensão
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEA – USP - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
IFRO - Instituto Federal de Rondônia
IFTO – Instituto Federal do Tocantins
GMC - Grupo Modernidade /Colonialidade
LDBEB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOEEC – Lei Orgânica da Educação do Ensino Comercial

MC – Modernidade/Colonialidade
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização das Nações Unidas
PAE – Política de Assistência Estudantil
PBP - Programa de Bolsa Permanência
PIDESC – Pacto Internacional de Direitos Econômicos
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIIFTO – Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTO
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP - Projeto Pedagógico
PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Informática
PPCTIEMII-IFTO – Projeto Pedagógico do Curso Tecnológico Integrado ao Ensino Médio para Internet
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPIETFP – Projeto Pedagógico Institucional da Escola Técnica Federal de Palmas
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológicas
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço do Comércio
SESI – Serviço Social da indústria
Sesu/MEC – Secretaria de Educação Superior/Ministério
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SECIJU - Secretaria de Cidadania e Justiça
SECULT -Secretaria de Cultura e Turismo
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Um posicionamento “outro” de suspender o céu	16
1.1.1 Memórias e identidade: revisitando minha trajetória, fontes e caminhos	23
1.1.2 Os desafios no território tocantinense: entrelaçando meus percursos acadêmico e profissional	26
1.2 Problematização e objetivos da pesquisa.....	30
2 TESSITURAS METODOLÓGICAS.....	39
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	45
3.1 Princípios, concepções e marcos legais da EPT, a história da Escola Técnica Federal de Palmas e do Instituto Federal de Palmas.	45
4 DECOLONIALIDADE	67
4.1. ESTUDOS DECOLONIAIS: ESTUDOS E APONTAMENTOS	67
4.1.1 Cultura e saberes silenciados/invisibilizados/educação intercultural.....	75
5 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	86
5.1 Questões étnico-raciais: relações de poder, Identidade e leis.....	86
6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES: (DES)ENCONTROS, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES	96
7 PRODUTO EDUCACIONAL	125
8 CONCLUSÕES	127
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	147
APÊNDICE B – TÍTULO	148
ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 Um posicionamento “outro” de suspender o céu

A expansão do horizonte existencial através do canto e da dança é uma prática comum em muitas tradições indígenas, proporcionando uma experiência mágica. De acordo com o líder indígena Ailton Krenak (2020), essa prática enriquece nossas subjetividades e é transmitida através dos ensinamentos ancestrais de sua cultura. Krenak nos ensina que “suspender o céu” significa ampliar nossa percepção e subjetividade, afirmando que “Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo para respirar” (KRENAK, 2020, p. 28). Essa sabedoria é comum em muitas tradições indígenas.

Em tempos difíceis, em dias de pouca poesia e menos gentileza, presencia-se muitas investidas nas relações sociais. Há pessoas sendo vítimas de injustiças, opressão e devastação, produzidas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado que desumanizam o ser humano. O impacto do pensamento colonial nas relações sociais é evidente, pois prioriza a dominação e exploração; fomos colonizados e a colonialidade sobreviveu ao colonialismo e continua a exercer influências nas relações de poder, ou seja, há quem exerça o poder sobre nós.

Isso gera um impacto negativo na garantia dos direitos básicos a todos os seres humanos, o direito de viver. Teorias da conspiração, discursos de ódio e notícias que distorcem a realidade são formas estratégicas utilizadas para atacar grupos sociais historicamente excluídos, visando a manutenção do poder.

Segundo Delgado (2016), o marco internacional em debate entre relações de desenvolvimento brutalmente imposto pelo capitalismo, via neoliberalismo, é a assinatura de 142 países à Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na reunião de 4 de dezembro de 1986. Vale ressaltar, que os Estados Unidos não assinaram a declaração, pois oito Estados se abstiveram de assinar. Diante disso, não ratificaram o Pacto Internacional de Direitos Econômicos (PIDESC) e nem a Convenção Americana de Direitos Humanos, pactuada em assembleia em 1992, também na ONU. Quantas vidas importam? Quais são as vidas que importam? Quem considera-se como vida?

Nessa perspectiva, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) traz um relatório intitulado “Tempos Incertos, Vidas instáveis: construir o

futuro num mundo em transformação”, que em seu prefácio infere que todas as formas de vida que habitam o planeta correm riscos de morte, e faz um apelo mundial indicando que se as escolhas que definem os caminhos do desenvolvimento não incluírem a preservação do planeta e se todas as suas formas de vida não estiverem integradas, respeitadas e coletivamente alinhadas, continuaremos a destruir o planeta, descumprindo o principal objetivo estabelecido: o direito de viver de todas as formas de vida (PNUD/2020/2022).

O relatório reforça que as soluções estão nas mãos da humanidade [...] e que as pessoas – em toda a sua complexidade, diversidade, e criatividade – são a verdadeira riqueza das nações (PNUD 2020/2022, § III). O relatório traz dados e ainda reforça que a humanidade é responsável pelas escolhas, sendo os governantes representantes legitimados; o documento propõe pensar, via imaginação, um posicionamento inverso, em [...] um mundo onde a criatividade é liberta para redefinirmos o futuro, para renovarmos e adaptarmos as instituições, para criarmos novas histórias sobre quem somos e o que valorizamos (PNUD 2020/2022, § III b).

Os ataques aos direitos humanos no Brasil estão presentes em todos os momentos. Minorias sociais, como pessoas negras, indígenas, ribeirinhos, mulheres e homens trabalhadores, enfrentam muitas dificuldades devido à exclusão social. A fome, a miséria e o desemprego são apenas algumas das questões que afetam suas possibilidades de existência. Além disso, as discriminações enraizadas no tecido social são obstáculos desumanos que devem ser combatidos, pois são Direitos Humanos fundamentais.

Um dos principais atentados aos direitos humanos que envolvem questões étnicas, no Brasil, é o ataque aos direitos indígenas e ambientais. Segundo especialistas¹ das Nações Unidas e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, os direitos dos povos indígenas e os direitos ambientais estão sob ataque no Brasil.

¹ A fonte menciona especialistas da Organização das Nações Unidas e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. A ONU é uma instituição global estabelecida em 1945 e dedicada à preservação da paz e segurança mundial, ao fomento de relações amistosas entre os países, ao avanço do progresso social, à melhoria das condições de vida e à defesa dos direitos humanos. Disponível em: <https://www.un.org/pt/> Acesso em: 23 abr. 2023.

Outra violação aos direitos humanos no Brasil é a violência contra pessoas negras. Segundo dados do Fórum de Segurança Pública², na última década, 408.605 pessoas negras foram assassinadas no país. Isso representa 72% de todos os homicídios do país. Os dados apontam para um aumento significativo da desigualdade racial no período, considerando que o homicídio de pessoas brancas caiu 26,5%, enquanto o homicídio de pessoas negras cresceu 7,5%. Em 2021, a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 78 eram negras. Em 2010, esta proporção era de 66,9%. Além disso, em 2021, pessoas negras representaram 77,6% das vítimas de homicídio doloso e 67,6% das vítimas de latrocínio. Eram negros, 84,1% dos mortos pelas polícias e 67,7% dos policiais assassinados.

Em 2021, o Brasil registrou 13.830 casos de injúria racial e 6.003 casos de racismo. O medo de morrer assassinado é maior entre negros (85,3%) do que entre brancos (78,5%). O medo de ser vítima de violência por parte da Polícia Militar também é maior entre negros (69,2%) do que entre brancos (53,9%). O medo de ser agredido fisicamente por sua escolha política ou partidária é maior entre negros (70,1%) do que entre brancos (61,6%).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) produziu, em 2022, uma pesquisa nominada “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”. No que diz respeito à violência de gênero em 2021, mulheres negras representaram a maioria das vítimas de estupro, estupro de vulnerável e das demais mortes violentas intencionais. Mulheres negras também sofrem mais assédio, pois enquanto 43,3% das mulheres brancas sofreram algum tipo de assédio em 2021, o número foi de 62% entre mulheres negras.

Além disso, o FBSP/2022 produziu outra pesquisa nominada “Violência e democracia: panorama brasileiro pré-eleições 2022”. Os resultados mostram que o medo de morrer assassinado é maior entre negros (85,3%) do que entre brancos (78,5%). O medo de ser vítima de violência por parte da Polícia Militar também é

2 O Fórum Brasileiro de Segurança Pública é uma instituição que produz dados, estatísticas e análises sobre as múltiplas facetas do fenômeno da violência no Brasil. Ele é responsável pela publicação do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que se baseia em informações fornecidas pelas secretarias de segurança pública estaduais, pelas polícias civis, militares e federal, entre outras fontes oficiais da Segurança Pública. Disponível em: [Anuário Brasileiro de Segurança Pública - Fórum Brasileiro de Segurança Pública \(forumseguranca.org.br\)](https://forumseguranca.org.br) Acesso em: 21 abr. 2023.

maior entre negros (69,2%) do que entre brancos (53,9%). O medo de ser agredido fisicamente por sua escolha política ou partidária é maior entre negros (70,1%) do que entre brancos (61,6%).

Esses ataques aos direitos humanos têm impactos, globais e locais, devastadores para a população. Eles afetam diretamente a vida e os meios de subsistência de todas as pessoas e reafirmam as velhas formas e métodos de colonização e exploração do trabalho. Além disso, esses ataques desumanos à diversidade étnico-raciais são realizados em nome do desenvolvimento, utilizando sistemas político, econômico, social, educacional, cultural, tecnológico e midiático como meios para fins de dominação, exploração e manutenção do poder da burguesia conservadora exploratória.

Portanto, é fundamental questionar e desafiar as estruturas de poder existentes, a fim de garantir que a educação seja usada como ferramenta para a emancipação e o empoderamento das pessoas. O sistema educacional é um aparelho estatal utilizado como meio de manutenção do poder colonial, perpetuando ideologias dominantes e mantendo o *status quo*, em vez de promover a igualdade e a justiça social.

Por outro lado, de acordo com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/Documento Base 2007 (EPTNMIEM/DB/2007), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como objetivo central, promover a formação humana integral dos alunos, incluindo a formação técnica e profissional, inseparável da categoria trabalho, ciência, cultura e tecnologia, bem como a formação cidadã, crítica e consciente. Os Institutos Federais buscam preparar alunos pesquisadores para compreenderem e atuarem na realidade em que vivem, desafiando as estruturas de poder existentes e promovendo mudanças positivas na sociedade.

A perspectiva da educação intercultural crítica, trazida por Catharine Walsh (2009) pode ser útil ao afirmar que a educação intercultural crítica busca promover o diálogo entre diferentes culturas e saberes, valorizando a diversidade e questionando as relações de poder existentes. Essa abordagem reconhece a importância de se incluir as vozes e concepções de grupos, historicamente marginalizados, no processo educacional.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/1996, as instituições de ensino foram desafiadas a desenvolver e

implementar suas propostas pedagógicas (PP), respeitando as normas estabelecidas para cada nível de ensino e para o respectivo sistema.

O objetivo era esclarecer a sociedade sobre sua missão, objetivos, valores e metodologia de ensino, garantindo sua autonomia e permitindo que os interessados escolhessem as instituições em que desejavam estudar. Para isto, a LDB determina que a elaboração da PP deve envolver não apenas a administração da escola, mas também os professores, os alunos e a comunidade, e que seja revisada periodicamente.

Desde 1997, diversos decretos foram publicados para regulamentar a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pelas instituições de ensino superior, sendo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) um de seus elementos integrantes. De acordo com o Decreto nº 9.235/2017, que trata do processo regulatório, o PDI deve apresentar, entre outros, a missão, os objetivos e as metas da instituição em sua área de atuação e em seu histórico de implantação e desenvolvimento. Além disso, o PPI deve conter, também, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2017).

Em 2003, foi promulgada a lei nº 10.639/03, que alterou a LDB nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Assim, esta lei tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira na educação, a todo o sistema de ensino. Em 2008, a lei nº 11.645/2008 modificou a lei nº 10.639/2003 para incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação, além da história e cultura africana e afro-brasileira.

Uma pesquisa produzida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (2023), coordenada por Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella, mostrou não existirem dados suficientes para uma análise do Ensino Médio, pois apenas 2% das redes responderam à pesquisa com relação a essa etapa de ensino.

Com 20 anos de implementação da legislação, sua aplicação efetiva seria fundamental para promover uma educação mais inclusiva e diversificada, que valorize as diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. Ao incluir o tema obrigatório de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial do sistema educacional, a lei busca combater o racismo e promover uma maior compreensão das raízes históricas do país.

O Instituto Federal do Tocantins (IFTO), anteriormente conhecido como Escola Técnica Federal do Tocantins, construiu 4 planos ao longo de seus 19 anos de existência. Esses documentos fazem parte da política de educação profissional e tecnológica do IFTO, e neste trabalho intitulado: Marcos Legais³, começaram a ser elaborados a partir de 2005, sendo que o PDI vigente é válido até 2024. Além dos PDIs, esta pesquisa pretende investigar mais dois documentos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Técnica Federal de Palmas e o Projeto Pedagógico do Curso de informática (PPC) do Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, ainda vigente. O objetivo é verificar a presença ou ausência de referências às relações étnico-raciais e à educação intercultural nesses documentos.

Esta dissertação abrange sete capítulos, sendo que no primeiro encontram-se os objetivos da pesquisa, bem como dados e reflexões sobre direitos humanos, questões étnico-raciais e sistemas educacionais, além das memórias, identidade e trajetória da autora, na condição de professora pesquisadora. No segundo capítulo, o leitor encontrará a metodologia e abordagens utilizadas na análise. O terceiro capítulo, por sua vez, abordará os princípios, concepções e marcos legais da EPT, a história da Escola Técnica Federal de Palmas e do Instituto Federal de Palmas.

Em seguida, o quarto capítulo trata dos estudos e apontamentos sobre decolonialidade e colonialidade, trazendo o entendimento sobre o conceito de cultura, a partir de alguns autores, e reflexões sobre os saberes silenciados ou invisibilizados. Posteriormente, o quinto capítulo destina-se às relações de poder, constituição das identidades e as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o movimento negro e as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. No capítulo seis encontra-se a análise de cada documento, discutindo e refletindo sobre os pontos de encontro e desencontro subsidiados pelos estudos da EPT, estudos decoloniais e étnico-raciais. Finalmente, o capítulo sete dedica-se ao produto educacional: uma cartilha para ser utilizada na elaboração dos próximos PDI e PPC do IFTO. E, por fim, na conclusão, faz-se um apanhado geral do trabalho, onde destacam-se algumas reflexões suscitadas no processo de desenvolvimento desta dissertação.

3 Nesta pesquisa, os Marcos Legais do IFTO são os Planos de Desenvolvimento Institucional de 2005 a 2024, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Técnica Federal de Palmas e o Projeto Pedagógico do Curso de Informática do Campus Palmas. Esses documentos estabelecem as diretrizes e objetivos da instituição e são importantes para garantir a transparência e uma aplicação mais eficaz das atividades do IFTO.

Com o intuito de olhar para o passado a fim de compreender o presente e projetar-se para um futuro esperançoso, revisito minha trajetória, apresentando o processo de construção da professora pesquisadora.

1.1.1 Memórias e identidade: revisitando minha trajetória, fontes e caminhos

Para iniciar falando sobre as memória e identidade da minha trajetória, alguns relatos vão tecer o eu que sou, o eu pessoa e o eu profissional, com a intenção de visitar fases da minha vida, processos vividos, experiências cognitivas, afetivas e motoras vivenciadas ao longo da minha trajetória, que justificam o meu lugar de fala.

Sou sul-mato-grossense, nasci em Campo Grande, onde permaneci até os 13 anos de idade, aluna de escola pública que um dia foi convidada para jogar voleibol em São José do Rio Preto-SP. Assim, o voleibol passa a ser a minha principal ocupação e fonte de sobrevivência, história que será retomada mais adiante neste estudo.

Para contextualizar este relato, trago um pouco da minha história familiar, composta por meus pais, eu e mais duas irmãs. Os meus pais, de origem humilde, sempre trabalharam para sustentar a família, e as filhas, de alguma forma, ajudava nos afazeres domésticos. Minha função era entregar, de bicicleta, as marmitas que minha mãe fazia para ajudar no sustento da casa. O que eu não sabia, à época, é que aquela não era a minha família biológica.

Quando nasci, fui adotada por uma família próxima da minha mãe biológica, fato este descoberto aos 54 anos de vida, após a retomada de contatos com a minha família, em busca de minhas origens. Carregava comigo certa desconfiança, devido os meus traços fisionômicos indígenas, que não pareciam com os da minha mãe adotiva, a qual, interessadamente, passava camomila em meu cabelo para clarear, acredito que para ficarem parecidos com os dela.

Mesmo sem eu saber, a minha mãe biológica esteve sempre por perto, quando ela chegava, onde eu estivesse, mesmo que fosse brincando de futebol, andando de carrinho de rolimã ou de bicicleta, brincadeiras que gostava muito e marcaram a minha infância, eu era chamada para que ela pudesse me ver, ela era recebida como uma amiga querida da família e eu era tratada por ela como se fosse uma sobrinha, mas algo me atraía naquela mulher, seu olhar meigo e carinhoso, que quando chegava perto de mim, parecia me implorar um abraço. O fato é que

descobri que fui retirada do ambiente familiar porque a minha mãe biológica engravidou aos 14 anos, em uma família patriarcal, conservadora e machista.

A descoberta da minha mãe biológica confirmou a minha origem indígena, vinda dos meus avós e tataravós maternos. Persisti na busca de outras referências do lado paterno, aguardando por novas descobertas, que a cada dia desconstroem minhas certezas familiares.

Na construção da minha história profissional, uma certeza é que não conseguiria fazer outras coisas além das que fiz, como jogar voleibol, ministrar aulas de dança, ou dar aulas de natação para bebês, aprender com os alunos, que não sou dona da verdade. Assim vou me descobrindo e redescobrando a cada dia, aberta, receptiva e atenta para as coisas novas que me chegam.

Relatar as minhas origens e o processo da maternidade me fez perceber que sou uma pessoa privilegiada porque tive duas mães, e constatar sobre as origens indígenas me instigou a buscar novos conhecimentos sobre uma variedade de coisas na vida; diariamente descobrimos coisas novas e falar das descobertas, pensar que, no momento que eu tinha certeza de uma coisa, vinham outras me ensinado a querer saber sempre mais.

Na minha infância, em meados dos anos 1970, uma das brincadeiras das quais eu mais gostava de realizar eram as brincadeiras cantadas: de roda, de grupo, de grupos opostos, de marcha e com palmas. Da Educação Infantil guardo a entoada das canções no pátio de chão batido da escola, que davam sentido e significado ao intervalo, emoções, diversões, vínculos com as pessoas, crianças inocentes, sem malícias ou preconceitos; elementos que fazem com que os corpos das crianças se aproximem estabelecendo contatos, se toquem e sejam tocadas de forma natural e espontânea. O corpo entregava-se às expressões com entusiasmo e alegria, a timidez era deixada de lado.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi o meu primeiro contato com o esporte e nos anos finais, com a iniciação esportiva sistematizada: o voleibol. Fui selecionada para participar de um projeto chamado Formação do Atleta, projeto de extensão universitária, realizado pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A partir desses acontecimentos me envolvi profissionalmente com o esporte e passei a jogar voleibol no interior de São Paulo e Paraná até os vinte e cinco anos. Tinha uma rotina de treinamentos intensivos, estabilização e automatização de fundamentos, resistências e repetições de jogadas, jogos intensivos, pressões antes

e pós-competição. Ainda adolescente, já participava da equipe adulta da cidade; foram formas excessivas de fruição, vivenciadas com o ardor, a necessidade e a vontade, ritmos da juventude.

Morando em Goiânia-GO, no ano de 1990, ingressei no curso de Educação Física na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO). Não tenho a menor dúvida de que a escolha de minha profissão foi influenciada pelo esporte que se fez e se faz presente na minha trajetória de vida. Circunstâncias em momentos de aulas, também marcam a memória: *e cinco... seis... sete... e oito... vamos alongando a figura... e um... dois... três... quatro*. Minha interrelação psíquica, alma, mente, pensamento, corpo, expressão corporal, movimento, ritmo, espaço, tempo e criatividade, elementos solicitados para a manifestação de respostas a alguma atividade relacionada às disciplinas de dança e ginástica rítmica, por uma série de bloqueios, corporal e emocional, limitavam o meu corpo a atender comandos ou criações requisitados pela professora.

A questão da dança foi relativamente superada, quando tive a oportunidade de encontrar colegas exímios dançarinos, por outro lado, o pessoal do esporte, onde me incluo, auxiliava os colegas da dança nas disciplinas dos esportes, pois eles tinham dificuldades; era uma troca, são ricas experiências que trago em minha memória.

Embora não tenha repensado a dança enquanto estudante de Educação Física até a conclusão do curso, demorei trazê-la para a minha prática pedagógica; eu a coloquei em exercício quando entendi que os alunos tinham o direito de vivenciar a dança enquanto elemento da cultura corporal, do movimento humano, foi quando passei a repensá-la e, assim, tive a coragem de tematizá-la. Eis mais uma descoberta, os alunos, assumindo o protagonismo das aulas, era a presença da dialogicidade⁴. É quando, então, passo a ter um outro olhar para a minha prática pedagógica, além de encontrar em ⁵Paulo Freire o entendimento da teoria pedagógica dialógica.

4 A dialogicidade em Paulo Freire se refere a participação do educando no processo educacional como sujeito histórico que traz um conhecimento, assim ensinar a dança na visão freiriana, é incluir o educando, é com o educando permitindo e agregando as suas manifestações corporais e não para o educando. Não é o professor detentor do conhecimento e direcionador do ensino para o aluno, o ensino é realizado em diálogo com o educando.

5 Considerado como patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial.

O curso de Educação Física me oportunizou descobertas e reflexões nas práticas que perpassam a minha contínua formação profissional e pessoal; foi uma série de descobertas por meio de estudos, vivências, experiências, ou seja, uma troca com professores e colegas que trago, ainda hoje, essas relações de amizades; são pessoas queridas, que a cada encontro a dialogicidade se faz presente.

Então, a área que mais me chamou a atenção durante o curso foi a área das atividades rítmicas e expressivas, porque me possibilitava vivenciar outros movimentos embalados pela música, o ritmo forte e marcado das danças primitivas, pelos desafios corporais dos saltos acrobáticos da ginástica de solo ou pela suavidade e elegância que a ginástica rítmica e a professora nos exigiam.

No caso, percebo muitas vezes a ausência do pensar e sentir, enquanto o reproduzir se manifesta intensamente em meu ser. Neste processo descritivo vivenciado na formação inicial, afirmo que as experiências com a dança foram fundamentais para uma abertura mental de outras possibilidades de movimento, para além do esporte.

A paixão e a sobrevivência asseguradas pelo voleibol me possibilitaram conhecer e morar em diversos lugares. O final da minha carreira profissional como atleta aconteceu em Goiânia, quando ingressei no curso de Educação Física e precisava de novos rumos para o futuro. Para finalizar, compreendo que o esporte agregou para o “eu” pessoa e o “eu” profissional, valores como perseverança, coragem e desejo de vencer. Foi, assim, que defini novos rumos, mudando para uma nova cidade, movida e motivada pela esperança de que aqui “o sol há de nascer para todos.”

1.1.2 Os desafios no território tocantinense: entrelaçando meus percursos acadêmico e profissional

O voleibol trouxe-me possibilidades de conhecer pessoas e de estar em muitos lugares. Ainda morando e estudando em Goiânia, tive a oportunidade de vir conhecer Palmas, já como capital definitiva do Tocantins, em 1990; aqui estabeleci relações afetivas com pessoas que também jogavam voleibol e o esporte passou a ser este elemento agregador.

Passei a vir, periodicamente, à Palmas em encontros com esses grandes amigos, ocasiões que nos reuníamos para jogar nos finais de tarde, em espaço

descampado, ou seja, em locais desprovidos de vegetação e árvores, local adaptado para o jogo; naquela época, formamos uma equipe de voleibol e representávamos Palmas em diversos jogos festivos no interior do Estado.

Em 1996, ao concluir o curso de Educação Física, recebi um convite para ministrar aulas numa escola particular, em Palmas e, a partir desse convite, passei a morar definitivamente na recente capital do Tocantins, atuando como professora de Educação Física. No ano de 1997 foi lançado o primeiro concurso público do município de Palmas para o magistério, com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no qual fui aprovada e, em 1998 integrei o quadro de professores da educação municipal. Nesta instituição, fui convidada a compor um grupo para pensar uma proposta curricular e estruturar os conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental; esse grupo também realizou um movimento que possibilitou a expansão das aulas de Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que compreendia do 1º ao 4º ano, realizando os primeiros movimentos de formação continuada na rede municipal de ensino de Palmas.

O ano 2000 marcou minha integração na equipe da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, onde atuei em coordenações de escolinhas de iniciação esportiva e Educação Física. Em 2014, retornei para regência em sala de aula, atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2015, realizei uma experiência pedagógica com as práticas corporais indígenas, nascida da vontade e curiosidade dos alunos e que vem ao encontro de uma experiência que vivenciei anteriormente na aldeia dos povos Krahôs. Atualmente, exerço função administrativa na Secretaria Municipal da Educação.

Paralelamente às informações descritas acima, no ano de 2003, ingressei, por concurso público, na rede estadual de ensino, atuando como professora regente e treinamento esportivo escolar no Ensino Médio. Nesta trajetória, no ano de 2009, fui convidada a compor uma equipe de professores da Secretaria Estadual da Educação, que ministrava aulas de Educação Física para os cursos de Formação do Magistério Indígena e Ensino Médio Indígena Profissionalizante. Das práticas corporais indígenas, a que me fascina é a corrida de tora. O trabalho em equipe, a organização, a técnica e os corpos indígenas que praticam a corrida, demonstram plasticidade admirável, de onde nasceu o desejo de presenciar esta prática corporal indígena.

Neste propósito, logo no primeiro dia de aula, manifestei aos estudantes indígenas o desejo de ver a corrida de tora, e então, em um determinado momento da aula, pedi aos alunos para que eles me apresentassem essa prática corporal; após a solicitação eles ficaram em silêncio, olharam uns para os outros, e logo um dos alunos tomou a frente e disse: “Professora, *nós não podemos apresentar a corrida de toras para a senhora porque nós não temos uma árvore apropriada*”. Acontece que estávamos em uma aldeia cercados de árvores, e foi quando eu questionei o estudante indígena: “*Como vocês não podem me apresentar a corrida de toras se temos essa abundância de árvores aqui no entorno da aldeia?*” Convém, no entanto, registrar que a resposta que o estudante me deu, foi uma das maiores lições que tive em minha vida; ele respondeu: “*Professora, nós não podemos cortar nenhuma dessas árvores, pois elas nos protegem e nos dão alimentos*”. A partir da fala desse aluno fiquei reflexiva por um grande período da semana que passei na aldeia.

Ao final da tarde do dia que antecedeu o encerramento das atividades, quando a equipe pedagógica se preparava para retornar à Palmas, o estudante que tomou a frente e me respondeu que não poderiam me mostra a corrida de toras, me disse: “*Professora, amanhã antes de vocês partirem, vamos mostrar a corrida de tora*”. Antes do sol nascer, um grupo de indígenas adentrou a vegetação fechada da aldeia, e por volta das onze horas eles chegaram com duas toras, cantando e gritando com os corpos pintados e embelezados de palhas de buritis retiradas das árvores que não davam mais frutos, jogaram as toras no meio da aldeia e informaram as pessoas “*A Corrida de tora vai acontecer antes do pôr do sol*”, disseram. Aconteceu conforme o anunciado e fiz vários registros fotográficos.

O mais importante e significativo registro que trago em minha memória é que a partir dessa experiência vivenciada, reverberada e traduzida pela pedagogia das diferenças contida em Freire e Campos (1991, p. 8), aprendi que “[...] é necessário impregnar-se das condições que determinam esse saber, [...] vocês têm uma visão fragmentada da realidade, enquanto nós compreendemos como todo.”, expondo a diferença de pontos de vista do branco e do indígena sobre a relação com o meio ambiente.

De fato, com essa vivência, percebi a visão fragmentada, equivocada de mundo e a minha ignorância na imposição de algo que eu queria conhecer e sentir. Na condição de aprendiz, com Freire e com os indígenas Krahôns, entendi que

para além do respeito às pessoas e à diversidade, ao chegar em um ambiente, deve-se também ser respeitado os diferentes saberes, pois estes exprimem o que chamamos de identidade cultural.

Esta experiência me levou para um caminho de reflexão frente aos saberes indígenas, silenciados ao longo da história, e de forma mais profunda, sobre como os não indígenas se apropriam destes saberes sem, de fato, entenderem as cosmologias dos povos indígenas; me fez perceber, identificar e estar no meu lugar, compreender a minha ancestralidade indígena e a relação com estereótipos e preconceitos.

Diante dessa vivência e do hoje, a partir dos estudos realizados, foi possível perceber que de forma inconsciente fortalecemos os processos de colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Percebo também, que a partir desse aprendizado brevemente relatado, me tornei uma nova pessoa, passei a ver o mundo com outras lentes e a ressignificar minha prática pedagógica.

Então, a partir da escrita dos relatos desta experiência e incentivada por colegas da área de Educação Física, comecei a escrever artigos e a participar de eventos científicos, robustecendo os conhecimentos e me preparando para novos desafios

Em 2018, juntamente com outras pessoas interessadas pelo esporte, fomos desafiados a estabelecer, no Tocantins, a Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciência e Esportes (CBCE). O desafio foi aceito e o grupo organizou o VII Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO), com o tema Educação Física, Esporte e Lazer na Região Norte: Intervenção e produção de conhecimento. Em seguida, no ano de 2020 com a chegada de outros colegas da Educação Física ao CBCE-TO, diversos encontros foram realizados, compartilhando alegrias, conquistas, angústias e, preocupados com as conquistas e perdas da Educação Física no Estado, a equipe propôs à Secretaria Estadual do CBCE, a edição de um livro onde pudesse registrar, socializar e divulgar pesquisas, descobertas, experiências e fazeres do universo da docência, tendo como foco as práticas na área de Educação Física, no estado do Tocantins.

A proposta para a edição do livro foi prontamente aceita pelo CBCE, fui integrada e participei da comissão organizadora do livro intitulado *Experiências na Arte da Docência Tocantinense: a Educação Física na Roda*. Escrevi também dois textos em parceria com colegas; o primeiro foi “As emoções das práticas corporais

nas aulas de Educação Física escolar ou como os sonhos podem suspender o céu?” e o segundo, “História, memória e perspectivas contemporâneas da Educação Física de Palmas”.

Assim, olhar para os sonhos e caminhos percorridos na minha trajetória e perceber a influência do esporte, como fui tratada e influenciada pelas ideias pedagógicas da minha formação inicial como estudante, restringida a um espaço de estudos técnicos ainda deficientes na formação subjetiva, a integração com a realidade social voltada ao mundo do esporte é significativamente relevante.

Atualmente, realizo trabalho voluntário na Federação de Voleibol do Tocantins como diretora técnica, construindo laços e também colaborando com o crescimento institucional do esporte no Estado.

O esporte foi um ponto de partida importantíssimo na minha trajetória acadêmica e profissional, agregado à outras experiências anteriormente mencionadas, que me fizeram compreender o pensamento de Freire e Campos (1991, p. 8) "o sal é apenas um elemento do molho que simboliza a soma dos elementos parciais".

Nesse contexto de pensar as memórias que nos constroem ou nos antecederem, percorrendo esses caminhos, é que identifico o “fenômeno esporte” sendo o “sal”, uma de tantas experiências que deu gosto e sabor, que imprimiu a direção, influenciando-me a tornar-me uma pessoa melhor, que despertou e pude perceber que dispomos do pensamento decolonial, ou seja, um pensamento conduzido para romper com a indução de um único mundo possível (a lógica da modernidade capitalista) das atuações que dirigem o olhar para o que está posto como verdade, que existe e considera outras realidades emitidas por saberes e vozes diversas, na busca pelo direito à diferença.

Hoje, neste tempo, agora, por um caminho outro, me vejo rompendo o silêncio e neste lugar de fala, lésbica professora pesquisadora mulher da ciência é estar comprometida a defender e construir uma sociedade que considere a diversidade e a inclusão das pessoas, a fim de percorrer caminhos que levem a outros lugares, permitindo novas formas de pensar, ser e agir.

1.2 Problemática e objetivos da pesquisa

Nesta seção, apresenta-se a definição do problema da pesquisa, onde serão discutidos os principais desafios e questões que motivaram a realização deste estudo, bem como os objetivos que se pretende alcançar com a investigação. Para tanto, faz-se necessário buscar formas de compreender com mais acerto sobre as questões étnico-raciais e sobre a educação intercultural, na perspectiva da formação humana integral proposta pelo IFTO, recorrendo à diversidade de pensadores e teóricos que abordam o assunto com amplitude.

A fim de entender ao contexto atual e focando a questão ora em discussão, convém voltar-se ao colonialismo europeu, uma forma de domínio exercida sobre diversos continentes, incluindo a América. Isso significa que fomos e ainda somos influenciados por esse processo histórico de colonização. A proposição colonizadora hegemônica, cuja afirmação categórica é de que a experiência europeia fundada em saberes coloniais, tem o valor e caráter superior e universal.

Ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história europeia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente (LANDER; CASTRO-GÓMES, 2005, p. 10).

O processo da decolonialidade perpassa o marco central da colonização. Assim, vamos compreender que os europeus impuserem um modo de ser, de pensar, de agir e existir, estabelecendo relações de poder, inviabilizando povos e grupos menores. Com base nessa reflexão, a colonização provoca um processo de colonialidade contínuo, presente e real em diversas proporções, a partir de três tipos de colonialidade, conforme se destaca:

Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares), a colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”) e a colonialidade do saber (conhecimentos e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes) (MUNSBURG *et al.*, 2010, p. 66).

Intelectuais como Anibal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, José Marim, Walter Milano e outros, formam um coletivo de pensadores que assumem e atualizam a tradição crítica do pensamento. Eles ofertam releituras históricas e problematização de velhas e novas questões, a partir dos processos de colonização

que persiste até os dias atuais. Quijano (2005) sustenta que a colonialidade é um fundamento do novo padrão de poder criado a partir de um sistema que definiu e estabeleceu categorias e padrões culturais, econômicos, tecnológicos, científicos e de hierarquia racial. Esse movimento é determinado pelos países do norte global e opera como classificação social.

Para Ballestrin (2013), é importante “defender a opção decolonial” - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

Desse modo, os estudos decoloniais são investigação contemporânea sobre “um pensamento outro” na tentativa de se opor ao projeto hegemônico da modernidade eurocêntrica. Esta realidade histórica e contemporânea apresenta a “face oculta e sóbria” da modernidade, como nos alerta Khenak (2019). Assim, a propósito das dimensões de colonialidade, é necessário pensar caminhos a percorrer para a decolonização.

A partir dessas reflexões, Munsberg *et al.* (2018), infere que é imprescindível estudar novas orientações epistemológicas no campo de ação educacional; que é preciso quebrar o paradigma limitado à visão monocultural e multicultural e trazer o entendimento da interculturalidade como proposta educacional. Estes autores tecem, ainda, considerações de que essa via busca construir “modos outros de pensar” de poder, saber e ser; esta possibilidade pode ser um caminho.

Segundo Walsh (2009), a política multicultural atual vai além do simples reconhecimento da diversidade. Ela é uma estratégia política que serve ao sistema moderno e ainda colonial, buscando “incluir” aqueles que antes eram excluídos em um modelo globalizado de sociedade, governado pelos interesses do mercado e não pelas pessoas. Essa estratégia política não procura transformar as estruturas sociais racializadas. Em vez disso, seu objetivo é gerenciar a diversidade diante do que é visto como o perigo da radicalização dos imaginários e agenciamentos étnicos. Ao estabelecer a razão neoliberal - moderna, ocidental e (re)colonial - como a única racionalidade, ela leva a crer que seu projeto e interesse visam o bem-estar da sociedade na totalidade. Assim sendo, não é amplamente questionada.

À vista disso, “interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes, presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais” (MUNSBURG *et al.* 2018, p. 68). A

chegada dos portugueses às terras brasileiras e o processo de colonização trouxeram a subsunção aos interesses do capital e a exclusão dos povos originários e escravizados, razão pela qual as marcas da colonização e suas influências continuam.

No contexto do desenvolvimento brasileiro, a violência e os ataques aos direitos humanos são, frequentemente, denunciados pelos meios de comunicação, bem como nas organizações não governamentais. Um dos aspectos desses ataques é a questão da democracia racial, que está relacionada à exclusão e desigualdade enfrentadas pelos povos originários e escravizados durante o processo de colonização.

Vale salientar que a democracia racial é um conceito que se refere a um estado ideal em que todas as pessoas são tratadas igualmente, independentemente de raça, cor ou etnia. No entanto, a realidade é que muitas sociedades ainda enfrentam desigualdades raciais e discriminação.

Abdias Nascimento foi um autor negro, brasileiro, que escreveu sobre democracia racial, que em seu livro “O genocídio do negro brasileiro” afirma que o conceito de “democracia racial” foi (e ainda é) um mantra do orgulho nacional, usado por aqueles que recusam a realidade (NASCIMENTO, 1978).

Darcy Ribeiro foi um dos intelectuais que melhor entendeu o negro no Brasil. Segundo ele, a possibilidade de existência de uma democracia racial está vinculada com a prática de uma democracia social, onde negros e brancos partilhem das mesmas oportunidades, sem qualquer forma de desigualdade (RIBEIRO apud GELEDÉS, [s.d.]).

Para combater a violência e os ataques aos direitos humanos relacionados às questões raciais, são necessárias políticas de reparação histórica. Isso inclui políticas que abordem as desigualdades enfrentadas pelos povos originários e escravizados, um passo a mais com a criação da lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação. A referida lei altera a lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre a inclusão do tema no currículo oficial do sistema educacional. Posteriormente, em 2008, a lei nº 11.645/2008 foi sancionada, ampliando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para incluir, também, o ensino de História e Cultura Indígena na educação. Estas leis 10.639 e 11.645 têm como objetivo promover uma educação mais inclusiva e

diversa, valorizando a história e a cultura de diferentes grupos étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira.

Apesar disso, o projeto colonial de dominação é contínuo e os discursos dos governos de incentivo à exploração econômica, social e de recursos florestais estão cada vez mais acentuados. Fica evidente que as políticas públicas, programas, planos e projetos vinculados às dimensões política, organizacional, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro são alinhadas, condicionadas e subalternas às políticas neoliberalistas e imperialistas, impostas pelos países colonizadores a uma lógica empresarial no campo educativo (BIANCHETTI; FREIRE, 2001).

Além dessa necessidade apresentada pelo contexto institucional e do desejo de contribuir para a mudança da realidade atual, a definição do tema desta dissertação, deu-se a partir da trajetória da autora enquanto professora da rede pública municipal e estadual, cujas experiências pedagógicas com alunos dos cursos de Formação do Magistério Indígena e Ensino Médio Indígena Profissionalizante possibilitaram *um olhar outro*, para as questões da colonização e da educação para as relações étnico-raciais, a partir da educação dialógica que, ao ingressar no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e ao explorar autores que abordam teorias críticas, vislumbra abordagens de ensino as e diretrizes do IFTO quanto à educação étnico-racial e intercultural. crítico-reflexivas e estudos decoloniais que compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos, e que revisitam a questão do poder na modernidade.

Esses marcos conceituais incluem, a localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa; a ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista; a compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder; a assimetria das relações de poder entre a Europa, que representa uma dimensão constitutiva da modernidade e implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; a subalternização da maioria da população mundial que se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; e a designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade (MASP, 2019).

De acordo com estudos realizados no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o documento base "Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio" (EPTNMIEM/DB 2007), apresenta princípios e concepções bem definidos, entre os quais destaca-se a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Estas dimensões incluem o trabalho, a ciência e a cultura como elementos fundamentais para a formação humana. O objetivo é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa que lhes permita ler o mundo e atuar como cidadãos pertencentes a um país integrado dignamente à sua sociedade política.

Nessa circunstância, é importante trazer a lei nº 10.639/2003 e lei 11.639/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil. Essa lei é subsidiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Juntas, a lei e as diretrizes representam um avanço significativo na promoção da educação intercultural e na valorização da diversidade étnico-racial no país. No entanto, para que essa mudança seja efetiva, é fundamental que a legalização e legitimidade da lei sejam articuladas e trabalhadas no ambiente escolar. Afinal, é também no fazer pedagógico que as mudanças acontecem, a partir das diretrizes e objetivos da instituição escolar.

Partindo dos princípios básicos da EPTNMIEM/DB 2007, que preveem uma formação omnilateral, politécnica e integral, aliada à educação intercultural e às questões étnico-raciais e coloniais, surge a pergunta: o Instituto Federal do Tocantins enxerga e compreende a colonialidade do poder, do saber e do ser em nossa sociedade? E como a institucionalização da lei nº 11.645/2008 se manifesta no IFTO?

Para responder estas perguntas seria necessário realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre as políticas e práticas da instituição, em relação à implementação da lei e à promoção da educação étnico-racial e intercultural. Neste trabalho, limitaremos nossa análise aos documentos institucionais disponíveis no portal eletrônico do IFTO.

Ao analisar as páginas eletrônicas dos institutos federais da região norte, não encontramos dissertações do ProfEPT que apresentem estudos sobre

decolonialidade. No repositório do Instituto Federal do Espírito Santo, encontramos quatro teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado, mas apenas duas dissertações de mestrado do ProfEPT, referentes a estudos decoloniais. Nos repositórios dos IFS da região norte, alguns institutos não tinham repositórios e outros não apresentavam trabalhos referentes à decolonialidade.

Por conseguinte, entendemos a necessidade de investigar se o Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO, se estes documentos apresentam conexões com conceitos de interculturalidade, educação intercultural e para as relações étnico-raciais em uma visão decolonial, a fim de garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação mais integral, de forma a atender as exigências do mundo atual.

Quanto à escolha de analisar o PPC de Informática do EMI, tem por finalidade identificar no referido documento, como a educação intercultural, as questões étnico-raciais e indígenas estão ali representadas. Esta dinâmica se justifica por ser este um documento que faz a ligação com o EMI; também para esclarecer por que todos os campus do IFTO têm o curso de informática. A interpretação desses dados talvez possa trazer um panorama parcial diante destes elementos.

Neste sentido, a realização da investigação vem contribuir para uma reflexão crítica quanto à necessidade de fazer-se mais claro e específico, nos PDI/IFTO e PPC/EMI do curso de Informática campus Palmas, elementos que façam a conexão e permitam iniciativas de implementações futuras, seguindo padrões éticos, respeitando e valorizando tanto a multiplicidade quanto as referências culturais de um grupo específico. Desta forma, espera-se superar comportamentos discriminatórios e excludentes, além de construir experiências de colaboração intercultural, visando a construção de pontes e caminhos para a educação intercultural, na concepção decolonial nos sistemas de ensino. Daí compreender-se a relevância da pesquisa, na expectativa de refletir sobre um pensamento outro que venha potencializar e materializar as possibilidades e perspectivas futuras.

Para Munsberg, et.al (2021, p. 68), “A educação intercultural compreende a decolonização dos conhecimentos (o saber ser), das subjetividades (o ser) e da história (o poder), dimensões estas interligadas num tecido único - a colonização do pensamento imaginário”.

Assim, existe uma intenção de ver os envolvidos no processo educativo também educarem-se, movidos pela esperança, através do movimento de conhecer,

perceber e agir, a partir da missão e valores que os IFs carregam; usando sua tradição e por intermédio das suas concepções e princípios, a formação omnilateral de todas as dimensões da vida como trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sirvam como diretrizes básicas da educação integral, formando alianças com a educação intercultural.

As ideias propostas por Krenak (2020) levantam inquietações importantes que podem ser aplicadas ao contexto escolar; no caso, trazemos essas apreensões para a EPT, no que diz respeito às questões étnico-raciais. O autor afirma que a humanidade apresenta o que ele chama de “face oculta da invisibilidade” de seres considerados menos iguais dos modelos aceitos para o seleto “clube” que se autodenominou humanidade. Essa invisibilidade pode ser entendida como uma consequência do pensamento colonial, instituída no sistema educacional, que traz a colonialidade do poder e do saber no sistema.

Autores como Quijano (2000) e Mignolo (2007), argumentam a colonialidade do poder e do saber afirmando ser um fenômeno que perpetua as relações de poder e dominação estabelecidas durante o período colonial. No contexto educacional, isso pode se manifestar na forma como o conhecimento é produzido, transmitido e valorizado, privilegiando certas perspectivas em detrimento de outras.

Nesse sentido, é importante “levantar os céus” e questionar como o sistema educacional pode perpetuar ou desafiar a “face oculta da invisibilidade” mencionada por Krenak. Como a educação pode ser usada para promover a igualdade e a justiça social para todos os grupos étnico-raciais? Como garantir que a diversidade étnico-racial seja enxergada, ensinada, valorizada e respeitada no ambiente escolar? Como preparar os alunos para questionar e desafiar as estruturas de poder existentes e promover mudanças positivas na sociedade? Enfim, como assegurar que a educação, ao invés de simplesmente reproduzir as estruturas de poder existentes, seja um meio de desafiar, transformar e emancipar?

Para enfrentar esses desafios, é fundamental ampliar as vozes dos sujeitos invisibilizados na sociedade, que são aqueles que apesar de sua presença e contribuição, são frequentemente desrespeitados, ignorados ou negligenciados como humanidades. Estamos aqui evidenciando as humanidades representadas pelas comunidades negras e etnias indígenas. Para promover esse tipo de educação, ou seja, crítica e reflexiva, é imprescindível a inclusão dessas vozes

marginalizadas, nos planos institucionais e no currículo escolar, na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, incentivo ao pensamento crítico sobre questões sociais, além de promoção do diálogo e da troca de experiências entre alunos de diferentes origens étnico-raciais, a fim de desenvolver uma compreensão mais profunda e empática.

Além disso, é crucial que os professores sejam formados e preparados para ensinar de maneira inclusiva e respeitosa, reconhecendo e valorizando a diversidade de seus alunos. Pode-se, ainda, incluir a realização de cursos de formação continuada que abordem questões da diversidade e inclusão, bem como a promoção de uma cultura escolar que promova o respeito mútuo.

A partir dessa problematização, e na perspectiva de “levantar os céus”, delineia-se como objetivo geral dessa pesquisa, *analisar como e se os marcos legais do IFTO demonstram o entendimento de educação intercultural e para as questões étnico-raciais. que, a partir do resultado pode culminar na elaboração de uma proposta para auxiliar na construção dos PDIs e PPCs.*

Para atingir este objetivo, faz-se necessário, primeiro, pesquisar sobre a educação profissional tecnológica no Brasil e no Tocantins; segundo, desenvolver estudos sobre o pensamento decolonial e a educação intercultural crítica; terceiro, estudar as referências e marcos legais, documentos normativos, pareceres, leis, decretos e diretrizes que orientam a educação para as relações étnico-raciais; quarto, analisar o PPI 2008 e o PDI 2005-2010 da Escola Técnica Federal de Palmas, conferindo a presença/ausência de referências às relações étnico-raciais e educação intercultural; quinto, analisar os PDIs 2010-2014, 2015-2019 e 2020-2024 do IFTO, conferindo a presença/ausência de referências às relações étnico-raciais e educação intercultural; sexto, analisar o PPC vigente de Informática do Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, conferindo a presença/ausência de referências às relações étnico-raciais e educação intercultural; sétimo, identificar práticas exitosas sobre a educação intercultural e para as relações étnico-raciais nos IFs da região norte; e oitavo, elaborar uma cartilha para orientar o trabalho com subsídios voltados à educação étnico-racial e intercultural, a fim de auxiliar na construção dos próximos PDIs e PPCs.

Após o percurso para definição tanto da problematização como dos objetivos a serem atingidos, concentrar-se-á atenção na metodologia a ser aplicada.

2 TECITURAS METODOLÓGICAS

O caminho metodológico é percorrido no campo das ciências sociais com as atenções voltadas para o pensamento decolonial, para a educação intercultural e para as questões étnico-raciais. Demo (2009, p.13) destaca que "Seu método, assim em parte será igual ao das ciências naturais, em parte diverso, naquela face diversa da realidade social onde aparece o homem como ator".

Destaca-se que neste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica como método para embasar os argumentos e análises apresentados. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre o tema em questão, buscando identificar os principais autores, teorias e debates existentes. Para tanto, foram feitas consultas em diversas fontes de informação, incluindo livros, artigos de periódicos, teses e dissertações, relatórios de pesquisa e documentos oficiais.

Desse modo, para as pesquisas e estudos sobre a educação profissional tecnológica, no Brasil e no Tocantins, recorreu-se a Ciavatta (2005; 2008; 2014); Saviani (2003); Lombard (2010); Moura; Lima Filho; Silva (2015); Ramos (2014); Frigotto (2018); Veiga (2013); Silva (2010); Nascimento (2019; 2020), dentre outros.

Os estudos sobre o pensamento decolonial e a educação intercultural crítica foram sustentados em Avilla (2021) Balestrin (2013); Baltar (2020); Evaristo (2019); Gomes (2002; 2008; 2021); Lander (2005); Laraia (1986); Marcusse (2000); Mignolo (2019); Munsberg (2021); Eto e Neira (2017); Nobre (2014); Quijano (2005); Quintero (2005; (2014); Ribeiro (2017); Rubbo (2019); Rush (2008); Soares (2017); Souza e Santos (2002) e Walsh (2009; 2013; 2021).

Para possibilitar e fundamentar a ampliação de um debate contemporâneo sobre educação para as relações étnico-raciais, buscou-se apoio em Bhabha (2009); Castells (1999); Silva (2014); Foucault (1977; 2008); Ferreirinha e Raits (2010); Hall (2006); Gomes (2021); e Petroinilha (2011).

Embora a pesquisa seja documental, houve a necessidade de realizar a observação direta da realidade, cuja intenção foi a presença no ambiente educacional, a exemplo da biblioteca, setor de comunicação, nos quais haveria a possibilidade buscar fotos da época, a fim de perceber a materialização dos documentos. Acerca da pesquisa documental, Godoy (1995) reconhece que [...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir

de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.

Rompendo com os conceitos que concebem os documentos como artefatos estáticos, vale ressaltar a posição de Dionne e Laville (1999, p.167), ao declararem que “[...] os documentos apontam informações diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-lo, isto é, julgar a sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los e caracterizá-los [...]”.

No que se refere aos critérios de seleção de documentos, buscou-se apoio em Flick (2009), o qual sugere quatro critérios que cumprem um propósito na tomada de decisão quanto ao documento ou conjunto de documentos selecionados para uma pesquisa, sendo: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação. Assim sendo, os documentos em análise se enquadram no seio de fontes textuais primárias.

Durante a pesquisa optou-se pela técnica de análise de conteúdo documental, adaptadas aos objetivos da pesquisa encontrado em Bardin. O termo “análise de conteúdo” foi definido pela pesquisadora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Segundo a pesquisadora, este modelo analítico possibilita a compreensão das representações que residem por trás do significado das palavras (enunciados) que constituem. A utilização dessa técnica prevê três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

A seleção de documentos oficiais digitais foi realizada a partir da disponibilidade pública no portal eletrônico institucional do IFTO. Com isso, algumas técnicas e procedimentos da análise de conteúdo documental (adaptadas aos propósitos desta pesquisa) fizeram-se necessários, como forma de condensação do teor temático e das informações constantes dos documentos digitais em questão.

Os documentos foram organizados e armazenados em pasta eletrônica, a fim de facilitar o acesso, os quais seguem descritos: PPI (2008); PDI (2005 a 2010) da Escola Técnica Federal; PDIs (2010 a 2014, 2015 a 2019 e 2019 a 2024) do IFTO; e

PPC (2013) de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-Campus Palmas.

Para tanto, primeiramente realizou-se leitura flutuante dos documentos como pré-análise/escolha e exploração do corpus textual. Nesta fase, foi organizado o material, ordenando as ideias iniciais para, posteriormente, proceder à análise do conteúdo. Essa análise consiste em identificar os temas e categorias presentes no material coletado e interpretá-los à luz dos objetivos da pesquisa.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material, sistematizando as ideias iniciais, ou seja, constitui o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011).

À vista disso, indicadores e objetivos dos procedimentos analíticos com vistas à análise interpretativa dos dados, foram pensados e enxergados a partir dos pressupostos contidos nas referências legais, sendo: as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, documentos normativos, pareceres, decretos e diretrizes que orientam as questões étnico-raciais e a educação intercultural. A partir dessa demarcação, foram criadas categorias e nominadas por léxico: 1) Educação Intercultural; 2) Questões Étnico-Raciais; 3) Negro e 4) Indígena.

Feitos estes alinhamentos, no segundo momento, os procedimentos analíticos foram direcionados para a exploração do corpus documental, ocasião em que os documentos foram examinados, a fim de verificar, localizar e marcar a presença identificada pelas palavras *educação intercultural*, *questões étnico-raciais*, *negro* e *indígenas*, nos documentos.

Em seguida, com o auxílio do *softwer Adobe Acrobat Read DC* e operando o comando de Busca de Palavras (Ctrl + F), foi adicionado o primeiro termo, buscando-se por *tema/elementos culturais*, utilizando as palavras-chave: *educação intercultural*, *étnico raciais*, *negros* e *indígena*. Realizou-se a marcação das palavras-chave por meio dos recursos já mencionado, *softwer*, em todos os documentos. Conforme Bardin (2011, p. 127), “No caso do tratamento informático, os textos devem ser preparados e codificados segundo possibilidades de <<leituras>> do computador e segundo instruções do programa.”

Dessa maneira, a ação metodológica foi realizada explorando os materiais e colhendo os dados, utilizando as operações conforme foram estabelecidas, na expectativa de captar, nos documentos, as ideias e raciocínios que levam à

presença de elementos culturais capturados, definidos pelas palavras-chave: educação intercultural, étnico-racial, negros⁶ e indígenas, seguindo-se com este foco para a próxima etapa.

O terceiro momento foi marcado pelo tratamento dos resultados encontrados, para cujo procedimento e organização recorreu-se ao auxílio da ferramenta *softwer Excel*, de forma a definir uma planilha eletrônica, para ordenar os dados colhidos. Nesta planilha, criou-se unidades de registros nomeadas: como 1) Temas, ou seja, nome e ano do documento; 2) Indicativo do eixo documental e categorias com ocorrências; e 3) categorias ausentes. A partir desta organização de unidades de registros, estas categorias, fez-se a transferência dos dados, localizados e marcados na etapa anterior, para a planilha criada.

Quadro 1 Organização da planilha a partir da criação das unidades de registro.

Tema	Eixo documental e categorias com ocorrência	Categorias ausentes
Plano de Desenvolvimento Institucional 2005 a 2010	INTRODUÇÃO O Tocantins é dono de muitas belezas, entre elas a Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, localizada na região sudoeste do Estado, onde também estão o Parque Nacional do Araguaia e o Parque Nacional Indígena.	educação intercultural étnico-racial negro

Fonte: criado pela autora.

Após esta organização, buscou-se compreender o que estava implícito ou não, a partir das categorias presentes ou ausentes. Foi explorado cada documento, inicialmente olhando para micro (categoria encontrada) e, logo após, ampliando-se para o macro, observando o eixo documental e outras dimensões necessárias e subsidiárias às investigações que, por conseguinte, foi conferindo, analisando e registrando as interpretações.

Retomando as considerações sobre a pesquisa bibliográfica, que se configura em uma etapa importante no processo de pesquisa científica, pode-se afirmar que ela permite ao pesquisador a compreensão, de forma reflexiva, sobre os princípios, concepções e objetivos da educação profissional e tecnológica no Ensino Médio integrado, bem como sobre a educação para uma formação humana integral ou

⁶ Para o IBGE, são apontados negros os que se autodeclararem pretos ou pardos em atribuição de suas origens raciais. Em função desse critério, neste trabalho, adotaremos a terminologia *negro* para incluir as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas.

omnilateral, no contexto do Brasil e do estado do Tocantins. Além disso, a pesquisa bibliográfica também abrange temas como a educação intercultural e questões étnico-raciais, bem como os estudos decoloniais. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ela permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre o tema em questão e identificar lacunas que podem ser preenchidas com sua pesquisa.

A partir da reflexão acerca da revisão da literatura, ao realizar-se os procedimentos analíticos, percebeu-se a atenção que se deve a esta etapa da pesquisa, considerando que Laville e Dionne (1999) acreditam ser natural que o pesquisador sinta a necessidade de uma visão do conjunto, mas o foco da questão investigada não pode se distanciar. Desse modo, a sugestão é dar um *zoom* a partir da amplitude da pergunta sobre um espaço documental que ultrapasse grandemente, sem desviar o foco, e ir fechando e evoluindo gradativamente o ângulo da objetiva sobre o objeto da pesquisa.

Prosseguindo para as próximas etapas, fez-se a análise partindo das categorias analíticas criadas e localizadas nos documentos. A interpretação dos resultados obtidos foi feita com base na análise realizada e na literatura sobre o tema em questão, alcançados por meio da pesquisa bibliográfica. Para demarcar e orientar a análise, foi criada uma linha do tempo baseada na construção, constituição e legitimação dos documentos institucionais selecionados para a análise, em consonância com os objetivos específicos estabelecidos nesta pesquisa.

O primeiro documento analisado foi o PPIETFP/2007. Antes de analisar o documento propriamente dito, foi realizada uma contextualização quanto aos instrumentos legais de planejamento, a partir da qual identificou-se os **eixos documentais**, as **categorias com ocorrências** e **categorias ausentes**, e ao final da análise, foi realizada uma síntese.

O segundo documento, o PDI 2005 da ETF - Palmas e também o terceiro, o PDI 2010, do Instituto Federal do Tocantins foram analisados em conjunto, tendo uma justificativa para o agrupamento destes documentos, antes de adentrarmos na análise. Neles identificou-se os **eixos documentais**, as **categorias com ocorrências** e **categorias ausentes**. Ao final da análise foi consolidada uma síntese.

O quarto documento a ser analisado foi o PDI 2015 do Instituto Federal do Tocantins, no qual foram identificados os **eixos documentais**, as **categorias com ocorrências** e **categorias ausentes**. Ao final da análise foi realizada uma síntese.

O quinto documento analisado foi o PDI 2020 do Instituto Federal do Tocantins, onde foram identificados os **eixos documentais**, as **categorias com ocorrências** e **categorias ausentes**, realizando-se uma síntese ao final da análise.

O sexto e último documento está em vigência e trata-se do PPCTIIFTOCP 2013. A investigação das *categorias* nominadas, ficou delimitada no **eixo temático documental**, objetivos (gerais e específicos) da formação, perfil do egresso, competências, habilidades e ementas das disciplinas. Foi criado um quadro síntese de resultados, o qual explicita ausência e recorrência das categorias **educação intercultural, questões étnico-raciais, negro e indígena**, realizando-se a análise.

No próximo capítulo serão apresentadas as fundamentações teóricas, a partir de autores estudiosos da EPT, e como a educação profissional tecnológica se desenvolve no Brasil e no Tocantins.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

3.1 Princípios, concepções e marcos legais da EPT, a história da Escola Técnica Federal de Palmas e do Instituto Federal de Palmas

A educação profissional e tecnológica tem sido objeto de intensos debates e discussões sobre a sua legitimação como uma forma de educação unitária, politécnica ou tecnológica. Aqui serão discutidas as diferentes concepções de educação profissional e tecnológica, como elas se relacionam com a formação omnilateral do estudante. Far-se-á análise das contribuições de autores como Ciavatta (2005) e Saviani (2003), para entender como a educação politécnica pode proporcionar ao estudante uma formação integral em todos os seus aspectos, seja físico, mental, intelectual, laboral, prático, estético e político. Será feito o resgate histórico da constituição do estado do Tocantins, da história da Escola Técnica de Palmas e do Instituto Federal do Tocantins.

Quando o processo educativo é concebido visando integrar todas as dimensões e potencialidades da vida humana, através da formação omnilateral, ele pode proporcionar ao estudante uma formação completa em todos os sentidos, permitindo que ele se desenvolva em todas as direções. Segundo Ciavatta (2014), a formação omnilateral visa formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Isso significa que uma educação omnilateral busca proporcionar ao estudante uma formação completa em todos os seus aspectos. Nesse sentido, a educação politécnica pode ser vista como uma forma de educação que busca atingir esse objetivo, ao proporcionar ao estudante acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural. Desta forma, a educação politécnica não se restringe a ensinar técnicas, mas visa proporcionar uma formação integral ao estudante.

Considerando a relação entre a formação omnilateral e a formação politécnica⁷, é importante destacar que a educação politécnica busca proporcionar uma formação integral ao estudante, abrangendo não apenas aspectos técnicos,

⁷ Definição a partir do dicionário Profissional da Educação na Saúde encontrado na página eletrônica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html#:~:text=O%20conceito%20de%20omnilateralidade%20%C3%A9,pelas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20burguesas%20estranhadas%2C%20enfim.> Acesso em: 15 jun. 2022.

mas também físicos, mentais, intelectuais, laborais, práticos, estéticos e políticos (SAVIANI, 2003).

A educação politécnica proporciona o acesso ao conhecimento científico, tecnológico, cultural; não promove uma formação exclusivamente voltada para o trabalho de uma profissão, e sim, de diferentes modalidades de trabalho que tem como base diferentes princípios e técnicas.

Nesse sentido, a politécnica, como apontado por Saviani (2003, p.140), diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Portanto, a educação politécnica e a politécnica estão intrinsecamente ligadas, pois ambas se concentram na aquisição e aplicação de uma ampla gama de conhecimentos e habilidades, em vez de se concentrar em uma única área ou profissão. Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador esteja em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

Engajados nestes princípios, a educação unitária surge como aquela que não separa os conhecimentos gerais da educação profissional; a educação unitária difere da educação unilateral. A concepção de uma escola unitária para a formação de dirigentes, é interpretada da seguinte forma por Lima e Cardoso (2010, p. 63):

Essa instituição é denominada por Gramsci (1968) de escola única ou unitária inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar e de operar intelectualmente, e deve formar homens omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática.

Pensados na possibilidade e perspectiva da transformação social, com vistas aos conceitos basilares da EPT, os Institutos Federais ofertam cursos superiores, Ensino Médio e qualificação profissional. Estes níveis de educação são ofertados em um mesmo ambiente, como forma de oferecer, além da formação para o mundo do trabalho, a formação humana de seus estudantes. Os princípios para a formação humana integral, são inseparáveis das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia, pois elas movem a sociedade.

A partir desses conceitos basilares, os IFs têm a finalidade de promover a formação humana integral, transformando esse indivíduo em cidadão crítico, que duvide do que lhe é posto, que busque compreender a realidade para além das aparências, que colabore com a transformação do mundo, tornando-o um lugar melhor e mais justo, consciente de que isso requer o pensar e agir em prol da coletividade.

Na análise que Lombard (2010) faz da obra de Marx, foi possível avistar críticas à educação burguesa e à qualificação profissional. Marx defende a relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação, e propõe uma formação integral pautada pela educação politécnica. Essa educação busca articular o fazer e o pensar, e promover a rearticulação do trabalho manual e intelectual, voltada à formação integral do homem.

Nesse contexto, a perspectiva de formação omnilateral tem sido defendida como uma forma de proporcionar uma formação humana integral. Segundo Ciavatta (2014), a educação omnilateral busca formar o indivíduo em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Essa concepção de educação está presente na tradição marxiana, que defende a educação politécnica como uma forma de proporcionar a formação integral do ser humano (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

No entanto, a luta de classes influencia em como a educação é concebida e praticada. No Brasil colonial, por exemplo, índios e escravos foram submetidos ao trabalho manual desprezado pela elite. Essas marcas históricas ainda se fazem presentes na divisão de classes e na forma como a educação é concebida e praticada.

No quesito educação, Vieira e Junior (2016) afirmam que “À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos”, sob cuja ótica, o trabalho manual é considerado uma atividade indigna. Assim, a presença de uma educação dualista transcorre historicamente seguindo as duas modalidades, distintas e separadas, uma para a classe dos proprietários (elite) e outra para a classe dos não proprietários (trabalhadores).

Ao contrário da educação dualista, a educação omnilateral destina-se a formar integralmente o aluno, fazendo com que ele desenvolva diversas potencialidades. Com base nisso, compreende-se a necessidade de resignificar

esta educação, visto que as políticas públicas vigentes e postas ao longo do processo histórico, são contraditórias a este tipo de formação.

Por esta razão, a luta de classes existente desde a Idade Média, cujas determinações históricas mostram uma sociedade de classes que se refere ao controle do saber, seja ele vindo pelos intelectuais, sábios ou eclesiásticos, sempre foi uma reserva de poder da elite configurado no dualismo das classes sociais, na busca do acesso aos bens e serviços, e direitos humanos universais.

Na expectativa de estabelecer um governo democrático no Brasil, nos anos 80 um bloco de intelectuais se reúne em defesa da escola pública e idealiza um projeto que supere essa ideologia dualista, na luta por uma escola unitária. Trata-se do primeiro projeto da LDB, articulado com os princípios de educação postos na constituição de 1988. O bloco liderado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve a participação ativa da comunidade acadêmica e recebeu apoio de representantes do parlamento e partidos progressistas.

De acordo com Ciavatta (2008, p. 4):

[...] se buscava assegurar uma formação básica que vise superar “a dualidade entre culturas geral e técnica, assumindo o conceito de politécnica com vistas ao entendimento teórico e prático” é uma tentativa que auxilia na reversão do dualismo educacional mediante “um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação”. Com vistas à garantia dos direitos sociais, do dualismo da sociedade e da educação, bem como a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Imposições estas onde os educadores progressistas forçaram ao estado.

Asseguradas pela democracia, as proposituras encabeçadas pelo projeto LDB quanto à formação profissional, integrada à formação geral nos aspectos humanos e científicos-tecnológicos, não foram efetivadas no campo da legalização. O Congresso Nacional não aprovou o projeto da LDB que não se consolidou e perdeu-se o apoio parlamentar.

De acordo com Ramos (2017, p. 35), “após a aprovação da Lei nº 9.394/1996, na qual se perdeu a perspectiva da educação politécnica como a concepção a organizar a educação básica, o decreto nº 2.208/1997 impôs a separação do Ensino Médio da educação profissional”. Diante disso, muitos intelectuais e educadores progressistas, inspirados por ideais e concepções, persistiram na luta pela educação politécnica, da omnilateralidade e pela formação integrada ao Ensino Médio

profissional. É nesse cenário que acontece a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições do ano de 2002, demonstrando o compromisso que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez com os educadores progressistas, de revogar o decreto nº 2.208/1997. Por questões de ajustes regulamentares, tensões políticas que poderiam confrontar com forças conservadoras, este compromisso não foi cumprido de imediato, pois uma derrota no campo político poderia ser desfavorável à mudanças primordiais para legitimar a tão necessária transformação, que exigiria uma mobilização mais ampla da sociedade. Vale ressaltar as perspectivas dos progressistas em 2004, para o Ensino Médio.

Um novo decreto que revogasse o 2.208/97 deveria ser um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. Mantinha-se a necessidade de se reconstruírem princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico que, conquanto admitisse a profissionalização, integrassem em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (RAMOS, 2014, p. 74).

Os governos Lula (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2001 a 2016) foram marcados por conquistas sociais para a classe trabalhadora. No entanto, essas políticas públicas foram negociadas a duras penas, devido à resistência da cultura política hegemônica e à luta de classes.

A burguesia brasileira optou por se associar aos grandes grupos do capital internacional, representados no Congresso Nacional por empresários, evangélicos e ruralistas, em vez de construir uma nação soberana e independente. Isso gerou tensão política entre grupos hegemônicos e contra-hegemônicos.

É notório o movimento ocasionado pelas disputas ideológicas neoliberais que imperam no Estado, onde a perspectiva da construção da educação humana integral omnilateral sempre é desarticulada. Nesse contexto, as disputas ideológicas neoliberais têm imperado no Estado, que defende um papel mínimo do governo e a ascensão social do trabalhador, através do mercado.

Em sua obra “Educação e a Crise do Capitalismo Real”, Frigotto (2018) defende a educação politécnica como uma forma de superar a dualidade entre

educação geral e educação profissional. Segundo ele, a educação politécnica busca formar o ser humano em sua integralidade, proporcionando uma formação científica, tecnológica, ética e política. É quando ele afirma que “A educação politécnica, ao contrário da educação tecnicista, não se propõe a formar para o mercado de trabalho, mas para a vida. Ela não se propõe a formar para o trabalho alienado, mas para o trabalho criador” (FRIGOTTO, 2018, p. 57).

Situado na década de 30, o período de industrialização e o início de movimentações para a configuração de estado nação, impulsionou o Brasil a adequar-se às novas exigências do mercado de trabalho que se caracterizava pela formação de um trabalhador capacitado de maior versatilidade, que possibilitasse ao mercado a oferta de mão de obra especializada. Com este panorama socioeconômico, dá-se início à composição das políticas educacionais que lançaria o Brasil à intensificação do capitalismo industrial.

A partir das novas exigências educacionais, como a aplicação de recursos na educação básica, advindos de organismos internacionais e financiadores de países de terceiro mundo, a exemplo do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Mundial (BIRD), foram sendo construídas estruturas orgânicas como o Ministério da Educação, para tratar a educação.

Mas, no que tange às questões de descentralização e centralização da organização da educação brasileira, a utilização de várias categorias, para além das econômicas e políticas, sempre estiveram presentes.

Dentre as categorias necessárias para entender a estruturação do ensino na educação brasileira, pode-se aquelas relacionadas ao “poder” na sociedade. Casassus (1995), escreve sobre o processo de descentralização em países da América Latina e aborda a problemática da organização do ensino e, partindo da categoria “poder”, entende-se que o período ditatorial de Getúlio Vargas foi central para as temáticas relacionadas ao “poder”.

Os anos compreendidos entre 1930 a 1945 foram caracterizados como um período centralizador da educação. Nessa época, o debate era restrito à sociedade política; posteriormente, em 1946, por exigência da Constituição Federal de 1946, as discussões sobre a educação passaram a ter o envolvimento da sociedade civil. Esses debates resultaram na promulgação da Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, que estabeleceu que cada estado organizasse seu sistema de ensino.

O momento democrático explicitado acima, bem como, o ato legal não foi

legitimado, sendo vivenciados com brevidade, pois não combinavam com o centralismo das futuras articulações para tomada do poder ditatorial pelos militares nos anos de 1964 a 1985.

Contudo, no final dos anos 70 e ao longo do processo de redemocratização na década de 1980, a sociedade brasileira passava por transformações sociais, já que o período da ditadura militar havia terminado e começava a se expandir o processo de retomada para o debate democrático que a sociedade brasileira havia perdido (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003).

A propósito, em 1982 houve eleições diretas e a população foi convocada a eleger seus governantes em cujo período os intelectuais de esquerda passaram a ocupar cargos públicos. No ano de 1985 iniciou-se o período da Nova República, marcado pela morte do Presidente Tancredo Neves, que não chegou a tomar posse e na sequência dos acontecimentos, houve tentativas de impeachment⁸.

Tanto as eleições diretas quanto o período da Nova República, ocorridos na década de 1980, demonstram que os governos ficaram subordinados às políticas externas neoliberais e, a par disso, a política educacional assumiu dimensões tanto centralizadoras quanto descentralizadoras.

Nessa conjuntura de poder, segundo Alves (2018, p. 18):

A política externa não deve ser concebida apenas como uma política de Estado cujo interesse nacional seria “autoevidente”. Embora direcionada ao ambiente internacional, a política externa figura como uma política pública dos distintos governos brasileiros. Essa é influenciada por “coalizões, barganhas, disputas, acordo entre representantes de interesses diversos”, os quais são inerentes à “própria dinâmica da política”.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, esta passa a ser referência fundamental na organização do sistema educacional do país. A abertura democrática e descentralização na organização da educação brasileira, as políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes passam a orientar a construção da escola pública democrática.

Por outro lado, a escola incorpora elementos da administração que envolvem

⁸ Impeachment é um processo que pode resultar na destituição de agentes públicos dos seus cargos. No Brasil, pode atingir o presidente da República, ministros do Poder Executivo e do Supremo Tribunal Federal (STF), o procurador-geral da República, governadores e prefeitos (SERRANO, 2017).

planejamento estratégico⁹ em sua organização para atender a sociedade. Como resultado, as instituições de ensino passam a ganhar mais “autonomia” na tomada de decisões, a comunidade escolar começa a ter voz nesses espaços, são abertos caminhos ditos democráticos para a administração e gestão escolar participativa. Nessa perspectiva, a LDBEN foi o documento que balizou a gestão escolar no âmbito dos estabelecimentos de ensino; este documento orienta e aponta atribuições e responsabilidades estipuladas na lei.

Dessa maneira, vale destacar que as escolas precisam considerar sua realidade, o trabalho coletivo e educativo, pois assim passam a conceber e construir seus projetos político-pedagógicos, planos, ações, estratégias de monitoramento, organização e planejamentos do trabalho pedagógico. Sendo uma ação intencional e com compromissos explicitados, definidos coletivamente, o projeto político-pedagógico configura-se como político por estar intimamente articulado com o compromisso sócio-político da população majoritária, e também no compromisso de formar cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2013).

A seguir, os marcos legais foram organizados de forma cronológica, com a intenção de trazer aspectos legais da EPT no Brasil.

Quadro 2 Marcos Legais da EPT - Decretos e Leis

Decreto/Lei	Determinação
Decreto nº 787/1906	Assinado por Nilo Peçanha, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, iniciou o ensino técnico no Brasil com a criação de quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As três primeiras destinavam-se ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.
Decreto nº 7.566/1909	Assinado pelo Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, criou nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. O objetivo dessas escolas era formar operários e contramestres, ministrando o ensino prático e os

9 Os estabelecimentos se incumbirão de “elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 12, incisos I a VII).

	conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício.
Lei nº 3.782/1937	Deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Esta lei estabeleceu que o Ministério da Educação e Saúde seria responsável pela administração das atividades relativas à educação escolar e extraescolar e à saúde pública e assistência médico-social na esfera federal.
Decreto nº 4.127/1942	Assinado pelo Presidente da República, estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e instituiu a criação de escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem.
Lei Orgânica da Educação do Ensino Comercial/1943	O Decreto-Lei estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Comercial, que definiu as bases de organização e regime do ensino comercial. O objetivo era formar profissionais para o comércio e funções administrativas, dar aos candidatos uma preparação profissional e aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 4.024/1961	Foi a primeira lei a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Ela fixou as bases para a organização do sistema educacional brasileiro e definiu os princípios e fins da educação nacional. No entanto, esta lei foi revogada pela Lei nº 9.394/1996, que é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.692/71	A lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Essa lei modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Ela foi promulgada no contexto da ditadura civil-militar e trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período. A lei foi revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 9.394/1996	Regulamenta o sistema educacional do Brasil. Em relação à educação profissional e tecnológica, a LDB estabelece que esta deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Além disso, a LDB prevê a organização de cursos e programas de diferentes níveis e modalidades, incluindo cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia. A LDB também permite a integração da educação profissional e

	tecnológica com o Ensino Médio regular.
Lei nº 11.195/2005	Dispõe sobre a expansão da oferta de educação profissional em parceria com estados, municípios e outras entidades.
Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa lei visa ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira
Lei nº 11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica
Lei nº 12.513/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O Pronatec tem como objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional
Lei nº 12.816/2013	Cria o Pronatec para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica e expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Fonte: Produzido pela autora.

Destarte, o marco histórico legal e oficial da criação de escolas profissionais é o Decreto nº 787, instituído pelo então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, em 1909. Manfredi (2002) entende que esse decreto foi tomado como medida mais adequada para modificar as escolas de aprendizes em um sistema único voltado a questões do ensino profissional, mediante os desafios de ordem econômica e política da época. Esse modelo de ensino foi se tornando consistente, levando à instituição do Decreto nº 7.566, de 23, de setembro de 1909, o que gerou a rede de escolas técnicas do país. A primeira constituição a tratar sobre a Educação Profissional e Tecnológica foi a de 1937, a primeira a apresentar em seu âmbito jurídico institucional sobre o ensino profissional e técnico industrial. Nela pode-se

evidenciar o caráter de dissociação em detrimento da classe social, instituído no Art.129.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público [...]

Ato contínuo, foi assinada a lei nº 378, de janeiro de 1937, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus, para a propagação do ensino profissionalizante em

todos os ramos e graus. A Reforma Capanema foi instituída para remodelar o ensino do país pelo Decreto-lei nº 4.422, cujas questões fundamentais perpassavam por: 1) ensino profissionalizante que passou a ser considerado de nível médio; 2) o acesso às escolas industriais dependia de exame de admissão; e 3) a divisão dos cursos em dois níveis: o primeiro curso básico industrial e o segundo curso técnico industrial com duração de três anos, além da obrigatoriedade dos estágios supervisionados serem realizados na indústria.

À medida que a história da educação é conhecida através das pesquisas, a educação profissional foi sendo legalmente instituída e, em 1942, o Decreto nº 4.127 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) em Escolas Industriais e Técnicas (EIT), ofertando a formação profissional ao nível secundário, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressarem no ensino superior, em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 1942).

Por outro lado, surge em 1942, o Sistema S4 em vista da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial o (SENAI), seguido pela instituição da Lei Orgânica da Educação do Ensino Comercial (LOEEC) em 1943. No ano subsequente, outros sistemas que impulsionaram o atendimento em educação profissional, foram criados: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI) (VIERA; JUNIOR, 2016).

Na gestão do governo federal de 1956 a 1961, que se apresenta como um dos governos mais populares da quarta república, em 1959 determina-se que investimentos seriam aplicados à educação. Para Silva e Oliveira (2012), com um total de investimentos de 3,4% do previsto, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, com o objetivo de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

Em 20 de dezembro de 1961, no último governo que antecedeu o golpe militar de 1964, foram feitas reformas de base pelo governo vigente, dentre as quais destacam-se a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEB) nº 4.024/1961. Sobre a referida lei, Kuenzer, junto de Vieira e Junior (2017, p.158), destacam que pela primeira vez se

“[...] reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”.

Após o golpe de Estado articulado por forças políticas contrárias às reformas de bases, o objetivo maior era atacar pontos que destacavam a desigualdade social, o que não foi possível, pois o Brasil passou a ser governado pela ditadura militar. Foi nesse cenário governamental, que se instituiu a Lei nº 5.692/1971, que estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ainda no período da ditadura a Lei nº 7.044/1982, altera a Lei nº 5.692/1971, instituindo um período mais curto para a formação técnica profissionalizante.

Durante o regime militar no Brasil, houve forte repressão aos movimentos contrários ao governo. Estudantes e membros da sociedade civil que se manifestavam contra o regime, eram frequentemente silenciados por meio de torturas, exílios e outras formas de violência.

Após a ditadura militar, no ano de 1985, iniciou-se o período histórico no Brasil caracterizado pela democracia política. Nos anos 90, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 alterou o termo do nível de ensino, nominando o 2º grau de Ensino Médio. A formação técnica profissionalizante foi redimensionada e a LDBEB passou a ter uma seção que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; foi quando se ampliou a oferta da educação profissional por meio do decreto nº 2.208/1997.

Em 1980 o clima de redemocratização toma conta da população, e com esta força popular foi criada a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE) que ganha o apoio de movimentos populares, e em 1985 o debate ganha força nacional voltando à pauta; um projeto de lei apresentado pelo então deputado José Wilson Siqueira Campos para discussão no Congresso Nacional foi aprovado, mas em abril do mesmo ano foi vetado pelo presidente da república na época, José Sarney (NASCIMENTO, 2019).

Acompanhado de lutas históricas, o movimento separatista ganha forças, se avoluma e é quando surge a emenda popular e articulações realizadas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, instalada em fevereiro de 1987, ações estas realizadas pela CONORTE, ocasião em que Siqueira Campos apresentou a emenda ES 20.793-8, por cujos trâmites evitou-se plebiscito e a criação do estado se configurou como projeto substitutivo final, após a votação para a criação do estado do Tocantins.

O estado do Tocantins tem uma história rica e complexa. Durante séculos antes de ser consagrado como estado, essas terras pertenciam ao estado de Goiás. Contudo, a luta pela separação e emancipação administrativa tem uma longa trajetória histórica. Conforme Nascimento (2019) elucida, a conquista do território foi marcada por diversas lutas e movimentos que atravessam os períodos colonial, imperial e republicano.

Para além das lutas longínquas e pela emancipação do estado do Tocantins durante o regime militar, um grande movimento estudantil, estudantes que faziam parte da Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG) -, propôs soluções para o desenvolvimento regional, dando prosseguimento à luta separatista, visando a divisão de Goiás e a criação do estado do Tocantins, como está apresentado nos registros de memórias históricas e políticas:

Assim, na década de 1960, a bandeira autonomista foi levada pelos estudantes através da realização de congressos, seminários estudantis e especialmente por promoções de reuniões que visavam à estruturação de uma campanha para criação do Estado do Tocantins, cujo lema foi “dividir para progredir” (SILVA, 2010, p. 104).

Com a função de manter a memória coletiva, os ideais das lutas históricas separatistas, foi promulgada a lei nº 94/89, de 17 de novembro de 1989, instituindo

a bandeira do estado do Tocantins, que em sua simbologia visual¹⁰ configura as cores azul, branco e amarelo, com o sol posicionado ao centro, que representam a história, memórias e a cultura, assim como marcam a identidade e levam a mensagem “de uma terra onde o sol nasce para todos”.

A bandeira do estado do Tocantins, além de representar a história, memórias e cultura dos tocaninenses, também expressa uma ligação com os povos indígenas que habitam essa terra.

Sobre os povos indígenas, a partir de uma visão cosmológica,¹¹ Khenak (2020) explica que eles não se veem separados da natureza, se sentem parte dela, entendem que o sol é um Deus poderoso porque emana luz e todos dependem desta luz. Incorporados à esta cosmovisão, os povos indígenas Xerentes do Tocantins pensam esta integração, corroborando o pensamento de Soares (2017, p. 45) em seus estudos sobre cultura e lazer dos Xerentes. Para o autor “A sociedade Xerente organiza-se através de um dualismo estrutural, que tem como base a divisão sociocosmológica, nas metades *Doí* e *Wahirê*, associadas respectivamente ao sol e à lua.” Por isso, o sol desempenha um papel social fundamental, que é a aproximação humana do celeste.

A astronomia é considerada a primeira das ciências, pois influenciou no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, bem como na cultura, na sociedade e na política das civilizações. Um dos objetos de estudo da astronomia é o sol, que possui uma constituição física e química específica e apresenta diversos fenômenos e atividades. Um desses fenômenos é a variação da distância entre o sol e a terra, que ocorre devido ao movimento de translação do nosso planeta. Esse movimento afeta a forma como os raios solares incidem sobre a superfície terrestre (FARIA, 2008).

A partir dessas narrativas da figura simbólica do sol Deus/astro, desses lugares de movimentos diversos da construção do Tocantins, a partir de políticas públicas visando o ser social, independente do lugar em que se encontre, ele possa acessar; fixando o olhar no horizonte da decolonialidade, no movimento da

10 TOCANTINS. Secretaria da Comunicação. Informações sobre os símbolos do Tocantins. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/simbolos-do-tocantins/7d2r9947ue4c> Acesso em: 25 de set. 2022.

11 Para Giannini (1994, p.145), “Todos os povos desenvolvem teorias para entender o mundo. A cosmologia de cada sociedade representa a ordenação do universo, ordem esta que está vinculada a todos os aspectos da vida societária.”

esperança é que o sol nasce para todas as diversidades de pessoas, todas as diversidades de povos, todas as diversidades de crenças, todas as diversidade de vidas, todas as diversidades. Todas as diversidades importam, todas as diversidades têm o direito de estar em todos os lugares, para que os raios do sol que nasce e brilha para todos, cheguem para todas as pessoas e em todos os lugares. Isso reforça a simbologia criada para o Estado.

Nesse sentido, na despedida do inverno, adentrando ao equinócio¹² da primavera, o estado do Tocantins foi criado a partir da promulgação da Constituição, fato ocorrido no dia 5 de outubro de 1988, conforme consta no Art.13 da Carta Magna que determinou, situou, estabeleceu e orientou o ordenamento dando condição e segurança democrática, legal e jurídica para a criação do estado:

É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989.

§ 1º O Estado do Tocantins integra a Região Norte e limita-se com o Estado de Goiás pelas divisas norte dos Municípios de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás com os Estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso.

§ 2º O Poder Executivo designará uma das cidades do Estado para sua Capital provisória até a aprovação da sede definitiva do governo pela Assembleia Constituinte.

§ 3º O Governador, o Vice-Governador, os Senadores, os Deputados Federais e os Deputados Estaduais serão eleitos, em um único turno, até setenta e cinco dias após a promulgação da Constituição, mas não antes de 15 de novembro de 1988, a critério do Tribunal Superior Eleitoral, obedecidas, entre outras, as seguintes normas:

I - o prazo de filiação partidária dos candidatos será encerrado setenta e cinco dias antes da data das eleições;

II - as datas das convenções regionais partidárias destinadas a deliberar sobre coligações e escolha de candidatos, de apresentação de requerimento de registro dos candidatos escolhidos e dos demais procedimentos legais serão fixadas, em calendário especial, pela Justiça Eleitoral;

III - são inelegíveis os ocupantes de cargos estaduais ou municipais que não se tenham deles afastado, em caráter definitivo, setenta e cinco dias antes da data das eleições previstas neste parágrafo;

IV - ficam mantidos os atuais diretórios regionais dos partidos políticos do Estado de Goiás, cabendo às comissões executivas nacionais designar comissões provisórias no Estado do Tocantins, nos termos e para os fins previstos na lei.

12 Fenômeno astronômico que dá início a uma das estações do ano (outono ou primavera) que implica na posição do sol estar virado para a linha do equador.

§ 4º Os mandatos do Governador, do Vice-Governador, dos Deputados Federais e Estaduais eleitos na forma do parágrafo anterior extinguir-se-ão concomitantemente aos das demais unidades da Federação; o mandato do Senador eleito menos votado extinguir-se-á nessa mesma oportunidade, e os dos outros dois, juntamente com os dos Senadores eleitos em 1986 nos demais Estados.

§ 5º A Assembléia Estadual Constituinte será instalada no quadragésimo sexto dia da eleição de seus integrantes, mas não antes de 1º de janeiro de 1989, sob a presidência do Presidente do Tribunal Regional Eleitoral do Estado de Goiás, e dará posse, na mesma data, ao Governador e ao Vice-Governador eleitos.

§ 6º Aplicam-se à criação e instalação do Estado do Tocantins, no que couber, as normas legais disciplinadoras da divisão do Estado de Mato Grosso, observado o disposto no art. 234 da Constituição.

§ 7º Fica o Estado de Goiás liberado dos débitos e encargos decorrentes de empreendimentos no território do novo Estado, e autorizada a União, a seu critério, a assumir os referidos débitos (BRASIL, 1988, Art. 13).

Com a criação do estado as atenções voltaram-se para a instauração da capital, a respeito da qual Silva (2010) afirma: “Instalado em Miracema, escolhida como capital provisória, foi promulgada a constituição Estadual, em outubro de 1989, dando a largada para a empreitada que havia se proposto”.

Após a instauração da capital provisória em Miracema, ocorrem diversos movimentos e estudos para a instalação da capital definitiva. Silva (2010), na condição de urbanista, foi convidado por José Wilson Siqueira Campos - eleito para um mandato tampão de 2 anos para governar e estabelecer o estado do Tocantins -, para fazer um diagnóstico na cidade de Araguaína que identificasse um local para a implantação de um centro administrativo.

Silva, que residiu na França e em outros países da Europa, vislumbrou a partir da experiência francesa o planejamento do crescimento da cidade de Araguaína. Ele pensou em uma estratégia semelhante à dos franceses quando planejaram as cidades novas (Ville Nouvelle) encostadas nos limites e nos vazios urbanos da metrópole parisiense. Isso demonstra o pensamento eurocêntrico e o olhar colonizador presente na projeção do crescimento urbano analisado a partir de outra cultura. Marin (2009) afirma que é importante projetar-se com base em nossas referências espaciais e culturais, na diversidade, no contexto ecológico no qual se constroem os conhecimentos e na rica diversidade cultural que impregna a realidade brasileira.

Com isso, a ideia de estabelecer a capital do Tocantins em uma cidade já estruturada foi uma árdua batalha, onde líderes políticos de Araguaína, Gurupi e

Porto Nacional reivindicavam a instalação da nova capital em seus municípios. Segundo Nascimento (2020), as justificativas para o pleito de localização da capital do estado apontavam para Araguaína, pela sua postura desenvolvimentista, porém no extremo norte. Gurupi, dotada de certa estrutura, contudo localizada no extremo sul e Porto Nacional, levava a qualificação de cidade história, tendo como principal foco de resistência contra o abandono goiano, além de estar mais centralizada e se apresentava com todas as vantagens para sediar a capital, fato este que não se consolidou devido às disputas políticas de poder.

Neste contexto, surgiram tensionamentos políticos em disputa pela instalação da capital do Tocantins em uma cidade com o mínimo de estrutura ou a criação de uma capital. A rivalidade geopolítica estabelecida percorreu instâncias legislativa e judiciária, federal e estadual, criaram-se vários obstáculos, grupos de diversos interesses foram constituídos, estabelecendo relações de disputa e poder em detrimento da construção de uma capital definitiva. Nesta perspectiva histórica e geopolítica, ficou demonstrado que o governador eleito na época, Siqueira Campos, guarnecido de ideais inspirados por Juscelino Kubitschek¹³ e dotado de poderes de articulação, realiza uma manobra política que põe fim à obstrução jurídica.

De tal forma que, na despedida do outono, adentrando no solstício¹⁴ do inverno, no dia 20 de maio de 1989, em seu discurso proferido por ocasião do lançamento da pedra fundamental de Palmas, Siqueira Campos enaltece o momento e os precedentes histórico da luta para a emancipação da região; descreve a nova capital Palmas, projetando os seus aspectos urbanístico, “[...] sua principal avenida terá cento e cinquenta metros de largura [...], [...] amplos e belos jardins e imensos gramados [...]”; faz menção aos nordestinos que transitaram pela região, dentre eles seu tio-avô, atribuindo memória, pertencimento e territorialidade, “[...] cujas águas que formam o grande lago de Lajeado, foi caminho de tropeiros do nordeste [...] fascinado pela terra, plantou raízes[...]”; busca na idealização de Adam Smith, bases fundamentais para orientar o trabalho e a economia “[...] mecanismo da competição saudável que aperfeiçoa o homem e a sociedade [...]”; assim, o discurso é marcado

13 Veja em Nascimento (2020) o quadro acontecimentos e semelhança histórica de JK e Siqueira Campos acerca da criação de Brasília e Palmas.

14 Fenômeno astronômico que dá início a uma das estações do ano (outono ou primavera) que implica na posição do sol estar virado para a linha do equador.

Fenômeno astronômico que se dá quando o eixo da terra atinge a sua inclinação máxima e um dos hemisférios da terra está mais direcionado ao sol. Isso se dá em virtude do eixo de rotação da terra e do movimento realizado em torno do sol.

com a denotação para uma educação orientada para a politecnia, fato que vem ao encontro da “[...] *construção de Palmas, a atenção especial dedicada à saúde e à educação, o reordenamento do sistema de produção*[...]”; tendo como marco inicial de ação governamental contemplando “[...] *a implantação do estado, efetivamente desenvolvido, organizado e moderno* [...]”; desta maneira, Siqueira Campos no discurso, antevê e anuncia o futuro: “*Por isso, eu já conheço seu futuro. Nós podemos antever. Vaticínio que ele está plasmado na grandeza do nosso espírito*[...]” trazendo construtos para a articulação e instituição do modelo de educação profissional e tecnológico no mais novo estado brasileiro, o Tocantins.

Se a imagem do sol amarelo-ouro, presente na bandeira do Tocantins, anuncia o Estado como “uma terra onde o sol nasce para todos”, enquanto símbolo pátrio municipal, a bandeira de Palmas também traz o sol amarelo, idêntico ao da bandeira do estado, simbologia que está replicada na bandeira da capital, reiterando que “o sol haverá de nascer para todos os tocantinenses”, e que Palmas expressa, simbolicamente, no seu processo de constituir-se enquanto sociedade, que está em um lugar onde o sol há de brilhar para todos.

Organizado a partir do imaginário de Nascimento (2020), após 1º de janeiro de 1999, são trinta anos em que números econômicos e demográficos permitem dividir os ciclos de desenvolvimento de Palmas em três grandes fases, sendo o ciclo do pioneirismo (1990 a 1995); crescimento estruturante (1996 a 2005) e consolidação (2006 a 2020).

Com vistas ao anúncio do futuro sobre a educação profissional e tecnológica pública, expresso no discurso de Siqueira Campos no ato de lançamento da pedra fundamental de Palmas, nominado como ciclo do pioneirismo, marcado pela construção de Palmas, no ano de 1993, relata Nascimento (2020, p. 29) “No mesmo ano, uma parceria da prefeitura com o Ministério da Educação viabilizou o início da construção da Escola Técnica Federal, inaugurada e dez anos depois, posteriormente passou a se chamar Instituto Federal”.

Então, a materialização e a institucionalização da educação profissional e tecnológica no Tocantins, anunciada em discurso, ocorre a partir do processo de criação da ETF, em Palmas. Conforme o (PPI-ETF-Palmas, 2008) este foi um projeto idealizado por Siqueira Campos e uma equipe de professores do antigo Centro de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás - CEFET-GO, ainda em 1989.

Em 18 de abril de 1993, o Prefeito Eduardo Siqueira Campos lançou a pedra

fundamental; em 30 de junho de 1993, através da lei nº 8.670/93, o Presidente Itamar Franco criou a Escola Técnica Federal de Palmas. Por meio do Decreto nº 2.980/MEC, de 21 de dezembro de 1998, a ETF-Palmas tornou-se uma autarquia federal.

Figura 1 Trabalhadores com o então prefeito de Palmas, Eduardo Siqueira Campos



Após a inauguração da ETF- Palmas, já instituída como autarquia, foi tutelada por outros entes federados, os quais assumiram o processo de organização e gerenciamento, conforme está documentado:

[...] a Prefeitura de Palmas entregou a obra para o secretário executivo do MEC, que a repassou para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). No ano seguinte, por decisão do MEC, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) assumiu o processo de implantação e realizou o primeiro concurso público para o corpo docente e administrativo, e também o exame de seleção para os primeiros cursos técnicos ofertados pela ETF-Palmas: os cursos técnicos em Eletrotécnica, Edificações e Informática (PPI-ETF-Palmas, 2008, p. 9)

De acordo Nascimento (2020), o período de 1996 a 2005, ficou caracterizado como estruturações de Palmas, marcado por grandes obras, uma das quais a inauguração da ETF-Palmas. Tal inauguração ocorreu no ano de 2003, na gestão do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva que, conforme registros

fotográficos encontrados nos arquivos da coordenação de comunicação e eventos do IFTO campus Palmas, estiveram presentes o ministro de estado Cristovam Buarque, senadores João Ribeiro e Eduardo Siqueira Campos, governador Marcelo Miranda, prefeita de Palmas, professora Nilmar Galvino Ruiz, diversos políticos locais, bem como o primeiro arcebispo de Palmas, Dom Alberto Taveira Correia. Na oportunidade, foi nomeado como diretor-geral da ETF, Adail Pereira Carvalho.

Figura 2 Momento do descerramento de placa de inauguração da Escola Técnica



Um fato marcante na inauguração foi a manifestação realizada por servidores da Universidade Federal do Tocantins (UFT), reivindicando a autonomia da instituição, que à época ainda estava sob a tutela da Universidade Federal de Brasília - UNB; assim o evento inaugural da ETF foi também palco de luta e emancipação.

Figura 3 Manifestação dos servidores da Universidade Federal do Tocantins



Entre 2006 e 2008 foram nomeados para a ETF – Palmas, o Diretor Geral Pró Tempore, professor Hércules José Procópio e a Diretora Geral Pró Tempore, a professora Maria da Glória Santos Laia, esta pela portaria nº 466, de 19 de dezembro de 2008 (PPI-ETF- Palmas, 2008).

A partir da política de ampliação da educação profissional tecnológica, construída e fomentada na gestão do presidente do partido dos trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), o IFTO foi criado com a promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que no Art. 5º determina: “Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: [...] XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins” (PDI 2010-2014/IFTO).

Dessa perspectiva, transitando pela metáfora criada a partir do sol, símbolo pátrio do Tocantins e de Palmas, fica demarcado o processo histórico da ETF- Palmas e do IFTO, instituições que representam o ensino profissional e tecnológico do Tocantins como um dos lugares de esperança daqueles que olham para o horizonte, conforme sugere a Canção de Amor a Palmas, letra de Braguinha Barroso e Neusinha Bahia, a enxergar na “[...] beleza do pôr-do-sol [...], [...] o futuro no

horizonte, o teu povo vem à fonte no coração de quem quer vencer [...]”.

Com a criação do IFTO, a educação profissional e tecnológica no Tocantins ganhou um novo impulso. A instituição representa um raio de sol que nasce para todos, oferecendo oportunidades e esperança para aqueles que buscam um futuro melhor. No entanto, para construir um futuro verdadeiramente iluminado para todos, é importante considerar a diversidade cultural e os saberes que foram silenciados ou se tornaram invisíveis. É nesse cenário que surge a importância dos estudos decoloniais e da decolonialidade, tema do próximo tópico.

4 DECOLONIALIDADE

A decolonialidade é um conceito que surge como uma resposta aos desafios sociais contemporâneos. Ela busca questionar e subverter as estruturas de poder e conhecimento, estabelecidos pelo colonialismo e pelo capitalismo. De acordo com Avila (2021), a decolonialidade é um meio de resistir e desmontar os padrões, conceitos e perspectivas que foram impostos aos povos subalternizados ao longo dos anos. Neste capítulo, vamos explorar os estudos decoloniais e seus apontamentos, com foco na questão da cultura e dos saberes silenciados ou invisibilizados.

4.1 Estudos decoloniais e apontamentos

Diante dos novos paradigmas mundiais contemporâneos, a ciência busca dar respostas aos problemas sociais, através da busca por respostas aos problemas sociais, bem como por meio e do desenvolvimento de novas teorias, visto que as teorias tradicionais podem se referir a várias áreas do conhecimento.

Uma dessas teorias é a teoria crítica, que surgiu na modernidade como uma resposta aos desafios sociais da época. De acordo com Eto e Neira (2017), a teoria crítica não busca apenas descrever a sociedade, mas sim intervir nela. A teoria crítica promove a emancipação e instiga mudanças sociais através da ação política, ao revelar e analisar as desigualdades sociais impostas pela sociedade capitalista.

Embora os objetivos sociais da teoria tradicional e da teoria crítica sejam semelhantes, pois ambos adotam os pressupostos da liberdade e da igualdade social, eles diferem em outros pressupostos. Enquanto a teoria tradicional objetiva a justiça social, seus pressupostos são condizentes com o capitalismo, no qual as classes sociais são divididas entre quem detém os meios de produção e o proletariado. Isso impossibilita alcançar objetivos que visem à igualdade social. Já a teoria crítica busca mudanças e procura subverter a ordem social com proposições que diminuam as diferenças entre as classes sociais, ou seja, busca a transformação da sociedade. Na teoria crítica, as propostas de liberdade e igualdade são pretendidas e alcançadas quando a ação humana se orienta pela emancipação e adota um comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido (NOBRE, 2004).

Com o marco temporal denominado como pós-modernidade, novas teorias e abordagens surgiram para lidar com a complexidade social crescente. Inspiradas pelos estudos culturais e impulsionadas pela necessidade de compreender e lidar com a diversidade, com a multiplicidade de vozes e silenciamentos na sociedade contemporânea, as teorias pós-críticas surgiram. Essas teorias representam novos aportes teóricos como os estudos decoloniais e estão alinhadas aos objetivos desta pesquisa.

Boaventura de Sousa Santos (2002) propõe uma nova compreensão do mundo dividido entre Norte Global e Sul Global. Segundo o autor, esses termos não se referem a lugares geográficos, mas a lugares sociais marginalizados. O Norte Global representa os países desenvolvidos e ricos, enquanto o Sul Global representa os países em desenvolvimento e pobres.

É nestas condições, deste lugar e pensamento de outras sociedades que se encontra menções às epistemologias¹⁵ do Sul, não como lugares geográficos, mas lugares sociais marginalizados, ao que Soares *et al.* (2021 apud SANTOS, 2019, p.17) afirmam:

[...] referem-se à produção e a validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição [...]. Trata-se de um sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos, tendo em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico.

Essa divisão entre Norte e Sul tem consequências profundas para a forma como o mundo é governado e para as relações internacionais. Santos (2002) defende que é necessário repensar as relações entre Norte e Sul para construir um mundo mais justo e igualitário.

De acordo com Ballestrin (2013), as teorias têm importância não apenas por sua capacidade explicativa, mas também por sua capacidade normativa. Isso

15 Segundo a Encyclopedia Britannica, a epistemologia é o estudo filosófico da natureza, origem e limites do conhecimento humano. O termo é derivado do grego “epistēmē” (conhecimento) e “logos” (razão), e por isso o campo às vezes é chamado de “teoria do conhecimento. Disponível em: [Epistemologia | Definição, História, Tipos, Exemplos, Filósofos e Fatos | Britannica](#) Acesso em: 21 mar. 2023.

significa que as teorias servem para algo ou alguém e que a reprodução de relações de poder está presente em sua existência. Ballestrin (2013) argumenta que a teoria e a filosofia política foram historicamente pensadas para atender aos interesses e necessidades do Norte Global, ou seja, das sociedades do Norte Global.

No contexto mundial surgem, ao longo dos anos, grupos reforçados pelo pós-colonialismo formados por intelectuais que buscam analisar criticamente a historiografia colonial da Índia, ocasionada pelos ocidentais europeus, e também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Tais indicações sobre estudos decoloniais a partir do Sul Global são também tratadas por pensadores como Homi Bhaba, Gayatri Chakravorty Spivak e Franz Fanon (BALLESTRIN, 2013).

Rupturas epistemológicas eurocênicas apoiadas nas relações de poder são importantes fatores determinantes de cisão e são vistas como fortemente propulsoras de rompimento de estruturas hegemônicas. Uma possível implicação disso é que a dinâmica decolonial parte de diversos lugares do mundo. A este propósito, surge o Grupo de Estudos Subalternos liderado por Ranajit Gunha, na década de 1970.

Dessa forma, a partir desses acontecimentos, institui-se o núcleo de pensadores formado por Enrique Dussel, Quijano e Walter Mignolo. Posteriormente, somam ao grupo latino-americanos e latino-americanistas como Rita Segato (Argentina), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Santiago Castro-Gómez (Colômbia), Fernando Coronil (Venezuela), Catherine Walsh (Estados Unidos), Zulma Palermo (Argentina), Arturo Escobar (Colômbia) e muitos outros.

Esses autores e outros argumentam que a modernidade ocidental está profundamente ligada ao colonialismo e à exploração, e buscam desafiar e subverter as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pela modernidade ocidental. É a partir desse ponto de vista que o pensamento decolonial se orienta, mostrando-se como uma ferramenta analítica dentro do escopo iniciado pela teoria crítica na modernidade, seguido pelas teorias pós-crítica e propositivas na pós-modernidade. Neste propósito, infere Quintero *et al.* (2014, p. 3) que “Em muitos casos essa tendência em expansão conflui com outras tradições críticas, com genealogia e interesses distintos, como os estudos subalternos e os estudos pós-coloniais”.

Ballestrin (2013) assegura que no final dos anos 1990 surge o Grupo Modernidade/Colonialidade (MC), que realizou mudanças na busca de olhares e perspectivas,

[...] o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Alberto Quijano (1930-2018) foi um dos membros fundadores do grupo Modernidade/Colonialidade. Quijano, um intelectual latino-americano, nas últimas décadas absorveu intelectualmente os pensamentos de Karl Marx e Frederick Engel.

Segundo Rubbo (2019, p. 213), a obra de Aníbal Quijano oferece uma posição privilegiada para a compreensão de formações sociais e históricas moldadas pelas temporalidades heterogêneas da América Latina. Nesse sentido, os estudos ganham corpo e mostram que a partir do simpósio, Alternativas ao eurocentrismo e colonialismo no pensamento social latino-americano contemporâneo, organizado no contexto do Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Montreal entre julho e agosto de 1998, este se desdobra em outros eventos, gerando espaços de debates e construção.

Quijano (2005) compreende a modernidade como um projeto histórico que surgiu com o colonialismo europeu, profundamente ligado à criação de relações de poder, concepções de conhecimento e formas de ser que levam ao colonialismo ou reproduzem uma lógica colonial de várias maneiras. Que conhecimento é produzido? A partir de que lugar estes saberes são produzidos? A quem estes saberes favorecem? Quem são considerados humanos neste processo? Há visibilidade de quem? Em seus ensaios pioneiros sobre a ‘Colonialidade do Poder’, Quijano (2005) argumenta que a modernidade ocidental não pode ser separada do colonialismo e da exploração. Ele concluiu que a colonização é um processo em andamento; a separação burocrática entre a metrópole e a colônia continuou a perpetuar outras formas estruturais de dominação em diferentes indivíduos; e que, a partir da constituição da América orientada pelo capitalismo colonial moderno e eurocêntrico, é estabelecido um novo padrão mundial de poder produzido pela colonialidade.

Já na concepção de Avila (2021), a decolonialidade é vista como um caminho para resistir e desconstruir os padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos anos. Ela também propõe novas formas de pensar e agir que desafiam as estruturas de poder dominantes. O objetivo é libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica e compreender que existe uma matriz colonial de poder declarada pelas seguintes dimensões: 1) colonialidade do poder; 2) colonialidade do ser; e 3) colonialidade do saber. Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel também contribuíram significativamente para a compreensão da matriz colonial de poder e suas várias dimensões. Os pensadores da decolonialidade, uma escola de pensamento utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano emergente, surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno.

Segundo Lander e Castro-Gómes (2005), Walter Mignolo explorou a “colonialidade do saber” e como o conhecimento é produzido e controlado dentro da matriz colonial de poder. Para Munsberg *et al.* (2021), a tripla colonialidade é manifestada de diferentes maneiras: a colonialidade do poder, que se manifesta no âmbito político e econômico, onde hierarquiza e classifica grupos humanos e lugares; a colonialidade do ser, que envolve a subjetividade, inferiorizando os diferentes - “os outros”; e, finalmente, a colonialidade do saber, envolvendo conhecimento e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes.

Com base nas informações apresentadas anteriormente, e visando melhor compreensão sobre colonialidade, colonialismo e modernidade, buscar-se-á aprofundar os estudos em apontamentos de outros pensadores, que também abordam estas temáticas.

Para Lander e Castro-Gómes (2005), o colonialismo e a colonialidade são movimentos diferentes; o colonialismo precede a colonialidade, sendo o colonialismo, um período destacado pelas grandes navegações e pela conquista de novos continentes e grandes expansões territoriais. A movimentação pelo espaço marítimo dá-se pelos povos ibéricos, ou seja, os espanhóis e portugueses, conquistam e dominam a expansão territorial da América Latina. É nesse movimento que os países colonizadores estabelecem uma relação de superioridade dos povos colonizadores sobre os povos colonizados, cuja imposição e domínio da metrópole sobre colônia, institui uma universalidade radicalmente excludente. Diante dessa nova ordem, a hierarquia temporal se apresenta como época da modernidade. A

esse respeito, Lander destaca que:

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é - ou sempre foi - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” (Mignolo, 1995: xi) e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade (negation of coevalness). Com os cronistas espanhóis dá-se início à “massiva formação discursiva” de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial (Mignolo, 1995: 328) (LANDER; CASTRO-GÓMES, 2005, p. 10).

Além disso, o colonialismo originário do continente europeu, se apresenta como um fator que impulsiona o programa de crescimento do capitalismo na América Latina, numa já existente economia mundial. Nesse sentido, foram criadas as colônias espanholas e portuguesas. O Brasil foi colônia de Portugal, a partir da chegada dos portugueses em 1500, período que se prolongou até o ano de 1822.

Desse modo, a dominação e a imposição da cultura europeia dos povos colonizadores, forçada pela cultura e pela religião, bem como os saberes e fazeres, desqualificam a cultura e os saberes locais dos povos colonizados, quando são estabelecidos padrões eurocêntricos e hegemônicos. À medida que esse domínio e poder vão se consolidando, paralelamente criou-se um conceito temporal nomeado como modernidade.

Ainda para Quijano (2005), a modernidade é uma patente europeia utilizada por defensores, que costumam recorrer à história cultural do antigo mundo helênico-românico e ao mundo mediterrâneo, antes da América. Em outras palavras, a partir da América, um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: essa é a mentira do conceito de modernidade. Estes fatos, revelados assim como outros nos estudos de Alberto Quijano, são contribuições significativas para pensamentos que permitem outros olhares para a compreensão de lugares e tempos criados a partir de relações de poder.

Para Walter Mignolo, argentino, professor de literatura, intelectual de grande

importância do pensamento decolonial latino americano, membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade,

[...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, simultaneamente, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contenedores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais (MIGNOLO, 2019, p. 2).

Importa notar que é uma hierarquia disposta para funcionar numa perspectiva colonial e constituir-se em organismo que apresenta implementações do centro para a periferia, ou seja, tendo como visão de mundo a vertente do eurocentrismo e a hegemonia. Assim, essas imposições coloniais determinadas inicialmente pelo colonialismo europeu (Portugal e Espanha), refletem na maneira de lidar com a política, com a educação, cultura, ciência e sujeitos sociais.

Coaduna-se com estas reflexões, Quintero (2005) quando ressalta as implicações da colonialidade e globalidade na América Latina através de uma longa lista de transformações e remodelação das dimensões subjetivas (classificação social) e material (formas de controle do trabalho) desse padrão não param. As implicações se deram inicialmente pelo colonialismo europeu no século XVI, seguido pela supremacia francesa e holandesa durante o século XVII, ampliado com o imperialismo inglês no século XIX e prolongado pelo domínio do imperialismo norte-americano na atualidade.

No percurso desse estudo, depara-se com autores que trazem diferentes teorias quanto ao uso dos termos colonialidade e decolonialidade, ou descolonialidade, assim como outros estudiosos utilizam o termo descolonização. Convém, no entanto, esclarecer que são perspectivas teóricas, termos e conceitos que se entrelaçam e vão se constituindo em epistemologias¹⁶ diante dos pensamentos e estudos decoloniais.

16 O dicionário brasileiro da língua portuguesa, Michaelis traz este conceito: 1. Conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano; teoria do conhecimento. 2. Estudo crítico das premissas, das conclusões e dos métodos dos diferentes ramos do conhecimento científico, das teorias e das práticas; teoria da ciência.

Assim, para Qintero *et al.* (2014), a utilização dos conceitos decolonial ou descolonial¹⁷, tanto um quanto o outro, estão se referindo à dissolução de estruturas de dominação e exploração, configuradas pela colonialidade, bem como o dismantelamento dos aparelhamentos instituídos para esse fim.

Quanto ao “s” da estar incluso ou suprimido do termo descolonialidade ou decolonialidade, Qintero *et al.* (2014, p. 4) afirma que [...] a supressão do “s” não significa a adoção de um anglicismo, mas a introdução de uma diferença no “des” castelhano, pois não se pretende apenas desarmar ou desfazer o colonial.

Focada nos argumentos de Walter Miignolo (2012; 2018) e Catherine Walsh (2019), ambos pensadores decoloniais, a pesquisadora Baltar (2020) em seu artigo, trata da teoria crítica estabelecida pela abordagem da decolonialidade. Nesta direção, a autora traz em suas considerações finais que “[...] diante de novos desafios postos pelo mundo, talvez seja o motor que tenha impulsionado o desenvolvimento de novas abordagens críticas, que buscaram compreender os paradigmas sociais a partir de outros enfoques” (BALTAR 2020, p. 42). Com base nas informações apresentadas, segundo Quijano (2005), isso requer uma abordagem crítica que questione as bases da modernidade e busque novas formas de pensar e agir.

Em resumo, os estudos decoloniais apresentam uma abordagem crítica à modernidade e às relações de poder estabelecidas pelo colonialismo. Esses estudos buscam desafiar e subverter as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pela modernidade ocidental e imaginar futuros globais em que seres humanos e o mundo natural não sejam explorados.

4.1.1 Cultura e saberes silenciados/invisibilizados/educação intercultural

Este tópico apresenta um aspecto importante a ser considerado nos estudos decoloniais: a questão da cultura e dos saberes silenciados ou invisibilizados. Sabe-se que o conceito de cultura varia entre estudiosos e também de um lugar para outro., de tal sorte que, olhares de perspectivas diferentes podem extrair múltiplos sentidos do que significa cultura, significados esses que se sustentam, se estendem ou são superados ao longo dos tempos.

17 Anibal Quijano utiliza o termo descolonialidade, enquanto a maioria dos autores usa decolonialidade.

Ao discutir cultura, deve-se considerar o lugar e o contexto em que os autores estão inseridos, pois importa destacar que os autores europeus e antropólogos têm um lugar de privilégio e estão anexados ao poder imperial. Isso significa que suas perspectivas sobre cultura podem não refletir a realidade de outras culturas. Portanto, ao pensar sobre cultura, é necessário considerar o lugar de fala dos autores.

Mas o que é lugar de fala? De acordo com Ribeiro (2017, p. 39), "O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas". Isso significa que as experiências e perspectivas de um indivíduo são moldadas pelo seu lugar na sociedade.

O filósofo Herbert Marcuse (2006) também discutiu a cultura em seus estudos, argumentando que o caráter afirmativo da cultura se desenvolve à medida que a organização das classes sociais, as manifestações do domínio da forma mercadoria, a reprodução e a conservação da vida material se alinham. Nesse contexto, o necessário e o supérfluo, o bom e o belo passam a ser exclusivos de determinada classe social, como Marcuse (2009, p. 94) escreveu: "Uma forma histórica determinada na divisão social do trabalho e da estruturação social de classes se converte para eles numa forma metafísica eterna na relação entre o necessário e o belo, a matéria e a ideia". Em outras palavras, Marcuse acreditava que a cultura é moldada pelas relações sociais e econômicas e que ela pode ser usada para reforçar o status quo ou para desafiar e transformar a sociedade.

A compreensão do conceito de cultura é um tema perene na reflexão humana. Nesse sentido, Laraia (1986, p. 63) assegura: "A discussão nunca termina pois, uma compreensão exata do próprio conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana". Em seus estudos, Laraia recorreu a diversos autores nacionais e estrangeiros para trazer uma contribuição instigante sobre a cultura. Ele argumenta que o modo de ver o mundo, as apreciações morais e valorativas, os comportamentos sociais e até mesmo as posturas corporais são produtos de uma herança cultural (2009, p. 68).

Para dar sentido às definições de cultura, Gomes (2008) propõe o agrupamento das definições em quatro categorias: 1) cultura como conhecimento e refinamento social; 2) cultura como folclore e tradição; 3) cultura como identidade de um povo ou coletividade; 4) cultura como abstração, onde o inconsciente é

determinante no comportamento das pessoas, e em como elas pensam e se posicionam no mundo. Ele, além de propor um conceito de cultura, também provocou e insistiu na continuidade da busca por dar sentido e significado ao termo, sintetizando seu conceito de cultura da seguinte maneira:

Cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade, que se realiza em parte consciente, em parte inconsciente, constituindo um sistema mais ou menos coerente de pensar, agir, fazer, relacionar-se, posicionar-se perante o Absoluto e, enfim, reproduzir-se (GOMES, 2008, p.36).

Nota-se que a palavra cultura sugere uma multiplicidade de sentidos e locução, ou seja, é um conceito carregado de polissemia, mas também é um movimento que está na sociedade e é a própria sociedade; portanto, a cultura está à nossa volta e nos atravessa.

Os estudos culturais surgiram a partir do pós-modernismo, na década de 1950, em um momento marcado por avanços tecnológicos e científicos, de conflitos políticos entre os blocos capitalistas e socialistas. Stuart Hall¹⁸, um dos fundadores do Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, argumentou que a cultura está entrelaçada com todas as práticas sociais e que essas práticas são uma forma comum de atividade humana. Ele se opôs ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao “cultural” e ao esquema base-superestrutura de formulação da relação entre as forças ideais e materiais (2013, p.15).

A finalidade dos estudos culturais, aqui, não é definir o conceito de cultura em si, mas sim perceber as relações de poder, colonialidade do saber, do ser e do poder. Segundo Quijano (2005), a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* da modernidade, a partir desse novo padrão mundial de poder estabelecido na América.

Os autores dos estudos culturais e decoloniais trazem uma perspectiva em suas escritas, falando a partir de lugares e da diáspora¹⁹. Seus estudos abordam temas como identidade cultural, hibridismos, fronteiras culturais, insurgência,

18 Stuart Hall discute o conceito de diáspora a partir de sua experiência com a migração caribenha para a Grã-Bretanha. Ele critica a concepção binária de diferença, que depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Essa concepção cria uma fronteira de exclusão e limita a compreensão da diáspora.

19 Diáspora, de acordo com o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, significa: 1. Dispersão de povos, por motivos políticos ou religiosos.

intersecções e atravessamentos; esses estudos são profundos e abrangem outros vieses.

Com base nas leituras sobre a colonialidade do poder e do eurocentrismo instalado na América Latina, a colonialidade do saber se refere à imposição de uma epistemologia eurocêntrica e à desvalorização dos conhecimentos e saberes locais. Tal imposição resulta em uma hierarquização do conhecimento, em que os saberes ocidentais são considerados superiores aos demais. Diante disso, surgem outras interrogações como: Quem produziu esses saberes? A quem eles favorecem?

Foucault, considerado um dos mais importantes filósofos do século XX, professor, psicólogo e escritor francês, destina parte de seus estudos preocupando-se com as formas de subjetivação e poder, afirmando: “Não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de conhecimento, nem qualquer conhecimento que não pressuponha e constitua ao mesmo tempo, relações de poder”²⁰ (MACHADO, 1979, p. 27, tradução nossa).

Segundo Machado (1979), o poder não é uma entidade única e global, mas sim um conjunto de formas diferentes e heterogêneas que estão em constante mudança. Ele afirma que o poder é uma prática social e, como tal, é constituído historicamente. O poder permeia todos os aspectos da vida cotidiana e pode ser manifestado como micropoder ou sub-poder.

Machado (1979) descreve o que Foucault denomina como a microfísica do poder:

O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível que esta se efetua. Dois aspectos íntimos, enquanto a consideração do poder em suas extremidades, a atenção e suas formas locais, a seu últimos lineamentos, tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo - gesto, atitudes, comportamento, hábitos e discursos (MACHADO, 1979, p.XII).

Como se pode observar, a análise pretende distinguir modificações do sistema estatal, as modificações de regime político ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica do poder. Definindo as formas mais regionais

20 Do original: “There is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations.”

e explícitas, avançando em instituições, tomando corpo e técnicas de dominação. Ao realizar uma investigação e análise do saber que parte das condições histórico-filosóficas de existência das ciências assentadas em outros saberes da modernidade, os estudos de Foucault desdobram-se e a análise se completa com a origem do poder, ao qual denominou genealogia do poder. O foco é o esclarecimento e o surgimento dos saberes como elemento de um apartado de natureza, sobretudo política, sendo componente de relação de poder (MACHADO, 1979).

Baseado nos pensamentos de Foucault, é preciso refletir se os mecanismos de poder se estendem para instituições, e se logo as relações de poder perpassam os sistemas educacionais, enquanto aparelho estatal, para a manutenção da colonização eurocêntrica e hegemônicas do ser e do saber.

O domínio eurocêntrico e dominante sobre a existência e o conhecimento é alimentado pela sociedade que é dinâmica, imediatista, capitalista, neoliberal, etnocêntrica, racista, sexista, homofóbica, etc. A composição de poder dos sistemas, impõe crenças e valores por meio de mecanismos que orientam as subjetividades humanas. A imposição resulta em discriminações, desqualificações e apagamentos socioculturais de grupos e povos que não se enquadram na lógica colonialista. Nesse sentido, a instituição escola desempenha um papel fundamental enquanto espaço social que promove a construção de uma sociedade justa e democrática.

Mas, como espaço social, a escola desempenha esse papel na formação de uma sociedade democrática e justa? Existe justiça, participação social e equilíbrio no PDI e no PPC, documentos que estabelecem diretrizes e objetivos da instituição? Qual educação pode contribuir para o reconhecimento e a valorização dos saberes silenciados e invisibilizados e que possa garantir a igualdade e a dignidade de todas as pessoas?

Para responder a essas questões, é preciso considerar que a instituição escolar é um espaço onde se aprende e se compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos, assim como reproduzem preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002). Nesse contexto, a diversidade cultural é uma realidade cada vez mais presente na sociedade contemporânea, que exige novos olhares e práticas educativas que respeitem e promovam o diálogo entre as diferentes expressões culturais.

A escola, muitas vezes, reproduz uma concepção monocultural e hegemônica, que exclui e apaga saberes de diferentes culturas chamadas tradicionais ou milenares de grupos, historicamente marginalizados, a exemplo dos povos indígenas e afrodescendentes.

Para Fernandes (2016), esses saberes são baseados nas experiências e nas formas de pensar de cada cultura e podem ter pontos de contato entre si, gerando etnossaberes que são as diferentes formas de conhecimento e sabedoria que se originam de diversas culturas e tradições. O conceito de etnossaberes pressupõe uma abordagem pluralista e respeitosa das diversas formas de conhecimento e ação sobre o mundo.

Nesse aspecto, o engajamento das abordagens dos etnossaberes pelas disciplinas escolares pode ser exemplificado pelo eixo de literatura, na disciplina de língua portuguesa. A inclusão de obras literárias de Conceição Evaristo, por meio do conceito de escrevivência, é um exemplo de como os etnossaberes podem ser abordados. Através de sua obra, é possível explorar a riqueza e a diversidade dos saberes e experiências das culturas afro-brasileiras.

Sua obra literária denuncia a violação dos direitos humanos da população negra brasileira, em especial das mulheres pobres, com as quais se identifica intimamente. Sua voz narrativa resgata as memórias, as histórias e as culturas dos povos afro-brasileiros, que foram silenciados e marginalizados pela sociedade dominante. A escrevivência valoriza as formas de resistência e de afirmação da identidade negra, que se expressam na linguagem, na religiosidade, na ancestralidade e na solidariedade (EVARISTO, 2019).

A manifestação da história que não se conta vem da escrevivência Evaristo. O poema *Vozes-mulheres*²¹ fala sobre ancestralidade, traumas da escravidão, submissão hegemônica de geração, revolta contra a marginalização e exploração. Mas a poesia também traz a esperança de uma vida mais digna. Ela demonstra, através da poesia, vozes que são ecoadas e abafadas, vozes marginalizadas vindas de mulheres, saberes silenciados, conforme descreve o poema:

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.*

21 Poema retirado do portal da literatura brasileira Disponível em: [Conceição Evaristo - Textos Selecionados - Literatura Afro-Brasileira \(ufmg.br\)](https://www.ufmg.br/literatura/Conceicao-Evaristo-Textos-Selecionados-Literatura-Afro-Brasileira) Acesso em: 19 Mar. 2023.

*ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue e fome.*

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

*A voz de minha filha
recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.*

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

Diante das colonialidades, sobrevém a necessidade de se pensar uma educação intercultural, para além do reconhecimento e valorização das diferenças culturais como fontes de aprendizagem e enriquecimento mútuo. Uma educação intercultural que rompa com a epistemologia e a produção do conhecimento dominantes, que reconheça a pluralidade e a legitimidade dos saberes ancestrais e alternativos dos povos colonizados, e que combata o epistemicídio, ou seja, a destruição sistemática desses conhecimentos. Esta seria uma educação intercultural que propõe uma ruptura com o modelo etnocêntrico de educação, que nega ou ignora as outras culturas e busca construir uma relação dialógica entre elas, baseada no respeito, na solidariedade e na justiça (SILVA; REBOLO, 2017). É a educação intercultural que também implique uma articulação com a educação em direitos humanos, que visa garantir o reconhecimento da dignidade humana e a promoção da cidadania para todos os sujeitos (SALVADORI, 2014).

Isso significa que a educação intercultural deve contribuir para que as pessoas sejam respeitadas em suas diferenças e tenham acesso aos direitos

fundamentais, referentes à saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, participação política, entre outros. Além disso, a educação intercultural deve estimular a formação de uma consciência crítica e solidária, que possa questionar e combater as situações de violação dos direitos humanos tão presentes na sociedade, a exemplo do racismo, da xenofobia, da homofobia, violência de gênero, exploração do trabalho infantil etc.

Catherine Walsh é uma pedagoga da decolonialidade, que questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico e propõe decolonizar a produção intelectual, a partir das margens e das fronteiras. Ela é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina, na Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador, onde também coordena a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Seu trabalho investigativo privilegia os aspectos políticos, éticos e existenciais da interculturalidade crítica e da decolonialidade, tendo como eixos principais a geopolítica do conhecimento, as lutas políticas e a práxis social de afrodescendentes e indígenas, o pensamento feminista e as pedagogias alternativas (AYA BIBLIOTECA, 2018; AULA INTERCULTURAL, s.d.; TRAFICANTES DE SUEÑOS, s.d.).

As definições de interculturalidade apresentadas por Walsh (2009, 2013) buscam compreender as relações entre diferentes culturas, a partir de suas múltiplas fronteiras: a relacional, a funcional e a crítica. A perspectiva relacional se refere à interação entre culturas que se reconhecem como diferentes e buscam o diálogo e o respeito mútuo; a funcional refere-se à aplicação da interculturalidade como uma ferramenta para resolver problemas ou atender demandas específicas de determinados grupos, ou contextos; a crítica aponta para a problematização da interculturalidade como um projeto político, que visa transformar as estruturas de poder e as relações de dominação que afetam as culturas subalternizadas ou marginalizadas. Dessa forma, a interculturalidade, nesse lugar, assume o papel de ferramenta, processo e projeto de subalternidade, construído a partir de gentes.

Segundo Walsh (2013), a interculturalidade crítica se origina e se fundamenta nas discussões políticas que emergem dos movimentos sociais, evidenciando seu caráter contra-hegemônico, sua vinculação com o problema estrutural colonial-capitalista e seu intento de transformação e criação. A interculturalidade crítica se articula com a educação em direitos humanos porque visa garantir o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais como direitos humanos fundamentais, mas

também questiona e combater as situações de opressão, exploração e violência que afetam as populações marginalizadas e subalternizadas.

No pensamento crítico-decolonial, Walsh tem como uma de suas principais referências o educador Paulo Freire, que concebeu uma pedagogia libertadora, dialógica e problematizadora, baseada na realidade e na consciência crítica dos oprimidos. Essa pedagogia inspira Walsh a desenvolver o conceito de grietas como espaços-tempo de resistência e transformação dos povos do sul, que desafiam a lógica da colonialidade/modernidade do poder (FREIRE, 2018; WALSH, 2021).

O conceito de grietas é um dos pilares do pensamento crítico-decolonial de Walsh, que busca compreender e transformar as relações de poder e dominação que afetam os povos do sul. Nesse sentido, Handelsman (2021), no livro *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina*, explica:

Entre as múltiplas entradas para pensar, A ação de Walsh é seu conceito nas rachaduras, o mesmo serve a um propósito duplo. Em primeiro lugar, metaforicamente falando, as *grietas* ou *rachaduras* destacam as contradições e lacunas das estruturas fundamentais de que Walsh e outros categorizam como matriz da colonialidade/modernidade (HANDELSMAN, 2021, p. 27. Tradução nossa).

As grietas são espaços-tempo de resistência, insurgência e criação dos povos do sul, que desafiam a lógica hegemônica e universalista da colonialidade/modernidade e propõem outras formas de viver e pensar, a partir das suas próprias experiências e saberes. Dessa forma, Walsh contribui para a construção de uma interculturalidade crítica e decolonial, que reconhece e valoriza a diversidade dos povos do sul e propõe outras formas de viver e pensar o mundo, visto que a pedagogia intercultural/decolonial sob sua ótica, se inspira na obra de Paulo Freire para propor uma educação que reconheça e valorize as diferenças culturais, que questione e combata as estruturas de poder e dominação, e que promova a emancipação e a esperança dos povos do sul.

Nesse contexto, a partir do exercício de olhar para o sul global, no Brasil, especificamente na região norte do país, encontram-se duas experiências sobre a educação intercultural crítica e as relações étnico-raciais, desenvolvidas no Instituto Federal de Rondônia - IFRO e no Instituto Federal do Tocantins - IFTO.

Para Gomes (2021), é necessário descolonizar mentes e curriculum através de práticas educativas em países com histórico colonial, que é o caso do Brasil, e questionar até que ponto o antirracismo se faz presente na sociedade e na educação brasileira. Estas experiências demonstram movimentos de insurgência na expectativa de combater a invisibilidade e silenciamento da comunidade negra.

Em conformidade com Sousa (2020), a Estratégia Pluriverso é uma proposta de ensino afrocentrada para a educação profissional e tecnológica, que busca promover a valorização das epistemologias e práticas dos povos afrodescendentes. A experiência foi construída dentro do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a partir de uma pesquisa participante desenvolvida com 15 alunas e alunos do Ensino Técnico integrado ao Médio do IFRO.

O processo de produção coletiva do conhecimento foi decolonial e democrático e teve como objetivo responder, concretamente, ao desafio de implementação das políticas públicas de reparação e antirracismo, previstos no ordenamento legal da educação nacional por meio das leis nº 9.394/1996; nº 10.639/2003; nº 11.645/2008; nº 12.711/2012; e nº 12.796/2013 (SOUSA, 2020).

Essa experiência desenvolvida no IFRO, mostra a importância de se valorizar as epistemologias e práticas dos povos afrodescendentes, e de implementar políticas públicas de reparação e antirracismo, previstas no ordenamento legal da educação nacional.

Outra experiência interessante é a proposta de intervenção pedagógica “Falas de um povo”, um Produto Educacional (PE) elaborado a partir da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada Falas de um povo: práxis da valorização da cultura afro-brasileira na educação profissional tecnológica (PEREIRA 2023). Essa proposta foi desenvolvida pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFTO/Campus Palmas, e aplicada no IFTO/Campus Araguatins, com a finalidade de fornecer aos participantes da pesquisa importantes recursos para o ensino e aprendizagem, em um contexto de formação integrada. A proposta inclui aspectos das expressões culturais afro-brasileiras em suas diversas manifestações artísticas.

Assim, a educação intercultural crítica pode ser vista como uma possibilidade para a gestão da diversidade em instituições complexas e diversas, como a escola pública, por exemplo, para a implementação de políticas públicas que promovam o

reconhecimento da diversidade, abordem as desigualdades de poder e estabeleçam condições para um diálogo efetivo. As experiências Estratégia Pluriverso e Falas de um Povo, são exemplos de como essas “grietas” podem ser exploradas, a fim de promover uma educação mais justa e inclusiva. Elas se apresentam como propostas inovadoras e importantes para a promoção da educação intercultural e antirracista na Educação Profissional e Tecnológica.

5 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

5.1 Questões étnico-raciais: relações de poder, Identidade e leis

A frase “Navegar é preciso, viver não é preciso” foi atribuída ao general romano Pompeu por volta do ano 70. No entanto, ao longo dos anos, essa frase foi reinterpretada e adaptada para diferentes contextos. Uma possível reinterpretação seria: Navegar é preciso, viver, conhecer, respeitar as diferenças é preciso porque todas as vidas e seres, todos os saberes, todas as culturas importam.

Esta reinterpretação enfatiza a importância de viver e aprender com as experiências. Todas as vidas são importantes, têm valor e o essencial é que isto seja reconhecido em todas ações e decisões. Aprender com as experiências e culturas de outras pessoas contribui para expandir os horizontes dos conhecimentos, ampliar a compreensão de mundo, tornando-se pessoas melhores, são conquista e valores agregados a partir da navegação.

Com efeito, como na navegação marítima e costeira, nosso objetivo nesta pesquisa e neste capítulo é manter o curso e não nos afastarmos do foco estabelecido: as leis e o ensino das questões étnico-raciais. Para tanto, buscar-se-á contextualizar a realidade social e cultural em relação ao poder imposto pelo eurocentrismo, através da colonialidade do ser. É por meio das leis e dos autores necessários para o diálogo sobre questões étnico-raciais e EPT, que o navio se posiciona para a partida deste capítulo.

Com a construção desta carta náutica, as lunetas de navegação se voltam para a compreensão de um padrão mundial de relação de poder estabelecido, de identidade e diferença. Assim, põe-se em destaque saberes e insurgências sobre a história que não se conta da colonização do Brasil, a partir do lugar dos oprimidos pela supremacia racial, fundamentada em uma ascendência étnica. Ou seja, são histórias contadas pelo ponto de vista dos opressores, narrativas que se repetem ao longo do tempo e cristalizam-se no imaginário social, manifestadas pela colonialidade do ser e do saber. São instrumentos que visam ao interesse de poucos na manutenção do poder, portanto, uma história que precisa ser recontada do lugar dos oprimidos e pela ótica da relação de poder.

A evidência da relação de poder é vista, escancaradamente, nos movimentos colonizadores. Os países imperialistas, em nome de uma superioridade existencial,

espiritual, cultural, técnica e política exercem o domínio de territórios e povos que ficam submetidos a um sistema de ideias, entoado por um discurso benevolente, missionário ou democrático conforme o momento e o interesse capital colonizador.

Por este prisma, esse discursivo ideológico é irrefutável, quer validar uma verdade universal, via colonizador. Coaduna-se com estas reflexões, Delgado *et al.* (2016), quando ressalta que “[...] o processo de universalização da cultura superior vem salvar, modernizar, qualificar a vida na sociedade ou comunidade receptora, agora civilizada — alguns diriam colonizada [...]”. São colonizadores, guiado por concepções maniqueístas, reduzidas a fenômenos de causa e efeito e resultante em ideia de visão de mundo, orientada por mensuração e concepção postas em dualidades (bem e mal, bom e ruim, etc.), com efeito, como regras de dominação.

Para além da visão maniqueísta, a colonização trouxe consigo padrões de pensamento preconceituoso, supremacista, branco, capitalista, patriarcal, sexista e racista, que autorizam e subjugam nações, sociedades, povos e todas as formas de vida. Nesse contexto, a educação intercultural surge como uma possibilidade de romper com esse pensamento hegemônico e universal.

A literatura sobre a teoria analítica de poder subsidiada por Michel Foucault, destacou a noção de poder disciplinar, poder/saber e poder como relação. Com base em Ferreira e Raits (2010, p. 370), estas trazem à baila o pensamento de Foucault (2008) em relação à tríade (poder, direito e verdade), defende que o pensador estudou o poder para identificar os sujeitos atuando sobre outros sujeitos, e assim compreendem:

No que se refere ao poder, direito e verdade, sob a análise de Foucault, existe um triângulo em que cada item mencionado (poder, direito e verdade) se encontra nos seus vértices. Nesse triângulo, o filósofo vem demonstrar o poder como direito, pelas formas que a sociedade se coloca e se movimenta, ou seja, se há o rei, há também os súditos, se há leis que operam, há também os que a determinam e os que devem obediência. O poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão.

Para esclarecer acerca da questão do “outro”, recorre-se ao intelectual e professor dos estudos pós-coloniais e relações interculturais, Bhabha, que escreveu um ensaio por título “A questão do ‘outro’, diferenças, discriminação e o discurso do

colonialismo” (2009), no qual ele tenta clarificar a questão do “outro”, a partir do sujeito de complexidade sociocultural e humana, apoiando-se nas teorias pós-estruturalista, psicanalíticas e de formulações feministas, e de orientação teórica das obras de Fanon e Edward Said.

O que ressalta desse ensaio é a interpretação e a análise depreendida por Bhabha. Segundo ele, na prática da autoridade é que se desloca a força de ambivalência²². É essa força que dá ao estereótipo sua atual forma de ser e que atua no discurso colonial como uma das mais fortes estratégias discursivas e físicas do poder Bhabha (2009, p.77).

Essa relação atua, ao mesmo tempo, na materialidade e na intersubjetividade das relações sociais. Nesta última, seu produto e sua expressão fundamental é o eurocentrismo. Segundo Quijano (1992), o eurocentrismo é uma perspectiva que atribui ao europeu a qualidade de medida e de referência privilegiadas da experiência de toda a espécie. Esse entendimento leva a olhar tudo a partir dessa posição e tende a organizar a percepção de mundo segundo as categorias de procedência europeia, consideradas únicas, legitimamente válidas. Desse modo, o eurocentrismo condiciona o dominado a olhar-se com os olhos do dominador.

Olhando por essa ótica da relação de poder e implicações da divisão e classificação no mundo social, pensar, existir, ser e estar, envolvem campos de disputas em territórios sociais definidos por imposições anunciadas por recursos simbólicos e materiais de quem tem o poder, e daquilo que se quer estabelecer.

A partir dessas interpretações, Quijano (2005) diz que na modernidade é estabelecido um novo padrão mundial de poder constituído e instituído pelas subjetividades imperialistas, a partir de dois eixos ditos universais e fundamentais: eixo 1) a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, marcando a ideia de raça com marcadores biológicos diferenciados, instituindo raças inferiores em relação ao outro; eixo 2) a articulação do controle do trabalho e suas formas históricas e dos recursos e produtos resultantes do trabalho acerca do mercado mundial e capital. Quijano (2005, p. 117) ressalta, ainda, que raça é uma categoria mental criada pela modernidade e que não se tem conhecimentos sobre a referida

22 De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, ambivalência é: 1 Qualidade ou condição do que é ambivalente ou do que apresenta simultaneamente valores antagônicos; 2 PSICOL. Coexistência de sentimentos opostos diante do mesmo objeto (*p. ex.*, *amor e ódio, desejo e repulsa*); 3 SOCIOL. Atitude que oscila entre valores diversos e, às vezes, antagônicos.

categoria antes da América.

Nesse sentido, o pensador decolonial Aníbal Quijano (2005) a medida do avanço da supremacia branca, as relações sociais são estabelecidas pelo domínio, novas e outras identidades foram redefinidas e estabelecidas como instrumento de classificação, ligada à classificação social básica. Eis aí um dos marcadores da matriz colonial mais desumanos que vem ressignificar práxis de relações de superioridade/inferioridade racial, concebido por países imperialistas, imposta pelos conquistadores e que é mais uma das verdades universais em sendo um modo básico de classificação social do conjunto de indivíduos que vivem em um determinado território.

Feito o delineamento e algumas marcações da colonialidade do ser, convém, avançar para a compreensão do conceito de identidade. A este respeito, Castells (1999, p. 22) entende identidade social como a “fonte de significação e experiência de um povo”. Para o pensador, na modernidade tardia toda e qualquer identidade é construída a partir de uma territorialidade; que vivemos em uma sociedade em rede, fundamentada entre o local e o global, “[...] a construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela da história [...], [...] pelos aparatos de poder [...] sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder (CASTELLS, 1999, p. 23-24). Desse modo, o autor levanta a hipótese de que a produção social da identidade coletiva advém dos conteúdos simbólicos determinantes dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ele se identificam e ainda distingue três formas e origens de construção de identidades, sendo identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projetos. (CASTELSS,1999).

Acerca dos estudos culturais, mais especificamente sobre a questão da identidade, Da Silva *et al.* (2014) sustentam pensamentos importantes.

A partir de uma narrativa introdutória trazendo um episódio de guerra entre sérvios e croatas em uma fronteira onde todos se conheciam, estabeleceram relações sociais, pois eles tinham hábitos e preferências em comum. Com o início da guerra, começaram a matar-se mutuamente. A narrativa vai se desenvolvendo ao longo de um diálogo entre soldados, que buscam compreender porque eles estavam se destruindo reciprocamente, já que um deles não conseguia distinguir servos de croatas. O diálogo chega ao ponto de um dos soldados pegar um maço de cigarro no bolso de seu companheiro de guerra e desenvolver o seguinte raciocínio: se os

croatas fumam cigarros sérvios e os sérvios fumam cigarros croatas, mas “*ambos são cigarros*”, ambos (croatas e sérvios), diferem nos cigarros que fumam.

A história apresentada se desenrola em uma região cercada de turbulências e conflitos sociais e características culturais, ou seja, os conteúdos simbólicos e os sistemas implicam na produção social da identidade. No entanto, há, um elemento que enreda essa história além da identidade, ou seja, as construções sociais também são atravessadas pela diferença.

De acordo com Silva *et al.* (2009), a identidade e a diferença são resultados de atos de criação linguística e estão em uma relação de estreita dependência. Além disso, elas dependem de uma cadeia oculta de outras declarações negativas de outras identidades, onde a identidade é a referência original em relação à qual se define a diferença.

A identidade e a diferença são ativamente produzidas, não são criaturas de um mundo natural ou transcendental e sim de um mundo cultural e social; são elaboradas no contexto das relações sociais, portanto a identidade e diferença são criações socioculturais. De fato, enquanto criaturas da linguagem, os atos de fala constituem e instituem a identidade e a diferença, conclui Da Silva *et al.* (2004, p. 73-92). Nesse sentido, existem grupos étnicos cuja diferença é sustentada pela exclusão? Existem momentos históricos onde a similaridade é maior que as diferenças ou vice-versa?

Um aspecto importante é que, como a identidade é marcada pelas diferenças e é uma construção social, visões sistêmicas de classificação e categorização social foram estabelecidas. Isso resultou na criação de sistemas mundiais, como o positivismo, originado na Europa. Essa teoria filosófica, sociológica e política foi difundida em nome do progresso da sociedade, baseado no avanço científico. Seus princípios fundamentais incluem ordem, rigor e empenho pela organização.

A identidade e a diferença são categorias de classificação social que avançam pelos grupos étnicos. Stuart Hall, um importante teórico cultural, escreveu sobre sua experiência vivendo na Inglaterra como parte da diáspora negra. Ele afirma que todo discurso é “localizado” e que a experiência da diáspora e suas narrativas de deslocamento são importantes para entender a identidade (HALL, 2006). Ele afirma, também, que a diáspora é definida não pela essência ou pureza, mas pelo reconhecimento de uma heterogeneidade e diversidade básica. A identidade vive com e pela diferença, e não apesar dela, através do hibridismo. No

entanto, alguns grupos étnicos são vistos como mais importantes que outros em lugares e momentos particulares.

Essa visão de mundo é contrastada com o eurocentrismo, que coloca a Europa e os valores europeus como o centro e o padrão a ser seguido, e subjuga povos e sociedades. A história da civilização humana mundial e a do Brasil são conduzidas pelo poder da supremacia racial. A invasão colonial e a colonização do Brasil não foram diferentes. Nessa lógica, aliando interesses imperialistas, as estratégias discursivas e físicas do poder discriminatório atuam constantemente ao longo do tempo. Um exemplo disso está no fato de o Brasil ter sido o último país a abolir a escravidão de pessoas de origem africana. Além disso, houve a tentativa expressa na segunda metade do século XIX, de “branquear” a população nacional com a entrada de milhões de imigrantes europeus e a ideia de uma democracia racial²³ que se baseava na crença de que as relações entre senhores e escravos eram cordiais, pacíficas e amigáveis. Essa força discursiva não difere no mundo contemporâneo e visa a manutenção do poder.

Nesse contexto, é importante considerar as análises críticas de autores como Bhabha, que fez uma análise profunda e de cunho psicanalítico sobre diferença, discriminação e a construção do discurso do colonialismo, quando aponta que o discurso colonial é um aparato do poder, com função estratégica e objetivos a serem atingidos.

É um aparato que acende o reconhecimento e a negação das diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica e predominante diz respeito à criação de um espaço para a “subjetividade das pessoas” através da produção de conhecimentos em termos de a vigilância ser exercida e a forma complexa de prazer e desprazer, incitada. Procura autorização para suas estratégias de produção de conhecimento tanto do colonizador quanto do colonizado que se apresentam como estereotipados, mas antiteticamente avaliados. O objetivo do discurso colonial se concentra em construir o colonizado como população de tipo degenerado, tendo como base uma origem racial para justificar a conquista e estabelecer sistemas administrativos e culturais (BHABHA, 2009, p.185).

Como apontamos na carta náutica utilizada como metáfora para a abordagem

23 “Democracia racial” é um conceito sociopolítico que se refere a uma estrutura social ideal, na qual todos os cidadãos, independentemente de sua raça ou etnia, possuem os mesmos direitos e são tratados da mesma forma. O conceito foi introduzido por Gilberto Freyre na obra literária intitulada Casa Grande e Senzala.

desse capítulo, as relações de poder perpassam pela manutenção da hegemonia racial manifestada pela colonialidade do ser, circulando e influenciando nos sistemas e setores da sociedade.

As lunetas se voltam agora para os desafios de implementação das políticas públicas de reparação e antirracismo, previstos no ordenamento legal da educação nacional. A lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e médio da Educação Básica foi sancionada, mas a regulamentação veio por meio do parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP/01/2004. Posteriormente, em 10 de março de 2008, a lei nº 10.639/03 foi alterada pela lei nº 11.645/2008 e passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas; em vista disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 11 de novembro de 2015, o parecer CNE/CEB nº 14/2015, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei nº 11.645/2008.

Este conjunto de instrumentos legais, pensados e edificados por coletivos representantes de lutas seculares, se configura no Movimento Negro na visão de Gomes, como um educador construído “[...] por militantes do Movimento Negro e Mulheres Negras que lutaram e lutam pela superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana” (GOMES, 2022, p.13). O Movimento Negro é uma forma de organização política e pressão social que atua como mediador entre a comunidade negra e o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza os saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, educacional, histórica, política e coletiva brasileira, em prol da superação do racismo (GOMES, 2022, p. 42).

O parecer busca atender à demanda da população afrodescendente, por políticas de ações afirmativas na área da educação. Isso inclui políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (CNE/CP03/2004). O documento foi relatado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira mulher negra a integrar o CNE, a qual se tornou uma referência na área da educação e das relações étnico-raciais, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), indicada pelo Movimento Negro para exercer seu mandato de 2002 a 2006.

A contribuição de Petronilha para a educação brasileira, pelo combate ao racismo, pode ser vista através da obra “Entre Brasil e África”, que relata a sua trajetória profissional e de militância no Movimento Negro; uma memória que traz narrativas que demonstram a sua força, herdada dos antepassados e a capacidade de resistir. A experiência como mulher negra, professora e pesquisadora, bem como sua militância no Movimento Negro, lhe conferiram conhecimento e autoridade para ser relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004, o que evidencia sua capacidade de refletir sobre questões étnico-raciais.

Petronilha escreveu um texto intitulado *Formação do Negro*, para proferir uma palestra no I Seminário sobre a Cultura Afro-Brasileira do Vale do Rio Pardo. Nesse texto, ela apresenta princípios que orientam sua conduta como mulher negra, professora e pesquisadora:

Nós negros temos de confirmar que há um modo próprio de ser negro - de viver, de conviver, de trabalhar, de lutar ; - Temos que nos encontrar para confirmar e afirmar nossa identidade de negro; - Não é por falta de caráter que muitos negros querem embranquecer, nem sempre é possível vencer as pressões; - É em atmosfera de desprestígio e exclusão que temos de nos impor como negros; - A nossa força vem de nós mesmos, isto é, da nossa comunidade, de nossos Ancestrais; - Somos negros brasileiros, não queremos viver separadamente dos brancos, mas exigimos que nos respeitem; - Precisamos lutar para isso, lutar incessantemente que se faz no dia-a-dia; - Vamos aprender a lutar, vivendo e peleando, conversando, perguntado, ouvindo histórias antigas e atuais, esclarecendo e sendo esclarecidos sobre a vida e o modo de ser negros, interessando-nos pela história dos africanos e dos negros brasileiros. (SILVA, 2011, p. 89-90)

Analisando a mensagem, Petronilha denuncia a colonialidade do poder, do ser e do saber, e pode-se refletir sobre a luta contra o racismo e a exclusão. A colonialidade do poder se refere à manutenção de estruturas de dominação estabelecidas durante o período colonial, enquanto a colonialidade do ser concerne à imposição de uma identidade única que nega a diversidade. Já a colonialidade do saber diz respeito à imposição de um único modo de conhecimento que nega outras formas de conhecimento.

A mensagem destaca a importância de afirmar a identidade negra em um ambiente de desprestígio e exclusão. Ela reconhece as pressões sociais para “embranquecer” e enfatiza a necessidade de resistir a elas, fortalecendo a identidade negra através do conhecimento da história dos africanos e dos negros

brasileiros, e do apoio da comunidade negra. Além disso, defende uma luta incessante pelo respeito e pela igualdade.

Por isso o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNPIRERHCAB) é uma iniciativa importante para promover a igualdade racial no Brasil. Algumas das principais ideias contidas no plano, incluem a implementação da lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.639/2008, que estabelece o ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino. Além disso, o plano reconhece a escola como um lugar para a formação de cidadãos e promove a valorização das matrizes culturais que contribuíram para a formação do Brasil. O plano também visa garantir o direito de aprender em um ambiente acolhedor que reconheça e valorize as diferenças e mobilizar instituições, intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil para sua implementação (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao PPP das escolas, o plano instrui para o cumprimento da lei, pois [...] há um entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações [...] (PNPIRERHCAB, 2004, n. p). Isso fica claro no documento quando ele expõe o que se espera que as instituições façam:

[...] incluir a temática no Projeto Político-Pedagógico da Escola, ação que está expresso nos DCNs da Educação para as Relações étnico-raciais, a regulação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras (PNPIRERHCAB, 2004, n. p).

Nesta discussão sobre o processo de implementação da Lei, que envolve ações estruturantes coordenadas pelo plano, vale destacar que todos os atores envolvidos devem trabalhar juntos, para desenvolver as ações de forma equânime e articulada. Isso requer a inclusão da temática no PPP da escola (PNPIRERHCAB, 2004).

A educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-racial. No entanto, existem vários desafios a serem enfrentados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPTC), em se tratando da implementação dessa educação. Um dos principais desafios é o reconhecimento

dos sujeitos na sociedade e a compreensão do lugar de fala desses sujeitos.

Para implementar a educação para as relações étnico-raciais na RFEPTC, é fundamental formar professores comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito entre os diferentes grupos étnico-raciais. Os professores devem estar capacitados para trabalhar com a diversidade e combater o racismo. Além disso, é importante que a RFEPTC esteja comprometida em institucionalizar o que está determinado e definido no ordenamento legal da educação nacional, incluindo a lei nº 9.394/1996 (LDBEN); a lei nº 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação) e a nº 11.645/2008 (que inclui o ensino de história e cultura indígena na educação). Desta forma, sendo as políticas de ação afirmativa aplicadas, promovendo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho, pode-se vislumbrar a promoção de uma educação antirracista e o enfrentamento das desigualdades. No entanto, para alcançar esses objetivos, faz-se necessário um processo de descolonização das pessoas e das instituições, o que envolve questionar os próprios preconceitos e privilégios, entendendo como eles afetam a forma como o mundo é visto.

Em resumo, para implementar a educação para as relações étnico-raciais na RFEPTC, é necessário enfrentar vários desafios, incluindo o reconhecimento dos sujeitos na sociedade, a formação de professores comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito entre os diferentes grupos étnico-raciais, o comprometimento da RFEPTC em institucionalizar as políticas públicas previstas no ordenamento legal da educação nacional e o processo de descolonização das pessoas e das instituições.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES: (DES)ENCONTROS, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados, com foco nos encontros e desencontros favoráveis à educação intercultural e às relações étnico-raciais, tendo por base os documentos em que se apoiou a pesquisa. Antes, porém, faz-se necessário compreender a origem desses documentos, como foram orientados e instaurados, bem como as suas funções.

A partir de uma breve contextualização, vale destacar que esses documentos são considerados obrigatórios nas instituições de ensino, como ferramenta basilar na construção de novos documentos. Quanto a isso, a estruturação dos planos nas instituições, nasce de um encadeamento de ações sistêmicas que compõe a organização das instituições escolares, a partir dos diversos instrumentos legais de planejamento, como o decreto-lei nº 200/67, a lei nº 9.394/96, lei complementar nº 101/2000 e a lei n.º 10.180/ 2001 (BRASIL, 1967; 1996; 2000; 2001).

Nesse sentido, convém salientar, que em 2004 a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) publicou as “Diretrizes para Elaboração do PDI”, um guia de conhecimentos, na expectativa de fornecer às instituições federais de ensino, um instrumento norteador para a elaboração dos planos institucionais, ao que Sant’ana *et al.* (2017, p.15) vem corroborar: “[...] fornece um roteiro de apoio às Instituições, com o propósito de auxiliar na construção do PDI.”

O PDI é uma exigência legal definida, inicialmente, pelo decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, depois revogado pelo decreto nº 9.235/2017, de 15 de dezembro de 2017, o qual apresenta no artigo 21, seus elementos mínimos.

Diante desse conjunto de preceitos legais, os planos e projetos aqui em análise, foram instituídos como um instrumento obrigatório do planejamento e gestão estratégica das instituições de ensino federal brasileiro.

A partir dessas considerações iniciais, observou-se que, na generalidade, o conjunto dos documentos não foge das orientações referentes à formação em eixos temáticos estabelecidos conforme as “Diretrizes para Elaboração do PDI” em sua formatação. Os eixos temáticos dispostos nos documentos são: Eixo I - Perfil Institucional; Eixo II - Projeto Pedagógico Institucional; Eixo III - Cronograma dos Cursos; Eixo IV - Perfil do Corpo Docente; Eixo V - Organização Administrativa; Eixo

VI - Políticas de Atendimento ao Discente; Eixo VII - Infraestrutura; Eixo VIII - Avaliação e Acompanhamento; Eixo IX - Aspectos Financiamento e Orçamentários; e Eixo X -Anexos.

Dando continuidade à análise dos documentos, primeiro, voltou-se o olhar para o Projeto Pedagógico Institucional da Escola Técnica de Palmas, aprovado pela resolução nº 09/2008-CD/ETF- Palmas, de 29 de abril de 2008. Observa-se que este documento é um registro importante, que representa um dos primeiros marcos fundamentais da ETEFP, em cuja introdução manter-se-á atenção. Em tese, este documento traz na sua introdução aspectos democráticos, como a “[...] *construção participativa que envolveu os diversos segmentos escolares, o PPI é resultado de um planejamento dialógico entre os diversos atores da comunidade escolar*” (PPI-ETFP/2007, n. p.).

Para Castell (2009, p. 23), as identidades podem ser múltiplas para um determinado indivíduo ou “ator coletivo”, que conforme esse ator pode ter múltiplas identidades, podendo, assim, assumir múltiplos papéis definidos por normas estabelecidas por instituições e organizações sociais, às quais estão representando em uma determinada circunstância. Eis aí a importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas dependente de negociações e acordo entre indivíduos e essas instituições.

Quanto a construção democrática do projeto pedagógico, Veiga (2013, p. 8) percebe a relação de poder, quando interpreta e faz apontamentos sobre a minimização desses conflitos gerados por estas relações:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O documento ora em análise (PPI-ETFP/2007, n.p.), “[...] aponta diretrizes e orientações gerais para a efetivação de programas, projetos e planos de ações a serem desenvolvidos na instituição. Nessa situação, é possível dizer que a constante construção da identidade institucional perpassa pela rede e pelas relações com outros segmentos da sociedade, já que a partir dessas relações articuladas, a

identidade passa a se definir e caracteriza-se pela construção socioeconômica e cultural no contexto histórico e na coletividade, sendo a identidade uma condição imprescindível para a autonomia.

Observa-se que foi constituída uma comissão com representações setoriais, sendo doze docentes, oito técnicos administrativos e três discentes, onde se evidencia, também, uma comissão de elaboração do plano, constituída pela comissão inicial. Porém, as representações são reduzidas: cinco docentes, três técnicos administrativos e um discente. A partir dessa observação, questiona-se: qual a concepção de identidade que a ETEFP almejou quando da construção do PPI? O que as evidências mostram é que não há participação de outros sujeitos da sociedade, além dos representantes setoriais já citados, na construção do referido plano.

No documento, depara-se com a compreensão de que a identidade de uma instituição está em constante processo de construção, procura a articulação com outros segmentos da sociedade, via vínculos socioeconômico-cultural, afirma ainda que esta ligação faz com que a cultura vá se constituindo e se mantendo, e apresenta a identidade como condição indispensável para a conquista da autonomia, em concordância com os interesses comunitários (PPI-ETFP/2007, p. 33).

A partir dessas fundamentações, convém suscitar algumas reflexões. Havia representatividades étnico-raciais local? Se havia, quais estavam representadas efetivamente neste planejamento dialógico? Até onde foi a participação dessas representatividades, enquanto atores sociais? De que maneira específica, os atores sociais participantes desta construção democrática tomaram consciência sobre a importância de temas como diversidade e inclusão? O que foi pactuado neste planejamento dialógico constroem caminhos para a proposição da educação intercultural e para as relações étnico-raciais?

Ao analisar o PPI-ETFP/2007, buscou-se compreender a concepção de identidade que a ETEFP almejou quando da construção do PPI, bem como o grau de participação e de conscientização dos atores sociais envolvidos nesse processo, especialmente no que se refere à questão da diversidade e da inclusão.

A partir das evidências apresentadas, pode-se inferir que a concepção de identidade que a ETEFP almejou quando da construção do PPI foi de uma identidade dinâmica, articulada e autônoma, que se define e se caracteriza pela interação com

outros segmentos da sociedade, pela construção socioeconômica e cultural no contexto histórico e pela coletividade. No entanto, essa concepção parece não ter se concretizado na prática, pois o processo de elaboração do PPI não contou com a participação efetiva de outros sujeitos sociais, além dos representantes setoriais da instituição, o que pode ter limitado a diversidade de perspectivas e demandas que poderiam contribuir para a construção de uma identidade mais plural e inclusiva.

Doravante, as lentes estarão concentradas no documento (em análise), em busca pelos léxicos propostos, focando-se nos eixos temáticos com ocorrência de elementos das categorias: *Educação Intercultural*, *Questões Étnico-Raciais*, *Negros e Indígenas*.

Quanto ao registro dos conteúdos das categorias com ocorrência nos eixos no documento sob análise, identificou-se ocorrências das categorias questões étnico-raciais e indígenas no subtópico 6.5.3 *Programas para Dinamização da Cultura e Difusão do Esporte e Lazer, Voltados para a Qualidade de Vida*. Nessa unidade de registro, faz-se menção às categorias questões étnico-raciais e indígenas como atividades de extensão, conforme o enunciado transcrito (PPI-ETFP/2007, p. 47).

A ETF-Palmas tem como objetivo, através das atividades de extensão, a promoção da diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando os seus saberes, manifestações artísticas e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Encontramos ainda transcrito neste tópico “A ETFP compromete-se a considerar a diversidade cultural e a identidade, a memória e ação dos diferentes segmentos étnico-raciais.

Refletindo sobre essa afirmativa, faz-se a seguinte indagação: promover e valorizar através dos elementos das culturas, as questões étnico-raciais e indígenas, somente por meio das atividades de extensão, é suficiente para pensar a transformação social para um mundo mais justo e inclusivo? Para Walsh, “O interculturalismo funcional responde parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 21-22). Entretanto, o documento evidencia que os programas de

cultura, esporte e lazer são orientados pela interculturalidade funcional, embora Walsh (2009) anuncie que a interculturalidade crítica é algo a se construir.

O documento em análise, fala em cultura e identidade, mas a quais culturas e identidades o PPI-ETFP/2007 está se referindo? Os gestores ou mediadores dos futuros projetos de extensão conseguem enxergar as nuances das outras faces das culturas populares e tradicionais de diferentes povos, para o avanço de uma extensão mediante uma práxis crítica, dialógica e libertária?

Sobre cultura popular, recorre-se ao pensamento de Brandão (1984, p.125), quando ele questiona “Até quando só saberemos ver na Cultura Popular frágeis potes de barro e canções de ninar? [...] Esta outra face é a face que acrescenta a crítica à resistência, recria o seu pensar e reflete a reinvenção do cotidiano [...]”.

Outra referência à extensão foi encontrada no item 2.1 *Contextualizando a Escola Técnica Federal de Palmas*, do documento em questão, assim colocada:

A ETF-Palmas apresenta dois projetos de extensão comunitária: o Centro de Línguas e o Curso de Inclusão Digital. Porém, há previsão de ampliação da participação da ETF-Palmas na interação com a comunidade por meio das seguintes linhas de trabalho: Projeto Mulheres Mil; e Incubadora de Tecnologia de Cooperativa Popular-ITCP (PPI-ETFP/2007, p.11).

Embora a extensão não seja o foco da análise dos dados, consideramos ser importante refletir sobre as atividades da extensão, materializadas ou não, por ações e projetos da época. Hoje, um dos norteadores da extensão é o documento denominado Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi construído pelo Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT²⁴). Este documento apresenta a discussão e a definição do conjunto de ações desenvolvidas nas instituições, permeando as relações com a sociedade brasileira (p. 6), no qual constam cinco eixos temáticos: *a)* as concepções, diretrizes e os indicadores de extensão na Rede; *b)* das políticas de Extensão para o desenvolvimento local e regional; *c)* das políticas de Extensão e a integração com o mundo do trabalho; *d)* a

24 Órgão que assessora o Conselho dos Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET. O FORDIREX, elaborou a “Carta de Alagoas” que define princípios técnicos, científicos e filosóficos para a Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

inclusão social e produtiva; e e) da política de Cultura na Extensão (ETREPCT/2012). Embora este documento orientador para as atividades de extensão não existisse na época da construção do PPI-ETFP/2007, compreende-se a relevância de trazê-lo para o diálogo desta análise.

O ETREPCT/2012 mostra que, historicamente, a extensão passou por vários momentos que influenciaram as conceituações, funções, diretrizes e práticas. Desse modo, cabe nesta análise outro questionamento: a função da extensão cumpriu e cumpre os seus objetivos de formação humana integral na EPT?

Mendes (2022) discute a extensão como um espaço de grietas para a interculturalidade. Para Oliveira *et. al* (2023), “Essas fissuras possibilitam a ressonância das vozes e dos gritos dos excluídos, pois quem grita pelas frestas, pelas grietas e pelas brechas, reivindica a autoria de uma narrativa que se apresenta como decolonial, corrigindo as implacáveis visões eurocêntricas. O que a autora discute é a extensão como um espaço para a interculturalidade.

Quanto às categorias ausentes não identificadas, pode-se citar a *Educação Intercultural e Negro*, o que corrobora a visão de Gomes, “Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer [...], [...] saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos” (GOMES, 2022, p. 42-43).

Desse ponto de vista, a sociedade contemporânea configura-se como informacional, cujos avanços tecnológicos tornam-se uma de suas principais características, mas que ainda é uma coletividade pautada pelo discurso conservador manifestado seja pela religião, pelo machismo ou pelo capitalismo. Essas dimensões revelam a colonização da lógica sistêmica, demonstram o preconceito com pessoas negras e ou pessoas em suas variadas diversidades, gerando um apagamento social dos sujeitos que não condizem com o padrão social hegemônico evidenciado no racismo estrutural.

Percebe-se o colonialismo presente no documento, quando não são consideradas a identidade negra e as novas representatividades das identidades que se constituem na sociedade contemporânea. Não manifestando as diferentes culturas locais, ele chama a atenção para a ausência da identidade negra, deixando para outras instâncias documentais como o PPC, que acaba declarando as identidades, (no caso da análise deste plano), das pessoas. Essa abordagem manifesta-se em atividades de ensino pontuais, resumidas, datadas ou livros didáticos

que não representam a existência, sobrevivência, luta e resistência das pessoas negras.

Walsh (2019) evidencia através de seus estudos e experiências, que é possível pensar uma educação outra a partir de um posicionamento outro, a começar pela diferença colonial, quando a interculturalidade assume a geopolítica de lugares e espaços, e quando considera as lutas históricas e atuais das pessoas indígenas e negras. A educação intercultural implica uma mudança de paradigma epistemológico, pedagógico e ético, que questiona os modelos educacionais monoculturais, etnocêntricos e excludentes. A autora desafia a pensar um projeto social, político, ético e epistêmico, dirigido à descolonização e transformação; em que o princípio da interculturalidade respeite a diversidade de povos; ela denuncia e propõe o combate ao racismo estrutural. Destarte, o que se observa no manuscrito é a manifesta colonialidade do poder, quando não consegue enxergar as pessoas negras e outras identidades; são humanidades que não estão presentes nos planos.

Conclui-se a análise do PPI-ETFP/2007 reafirmando a ausência das categorias *educação intercultural* e *negro*, cujas categorias identificadas foram as questões *étnico-raciais* e *indígenas*. Denota-se pelas leituras acadêmicas, que o documento analisado foi construído por um movimento sem participação das diversas representatividades das identidades e da sociedade civil organizada, ficando muito concentrada nos docentes e técnicos administrativos. No que se refere às categorias identificadas, as *questões étnico-raciais* e *indígenas* aparecem como questões abertas, em posição muito distante da institucionalização da lei nº 10.639/2003 na RFEPCT, uma vez que o documento foi construído em 2007, ano em que a referida lei completava 4 anos de sua promulgação, o que mostra a ausência de um movimento para a implementação destas demandas, com efeito, das questões étnico-raciais, da identidade negra e de outras identidades na ETF.

Analisando o segundo documento, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2005 da ETF - Palmas²⁵ e também o terceiro, Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 do IFTO²⁶, o fato de estarem agrupados justifica-se por neles

25 A Resolução que aprova este plano não foi localizada nos arquivos depositados no portal eletrônico do IFTO.

26 A Resolução que aprova o documento PDI 2010 não foi localizada no portal eletrônico do IFTO, no entanto, foi identificada uma Resolução que informa a alteração deste plano. Disponível em: <file:///c:/users/pc/downloads/resolução-consup-73-2013.pdf> Acesso em: 10 mai. 2023.

constarem os mesmos registros das categorias ausentes e categoria com ocorrência. Feita a devida justificativa, prossegue-se à análise dos registros das categorias ausentes, sendo *educação intercultural*, *questões étnico-raciais* e *negros*. A ocorrência identificada foi apenas uma menção da categoria indígena que será analisada em seguida.

A citação encontra-se no tópico da introdução do documento PDIETFP/2005, e refere-se à caracterização geográfica do Tocantins. A expressão *indígena* traz a informação da existência do Parque Nacional Indígena, como vê-se a seguir: “O Tocantins é dono de muitas belezas naturais, entre elas a Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo, localizada na região sudoeste do Estado, onde também estão o Parque Nacional do Araguaia e o **Parque Nacional Indígena**” (PDI-ETFP 2005, p. 9, grifo nosso).

Também no terceiro documento, a citação encontra-se no tópico 1.1 *Perfil Institucional*, no subtópico *Histórico* “Exuberante em belezas naturais, o Tocantins foi agraciado por paragens como: [...] o Parque Nacional Indígena; [...], [...] além de outras riquezas naturais localizadas nos cursos dos rios Tocantins e Araguaia” (PDI-IFTO 2010, p.13-14).

O que se percebe é que os documentos foram construídos aligeiradamente. Eles trazem uma visão reducionista, preconceituosa e colonizadora de dominação e exploração configuradas pela colonialidade do poder, do saber e do ser, classificando lugares, não evidenciando as culturas que, por consequência, apagam-se as etnias indígenas, as comunidades negras e outros povos, as identidades; as culturas ficam reduzidas a regiões, lugares e paisagens; os saberes e as pessoas ficam abafados... silenciadas.

De acordo com a análise dos resultados do IBGE (2010),²⁷ o censo demográfico provou que no Tocantins são 14.118 pessoas indígenas, presentes em 18 municípios; e a Região Norte com 342 mil indígenas, que revela a sua importância como a mais populosa em indígenas no País (IBGE 2010).

De acordo com o governo do estado do Tocantins²⁸ são 9 etnias indígenas, representadas pelos Karajás, Xambioás, Javaés, Xerentes, Apinajés, Krahôs,

27 IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

28 Governo do Tocantins. Povos indígenas integram colcha de retalhos da cultura tocaninense.

Krahôns-Kanela, Avá-Canoeiros e Pankararus. A partir destes dados estatísticos, percebe-se que os documentos estão desconectados da realidade, pois ignora-se povos originários viventes no Tocantins. As referências evidenciam que não são poucas as pessoas indígenas, tanto na região norte como no estado, cujos dados não aparecem nos documentos oficiais do IFTO.

Considerando a leitura e o estudo realizados, o documento base EPTNMIEM/DB 2007 assegura que o princípio da formação humana integral não pode estar separado das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesse sentido, tomamos a fala de Ramos (2017) para afirmar que a cultura nos une e nos dá identidade, referencia também o caráter histórico, vão conformando e formando uma unidade que nas nossas elaborações, inclusive nos nossos projetos políticos pedagógicos, reúne como uma síntese entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que definem o projeto de formação humana e que sustentam o projeto de educação escolar; nos educamos pelas formas de relações sociais. Sendo o IFTO uma instituição localizada na região Norte, orientada pelos princípios basilares da EPT, onde está evidenciada a diversidade cultural desse Estado nos planos e projetos? Quais são as etnias indígenas, os povos, identidades e as pessoas que estão e formam o estado do Tocantins?

A problemática acerca da colonização dos sistemas educacionais implicam no alinhamento das instituições com sistemas hegemônicos, amarras que demonstram a colonialidade do poder expresso pela política neoliberal e pelo capitalismo, tendo como protagonistas inquestionáveis, instituições internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁹. Estas instituições hegemônicas são chanceladas e aprovadas pelo Estado e fazem-se presentes no sistema orgânico, passando a agir em conjunto no controle regulatório via parâmetros externos.

Disponível em: [https://www.to.gov.br/noticias/povos-indigenas-integram-colcha-de-retalhos-da-cultura-tocantinense/3pkblnxogbgx#:~:text=No%20Tocantins%2C%20os%20levantamentos%20mais,\(Cara%20Preta\)%20e%20Pankararu](https://www.to.gov.br/noticias/povos-indigenas-integram-colcha-de-retalhos-da-cultura-tocantinense/3pkblnxogbgx#:~:text=No%20Tocantins%2C%20os%20levantamentos%20mais,(Cara%20Preta)%20e%20Pankararu). Acesso em: 21 mar. 2023.

²⁹ É um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

A integração dessas instituições ao sistema educacional, reflete nos planos e currículos das instituições educacionais, retratando a realidade sociocultural desconectada com a realidade local. Ratificamos o que traz o EPTNMIEM 2007 sobre a formação humana integral, a qual não pode estar separada da categoria cultura, ou seja, o seu contexto cultural deve ser considerado; a EPT não pode formar cidadãos sem ter consciência dessa categoria. Mas, de qual cultura, pessoas e saberes estamos falando? Aqui serão analisadas as categorias ausentes dos PDI-ETFP/2005 e 2010, expressas no tópico *Educação Intercultural, Questões Étnico-Raciais e Negros*.

Conforme afirma Paulo Freire, “O Brasil vem sendo considerado pela cultura, “cultura do Norte“, por aquela que deixa ‘escorrer’ seus saberes goela abaixo de nós do hemisfério sul, como um dos territórios descobertos pelos europeus brancos e civilizados” (FREIRE, 2003, p. 233). Já para Munsberg e Ferreira da Silva (2018), a contextualidade condiciona e desafia a interculturalidade, pois os falantes, integrantes do diálogo intercultural, são portadores de contextos e espaços-temporais.

A educação intercultural alimenta a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades, provoca os sujeitos a valorizar e reconhecer-se a si próprios, enquanto sujeitos integrados em um contexto impregnado pela colonialidade, alimenta a esperança e se opõe à passividade e ao conformismo.

A ausência da categoria *cultura* impede o sujeito de fazer uma leitura de mundo do seu lugar e do contexto ao qual ele pertence e está integrado, retirando a percepção de uma sociedade que é diversa e multicultural. Ferreira da Silva (2018, p. 148) sinaliza, ainda, que “Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade ‘outra’”. Voltando aos documentos, reconhece-se a cultura local? Identifica-se as pessoas viventes no Tocantins?

Percebe-se a ausência da categoria étnico-racial nos dois planos, que compreende o período de 2005 a 2014, sendo este o ano 2003 de promulgação da lei nº 10.639/2003. Adicionando-se a vigência dos planos por dez anos, é assustador detectar a inexistência dessa categoria; são treze anos de uma política públicas ignorada, ou seja, as questões étnico-raciais não estão evidenciadas nos planos analisados.

Com o olhar voltado para a pesquisa de Almeida e Sanchez (2017), cujo objetivo foi de subsidiar a implementação da lei nº 10.639/2003 e lei 11.639, um dos

resultados apresentados diz respeito ao levantamento das políticas nacionais distribuídas e identificadas nos eixos: regulamentação (9); material (7); articulação (8); e tese e dissertação (44). Destaca-se dentre estas políticas, a criação de secretarias e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os números apresentados pela pesquisa demonstram que as ações legais do governo federal deste período, por meio de política de inclusão, reparação e combate ao racismo estrutural, tensionou e provocou as instituições a implementarem a lei nº 10.639/2003 e lei 11.645/2008. Contudo, a investigação assinala insuficiência nos instrumentos de gestão participativa, “[...] apontando como parte de um arcabouço institucional que contraria os princípios mais intrínsecos dessa legislação, ao servir como mantenedor das estruturas de poder” (ALMEIDA E SANCHEZ 2017, p. 75).

Nos PDI-IFTO 2005 a 2014, não foram identificadas implementações da educação para as relações étnicos. Se a promoção e valorização da diversidade étnico-racial perpassa pelo respeito às diferenças, por que as pessoas negras estão invisíveis no plano? Porque elas não aparecem? Por que elas estão silenciadas?

A educação para as relações étnico-raciais é entendida como abordagem educativa [...] da diversidade cultural, racial, social [...]. [...] deve [...] promover reflexão crítica sobre as relações culturais territorialmente expressas (BARBOSA *et al.* (2020, p. 33).

Segundo os primeiros resultados do censo demográfico de 2022 do IBGE, no Tocantins há uma população de 12.881 pessoas Quilombolas. Destas, 1.328 vivem em territórios Quilombolas e 11.553 vivem fora desses territórios (IBGE, 2022).

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP), existem 47 comunidades remanescentes de quilombos no Tocantins. A primeira comunidade a ser certificada pela FCP foi a Lagoa da Pedra³⁰, localizada em Arraias, em dezembro de 2004. Em 2022, mais duas comunidades receberam certificação: a Raízes Quilombos, localizada em Silvanópolis, e a Brejão Santa Maria, em Natividade.

30 Comunidades certificadas e certidões expedidas às comunidades quilombolas: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/tabela-crq-completa-certificadas-04-07-2023.pdf> Acesso em: 07 de jul 2023.

Conforme o Decreto 4.887/2003, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão federal responsável pela titulação dos quilombos, com competência concorrente do Distrito Federal, estados e municípios. Além de ser conhecido pela execução da reforma agrária, o INCRA também gerencia a malha fundiária e regulariza os territórios quilombolas.

Para fins de regularização fundiária, o INCRA elabora Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) que reúnem informações fundiárias e cadastrais das famílias, bem como a caracterização antropológica, histórica, econômica e ambiental da área quilombola. Esse trabalho tem gerado um grande acervo de dados, registrando de maneira inédita um arcabouço de manifestações e características dos quilombos nos períodos escravocrata e pós-escravocrata (BRASIL, 2003).

Segundo a Superintendência do INCRA-TO³¹, o estado tem 34 processos de regularização de territórios quilombolas abertos que envolve 41 comunidades quilombolas no Tocantins (INCRA, 2023).

Esses territórios negros representam a resistência afrodescendente ao modelo escravagista e opressor do Brasil colônia e demonstram a realidade histórico-social e cultural do Tocantins.

Ao analisar a questão do “outro”, das diferenças, da discriminação e do discurso do colonialismo na educação profissional e tecnológica ofertada pelos Institutos Federais (IFs), partimos da seguinte indagação: qual é o lugar de fala dos gestores, técnicos administrativos, docentes e discentes? Estes sujeitos percebem-se, identificam-se e se reconhecem? Já vivenciaram ou presenciaram alguma forma de discriminação ou preconceito?

A respeito de percepções e sentimentos racializados, Souza (2012) reflete sobre as formas de perceber a si mesmos e as outras pessoas, tal como estar no mundo construindo as suas percepções e sentimentos relacionados ao seu pertencimento. Nesse sentido, é importante compreender como os sujeitos se identificam e se reconhecem nas relações sociais e educacionais, bem como as

31 Relação de processos de regularização de territórios quilombolas abertos: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_regularizacao_territorios_quilombolas_abertos_06.04.2023.pdf> Acesso em 18 jul 2023..

implicações dessas identificações e reconhecimentos para a construção de uma educação inclusiva e emancipatória.

Para aprofundar essa discussão, recorreremos ao ensaio “A questão do “outro”, diferenças, discriminação e o discurso do colonialismo” escrito por Homi Bhabha (1991). Neste ensaio, Bhabha analisa a linguagem do inconsciente, como emerge no psicodrama grotesco da vida cotidiana nas sociedades coloniais. Segundo Bhabha (1991), essas linguagens requerem um repensar das formas de “identificação” segundo operam no limite de uma autoridade cultural. Assim, buscamos compreender como as identificações dos sujeitos envolvidos na educação profissional e tecnológica são afetadas pelo discurso do colonialismo e como isso se reflete nas políticas e ações educacionais. Vale ressaltar que as idéias apresentadas por Bhabha neste ensaio são influenciadas por diversos pensadores, incluindo aqueles que analisam a linguagem do inconsciente em contextos coloniais.

Nesse contexto, os planos e projetos são documentos que vão nortear as políticas e ações educacionais; a educação profissional e tecnológica como modalidade de ensino ofertada pelos IFs, tem como concepção educativa e pedagógica, a formação humana integral, ou seja, a junção da educação profissional e da geral por via da educação omnilateral, que acontece em todos os seus aspectos (físico, mental, intelectual, laboral, prático, estético e político), e da educação unitária e politécnica, ela não separa os conhecimentos gerais da educação profissional. Portanto, é fundamental que esses documentos contemplem a diversidade cultural e étnico-racial dos sujeitos que compõem os IFs, bem como promovam o respeito às diferenças e o combate à discriminação.

Percebe-se que nos documentos há uma desarticulação da categoria *cultura*, hierarquizando as categorias *trabalho*, *ciência* e *tecnologia*. A cultura é a expressão do modo de viver dos indivíduos, é o que move as sociedades.

As diferenças de raças não estão pautadas nos planos. Afinal, para que lugar os planos estão olhando? Os sujeitos que falam, a partir dos planos, estranham ou não reconhecem os negros e demais sujeitos que não estão evidenciados nos planos? A decolonização dos documentos em articulação com a interculturalidade passa pelo reconhecimento e sentimento do pertencimento e da identidade.

Para Musenberg e da Silva (2018, p. 144), a colonialidade do poder “[...] naturaliza hierarquias (territórios, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização”.

Como os planos expressam o combate ao racismo estrutural?

A não efetivação da educação intercultural pode interessar a quem se beneficia da manutenção do *status quo* e da reprodução das relações de poder e dominação que excluem e marginalizam os grupos subalternizados. Pode também interessar a quem tem uma visão homogeneizadora e etnocêntrica da sociedade, que nega ou desvaloriza a diversidade cultural e a pluralidade de saberes.

Conclui-se, pois, com a análise dos PDI-ETFP/2005 e PDI-IFTO/2010, que as categorias *ausentes não identificadas* foram educação intercultural, questões étnico-raciais e negros e identificou-se apenas uma menção da categoria *indígena*. Da forma como está colocada esta categoria no PDI-ETF/2005, não representa a identidade da ETF e IFTO, pois se encontra desconectada com as representações étnico-raciais culturais do Tocantins. Portanto, são documentos que manifestam a tripla dimensão da colonialidade; a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Percebeu-se o colonialismo presente nos documentos quando os quilombolas e os negros não foram considerados, assim como as novas representatividades das identidades que se constituem na sociedade contemporânea. Na medida em que os planos não manifestam as diferenças culturais locais, isso chama a atenção para a ausência da interculturalidade, mostrando, assim, que os planos são colonizados.

Analisando o quarto documento, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 do IFTO³², a categoria ausente *não identificada* foi educação intercultural, e as *presentes e identificadas* foram questões étnico-raciais, negro e indígena.

No Eixo III, Projeto Pedagógico Institucional, tópico 2.1 Dimensão Político-Pedagógica, subtópicos 2.1.1 Princípios Orientadores do Ensino, Pesquisa e Extensão e 2.1.2. Fundamentos Legais “g) Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações **Étnico-Raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (p. 40, grifo nosso), foi a primeira manifestação de alinhamento registrado nos PDIs com a lei nº 10.639/2003 e lei 11.645/2008 as temáticas étnico-raciais; são 12 anos após a promulgação da referida lei, demonstrando que a gestão levou muito tempo para a adequação dos dispositivos que regem a educação brasileira;

³² Alterado pela Resolução nº 86/2018/consup/ifto, de 13 de dezembro de 2018. Não encontramos a resolução de aprovação deste plano e sim a de alteração.

portanto, ficou evidente a urgência em instituir caminhos para estabelecer a educação intercultural.

Ainda no Eixo III, Projeto Pedagógico Institucional, Políticas de Ensino do IFTO, quanto à política de acesso, permanência e inclusão, assim está expresso: “[...] promoverá, [...] a cultura, [...] assistência aos [...] **indígenas**, [...], [...] programas integrados [...], [...] proporcionar [...], [...] a recuperação de suas memórias históricas; [...] reafirmação de suas identidades **étnicas**; [...] participação”(PDI-IFTO/2015,p. 48-49, grifo nosso). Mas, a partir da política estudantil de ingresso e permanência manifestadas no plano, foram encontradas menções sobre a perspectiva de desenvolvimento, programas integrados de ensino, pesquisa e extensão com colaboração de agências de fomento à cultura, de assistência aos povos indígenas e quilombolas e suas comunidades, a reafirmação de suas identidades étnicas, bem como a valorização da língua e ciência. No entanto, não foi apresentado nenhum detalhamento destas parcerias.

Em síntese, para além deste entendimento, o documento apresenta as políticas de atendimento inclusivo e traz princípios orientadores para ações que proporcionem condições internas e externas, a fim de oportunizar a permanência e o sucesso escolar/acadêmico (PDI-IFTO 2015).

Para Silva (2009) a afirmação da identidade e marcação da diferença, trazem implicações em operações de incluir e excluir, ou seja, de demarcar fronteiras, de dizer o que está dentro e o que está fora, de fazer distinções; a afirmação e reafirmação das identidades étnicas supõe e reafirma relações de poder; incluir /excluir são marcas da presença do poder.

No Eixo VI, tópico 1. Políticas de Atendimento aos Discentes, subtópico 1.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, denominada como Política de Assistência Estudantil (PAE), explicita: “proporcionem [...], [...] condições [...] para [...] **indígenas**, [...] **negros**, [...] acesso aos recursos materiais, humanos, informacionais e financeiros [...], [...] oportunizar sua permanência e sucesso escolar/acadêmico como estudante no IFTO” (PDI-ETFP 2015, p.121-126, grifo nosso). Aqui percebeu-se a presença das políticas assistenciais, porém, há certa insensibilidade e desarticulação dos planos com relação às questões étnico-raciais e à diversidade. Este fato ficou evidente quando, no eixo VI no subtópico 1.7 ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, define-se: “Diante dessa demanda é essencial o planejamento e a atuação em parcerias dos diversos setores do IFTO

para ampliar, implementar, adaptar/adequar e desenvolver o processo de inclusão.” “[...] inclusive povos **indígenas**, [...]” (PDI-IFTO 2015, p.126, grifo nosso). Neste sentido, o documento aponta a criação de setores/núcleos como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) (PDI-IFTO/2015, grifo nosso).

Fonseca e Rocha (2019) desenvolveram uma análise sobre o processo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nas escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para avaliar o nível de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, a qual foi publicada em artigo.

Embora estes estudos tenham sido publicados no ano de 2019, eles se baseiam na análise do Planos de Desenvolvimento Institucional³³ de 27 Institutos Federais de Educação, dentre eles o do IFTO. Para indicadores na análise dos PDIs, Fonseca e Rocha (2019) utilizaram-se dos parâmetros, metas e indicadores, do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009), chegando à seguinte conclusão:

Quadro 3 Grau de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no IFTO período anterior à aprovação da lei nº 12.711/2012

Indicadores	Grau de Institucionalização
Ações Afirmativas	Médio
NEABs	Baixo
Diálogos Interinstitucional	Baixo
Referência à Lei n.º 10.639/03	Baixo
Formação Continuada	Baixo
Publicações	Baixo

Fonte: Quadro adaptado pelas autoras a partir de Fonseca e Rocha (2019).

³³ Segundo Fonseca e Rocha (2019) os planos analisados foram elaborados em um período anterior à aprovação da lei nº 12.711/2012, que estabeleceu cotas sociais e raciais nas instituições federais de ensino. Portanto, entendemos que o documento analisado pelos pesquisadores foi o PDI-2010 e, deste modo, optamos e justificamos pela presença destas informações ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI 2015–2019 do IFTO, considerando o ano 2019, ou seja, o ano da publicação do artigo.

De acordo com os dados apresentados, o IFTO não conseguiu institucionalizar a lei em questão de maneira efetiva. Dos 6 indicadores elencados para avaliar o grau de institucionalização da lei, 5 apresentaram um grau baixo de institucionalização, enquanto apenas 1 indicador apresentou um grau médio de institucionalização. Esses resultados sugerem que ainda há muito trabalho a ser feito para garantir a plena implementação da lei no IFTO.

A categoria de Educação Intercultural propõe uma educação que valorize, respeite e dialogue com as diferenças culturais e étnico-raciais. Contudo, essa categoria não foi contemplada nos documentos que norteiam as políticas e ações educacionais do PDI-IFTO/2015. Essa ausência evidencia a permanência de um padrão mundial de poder, que classifica os povos racial e culturalmente e impõe uma cultura hegemônica, conforme Quijano (2005). Essas relações de poder, de matriz colonial, ainda afetam a sociedade atual e impedem a realização de uma educação intercultural. Diante disso, cabe questionar: por que as pessoas se mostram incapazes ou indispostas a ver na Educação Intercultural uma possibilidade de decolonizar os documentos, que parecem seguir lógicas colonizadoras?

Neste ponto, Marin entra em defesa da interculturalidade ao afirmar:

[...] assumir a interculturalidade possibilita-nos, [...] [...] a estudar a história das relações de poder dominante entre as culturas dominantes e as culturas dominadas. [...] O saber é um ponto de sustentação da dominação em todos os territórios das atividades humanas". "[...] conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos[...]" "[...] de uma política educacional oficial [...]" (MARIN 2019, p. 7-26).

O convite que a educação intercultural faz é para quebrar paradigmas, em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes (WALSH, 2019, p.15). A educação intercultural pretende e defende uma sociedade mais justa, democrática e solidária, que respeite as diferenças e valorize as contribuições de todos os povos e culturas.

Na análise desse documento, portanto, verificou-se que a *categoria ausente não identificada*, foi *educação intercultural* e as *categorias presentes e identificadas* foram questões étnico-raciais, negro e indígena. Constatou-se que o nível de institucionalização da lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 no IFTO é baixo. De

acordo com as investigações, os planos evidenciam movimentos insignificantes, num longo período, na tentativa de olhar para as questões étnico-raciais, ou seja, não olham e não falam a partir do lugar que foram criados e instituídos. As políticas e ações afirmativas se limitam na estruturação de coordenações, visa e cumpre somente o atendimento assistencialista; não promove ações visando uma formação crítica, orientada pela educação humana integral ominilteral.

Antes de adentrar nas análises do PDIIFTO/2020, é válido destacar que foi identificada uma orientação metodológica para construção do PDI 2020-2024³⁴, cujos limites dessa pesquisa não permitem um aprofundamento no que diz respeito a este documento. Entretanto, compreende-se a importância de apresentar alguns apontamentos referentes às diretrizes apresentadas, bem como destacar que consta na metodologia, a constituição de uma comissão temática com atribuições para articular discussões de temas.

Constatou-se na apresentação da metodologia e do plano de trabalho para construção do PDI 2020–2024, referências de orientações a serem observadas, como as diretrizes e cenário nacional para a educação. Outros documentos foram mencionados como o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014; Plano Plurianual da União 2020–2023; LDB - Lei nº 9.394/96; Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Lei nº 11.892/2008; Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Lei nº 10.861/2004. O PDI é uma exigência legal definida, inicialmente, pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, depois revogado pelo Decreto nº 9.235/2017, de 15 de dezembro de 2017, o qual apresenta, no artigo 21, seus elementos mínimos. Estes apontamentos iniciais indicam que o PDI-IFTO/2020 foi elaborado condicionado a diretrizes, planos, leis e sistema, evidenciando o controle estatal.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Tocantins 2020³⁵, o PDI 2020 a 2024 (p.10), em sua apresentação está claro que “[...] objetiva projetar as disposições do Instituto Federal do Tocantins em relação ao futuro,

34 METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DO PDI 2020-2024. Diretoria de Planejamento Estratégico IFTO. Disponível em:

[file:///C:/Users/PC/Downloads/METODOLOGIA-E-PLANO-DE-TRABALHO-PARA-CONSTRUCAO-DO-PDI-IFTO-2020-2024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/METODOLOGIA-E-PLANO-DE-TRABALHO-PARA-CONSTRUCAO-DO-PDI-IFTO-2020-2024%20(1).pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

35 O documento apresenta um histórico constituído por: apreciação da comunidade; submissão para Consup; e pós Consup (PDI-IFTO 2020, p. 8.) e a Resolução nº 81/2019/CONSUP/IFTO, de 18 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colégiados/consup/documentos-aprovados/planos/pdi/resolucao-consup-81-2019.pdf/view> Acesso em: 23 mar. 2023.

coletivamente almejado. O Plano orienta e se mostra propositivo no sentido de que “[...] orientarão as decisões dos gestores de modo a regular o planejamento e as ações, [...]”, “[...] considerando[...]” “[...] necessidades emergentes [...] [...]” “o acompanhamento e a avaliação contínuos do desenvolvimento” (PDI 2020, p.10). O PDI-IFTO 2020 ainda apresenta que objetiva e mostra abertura considerável em direção às “[...] necessidades emergentes” [...], aponta as soluções “[...] humanas, para o enfrentamento dos desafios [...]” e anuncia que [...] é uma responsabilidade de todos nós” (p.10-11). Neste sentido, o plano indica possibilidade de implementar ou replanejar ações conforme as necessidades, respeitando as diretrizes do cenário nacional para a educação, ao que tudo indica, um plano de gestão participativa e flexível.

Na sequência da análise dos registros das categorias com **ocorrência identificada**, sobre as questões étnico-raciais, negros e indígenas, observou-se que na categoria **Étnico-Racial** no Eixo I, tópico 5. Perfil Institucional, subtópico 5.2 Finalidades e Características do IFTO, “A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a mesma lei, em seu artigo terceiro, define que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios abaixo listados: XII - consideração com a diversidade **étnico-racial**” (PDI 2020, p. 47-48, grifos nosso).

Aqui novamente se repete questão do *considerar* a diversidade étnico-racial, colocada fora, ou seja, até se reconhece a diversidade, mas percebe-se que o racismo foi excluído do debate nas instituições escolares, promovendo a perpetuação do racismo estrutural. Clama-se por uma educação para as relações étnico-raciais, porque a sociedade é marcada pela diversidade cultural e pela desigualdade social, com origem no processo histórico de colonização, escravidão e racismo.

É somente por força da legislação que as questões étnico-raciais aparecem nos PDIs. Nesse sentido, assevera Gomes que, “O racismo e as desigualdades raciais, são capazes de provocar indignação nas pessoas, mas não promovem uma mudança radical de postura” (2021, p. 444).

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais surge como uma tentativa de reparação para com os povos afro-brasileiros e indígenas, tentativas que não avançam diante da hegemonia que persiste e se manifesta na colonialidade do poder, do ser ou do saber, nos sistemas de educação.

A categoria **indígena** foi identificada no Eixo II — tópico 6. Projeto Pedagógico Institucional, subtópico 6.1.2 Contexto regional, dados e especificações como etnias, áreas indígenas e distribuição da população indígena advindas dos Indicadores Socioeconômicos do Estado do Tocantins³⁶. O subtópico 6.5. Responsabilidade Social, expõe: “Além disso, é uma região com **complexo mosaico sociocultural**, sendo formada por diferentes povos, inclusive comunidades **indígenas** e quilombolas” (PDI, 2020, p. 84, grifos nosso).

O PDI-IFTO 2020 manifesta que é para este contexto que a instituição se propõe a apoiar projetos socioculturais, “[...] visando à formação e a qualificação profissional de jovens e adultos, tornando-os cada vez mais capazes de conviver, de ser tolerantes, solidários e responsáveis pelo meio onde habitam” (p. 84).

No Eixo VI - Políticas Atendimento ao Discente, tópico 10. Políticas de Assuntos Estudantis, subtópico 10.1 Perfil do Corpo Estudantil, lê-se: “Pode-se observar, por exemplo, que entre os **indígenas**, a renda familiar per capita é baixa, com 91,67% dos discentes com renda de até 1,5 salário mínimo” (PDI, 2020, p.146 grifo nosso). Ainda sobre a categoria **indígena**, há menções no subtópico 10.3 Políticas de Assistência Estudantil, referente ao Programa de Bolsa Permanência: “[...] é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes indígenas [...] uma Instrução Normativa, que se encontra em processo de contribuições da comunidade para posterior aprovação” (PDI, 2020, p. 84).

Ainda no Eixo VI, identificou-se no subtópico 10.5 Políticas de Inclusão e Diversidade, que esta política está sob responsabilidade de uma coordenação que atua em conjunto com núcleos especializados, dentre eles, seis são nominados Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e **Indígenas** (NEABI). A Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) tem como propósitos “[...] promover a inclusão, permanência e êxito [...] e o respeito à diversidade em suas múltiplas manifestações. [...] núcleos para a efetivação da referida política, que se encontram em processo de formalização com o intuito de assegurar os direitos [...]” (PDI, 2020, p. 84). Destaca-se ainda a categoria *Indígena* na referência ao Programa de Bolsa Permanência (PBP).

As coordenações e núcleos, responsáveis pela política de inclusão e

³⁶ Indicadores Socioeconômicos do Estado do Tocantins. SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (SEPLAN), Edição 2013. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seplan/edicao-2013/26ept1nfzx6f> Acesso em: 2 Abr. 2022.

diversidade apontadas no PDI-IFTO 2020, dentre os quais o NEABI, estão passando por processos de formalização, fato que sugere a existência de barreiras burocráticas que impedem a implementação dessa política.

Constatamos em Barbosa *et al.* (2020) que há baixo investimento de recursos nos núcleos que abordam a questão do estudo afro-brasileiro e indígena. Depreende-se desse fato, que não é somente instituir núcleos ou coordenações, pois existe a demanda de recursos para desenvolver ações. Barbosa *et al.* (2020) também sugere uma ação que se oponha à passividade e ao conformismo, por meio do “[...] trabalho colaborativo em rede, sem ônus elevado para o Estado e com possibilidade de resultados positivos relevantes para a sociedade, a começar pela melhoria das relações interétnicas, entre os próprios estudantes” (BARBOSA, 2020, p. 45).

Pode-se perceber menções às categorias *indígena* e *negro*, encontradas no Eixo VI - Políticas Atendimento ao Discente, tópico 10.2 Acesso estudantil. Neste ponto, o documento expõe que o IFTO atende aos dispositivos legais, sendo a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017, editada pelo Ministério da Educação, Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e do Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que dispõe sobre ingresso e reserva de vagas nas universidades federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível Médio. O PDI-IFTO 2020 apresenta no quadro 48, informações quanto aos perfis para reserva de vagas conforme normativas. Nesse quadro aparecem as categorias *indígena* e *negro*. O quadro 49 informa e especifica o público, e novamente a categoria *indígena* aparece. Destacamos que a categoria *negro*, não foi identificada nesta tabela. A menção é feita ao público alvo afrodescendentes residentes em quilombos, conforme é anunciado como políticas de ações afirmativas: “O IFTO oferta, ainda, vagas de ações afirmativas específicas da instituição. Estas vagas são facultadas e inerentes às características regionais de cada campus [...]” (p. 150).

A reserva de vagas é uma forma de garantir que os grupos étnico-raciais explorados, escravizados e marginalizados pela colonização tenham acesso aos espaços de educação e trabalho, que historicamente lhes foram negados ou dificultados. Neste sentido, as cotas étnico-raciais mostram-se presentes no PDI-IFTO 2020, atendendo à dispositivos legais.

Quanto à categoria ausente no PDI-IFTO 2020, verificou-se a recorrente ausência da categoria *educação intercultural*. Os desafios para implantar uma

educação intercultural são muito complexos; é um processo dinâmico e contínuo que requer reflexão crítica, compromisso ético e ação transformadora por parte de todos os envolvidos na comunidade educativa.

A incapacidade de se enxergar na educação cultural um projeto decolonial, levam a atitudes de etnocentrismo, preconceito, discriminação e exclusão, que impedem o diálogo, a cooperação e a valorização da diversidade. A educação intercultural implica em promover uma reconstrução dos direitos humanos e das políticas emancipatórias, a partir de uma concepção intercultural que questione alguns pilares de dominação, como as assimetrias e hierarquias de poder entre grupos socioculturais. Em outras palavras, a educação intercultural corrobora com a desconstrução da categoria mental criada pela modernidade onde raça e identidade foram estabelecidos como instrumento de classificação social como demonstrou Quijano (2005).

Oliveira et.al (2023, p. 22) compreende que “Os movimentos decoloniais romperam os grilhões por meio das frestas sorrateiras do sistema hegemônico dominante e, [...] criou espaços para efetivar outras trilhas possíveis, face aos sistemas mundiais e da colonialidade do poder”.

A educação intercultural, propõe a criação de espaços de encontro, troca e negociação entre diferentes visões de mundo, considerando o outro como relevante e legítimo, sem negar os conflitos e as contradições que possam surgir. Presta-se a promover a valorização e o reconhecimento das culturas minoritárias e marginalizadas, combatendo o etnocentrismo, o preconceito e a discriminação.

Sintetizando e finalizando a análise do PDI-IFTO 2020, a categoria ausente *não identificada* foi educação intercultural e as categorias *presentes e identificadas* foram questões étnico-raciais, negro e indígena.

A metodologia da elaboração do plano orientou para que se formassem comissões temáticas, com atribuições para articulação e discussões temáticas. O plano ficou disponível durante um período definido na página eletrônica do IFTO para recebimento de sugestões da comunidade do IFTO.

Entre 2015 e 2020, a lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi implementada para reservar vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. O PDI-IFTO 2020 atende às reservas de vagas para negros e indígenas e prevê a implementação de coordenações e núcleos, como o NEABI, responsáveis pela política de inclusão e diversidade. No entanto, esses processos estão passando por

formalização, o que sugere a existência de barreiras burocráticas. Assim, as questões étnico-raciais ficam restritas às políticas assistenciais garantidas por lei (PDI IFTO 2020, p. 48 e 50), demonstrando uma postura reativa e acomodada em relação ao potencial do IFTO.

A partir das leituras acadêmicas feitas e do conjunto dos planos desenvolvidos por um longo período, de 2005 a 2024, sustentando uma ordem de transformações, constatou-se, inicialmente, na construção do PPI/ETFP 2007 Palmas, que este é o Projeto Político Institucional da Escola Técnica Federal que foi posteriormente agregado ao PDI-ETFP 2005 a 2010, e que também apresenta o Projeto Institucional de Transformação da ETF-Palmas em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-TO). Nele, afirma-se que “[...] introduzirá uma concepção metodológica flexível [...]”, [...] formação profissional consistente e versátil [...], [...] o fortalecimento da pesquisa aplicada [...], [...] e as atividades de extensão [...]” (PDI-ETFP/2005 - 2010, p. 25-26). O PDIIFTO/2010-2014 é um marco documental, sendo o primeiro PDI do IFTO, seguidos pelos PDI-IFTO/2015 - 2019 e PDI-IFTO/2020 - 2024.

Os PDIs fundamentam-se em diretrizes, planos e leis nacionais, sustentam um ordenamento com vistas às dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão, infraestrutura, pessoal, finanças e avaliação institucional. Quanto à elaboração de forma participativa e democrática, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil, fica explícita a ausência da sociedade civil nos PPI/ETFP 2007 e PDI-ETFP 2005. Eles estão desalinhados com as políticas públicas de educação, se comparados ao que apresenta os estudos de Fonseca e Rocha (2019) quanto ao baixo índice de institucionalização da lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008, das ações afirmativas, do NEABI, dos diálogos institucionais, da formação continuada e publicações. Isso indica que os planos não estão alinhados com as demandas sociais e regionais, quando deveriam reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica, outros grupos subalternizados dos sujeitos que compõem o estado do Tocantins. Nesse contexto, servem de exemplos, as comunidades negras e povos originários que não aparecem enquanto pessoas, e sim, a existência de lugares exóticos, como foi identificado nos PDI-IFTO 2005 e 2010, ficando, assim, silenciados.

É a partir da perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade, que se propõe a crítica ao colonialismo e ao eurocentrismo. Esses entendimentos

defendem que os planos de desenvolvimento institucional do IFTO devem reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica dos sujeitos que compõem a instituição, bem como dos saberes e das práticas dos povos originários, afrodescendentes e outros grupos subalternizados, do Estado. Entende-se, também, ser viável promover o diálogo intercultural, a participação democrática, a transformação social e a construção de um projeto político plurinacional, pluricultural e pluriétnico.

Os professores e gestores do IFTO, atuantes na EPT, que defenderam a possibilidade de formação omnilateral, politécnica e integral, são capazes de enxergar a interculturalidade crítica como possibilidades de descolonizar os documentos? O colonialismo é a construção eurocêntrica, são desafios decoloniais, são movimentos insurgentes e necessários, cabíveis para enxergar a partir de quem almeja uma formação de vanguarda que a EPT se propõe.

Mas, primeiro é preciso descolonizar as pessoas, é preciso saber ou ver de qual, e a partir de que lugar, as pessoas falam. Qual história é negada ou excluída? Se a história contada é essa que está posta, se o colonialismo é estrutural, cabe questionar se na sala de aula isso está sendo trabalhado ou há somente a reprodução desses documentos.

Compreender e olhar por este ângulo, permite enxergar caminhos para decolonização dos documentos, levantar um movimento de mais participação na construção, pensar, sentir e agir de onde se está para outro lugar. É criar uma cultura de estudo, ampla discussão e compartilhamento para a idealização dos PDIs futuros.

O último documento analisado refere-se ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas (PPCTI-IFTO/CP 2013), em vigência.

O curso técnico em informática está previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, dentro do Eixo Tecnológico de Informação de Comunicação, com carga horária mínima de 1.200 horas. O Catálogo Nacional prevê perfil profissional de conclusão, aplica critérios de ergonomia, usabilidade e acessibilidade, utiliza ferramentas de auxílio no desenvolvimento das aplicações e desenvolve e realiza a manutenção de sites e portais na Internet (BRASIL, 2012, p.101).

Conforme descrição no PPCTI-IFTO/CP 2013³⁷, o curso Técnico em Informática para Internet, acontece em nível médio na modalidade integrada e presencial; a carga horária é de 3.633,33 horas, com duração de 3 anos, articulado e integrado ao Ensino Médio.

Para a elaboração destes planos, o IFTO segue sua organização didático-pedagógica. Isso compreende um conjunto de elementos que disciplinam a organização, o funcionamento e a normatização dos cursos ofertados (PDI, 2020).

De acordo com estudos desenvolvidos e revisados sobre os princípios e concepções da EPT, entende-se que o Ensino Médio Integrado permite ao aluno a integração das dimensões da vida no processo educativo (RAMOS, 2010; MOURA, FILHO.; SILVA, 2015; CIAVATTA, 2018). Isso visa à formação omnilateral dos sujeitos e à formação humana integral, combinando a educação profissional e geral.

Lembrando que o objetivo específico para a análise deste documento é conferir a presença ou ausência de referências às relações étnico-raciais e educação intercultural, a investigação partiu da metodologia narrada cujas categorias criadas são: educação intercultural, questões étnico-raciais, negros e indígenas, elementos representativos da categoria cultura.

A referida investigação ficou delimitada nos eixos temáticos documentais: objetivos (gerais e específicos) da formação, perfil do egresso, competências, habilidades e ementas das disciplinas. Esses elementos representativos se revelam no PPCTI-IFTO/CP 2013, demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4 Síntese de resultados que explicita ausência e recorrência das categorias Educação Intercultural, Questões Étnico-Raciais, Negro e Indígena

Categoria Cultura	Eixos com ausência de elementos culturais	Eixos com ocorrências de elementos culturais
Educação Intercultural	Objetivos da formação, perfil do egresso.	Eixo de competências em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: compreensão da Língua portuguesa, línguas estrangeiras, <i>culturas e grupos sociais permitindo a integração entre povos e culturas</i> Eixo de competências em Ciências

³⁷ Este PPC foi aprovado pela resolução nº 15/2013/CONSUP/IFTO, de 26 de março de 2013.

		Humanas e suas Tecnologias: compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais <i>que compreender a sociedade</i>; Eixo de ementa História: cotidiano e cultura dos povos pré-colombianos; Eixo de ementa Sociologia: conceitos de Cultura; Etnocentrismo e relativismo cultural; Identidade cultural; cultura e ideologia; Eixo de competências Língua Portuguesa: compreensão da arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade; Eixo de habilidades Língua Portuguesa: análise das diversas produções artísticas como meio de explicar <i>diferentes culturas</i>, padrões de beleza e preconceitos.
Temas Étnico-Raciais	Objetivos da formação, perfil do egresso e ementa da disciplina	Eixo de habilidades Língua Portuguesa: reconhecimento do valor da <i>diversidade artística</i> e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários <i>grupos sociais e étnicos</i>. Eixo de habilidades Artes: reconhecimento do valor da <i>diversidade artística</i> e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários <i>grupos sociais e étnicos</i>. - análise, reflexão e respeito às diversas <i>manifestações de Arte</i> em suas <i>múltiplas funções</i> – utilizadas por diferentes <i>grupos sociais e étnicos</i>, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.
Elementos da cultura Indígena e Negro	Objetivos da formação, perfil do egresso	Eixo de ementa História: Séculos XIX e XX nas perspectivas Afro-asiática, Afro-indígena e Americana; - O Atlântico <i>negro</i>: O tráfico de escravos e as relações comerciais com a África;

Fonte: Criação das autoras do trabalho.

Para a discussão sobre os dados apresentados no Quadro 2, buscou-se apoio em Nunes; Oliveira (2008), autores do livro *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Há registro

de que esta seja a primeira publicação da temática étnico-raciais na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A obra é resultado de um trabalho decorrente de oficinas regionais, nas quais participaram 148 pessoas, entre professores, gestores e representantes das instituições federais. Nela pode-se encontrar um diagnóstico nacional sobre o cumprimento ou não da lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos institutos federais. (NUNES; OLIVEIRA, 2008).

Os resultados da pesquisa mostraram que houve pouca divulgação do Parecer nº 003/2004 na rede federal; não houve articulação com outras redes para socialização dos êxitos e dificuldades das diretrizes; que os conteúdos, competências e valores não foram escolhidos por 34% das instituições participantes; houve pouca comunicação com grupos culturais negros, núcleos de estudos e pesquisa para subsidiar os planos pedagógicos; houve falta de recursos pedagógicos, dentre outros entraves para a implementação (NUNES; OLIVEIRA, 2008).

A importante pesquisa divulgada por Nunes e Oliveira (2008, p.141) serve como ponto de partida para o que expõe o Quadro 2 e justifica a ausência das questões *étnico-raciais* nos tópicos do PPC: objetivos da formação, perfil do egresso e ementa da disciplina. Os elementos *cultura indígena* e *negro* estão ausentes nos tópicos: objetivos da formação e perfil do egresso. As ocorrências das questões étnico-raciais, indígena e negro, foram identificadas nos Eixos de habilidades Língua Portuguesa e Artes, e Eixo de ementa História.

Para a revisão dos Projetos Pedagógicos, com foco nos conteúdos das disciplinas dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, é importante que os PPCs cumpram a indicação da lei nº 11.645/08. Isso significa corrigir distorções prevaletentes e introduzir um viés histórico de valorização dos saberes indígenas e afro-brasileiros. Os temas devem desenvolver a concepção sul global e abordar saberes e conhecimento produzidos pelos povos originários indígenas e africanos no Tocantins e no Brasil.

Entretanto, faz-se necessário o engajamento das abordagens dos etnosaberes nas disciplinas; por exemplo, em português, eixo literatura - literaturas negras e indígenas; matemática - etnomatemática; biologia - etnobotânica;

Educação Física do ponto de vista da cultura corporal do movimento humano - práticas corporais indígenas.

Sacristán (2013) alerta para a observância à organização dos saberes escolares, que precisam ser equilibrados, evitando a dicotomia de saberes priorizados *versus* saberes menosprezados, que, por vezes, excluem direitos educacionais do sujeito. Mas, quem determina o equilíbrio dos saberes, que deve apresentar-se nos currículos? Os saberes que estão presentes no PPCTI-IFTO/CP 2013 propõem desenvolver habilidades e conhecimentos que permitam aos estudantes interagir de maneira respeitosa e eficaz com pessoas de diferentes culturas? Esses saberes desenvolvem competências, como a capacidade de comunicar-se efetivamente com pessoas de diferentes origens culturais? Os diálogos estabelecidos a partir dos saberes que estão postos ajudam os estudantes a desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva sobre as relações entre diferentes culturas? Estes saberes estabelecidos dialogam com os saberes da cultura local ou os reduzem a um valor folclorizado?

De acordo com Gomes (2017), os projetos, currículos e políticas educacionais têm dificuldade em reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais, setores populares e grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em ausências.

Segundo Bastos (2017), muitas vezes os saberes produzidos pela comunidade e pelos movimentos sociais são ignorados, resultando em um desperdício de experiências sociais valiosas. Portanto, é necessário um esforço pedagógico para reconhecer e valorizar esses saberes, ao estabelecer uma conexão entre conhecimento e currículo.

No entanto, a análise do PPCTI-IFTO/CP 2013 mostra desafios no reconhecimento da cultura e diversidade racial como base de saberes importantes para a EPT. O documento deixa lacunas, possibilitando uma experiência de ensino que dependerá da concepção cultural a ser abordada. Esse entendimento poderá privilegiar saberes hegemônicos e coloniais, manifestando a colonialidade do poder e do saber. A abordagem pela ótica da educação intercultural crítica alia-se a formação omnilateral e integral dos sujeitos.

A análise dos marcos legais do IFTO, PPI/ETF-Palmas, PDI 2005 a 2024/IFTO revelou que os documentos até o ano de 2015 não houve implementação

das políticas para a educação das relações étnico-raciais, advindas da institucionalização das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Os PDIs subsequentes, 2015 a 2019 e 2020 a 2024, limitam-se aos atendimentos assistenciais, às políticas de cotas e à estruturação dos NEABIs, que segundo constam nos PDIs, enfrentam questões burocráticas para se instituírem, enquanto núcleos fortes, que abordem as questões étnico-raciais no IFTO. O PPCTI-IFTO/CP 2013 não dialoga com as culturas em termo de igualdade e consideração, favorecendo os saberes dominantes e colonizadores, e expressando a colonialidade do poder e do conhecimento.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste tópico apresenta-se o produto educacional elaborado com base nos resultados desta pesquisa e nas diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais, contendo orientações para a promoção da educação para as relações étnico-raciais e educação intercultural crítica. O baixo índice de institucionalização da lei n.º 10.639/2003 nos marcos legais do IFTO, demonstra dificuldades gerais no estabelecimento de iniciativas relativas à educação das relações étnico-raciais. Isso pode ser atribuído à falta de informações e ações decisivas para a implementação dessas iniciativas.

Por esta razão, o produto educacional GRIETAS: CARTILHA DE ORIENTAÇÕES para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Profissional Científica e Tecnológica, trata-se de uma cartilha que dará suporte na elaboração dos próximos Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFTO. Os estudos decoloniais, abordam a importância de olhar para o passado e para o nosso lugar de povos colonizados, como um movimento insurgente que nos convida a enxergar e refletir sobre as relações de poder instituídas pela colonização do saber e do ser. Por isso, o produto educacional também apresenta possibilidades e caminhos, por meio da educação para as relações étnico-raciais e da educação intercultural crítica, a fim de superar essas dificuldades e construir pontes para um futuro humanizado.

A cartilha é um subsídio que contribuirá para a reflexão sobre a ausência de posicionamento e o cumprimento da elaboração dos futuros documentos relacionados à institucionalização das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como Planos de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico de Cursos, enquanto política de educação para as relações étnico-raciais. Com uma abordagem sobre a importância de se olhar para o passado e refletir acerca das relações de poder instituídas pela colonização do saber e do ser, faz algumas provocações em relação às dificuldades para institucionalizar a legislação, mas também apresenta possibilidades e caminhos para superar os entraves, construindo pontes para o futuro.

A cartilha está direcionada aos docentes, técnicos administrativos, discentes, diretorias, pró-reitoria, equipes e comissões locais que articulam discussões

temáticas e promovem eventos, bem como sistematiza proposições da comunidade e conteúdos para elaboração do PDI e PPC. Esta ferramenta educacional vai proporcionar maior atenção e visibilidade à implementação dessas leis; alertar e fomentar a adoção de uma abordagem de suporte, a fim de acompanhar e dar apoio ao cumprimento das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-cultural, de maneira colaborativa e com vistas à educação intercultural crítica.

Importa destacar que diversos planos, currículos e materiais didáticos não levam em consideração a diversidade de contextos, região, etnia, raça e gênero. Assim, como aponta Arroyo (2011), esses materiais não têm sido pensados a partir das vivências da concretude social e política. Isso leva a uma exclusão dos saberes produzidos pelas estruturas coloniais e a uma reprodução do senso comum. Portanto, é fundamental que os PDIs e PPCs do IFTO se desenvolvam de forma que garanta e valorize a diversidade, promovendo a inclusão.

8 CONCLUSÕES

Ao final dessa jornada de pesquisa, foi possível refletir sobre o caminho percorrido e avaliar se as expectativas a que se propõe este estudo foram atendidas, confrontando as previsões iniciais com a realidade encontrada. Depois das ponderações sobre os resultados alcançados, eis que chega o momento de introspecção e análise crítica do trabalho realizado.

Durante o percurso, revisei histórias e memórias da minha trajetória pessoal, surgiram reaproximações com pessoas especiais e importantes, assim como o auto-reconhecimento nos estudos e processos de colonialidade e relações de poder postos e instituídos. Também surgiram muitas dúvidas que serviram como motivação para adquirir novos conhecimentos e seguir novas direções.

No IFTO/Campus Palmas, transitei por diversos lugares para tentar sentir a materialidade dos planos, um dos quais onde permaneci por mais tempo foi a Biblioteca João Paulo II, espaço bem estruturado, com pessoas de diversidade étnica, acolhedoras, humanas e preocupadas não somente com a manutenção do ambiente, mas em proporcionar uma aprendizagem significativa. Porém, algo que chamou a atenção foi a ausência de obras de autoras negras no acervo da biblioteca, tão necessárias à construção de saberes, citando apenas Lélia Gonzales, Petronila, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Bell Hooks e outras. Foi deste lugar que partiu o mergulho nos estudos e análise dos documentos.

É oportuno lembrar que o objetivo desta pesquisa foi analisar como e se os marcos legais do IFTO foram aplicados a partir da institucionalização da lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008, se eles manifestam a presença ou ausência de educação intercultural e para as relações étnico-raciais nos documentos selecionados, ou seja, Projeto Político-Pedagógico da Escola Técnica Federal de Palmas, Planos de Desenvolvimento Institucional de 2005 a 2024 e Projeto Pedagógico do Curso de Informática do Campus Palmas, e se as diretrizes e metas são claras para a implementação desse tipo de educação.

Os princípios da Educação Profissional e Tecnológica incluem a formação humana integral, omnilateral e politécnica, inseparável das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Se a educação intercultural e étnico-racial visa romper com a discriminação e o racismo, gerados a partir da relação de poder colonial,

aliados aos princípios da EPT, os marcos legais (PDIs e os PPCs) são os instrumentos para a implementação de ações relacionadas à educação étnico-racial e intercultural, para a promoção da diversidade e o enfrentamento das desigualdades.

Retomando as questões norteadoras deste trabalho - Os marcos legais da ETF de Palmas e IFTO assumem as questões étnico-raciais, os saberes silenciados e a educação intercultural na perspectiva da formação humana integral, omnilateral e politécnica na Educação Profissional e Tecnológica? Como esses documentos regulamentam a lei nº 10.639/2003 e lei nº11.645/2008 fornecem suporte técnico, legal e pedagógico para a implementação de ações no contexto escolar? Existem experiências de projetos ou ações no âmbito da educação para as relações étnico-raciais e interculturais nos Institutos Federais da região norte? – e a partir das inúmeras leituras acadêmicas, verificou-se que a EPT é baseada em fundamentos e finalidades que visam à formação humana integral. Essa formação é indissociável das categorias trabalho, ciência e cultura e é alcançada através de um modelo escolar unitário, politécnico ou tecnológico. Nesse modelo, o currículo integra conhecimentos gerais e específicos.

A EPT tem um aspecto histórico importante, marcado por disputas de classes e influências na organização e produção do mundo do trabalho. Essas influências são evidenciadas pelo dualismo enraizado na sociedade, resultado de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Os aspectos legais da EPT no Brasil demonstram que o ensino profissional foi se adequando aos interesses e desafios políticos e econômicos de cada época, mediados por relações de poder.

A criação do estado do Tocantins foi marcada por diversos momentos históricos e entraves políticos envolvidos por relações de poder. O ETF/Palmas e o IFTO são instituições que se legitimam ao longo dos ciclos de expansão e consolidação das instituições educacionais federais no Estado. Como resultado dessa política, o Instituto Federal do Tocantins (IFTT) foi criado em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da lei nº 11.892. Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Considerando os objetivos específicos desta pesquisa, os estudos ressaltam que o debate decolonial cresce em popularidade em várias áreas de estudo, criando movimentos que valorizam concepções contra-hegemônicas baseadas nas vivências

e contextos da América Latina. Indicam a decolonialidade como um caminho de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados. Esse movimento tem ganhado popularidade e propõe novas formas de pensar e agir que desafiam as estruturas de poder dominante, com o objetivo de libertar a produção de conhecimento a partir do pensamento do sul global.

O marco central da decolonialidade são os povos colonizados. A colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos que se referem às formas de dominação, exploração e subalternização que persistem nas sociedades contemporâneas como herança do colonialismo europeu. A colonialidade do saber está ligada à epistemologia e à produção do conhecimento, que privilegiam a racionalidade ocidental como única válida e universal, negando ou invisibilizando os saberes produzidos pelos países e povos do Sul global.

A proposta é se enxergar e aprender com os povos originários, quilombolas, comunidades negras. Em vista disso, interculturalidade é crucial para superar os paradigmas estabelecidos pela globalização e pela visão eurocêntrica, que resultam em desigualdades em várias áreas e perpetuam o preconceito, o racismo e a colonialidade.

A educação intercultural crítica reconhece as diferenças e promove a crítica às desigualdades sociais; admite a importância de incluir as vozes; busca compreender as relações étnico-raciais-culturais e promover o diálogo entre culturas e saberes distintos, valorizando a diversidade, questionando as relações de poder existentes.

Quem contempla o mundo pelas lentes da cultura mostra-se um ser humano melhor, um cidadão de fato. Em tempos obscuros, busca-se por humanidade, civilidade para que se construa um Estado e, conseqüentemente, um país próspero, solidário e justo.

O conceito de cultura é fundamental para os estudos das referências legais e documentos normativos que orientam a educação para as relações étnico-raciais. A compreensão da diversidade cultural e do papel da cultura na formação das identidades étnico-raciais, são essenciais para desenvolver uma visão mais ampla e crítica sobre as questões relacionadas. Ao considerar-se a relevância da cultura nos estudos dessas referências legais e documentos normativos, é possível ampliar a compreensão sobre o tema, e desenvolver estratégias de planejamento institucional

e pedagógico mais eficazes, a fim de promover a igualdade e o respeito às diferenças culturais na educação.

É fundamental reconhecer os movimentos negros como formas legítimas de resistência à colonização e como parte integrante dos processos para a promoção da igualdade étnico-racista na educação. Esses movimentos desempenham um papel fundamental ao denunciar e reinterpretar a história, atuando como agentes reeducadores da população, dos meios políticos e acadêmicos. São sujeitos que atuam arduamente na construção da base legal para a promoção da igualdade étnico-racial na educação e políticas públicas reparatórias.

Um dos desafios dessa pesquisa foi fazer perguntas aos documentos, e verificar que, mesmo tendo uma linguagem técnica, eles respondem quando são perguntados, a partir de estudos realizados e de perguntas previamente organizadas. Portanto, foi necessário saber o que perguntar, a partir de que lugar as perguntas seriam feitas. Foi então que me reconheci estudante e pesquisadora, e foi quando surgiu a necessidade do pertencimento para compreender a complexidade do Instituto Federal do Tocantins campus Palmas, ainda que as aulas tenham sido *on-line*, devido à pandemia da COVID-19.

A análise dos documentos revelou uma perspectiva colonizada e a ausência de uma abordagem intercultural crítica. Isso é preocupante para uma instituição de tamanha grandeza, cujo objetivo é formar cidadãos críticos e promover a formação humana através da educação integral, politécnica e omnilateral. A contribuição vinda pela educação intercultural crítica não deveria ser ignorada, visto que é fundamental que a instituição olhe para o seu lugar de inserção e reconheça todas as pessoas que estão nela e que compõem o Estado, comunidade no entorno dos campi incluindo os povos originários e comunidade negra, valorizando a sua forma de viver e seus saberes. Infelizmente, as versões do PDI de 2005 e 2010, não enxergam essa riqueza ancestral que os povos originários carregam, apenas enxergam lugares, não enxergam pessoas, não ouvem as vozes.

Constatou-se que no PDI 2015 foi mencionada pela primeira vez, a lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 as temáticas étnico-raciais, 12 anos após sua promulgação. Isso demonstra que a gestão não institucionalizou a referida lei para adequar os dispositivos que regem a educação brasileira. Essas constatações ressaltam a urgência em estabelecer caminhos para potencializar tais questões.

Entre 2015 e 2020, houve a implementação da lei de cotas (nº 12.711/2012) e a criação de coordenações e núcleos, como o NEABI, responsáveis pela política de inclusão e diversidade. No entanto, no PDI-IFTO/2020 constatou-se entraves burocráticos, mesmo que as implementações tenham sido estabelecidas por força de leis.

O vigente PPC de Informática do Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, quando não cumpre o dispositivo da lei nº 11.645/08, deixa de introduzir um entendimento histórico de valorização dos saberes indígenas e afro-brasileiros.

Para preencher essa lacuna, é preciso o engajamento das abordagens dos etnosaberes, a produção que incorporam a sabedoria ancestral dos povos originários indígenas e afrodescendentes, e uma abordagem intercultural e crítica, uma forma de promover mudanças significativas nos planos de cursos, que carrega novas formas de pensar e aprender.

Um produto educacional foi identificado através de pesquisa no portal eduCAPES³⁸ como prática exitosa. Ele foi apresentado como resultado de uma dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - (PROFEPT- IFRO) Campus Porto Velho Calama. O produto propõe uma estratégia afrocentrada para o ensino de humanidades em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Essa estratégia inclui concepções epistemológicas africanas, afro-brasileiras e indígenas no cotidiano escolar e dialoga com a perspectiva decolonial.

Com base nos resultados desta pesquisa, foi desenvolvida uma cartilha contendo orientações para a promoção da educação para as relações étnico-raciais e educação intercultural crítica. Essa cartilha pode ser útil na elaboração dos próximos Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Os resultados da pesquisa indicam, ainda, a necessidade de reposicionar as questões étnico-raciais nos documentos. A análise permitiu compreender a experiência da ETF/Palmas e do IFTO em relação à institucionalização das leis nº 10.634/2003 e nº 11.645/2008. Além disso, é importante desenvolver uma metodologia para acompanhar e avaliar o progresso nessa área.

³⁸ Repositório de objetos educacionais mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Estamos em um país fundado na escravidão, não apagamos estas marcas, elas estão em nós, em nossas subjetividades. É importante entender que a lógica colonial afeta a sociedade de várias maneiras e por séculos houve subjugação política, financeira e cultural de uma nação ou região; a colonização impacta nas instituições, instrução, o idioma, a fé, a cultura e a identidade dos povos subjugados, impondo os princípios e os padrões dos colonizadores; a colonização resulta em baixa autoconfiança e perda de propósito nos povos subjugados. São séculos de uma edificação psicossocial que envolve continentes, países, e estados subjugados, como é o caso do Tocantins, antigo norte Goiano.

É possível que uma intervenção com políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas possa nos fazer reconhecer enquanto pessoas colonizadas. O reconhecimento é autorizado por nós mesmos, através do processo de descolonização das pessoas e do entendimento de qual e a partir de que lugar as pessoas falam. É possível melhorar as relações interétnicas entre servidores, professores e estudantes do IFTO, mas primeiro é preciso questionar se o colonialismo é estrutural e se isso está sendo trabalhado na sala de aula.

Para pensar na construção dos próximos documentos, é necessário refletir sobre quem são as pessoas que estão pensando e elaborando os documentos, se são pessoas capacitadas e de quais áreas, qual é a visão de mundo desses sujeitos e quais conhecimentos são necessários para a construção dos documentos. As decisões devem ser compartilhadas e os documentos devem ser compartilhados para garantir uma construção coletiva e inclusiva.

A pressa é valorizada como um valor social, mas pode levar a erros ou omissões que apagam direitos conquistados e limitam a organização participativa na elaboração dos documentos. É possível que a gestão do IFTO faça um planejamento baseado em análises e estudos compartilhados, com vistas a superar a cultura da construção aligeirada dos documentos. Para isso, é importante estimular a participação das pessoas e garantir que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e inclusiva.

Olhar para os resultados dessa pesquisa, permite compreender que não há uma política de ações contínuas de educação para as questões étnico-raciais. Levantar um movimento de mais participação e diversidade na construção dos planos; pensar, sentir e agir a partir de um lugar para outro lugar, é criar uma cultura

de estudo, discussão ampla e compartilhamento para a idealização dos PDIs futuros.

No entanto, é importante ressaltar que futuras pesquisas poderiam incluir entrevistas com gestores e professores, bem como a observação de práticas pedagógicas em sala de aula, para obter uma compreensão mais ampliada e detalhada do assunto.

A Decolonização é um processo pessoal e coletivo de desaprender e desfazer os efeitos do colonialismo e do racismo; um processo contínuo de questionar e desafiar as normas e valores impostos por estas práticas, e de buscar novas formas de pensar e agir que valorizem a diversidade cultural e a igualdade. Para descolonizar as pessoas, é preciso primeiro entender de qual lugar e a partir de que lugar elas falam. É preciso questionar os próprios preconceitos e privilégios, e entender como eles afetam nossa visão de mundo. Com isso será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, é importante formar professores comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito entre os diferentes grupos étnico-raciais. Os professores devem estar capacitados para trabalhar com a diversidade e combater o racismo. Outro desafio é a necessidade de produzir e divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-racial e capacitem os estudantes para interagir, de forma respeitosa, com as diferenças e valorizar as identidades.

A transformação social é um processo lento que requer mudanças profundas nas pessoas, na educação e na construção de saberes. Isso é particularmente verdadeiro quando se trata de questões étnico-raciais e da educação intercultural crítica. A ordem dominante é estabelecida a partir da colonialidade e suas dimensões; a construção colonial de nossa subjetividade é muito forte, está arraigada em nosso pensamento, sentimento, nas nossas relações; é importante entender de que lugar se fala e questionar a nós mesmos sobre nossa posição nessa sociedade colonial.

O reconhecimento é uma questão complexa, pois a identidade é construída a todo momento. É preciso reconhecer, compreender, assumir e falar das nossas origens e ancestralidade, para não apagar a nossa identidade de descendentes de povos originários, da comunidade negra. Isso é um indicativo de compromisso com a mudança da ordem, é um exercício de se olhar a partir desse lugar e, quiçá, se

descolonizar. Compreender nossas origens e ancestralidade nos permite acessar saberes que foram subalternizados e não trabalhados no contexto social, porque foram apagados.

. O pensamento decolonial oferece diretrizes importantes para iniciar o processo de decolonização em si mesmo. Ela começa no nível individual e se expande para o coletivo, sendo um dos muitos caminhos a serem percorridos. A decolonização parte de um movimento insurgente que propõe romper com a relações de força existentes nos sistemas e dinâmicas escolares, impostas pela cultura dominante colonizadora que atuam nas percepções pessoais de crenças e valores, para manter o poder do sistema de educação.

A decolonização nos Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos dos Institutos Federais precisa ser encarada como um processo de revisão crítica e transformação das estruturas curriculares e pedagógicas; é promover uma educação mais inclusiva e democrática, envolvendo a inclusão de perspectivas e conhecimentos historicamente marginalizados.

Situada no contexto social sustentando o sistema de educação que prepara as pessoas, não para o mercado de trabalho, e sim para o mundo do trabalho, o IFTO, diante de sua história e magnitude, princípios e valores, é uma instituição que precisa se preparar para o enfrentamento ao racismo, com base em seus objetivos e preceitos políticos e pedagógicos.

Portanto, não é só pela oferta de cotas e políticas assistenciais de permanência, visando pequenos coletivos de indivíduos e população afrodescendente e indígena. Embora essas iniciativas sejam garantidas por lei, elas são limitadas e não integram, efetivamente, o conhecimento proveniente da diversidade cultural representado pela educação intercultural crítica, que reconhece as diferenças e promove a crítica às desigualdades sociais. Faz-se mister, compreender as relações étnico-raciais-culturais e promover o diálogo entre culturas e saberes distintos, manifestados pela diversidade. É preciso corrigir distorções prevalecentes introduzindo um sentido histórico de valorização dos saberes indígenas e afro-brasileiros. Isso é o que requer o cumprimento da lei nº 11.645/08.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da lei nº 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvinZDChYypd/abstract/?lang=pt> Acesso em 25 set.2022.

ALVES, L. P. **A política externa (in) dependente em três tempos: autonomia e crise nos governos Quadros/Goulart, Geisel e Lula/Rousseff**. 2018. 000 f. Tese (Doutorado em Economia Política Internacional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PEPI/teses/2018/LEONARDO%20PACE%20ALVES.pdf> Acesso em 17 set.2022.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AVILA, M. A. **Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?** Politize!, 19 mar. 2021. Disponível em: Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/> Acesso em: 02 out. 2022.

BALLESTRIN, L. América Latina e a virada descolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em : [Vista do América Latina e o giro decolonial \(unb.br\)](#). Acesso em mai. 2023

BALTAR, P. A Teoria Crítica sob o olhar da decolonialidade. **World Tensions/Tensões Mundiais**, v. 16, n. 31, 2020. Disponível em : <file:///C:/Users/User/Downloads/guguerreiro,+Paula+Baltar.pdf> Acesso em 20 mai. 2023.

BARBOSA, X. de C.; KOKKONEN, R. L. F.; SOUSA, S. B. de. “Eu não consigo respirar”: racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica-brasil. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, p. 29-51, 2020. Disponível em : <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1105/674> Acesso em 2 fev. 2022.

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

BASTOS, M. J. Introdução ao Currículo e Diversidade no Cenário Brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Local, v.14, ano 02, p. 22-30, janeiro de 2017. Disponível em [:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/diversidade-no-cenario-brasileiro](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/diversidade-no-cenario-brasileiro). Acesso em 10 de ago. 2022.

BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H.; FREITAS XAVIER, M. L. M. de 1ª Edição. **Povos indígenas & educação**. Mediação, 2008.

BHABHA, H. K. A questão do 'outro', diferenças, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pós-colonialismo e política cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas. Papirus, 2001.

BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em 3 de abr.2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição do Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 28 fev. 2022.

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

_____. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria o ensino profissional no Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DIM/DIM7566.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

_____. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 fev. 1942. Seção 1. 1942d. p. 2957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 02 out. 2021.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

_____. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2017, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 31 dez. 1943. Recuperado em 28 de fevereiro de 2022, Disponível em: [Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 6.141, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1943 - Publicação Original](#). Acesso em: 22 abr. 2022

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 3 abr. 2022.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro.** Da nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso 27 mar. 2022.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 29 ago. 2021

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 jun. 2021

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de (ano), Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 28 fev. 2022.

_____. **Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jul. 1993. Seção 1, p. 8697. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8670.htm. Acesso em: 28 fev. 2022

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação Federal, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2022

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7745_1-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2023.

_____. **Ministério da Educação**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: [1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1 – Introdução 2](#). Acesso em: 23 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 003/2004. Processo n.º 23001.000215/2002-96. Aprovado em 10/3/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio: documento base**. Brasília, 2007.

_____. **Ministério da Educação**. Gabinete do Ministro. Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009. Brasília, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio: documento base**. Brasília, 2007.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em <

42, n. 2, p. 298-307, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27652/18314>
Acesso em 05 ago. 2022. Acesso em 6 ago.2022

DELGADO, A. L. de M. *et al.* **Gestão de políticas públicas de direitos humanos: coletânea**. Brasília: Enap, 2016. 346 p.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

DIONNE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed,1999.

ETO, J.; NEIRA, M. G. **Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física**. pensar a prática, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. DOI: 10.5216/rpp. v. 20i3. 42732. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42732>. Acesso em: 9 abr. 2023.

EVARISTO, C. **Escrevivências: ensaios sobre escrita e vida**.Belo Horizonte: Mazza, 2019.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Lourênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARIA, R. P. **Fundamentos de Astronomia**. São Paulo: Livraria da Física, 2008.

FERNANDES, J. G. S. **Interculturalidade e etnossaberes**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez. 2016. Disponível em : <file:///C:/Users/User/Downloads/comissao,+layout+santos+fernandes+2.pdf> Acesso em 8 jun. 2023

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-383, mar./abr. 2010. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtg/abstract/?lang=pt>
Acesso em 10 jun. 2022

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. New York: Pantheon Books, 1977.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, G. A.; NASCIMENTO, M. N. M. A trajetória de vida da educadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 437–440, 2014. DOI: 10.20396/rho. v13i53.8640217. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640217>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 245 p.

_____. **P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. **Leitura da palavra... leitura do mundo**. O Correio da UNESCO, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Disponível em : <https://acervo.paulofreire.org/items/4bc8d4c5-3415-4fef-a4b4-ce21b9a0ae97> Acesso em 12 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GELEDÉS. **O pensamento de Darcy Ribeiro sobre o negro brasileiro**. [S.l], [s.d]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-pensamento-de-darcy-ribeiro-sobre-o-negro-brasileiro/>. Acesso em: 07 abr. 2023.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de mar. 2022.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Geledes - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/> . Acesso em: 19 jan. 2023.

_____. O Combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas acadêmicas. **Revista Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 559, p. 435-454, maio/ago, 2021. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100> Acesso em set. 2022.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan./Abr. 2012. Disponível em : http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_ed_uc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em 28 out. 2023 .

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. São Paulo: Mazza Edições, 2011. 176 p.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência: Ipea 2021**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014**. Palmas: IFTO, 2013. Alteração aprovada pela Resolução nº 73/CONSUP/IFTO/2013. Disponível em : [file:///C:/Users/User/Downloads/plano-de-desenvolvimento-institucional-2010-2014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/plano-de-desenvolvimento-institucional-2010-2014%20(2).pdf) Acesso em 10 mai.2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015-2019**. Alterado pela Resolução nº 86/CONSUP/IFTO/2018, Palmas (TO): IFTO, 2018. Disponível em [:file:///C:/Users/User/Downloads/plano-desenvolvimento-institucional-pdi-2015-2019%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/plano-desenvolvimento-institucional-pdi-2015-2019%20(3).pdf). Acesso em 10 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2020-2024**. Aprovado pela Resolução nº 81/2019/CONSUP/IFTO/2019. Palmas (TO): IFTO, 2019. Disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/pdi-ifto-2020-2024%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/pdi-ifto-2020-2024%20(2).pdf) Acesso em 10 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – CAMPUS PALMAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet**. Aprovado pela Resolução nº 15/CONSUP/IFTO/2013. Palmas (TO): IFTO, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. (Nova edição). São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 104 p

LANDER, E.; CASTRO-GÓMES, S. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 1- 128. Disponível em : https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf _Acesso em 18 de abr.2022

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 20–42, 2010. DOI: 10.9771/gmed.v2i2.9581. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/a> Acesso em: 20 de abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar - políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, R. Introdução. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p. 7-23

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, J. **Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização**. Visão Global, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009. Disponível em

:<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/617/278> . Acesso em: 16 ago. 2023.

MENDES, Carolina. A extensão como um espaço de grietas para a interculturalidade. In: SILVA, P. (Org.). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 118-138.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-14, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 8 set. 2022

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfg8NyOy/?lang=pt>. Acesso em: 8 mai. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206313>.

MUNSBURG, J. A. S.; FUCHS, H. L.; DA SILVA, G. F. Por uma decolonização do currículo escolar na perspectiva da colaboração intercultural. **Educação como re-existência-mudanças, conscientização e conhecimentos**. E-Book Conedu, v. 2, 2021. Disponível em : <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74213> Acesso em : 21 set. 2022.

MUNSBURG, J. A. S.; FUCHS, H. L.; DA SILVA, G. F. Por uma decolonização do saber na américa latina. Disponível em : <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/b606025e2c61df77289e3b84182d2106.pdf#page=65> Universidade La Salle, p. 65. Acesso em: 25 maio 2022.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, J. B. do. **Tocantins, história e geografia**. 9. ed., Palmas (Tocantins): Wr Gráficas, 2019.

NASCIMENTO, J. B. do. **Palmas: Sua História, Trajetória e Conquistas** 2. ed., Palmas (Tocantins): Wr Gráficas, 2019a.

OLIVEIRA, A. D. de; NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. Decolonizar o povo para descolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12042, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12042. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12042> . Acesso em: 14 mar. 2023.

OLIVEIRA, E. V. de (org.); NUNES, A. E. da S. S. **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/Setec, 2008.

OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. 67 p.

PEREIRA, Cássia Maria de Sousa. **Falas de um povo: práxis da valorização da cultura afro-brasileira na educação profissional tecnológica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725557> Acesso em: 12 mai 2023.

PORTELLA, T. (org.); BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232729/mod_resource/content/1/Quijano.pdf . Acesso em: 11 dez. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Peru Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> . Acesso em: 12 nov. 2022.

QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudos Avançados**, v. 6, p. 73-80, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/HGhkC4xVR3mfb8pythJphVG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 de nov. 2022.

QUINTERO, P. Notas sobre a teoria da colonialidade do poder e a estruturação da sociedade na América Latina. **Pai. trabalhar - Cent. Viga. Interdiscip. etnolinguista Antropol. Sociocult.**, Rosário, n. 19 de junho 2010 . Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2022.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobqtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

NOGUEIRA RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 2 nov. 2022.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. 1ª edição. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5). Disponível em <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em 29 jan. 2022.

REYES, R. A. (2022). Aníbal Quijano: El giro epistémico hacia la colonialidad del poder. **Tramas Y Redes**, v. 2, p. 139-156. Disponível em: <https://doi.org/10.54871/cl4c206a>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

RUBBO, D. A. Aníbal Quijano em seu labirinto: metamorfoses teóricas e utopias políticas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, n. 50, p. 240-269, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/DTq67q7DCROWvCGLQJYVpKt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 2 out. 2022.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-23.

SALVADORI, M. Ângela B. Olhar o outro, olhar a si, olhar junto. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 877-884, 2016. DOI: 10.1590/s1517-970220164204001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/125648>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SANT'ANA, T. D. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Institucional–PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: Forpdi, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. Trabalho, educação e saúde, v.1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 379–392, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.717. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SERRANO, Pedro Estevam Alves Pinto. **Impeachment**. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/103/edicao-1/impeachment>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, A. M. L.; OLIVEIRA, F. C. P. Ensino profissionalizante: para que e para quem? In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, v. 4. **Anais...**Paraíba, PI, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-75.

SILVA, P. G. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2011.

SILVA, Ruy Rodrigues da. **Elementos e dados da história do estado do Tocantins**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

SOARES, K. C. P. C. **Cultura e lazer na vida cotidiana do povo Akwê-Xerente**. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOARES, K. C. P.C, GRANDO, B. S., STROHER, J. Epistemologias do sul e educação intercultural: contribuições da formação-ação-intercultural em Cuiabá-MT. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-23, jan./dez. 2021. Disponível em : <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12795> Acesso em: 11 jun.2022.

SOUSA, A. R. Encarte do produto educacional “Estratégia Pluriverso”. Orientador: Lediane Fani Felzke. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12795/8365> Acesso em: 20 abr. 2023.

TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2005-2010**. Diretoria de Ensino., Palmas (TO): ETF-Palmas, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. Palmas: ETF-Palmas, 2007. Aprovado pela Resolução Nº 09/-CD/ETF-Palmas (TO)/2008. Disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/PROJETOPEDAGOGICOINSTITUCIONALaprovado28_04_08%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PROJETOPEDAGOGICOINSTITUCIONALaprovado28_04_08%20(2).pdf). Acesso em 5 fev. 2022.

_____. **Indicadores socioeconômicos do estado do Tocantins**. Secretaria do planejamento e orçamento (SEPLAN). Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas. Palmas, TO: 2017. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/214302>. Acesso em 24 de abr.2022

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 33ª ed. Campinas: Papirus, 2013.192 p.

VIDAL, I. G.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Os índios e suas relações com a natureza**. In: Índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. Disponível em : https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agrupioni-1994-indios/Grupioni_org_1994_Indios_no_Brasil.pdf . Acesso em 9 mar. 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; JUNIOR, A. de S. A educação profissional no Brasil. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 2 dez. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf> . Acesso em 25 mai. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.

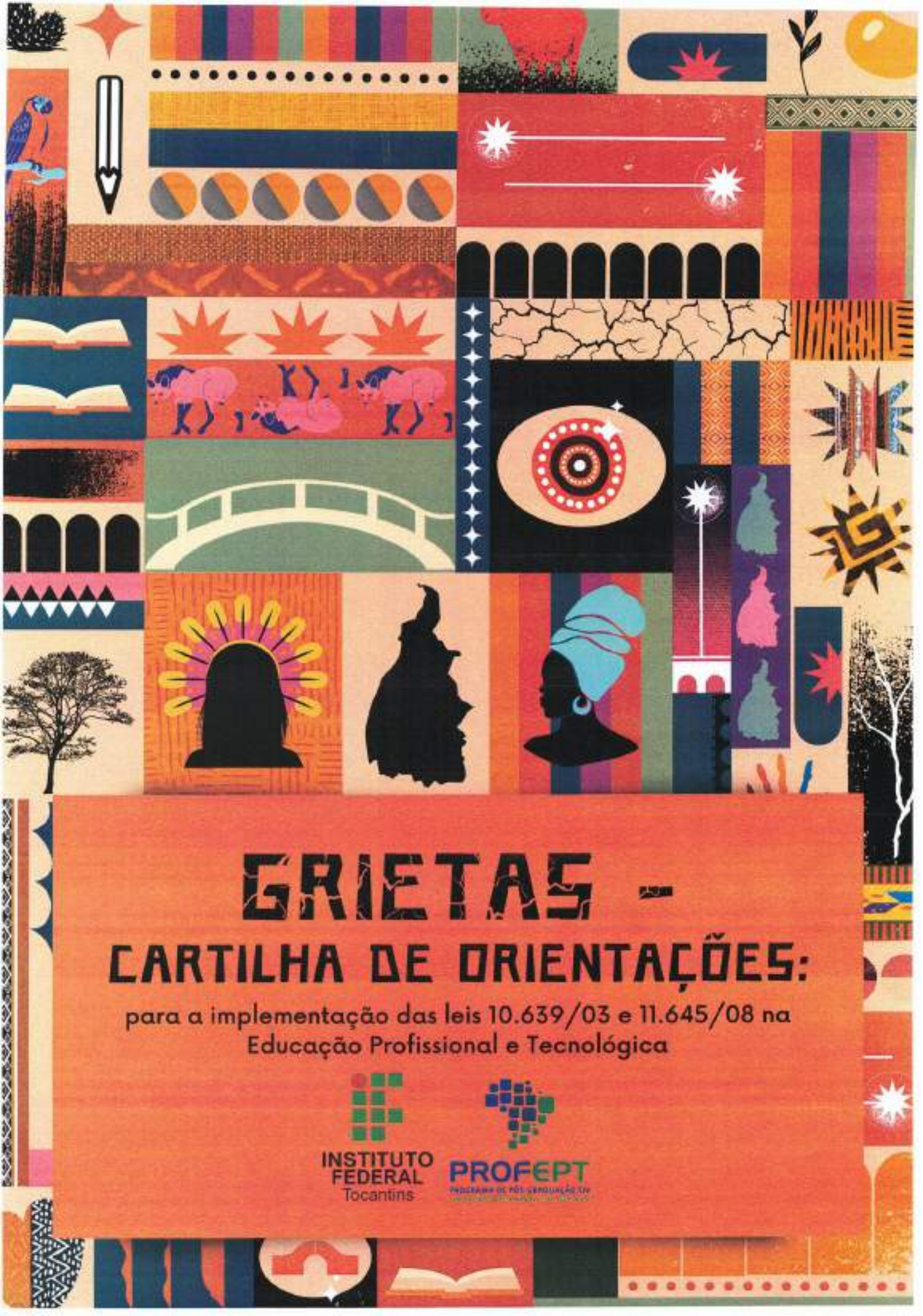
_____. **Pedagogías Decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Disponível em: [Catherine Walsh, Pedagogías Decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, \(re\)existir e \(re\)viver – AYA BIBLIOTECA](#). Acesso em: 19 abr. 2023.

_____. Aula Intercultural. 2009. Disponível em: [Aula Intercultural » Catherine Walsh](#). Acesso em: 19 abr. 2023.

_____. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 8 de fev. 2022.

_____. Traficantes de Sueños. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <https://traficantes.net/autorxs/walsh-catherine>. Acesso em: 19 abr. 2023.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



GRIETAS -

CARTILHA DE ORIENTAÇÕES:

para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na
Educação Profissional e Tecnológica



**INSTITUTO
FEDERAL**
Tocantins



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa, Escrita e Organização

Marilza Aparecida de Oliveira Teixeira Maciel

Khellen Cristina Pires Correia

Projeto Gráfico e Diagramação

Bárbara Nepomuceno Silva Marinho

Revisão

Ruberval Rodrigues de Sousa

Fotografias

Ruberval Rodrigues de Sousa

Silvia Ribeiro

Elementos de Mídia

Via Canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Grietas [livro eletrônico] : cartilha de orientações para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação profissional e tecnológica / organização Marilza Aparecida de Oliveira Teixeira Maciel, Khellen Cristina Pires Correia. -- 1. ed. -- Palmas, TO : Ed. dos Autores, 2023.
PDF

Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-87234-7

1. Cultura afro-brasileira 2. Cultura indígena
3. Educação intercultural 4. Educação profissional e tecnológica 5. Decolonialidade 6. Relações étnico-raciais 7. Sociologia educacional I. Maciel, Marilza Aparecida de Oliveira Teixeira. II. Correia, Khellen Cristina Pires.

23-182362

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional
306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Contemplado pelo Programa de Apoio à Pesquisa (PAP) - Edital nº 60/2021/REI/IFTO.

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Título: GRIETAS: CARTILHA DE ORIENTAÇÕES para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Origem: Dissertação “EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDO DOS MARCOS LEGAIS DO IFTO.”

Área do Conhecimento: Ciências Humanas.

Público-Alvo: docentes, técnicos-administrativos, discentes, diretorias, pró-reitorias, equipes e comissões locais que articulam discussões temáticas, promovem eventos, sistematizam proposições da comunidade e propõem conteúdos para a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Político-Pedagógicos (PPC's).

Finalidade: Esta cartilha propõe auxiliar na elaboração, desenvolvimento e monitoramento dos PDIs e PPCs para a institucionalização e cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2003.

Organização: Este produto educacional está organizado a partir dos estudos e resultados da disserta-

ção intitulada EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDO DOS MARCOS LEGAIS DO IFTO. Este documento está organizado em 6 (seis) tópicos, traz dados de onde estão os povos originários e as comunidades quilombolas do Tocantins e propõe 5 (cinco) ações orientadoras para a elaboração, desenvolvimento e monitoramento dos PDIs e PPCs, visando a institucionalização e cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645 da educação. Além disso, a cartilha oferece sugestões bibliográficas para estudos e apresenta o olhar da pesquisadora sobre o tema.

Registro: Biblioteca João Paulo II, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas, 2023.

Disponibilidade: Irrestrita, desde que sejam respeitados os respectivos direitos autorais. É vedado o uso comercial.

Divulgação: Formato digital no site: <https://educapes.capes.gov.br/>.

Idioma: Português

Cidade: Palmas/TO

País: Brasil

Ano: 2023

AUTORAS



MARILZA APARECIDA DE OLIVEIRA TEIXEIRA MACIEL

Graduada pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO-UEG). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Gestão Educacional e Metodologia de Ensino em Educação Física. Especialização em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão pelo Claretiano Centro Universitário, Claretiano/BAT, Batatais. Mestranda em Educação Profissional e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO). Professora efetiva na rede pública Municipal e Estadual de Educação (TO). Diretora-técnica da Federação Tocantinense de Voleibol. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: esporte, evento, educação física escolar.



KHELLEN CRISTINA PIRES CORREIA SOARES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade Católica de Goiás (2006). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Tocantins (2013). Professora do Mestrado PROFEPT e do curso de Licenciatura em Educação Física do IFTO. Experiência na área de Educação Física com ênfase na perspectiva interdisciplinar, sendo os seguintes temas o foco dos meus estudos: lazer, educação física, educação intercultural e estudos étnicos e raciais.



"Se pensarmos que todo esse movimento de mudanças ganhou mais força, inclusive com as leis, nos anos 2000, e entendendo que a sociedade brasileira começou a se construir em 1500, percebemos que estamos muito séculos atrás na **desconstrução de uma mentalidade dominante** que é antiga, e **reconstrução com base em novos valores**."

"Ainda há pessoas não negras que acham que negros em princípio não têm escolarização. Ainda vemos pessoas olharem atravessado para as pessoas negras ou indígenas e avaliarem o jeito de ser e viver dos outros a partir de uma visão do seu próprio grupo social, de uma visão eurocêntrica. Isso ocorre porque muitas pessoas e grupos sociais não aceitam ser contrariadas."

"Além disso, **é importante que as(os) professoras(es) conheçam as leis de educação**. Não só conheçam, mas que leiam, discutam e interpretem essas determinações legais a partir da sua própria realidade. Já temos um robusto aparato legal para garantir uma educação voltada às relações étnico-raciais."

Petronilha Beatriz
Gonçalves e Silva

Fragmentos retirados de entrevista no portal CENPEC.
Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/petronilha-b-goncalves-e-silva-diversidade-em-dialogo-na-educacao>>
Acesso em: 04 de jul. 2023. Foto: Irene Santos - 2017

APRESENTAÇÃO

A presente cartilha é um produto digital educacional, parte integrante da pesquisa denominada **"Educação Intercultural e para as Relações Étnico-raciais: Estudo da Política de Educação Profissional e Tecnológica do IFTO"**, desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Tocantins — Campus Palmas. A Linha de Pesquisa é Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), História e memórias no contexto da EPT.

Esta pesquisa analisou como e se os Marcos Legais do IFTO demonstram a institucionalização das leis da educação 10.639/2003 e 11.645/2008, por meio da presença ou ausência de educação intercultural e para as relações étnico-raciais. Os Planos de Desenvolvimento Institucional de 2005 a 2024, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Técnica Federal de Palmas e o Projeto Pedagógico do Curso de Informática do Campus Palmas foram instituídos na pesquisa como Marcos Legais. Esses documentos estabelecem as diretrizes e objetivos da instituição, sendo fundamentais para garantir transparência e eficácia em suas atividades.

Para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, a pesquisa realizou estudos sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil e no Tocantins, **estudos decoloniais**, educação étnico-racial e intercultural crítica.



Imagem: Mural Presença de América Latina, de Jorge González Camarena (1964-1965).

Estudos decoloniais

Os estudos decoloniais abordam a importância de olhar para o passado e para o nosso lugar de povos colonizados. Como um movimento insurgente, ele nos convida a enxergar e refletir as relações de poder instituídas pela colonização do poder, ser e do saber.

Além disso, foram estudadas as referências legais, documentos normativos, pareceres, leis, decretos e diretrizes que orientam a educação para as relações étnico-raciais. Também foram identificadas práticas exitosas sobre a educação intercultural e para as relações étnico-raciais nos Institutos Federais da região Norte.

Nominado como cartilha, este produto educacional visa colaborar para avançar na implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no IFTO, ajudando na elaboração dos documentos. Ela incentiva a adoção de uma abordagem colaborativa para criar uma metodologia de acompanhamento e apoio ao cumprimento das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-culturais, respeitando os direitos humanos a fim de posicionar o IFTO em relação à institucionalização da lei como política de educação para as relações étnico-raciais.

A Cartilha propõe auxiliar na elaboração, desenvolvimento e monitoramento dos PDIs e PPC's, para institucionalização e cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2003. Isso será feito por meio de seis ações:



Este documento também é um recurso para estudos que trazem a educação para as relações étnico-raciais ao debate e sugestões de bibliografias, como pesquisas temáticas decoloniais e educação intercultural abordadas em livros, revistas e artigos.



A cartilha é direcionada para **docentes, técnicos-administrativos, discentes, diretorias, pró-reitorias, equipes e comissões locais** que articulam discussões temáticas, promovem eventos, sistematizam proposições da comunidade e propõem conteúdos para a elaboração do PDIs e PPCs.

Portanto, entendemos que a educação para as relações étnico-raciais e a educação intercultural crítica é uma possibilidade para avançarmos nas discussões sobre a decolonização do poder, do ser e do saber. Essas ferramentas são fundamentais para avançarmos como pessoas para construirmos um futuro melhor e mais justo para todos.

Boa utilização da cartilha!



Dica para a versão digital da cartilha:

Sempre que aparecer o símbolo da **lâmpada**, clique para acessar o conteúdo sugerido.



Comunidade Dona Juscelina, Muricilândia - TO/2017
Foto: Ruberval Rodrigues de Sousa



LEI Nº 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque



Etnia Khahô, Aldeia Manoel Alves, Itacajá - TO/2016
Foto: Silyia Ribeiro



LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad



SUMÁRIO



1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO TOCANTINS	14
2. ESTUDOS DECOLONIAIS	21
3. ONDE ESTÃO OS POVOS ORIGINÁRIOS E AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TOCANTINS?	28
4. ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E MONITORAMENTO DOS PDIs E PPCs PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO E CUMPRIMENTO DAS LEI 10.639/2003 E 11.645/2008 DA EDUCAÇÃO	37
5. SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA ESTUDOS	44
6. O OLHAR DA PESQUISADORA	49



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO TOCANTINS

Breve histórico e contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase na Escola Técnica de Palmas e no Instituto Federal do Tocantins.

Os Institutos Federais (IF's) têm como preocupação não apenas a formação para o mercado de trabalho, mas também a formação humana de seus estudantes. Pensados a partir de possibilidade e perspectiva da transformação social, com vistas aos conceitos basilares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os institutos federais ofertam cursos superiores, ensino médio e qualificação profissional, estes níveis de educação são ofertados em um mesmo ambiente.

Os princípios da EPT incluem a **formação humana integral, omnilateral e politécnica**, inseparáveis das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Essa formação é alcançada por meio de um modelo escolar unitário, politécnico ou tecnológico. Nesse modelo, o currículo integra conhecimentos gerais e específicos.



A **formação omnilateral** (isto é, multilateral, integral) tem sido defendida como uma forma de proporcionar uma formação humana integral. Segundo Ciavatta (2014), a educação omnilateral busca formar o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Considerando a relação entre a **formação omnilateral e a formação politécnica** é importante destacar que a educação politécnica não se limita a ensinar várias técnicas. Em vez disso, ela busca proporcionar uma formação integral ao estudante, abrangendo não apenas aspectos técnicos, mas também físicos, mentais, intelectuais, laborais, práticos, estéticos e políticos (SAVIANI, 2003).

A educação politécnica proporciona o acesso ao conhecimento científico, tecnológico, cultural; não promove uma formação exclusivamente voltada para o trabalho de uma profissão e sim de diferentes modalidades de trabalho que têm como base diferentes princípios e técnicas, Saviani (2003, p.140).



Os princípios apresentados, quanto à formação humana integral, são inseparáveis das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia. De acordo com Ramos (2017), a cultura é um elemento importante que nos une e nos dá identidade e referência. Ela tem um caráter histórico e conforme uma unidade refletida em nossas elaborações, inclusive em nossos projetos políticos pedagógicos. Essa unidade é uma síntese entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que define o projeto de formação humana e sustenta o projeto de educação escolar. A educação ocorre por meio das formas de relações sociais, movidas por essas categorias.



Definições a partir do Dicionário da Educação Profissional em Saúde disponível na página eletrônica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
<<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>>. Acesso em 15 de jun. 2022.

Formação humana integral

- Omnilateral
- Trabalho, ciência, cultura e tecnologia



Educação Unitária

- Politécnica ou tecnológica
- Relação Parte-Totalidade no currículo

Princípios educativos

- Trabalho
- Pesquisa

Objetivos

- Bem-estar social acima do individual
- Formação cidadã para o mundo do trabalho (não para o mercado de trabalho)

MARCOS LEGAIS DA EPT

O marco histórico legal e oficial da criação de escolas profissionais é o Decreto n.º 787, instituído pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, em 1909 (VIEIRA; DE SOUZA JÚNIOR, 2016).

Outros marcos importantes foram os decretos n.º 7.566/1909 e n.º 4.127/1942, bem como a Lei Orgânica da Educação do Ensino Comercial/1943, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB n.º 4.024/1961, Lei n.º 5.692/71 e a Lei n.º 11.892 de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa lei visa ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira dentre outras (BRASIL, 2009).

MARCOS LEGAIS DA EPT



Dica para a versão digital da cartilha: clique na legislação para ler seu inteiro teor

LEI Nº 9.394/1996

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB

Regulamenta o sistema educacional no Brasil. Em relação à educação profissional e tecnológica, a LDB estabelece que deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Além disso, a LDB prevê a organização de cursos e programas de diferentes níveis e modalidades, incluindo cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia.

DECRETO Nº 2.208/1997

Regulamenta a Lei nº 9.394/1996 e estabelece que a educação profissional tem como objetivos promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, formar profissionais aptos para atividades específicas no trabalho e qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores. Encontra-se revogado.

DECRETO Nº 5.622/2005

Regulamenta a Lei nº 9.394/1996 e estabelece que a educação profissional tem como objetivos promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, formar profissionais aptos para atividades específicas no trabalho e qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores.

LEI Nº 11.195/2005

Estabelece que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá preferencialmente em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino

MARCOS LEGAIS DA EPT

LEI Nº 11.892/2008

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa lei visa ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

LEI Nº 11.741/2008

Altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

LEI Nº 12.513/2011

Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O Pronatec tem como objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

LEI Nº 12.816/2013

Cria o Pronatec para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica e expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

 **Dica para a versão digital da cartilha:** clique na legislação para ler seu inteiro teor

LINHA DO TEMPO:

Da Escola Técnica Federal de Palmas ao IFTO

1980

O clima de redemocratização toma conta da população, e com esta força popular é criada a CONORTE - Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano.



1985

Iniciou-se o período histórico no Brasil caracterizado pela democracia política.

1987

Instala-se a Assembleia Nacional Constituinte, sendo apresentada uma emenda popular articulada pela CONORTE, os trâmites passam a evitar plebiscito e a criação do estado passou a configurar como projeto substitutivo final.



Crédito: Josemar Gonçalves. Aprovação do texto final da Constituição, em 22 de setembro de 1988. Disponível em <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos>



1988

O estado do Tocantins é criado a partir da promulgação da Constituição, em 5 de outubro. Em 15 de novembro, primeira eleição do estado e 1º de janeiro, instalação do estado em Miracema do Tocantins.

1989

Lançamento da pedra fundamental de Palmas, em 20 de maio. Nesse ano foi idealizada, por Siqueira Campos e uma equipe de professores do antigo Centro de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás — CEFET-GO, a criação da Escola Técnica Federal de Palmas.





LEI Nº 8.670 DE 30 DE JUNHO DE 1993

Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências.



1993

Em 18 de abril, o prefeito de Palmas Eduardo Siqueira Campos lançou a pedra fundamental da Escola Técnica Federal de Palmas. Em 30 de junho de 1993, através da Lei n.º 8.670/93, o Presidente Itamar Franco criou a Escola Técnica Federal de Palmas (ETF/Palmas).

1998

Por meio do Decreto n.º 2.980/MEC, de 21 de dezembro, a ETF/Palmas tornou-se uma autarquia federal.



Aula inaugural Escola Técnica Federal de Palmas. Imagem: Arquivos IFTO.

2003

A Escola Técnica Federal de Palmas foi inaugurada em 4 de abril pelo ministro da educação Cristovam Buarque, na gestão do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Foi nomeado como diretor-geral da ETF/Palmas Adail Pereira Carvalho.

2006 a 2008

Durante esse período, foram nomeados o professor Hércules José Procópio e a professora Maria da Glória Santos Laia como Diretor Geral Pro Tempore e Diretora Geral Pro Tempore, respectivamente.



2008

O IFTO foi criado com a promulgação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro, que em seu art. 5º determina: "Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: ... XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins".



**INSTITUTO
FEDERAL**
Tocantins

1

A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa.

2

A ênfase na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas do sistema-mundo moderno/capitalista.

3

A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder.

4

A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros como dimensão constitutiva da modernidade.

5

A subalternização da maioria da população mundial baseada no controle do trabalho e da intersubjetividade.

6

A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

Esses procedimentos fornecem uma base sólida para entender o poder na modernidade e como ele é estruturado por meio de relações assimétricas de poder (QUINTERO et al., 2019).

Os estudos decoloniais são de grande importância para a educação étnico-racial e intercultural. A **decolonialidade** é um conceito que surge como uma resposta aos desafios sociais contemporâneos. Ela busca questionar e subverter as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo e pelo capitalismo. É vista como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos subalternizados ao longo dos anos. Propõe novas formas de pensar e agir que desafiam as estruturas de poder dominante, com o objetivo de libertar a produção de conhecimento, a episteme.

COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER

A colonialidade do **poder**, do **saber** e do **ser** são conceitos que se referem às formas de dominação, exploração e subalternização que persistem nas sociedades contemporâneas como herança do colonialismo europeu. Esses conceitos são importantes para expressar e refletir sobre as desigualdades históricas e estruturais que marcam as sociedades latino-americanas e outras regiões afetadas pelo colonialismo.



Segundo Munsberg, Fuchs e da Silva (2010), “A **colonialidade do poder** é vinculada ao sistema político e econômico hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares” (p. 65).

Para Lander (2005) e Santos (2010), a **colonialidade do saber** está ligada à epistemologia e à produção do conhecimento, que privilegiam a racionalidade ocidental como única válida e universal, negando ou invisibilizando os saberes produzidos pelos países e povos do Sul global.



A **colonialidade do ser**, proposta por Torres (2010), entende a modernidade como uma conquista permanente. Nessa perspectiva, o constructo de “raça” é usado para justificar a prolongação da não ética da guerra, permitindo o avassalamento total da humanidade do outro. Em outras palavras, a ideia de raça é usada para justificar a dominação e subjugação de grupos considerados “inferiores” em nome da expansão e manutenção do poder.

A colonialidade do ser tem relação com a experiência vivida pelas relações coloniais e seu impacto na linguagem, na subjetividade e na identidade dos sujeitos. Implica em uma negação ou inferiorização do ser dos colonizados, que são desumanizados e estigmatizados como o outro, o diferente, o bárbaro (MUNSBURG, FUCHS e DA SILVA 2010; BHABHA, 2009). Portanto, a colonialidade do ser é um fenômeno que afeta profundamente a experiência vivida pelos sujeitos colonizados e tem implicações duradouras em sua identidade e subjetividade.

Esses conceitos são importantes para expressar e refletir sobre as desigualdades históricas, estruturais e étnico-raciais que marcam as sociedades latino-americanas e outras regiões afetadas pelo colonialismo.

COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER

A **COLONIALIDADE** sobreviveu ao colonialismo e continua a exercer influência nas relações de poder atuais.

COLONIALISMO

Fenômeno histórico que precede e origina a colonialidade como matriz de poder

COLONIALIDADE

Persistência de dominação, exploração e subalternização nas esferas do **poder, saber e ser**.



Colonialidade do Poder

Vinculada ao sistema político e econômico (MUNSBURG et al., 2010).

Há quem exerça o poder sobre nós

Colonialidade do Ser

Implica em uma negação ou inferiorização do ser dos colonizados (MUNSBURG et al., 2010; BHABHA, 2009).

Afeta profundamente a experiência vivida pelos sujeitos colonizados e tem implicações duradouras em sua identidade e subjetividade.



Impacto na Linguagem, Subjetividade e Identidade dos Sujeitos



Colonialidade do Saber

Ligada à epistemologia e à produção do conhecimento (LANDER, 2005; SANTOS, 2010).

Academia: lugar colonizado e eurocentrado



A história da civilização humana mundial e do Brasil é conduzida pelo poder da supremacia racial. A invasão colonial e a colonização do Brasil seguiram essa lógica, aliando interesses imperialistas e estratégias discursivas e físicas do poder discriminatório que atuam constantemente ao longo do tempo.

De acordo com o texto de **Nilma Lino Gomes** (2005), intitulado *"Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão"*, o debate sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e definições. Alguns dos principais conceitos estão listados abaixo:



Identidade: como as pessoas se identificam e são identificadas em relação à raça e etnia.

Raça: um conceito socialmente construído que é usado para categorizar as pessoas com base em características físicas.

Etnia: um grupo de pessoas que compartilham uma cultura, língua e história comuns.

Racismo: discriminação ou preconceito com base na raça.

Etnocentrismo: a crença de que a própria cultura é superior às outras.

Preconceito racial: julgamentos negativos ou estereótipos sobre pessoas com base em sua raça.

Discriminação racial: tratamento desigual de pessoas com base em sua raça.



Nilma Lino Gomes

Nilma Lino Gomes é uma pedagoga brasileira. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013. Tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo no Brasil.

As diversas formas de manifestação do racismo fazem com que a discriminação racial seja um dos principais fatores estruturantes das desigualdades sociais no Brasil. Infelizmente, a discriminação contra a população negra ainda é frequente, conforme demonstram os dados do Fórum Nacional de Segurança Pública abaixo:



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ano 16, 2022; Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, 3ª ed., 2021; Pesquisa Violência e democracia: panorama brasileiro pré-eleições 2022; Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS). Créditos ilustrações: Dillasete - Alma Preta Jornalismo. Imagem fundo: Laphotopro por Pixabay

A escola no Brasil tem desempenhado um papel significativo na perpetuação do racismo no país, contribuindo para a reprodução e criação de desigualdades raciais. Nesse contexto, a instituição escolar é um espaço em que se aprendem e se compartilham não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002). Portanto, a escola tem o desafio de trazer e trabalhar os saberes silenciados/invisibilizados a partir da interculturalidade crítica na perspectiva da educação intercultural.

Catherine Walsh é uma pesquisadora que tem escrito extensivamente sobre interculturalidade crítica e educação intercultural. Em seu trabalho, ela defende uma abordagem decolonial para a educação intercultural, que busca desafiar e transformar as estruturas de poder e desigualdade que perpetuam a submissão e subalternização de certos grupos culturais. “[...] a interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial” (WALSH, 2019, p.27).

Walsh (2009) estabelece diferenças entre o interculturalismo funcional e a interculturalidade crítica. Enquanto o interculturalismo funcional responde aos interesses e necessidades das instituições sociais, a interculturalidade crítica é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (p. 21 – 22).

Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com Munsberg et al. (2021), a educação intercultural envolve a decolonização de vários aspectos, incluindo o conhecimento, a subjetividade e a história. Essas dimensões estão interconectadas e formam um todo único, que é a colonização do pensamento imaginário.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA	
CONTRIBUIÇÕES	DESAFIOS
Valorização da diversidade cultural	Superar a visão eurocêntrica da educação
Promoção da justiça social e da equidade	Promover o diálogo entre diferentes culturas e saberes
Fortalecimento da identidade cultural dos estudantes	Combater o racismo e a discriminação
Construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva	Descolonizar o conhecimento e o currículo
Gomes (2002); Munsberg, et. al (2021), Walsh (2020).	



Catherine Walsh

Pedagoga da decolonialidade, é uma pesquisadora que tem escrito extensivamente sobre interculturalidade crítica e educação intercultural. Professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar.



O estado do Tocantins, localizado na região Norte do país, é rico em diversidade étnica e cultural. Nessa região, encontram-se povos originários e comunidades quilombolas que preservam suas tradições, culturas e modos de vida ancestrais e que desempenham um papel fundamental na formação da identidade nacional.

O Tocantins também abriga diversas **comunidades quilombolas**. Essas comunidades são formadas por descendentes de africanos escravizados que, ao longo dos séculos, conseguiram preservar suas tradições, idiomas e culturas únicas. São exemplos de comunidades quilombolas no estado do Tocantins: Quilombo Mumbuca, Quilombo de Ausente, Quilombo Mata Cavalo, entre outros. Essas comunidades representam a resistência e a luta contra a opressão e a discriminação, reivindicando seu direito à terra, à autonomia e ao reconhecimento de sua identidade cultural.



Etnia Khahô, Aldeia Manoel Alves, Itacajá - TO/2016
Foto: Silvia Ribeiro

AS TERRAS E OS POVOS ORIGINÁRIOS DO TOCANTINS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?



"No dia em que não houver lugar para o índio no mundo, não haverá lugar para ninguém."

Ailton Krenak, da etnia Krenak de Minas Gerais, que ficou conhecido ao pintar o rosto durante discurso na Assembleia Constituinte de 1987.

De acordo com o IBGE (2010), no Tocantins são 14.118 pessoas indígenas presentes em 18 municípios. Pelos resultados do Censo Demográfico 2010, a Região Norte, com 342 mil indígenas, revela a sua importância como a mais populosa em indígenas no País (Análise dos Resultados, IBGE, 2010).

Terra Indígena: Inawebohona
Etnia: JAVAÉ, KARAJÁ

Municípios: Pium e Lagoa da Confusão
Superfície (ha)*: 377.113,57
Situação fundiária: Regular

**Terra Indígena: Javaé, Ava
Candeiro (Candianã)**
Etnia: JAVAÉ

Municípios: Formoso do Araguaia e
Sandolândia
Superfície e situação fundiária: Em estudo

Terra Indígena: Krahô-Kanela
Etnia: KRAHÔ-KANELA

Município: Lagoa da Confusão
Superfície (ha)*: 7.612,77
Situação fundiária: Regular

Terra Indígena: Kraolândia
Etnia: KRAHÔ

Municípios: Itacajá e Goiatins
Superfície (ha)*: 302.533,40
Situação fundiária: Regular

Terra Indígena: Funil
Etnia: XERENTE

Município: Tocantínia
Superfície (ha)*: 15.703,80
Situação fundiária: Regular

(*) um hectare, representado pelo símbolo ha, é uma unidade de medida de área equivalente a 10.000 m²

Fontes: Funai (2017) e Governo do Tocantins (2021).
Foto: Povo Krahô-Kanela conquistou sua Terra Indígena em Lagoa da Confusão no início dos anos 2000 - Lídia Soraia/Governo do Tocantins

AS TERRAS E OS POVOS ORIGINÁRIOS DO TOCANTINS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?

Terra Indígena: Parque do Araguaia

Etnia: AVA-CANDEIRO, JAVAÉ, KARAJÁ, TAPIRAPÉ

Municípios: Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium
Superfície (ha)*: 1.358.499,48
Situação fundiária: Regular

Terra Indígena: Taego Āwa **Etnia: AVA-CANDEIRO**

Município: Formoso do Araguaia
Superfície (ha)*: 28.510,00
Situação fundiária: Declarada

Terra Indígena: Utaria Wyhyna, Iròdu Iràna **Etnia: KARAJÁ, JAVAÉ**

Município: Pium
Superfície (ha)*: 177.466,00
Situação fundiária: Declarada

Terra Indígena: Xambioá **Etnia: GUARANI, KARAJÁ**

Municípios: Santa Fé do Araguaia
Superfície (ha)*: 3.326,35
Situação fundiária: Regular

Terra Indígena: Xerente **Etnia: XERENTE**

Município: Tocantínia
Superfície (ha)*: 167.542,11
Situação fundiária: Regular

Terra Indígena: Apinayé **Etnia: APINAYÉ**

Municípios: Cachoeirinha, Maurilândia do Tocantins, São Bento do Tocantins e Tocantinópolis
Superfície (ha)*: 141.904,21
Situação fundiária: Regular

(*) um hectare, representado pelo símbolo ha, é uma unidade de medida de área equivalente a 10.000 m²

Fontes: Funai (2017) e Governo do Tocantins (2021).
Foto: Krahô são conhecidos por preservarem extensa faixa do cerrado entre Itacajá e Goiatins - Emerson Silva/Governo do Tocantins.



AS TERRAS E OS POVOS ORIGINÁRIOS DO TOCANTINS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?



Povo Xerente
Foto: Nonato Rocha



Reserva Krahô
Foto: Vincent Carelli, 1983

Disponível em:
<<http://www.palmas.org/tocantinsindians.htm>>.
Acesso: 10 de jul 2023.
Adaptado por Bárbara Nepomuceno.



Comunidade Dona Juscelina, Muricilândia - TO/2017
Foto: Ruberval Rodrigues de Sousa

COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TOCANTINS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?

"Ser quilombola é você se orgulhar,
do nosso próprio país, que tem a cara
da nossa gente. O negro."

*Trecho do poema **Ser Quilombola**, de Ariadne Cezar Nogueira
Comunidade: Malhadinha
Município: Brejinho de Nazaré*



Conforme art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, consideram-se **remanescentes das comunidades dos quilombos**, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Segundo os primeiros resultados do censo demográfico de 2022 do IBGE, no Tocantins há uma população de 12.881 pessoas Quilombolas. Destas, 1.328 vivem em territórios Quilombolas e 11.553 vivem fora desses territórios (IBGE, 2022).

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP), existem 47 comunidades remanescentes de quilombos no Tocantins. A primeira comunidade a ser certificada pela FCP foi a Lagoa da Pedra, localizada em Arraias, em dezembro de 2004. Em 2022, mais duas comunidades receberam certificação: a Raízes Quilombos, localizada em Silvanópolis, e a Brejão Santa Maria, em Natividade.

Comunidades certificadas e certidões expedidas
às comunidades quilombolas:

<<https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/tabela-crq-completa-certificadas-04-07-2023.pdf>> Acesso em: 07 de jul 2023.

Foto: Defensoria Pública do Estado do Tocantins/Loise Maria e Silva.



COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TOCANTINS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?

De acordo com o Decreto 4.887/2003, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão federal responsável pela titulação dos quilombos, com competência concorrente do Distrito Federal, estados e municípios. Além de ser conhecido pela execução da reforma agrária, o INCRA também gerencia a malha fundiária e regulariza os territórios quilombolas.

Para fins de regularização fundiária, o INCRA elabora Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) que reúnem informações fundiárias e cadastrais das famílias, bem como a caracterização antropológica, histórica, econômica e ambiental da área quilombola. Esse trabalho tem gerado um grande acervo de dados, registrando de maneira inédita um arcabouço de manifestações e características dos quilombos nos períodos escravocrata e pós-escravocrata (BRASIL, 2003).

Segundo a Superintendência do INCRA-TO, o estado tem 34 processos de regularização de territórios quilombolas abertos que envolve 41 comunidades quilombolas no Tocantins (INCRA, 2023).

Esses territórios negros representam a resistência afrodescendente ao modelo escravagista e opressor do Brasil colônia e demonstram a realidade histórico-social e cultural do Tocantins.

Relação de processos de regularização de territórios quilombolas abertos:
<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_regularizacao_territorios_quilombolas_abertos_06.04.2023.pdf> Acesso em 18 jul 2023.
Foto: DPE-TO/Loise Maria e Silva.



COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TOCANTINS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO?



Ilha de São Vicente

Salvador Batista, em frente à placa de identificação da comunidade quilombola.
Foto: Herbert Levy



REGIÃO NORTE

Araguatins – Ilha de São Vicente
Santa Fé do Araguaia – Cocalinho
Muricilândia – Dona Juscelina
Aragominas – Baviera e Pé do Morro
Filadélfia – Grotão

Total – 06

REGIÃO CENTRAL

Dois Irmãos do Tocantins – Santa Maria das Mangueiras
Santa Tereza do Tocantins – Barra da Aroeira
Monte do Carmo – Mata Grande
Brejinho de Nazaré – Córrego Fundo, Malhadinha, Curralinho do Pontal e Manoel João
Santa Rosa do Tocantins – Morro de São João

Total – 08

REGIÃO SUDESTE

São Felix do Tocantins – Povoado do Prata
Mateiros – Mumbuca, Carrapato, Formiga, Ambrósio, Rio Novo, Rio Preto, Riachão, Boa Esperança
Almas – Baião
Porto Alegre – Laginha e São Joaquim
Dianópolis – Lajeado União

Total – 13

REGIÃO SUL

Chapada da Natividade – São José e Chapada da Natividade
Natividade – Redenção
Paraná – Claro, Prata e Ouro Fino
Arraias – Lagoa da Pedra, Kalunga, Fazenda Kágados e Lagoa dos Patos
Jaú do Tocantins – Rio das Almas

Total – 11

Disponível em:

<<http://www.palmas.org/tocantinsindians.htm>>.

Acesso: 10 de jul 2023.

Adaptado por Bárbara Nepomuceno.



ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E MONITORAMENTO DOS PDIs E PPCs PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO E CUMPRIMENTO DAS LEI 10.639/2003 E 11.645/2008 DA EDUCAÇÃO

Durante o desenvolvimento do plano, é importante considerar as diretrizes e o contexto nacional da educação, conforme estabelecido pela metodologia para a criação do PDIIFTO (2020).

A elaboração dos PPC's é orientada pela organização didático-pedagógica, que inclui elementos que regulam a organização, funcionamento e normatização dos cursos oferecidos pelo IFTO. Essa elaboração respeita a legislação educacional vigente e está em conformidade com as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, PDIIFTO (2020).

A partir dos resultados da pesquisa estabelecemos orientações para contribuir na elaboração, desenvolvimento e monitoramento dos Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos de Cursos do IFTO. Essas ações propositivas e colaborativas visam reiterar a necessidade de os documentos demonstrarem e instituírem claramente as diretrizes políticas e pedagógicas quanto à implementação das leis nºs 10.639/2003, 11.654/2008 e do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ressaltamos ser necessário que o IFTO institua ou fortaleça setores específicos estrategicamente dotados de recursos humanos e financeiros. Esses setores serão responsáveis por definir e inserir matrizes na política de ensino, pesquisa e extensão voltadas aos assuntos étnico-raciais. A implementação desta política não deve se restringir a atividades de um único setor ou projeto, mas sim integrar-se a todo o sistema de ensino proposto pelo IFTO.

AÇÃO 1

Conhecer as bases legais da Educação para as relações étnico-raciais

O primeiro passo é conhecer e estudar as normativas que dão base à educação para as relações étnico-raciais no Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico de Curso do IFTO porque elas têm como finalidade a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das leis, parecer e resolução.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 9.394/1996



Regulamenta o **sistema educacional** do Brasil.

Lei nº 10.639, de 9 janeiro 2003



Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura **Afro-Brasileira**", e dá outras providências.

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008



Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatório o estudo da história e **cultura indígena e afro-brasileira** nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Parecer do CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004



O Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais são importantes para desenvolver ações que objetivem a implementação da educação para as relações étnico-raciais. Destacam a responsabilidade de **promover uma educação inclusiva e antirracista** e oferecem muitas possibilidades de trabalho pedagógico escolar. Além disso, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 alerta sobre a necessidade de releitura da história e mudança de olhar acerca da harmonia étnico-racial brasileira.

Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004



Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o **ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.

AÇÃO 2

Valorização do lugar de fala e inclusão de perspectivas diversas

Os documentos devem refletir a diversidade étnico-racial e cultural presente no Tocantins, manifestada nas diversas regiões dos campus do IFTO, diversidades estas presentes ou não na comunidade acadêmica. Isso significa que os documentos devem retratar a realidade sociocultural do estado. Tal objetivo pode ser alcançado através da inclusão com enfoque em vozes diversas, considerando o lugar de fala e vozes, utilizando também o potencial tecnológico dos campus para que estas vozes sejam ouvidas e ressoem nos processos de elaboração, revisão e desenvolvimento dos documentos. Assim, orientamos:

Incluir, consultar e dialogar com representantes de diferentes grupos



É crucial que os comitês locais ou equipes responsáveis pela elaboração dos documentos incluam, consultem e dialoguem com representantes de diferentes grupos de sujeitos durante o processo. Isso deve incluir grupos étnico-raciais, culturais, religiosos, de gênero e sexualidade, pessoas com deficiência, entre outros. Esses representantes podem contribuir com perspectivas e suas experiências para enriquecer o processo. Isso pode ser realizado por meio de reuniões, encontros, pesquisas de opinião, entre outros meios que promovam a troca de ideia e experiências levada por diversas vozes.

Garantir a acessibilidade e valorizar as contribuições



É preciso garantir que o processo seja acessível a todos os grupos e indivíduos, incluindo a disponibilização de materiais em diferentes formatos para acessibilidade e idiomas, a realização de reuniões em locais acessíveis, entre outras medidas. Além disso, é essencial valorizar as contribuições de todos os grupos e sujeitos envolvidos no processo. Isso pode ser realizado através do reconhecimento explícito dessas contribuições nos próprios documentos.

Inclusão no acervo bibliográfico das bibliotecas



É fundamental que o PDI inclua a discussão de uma formação e desenvolvimento do acervo bibliográfico das bibliotecas do IFTO de maneira diferente, promovendo uma 'reparação dos acervos'. Isso possibilitará o acesso ao legado bibliográfico de escritoras e escritores negros e indígenas, promovendo a representatividade e a democratização do acesso à informação.

AÇÃO 3

Formação de professores

A formação continuada de professores é um elemento fundamental para o desenvolvimento institucional e deve ser contemplada no PDI, demonstrando o compromisso da instituição com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade. Isso é especialmente importante quando se trata de educação para as relações étnico-raciais e educação intercultural, permite que os professores aprimorem o que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, incluir a formação continuada de professores nos planos de desenvolvimento institucional é uma maneira de demonstrar o compromisso da instituição com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade. Diante disso, orientamos que constem nos planos as seguintes diretrizes:



Oferta e parceria de cursos e capacitações

O IFTO deve oferecer ou buscar parcerias na própria RFEPT, sem ônus elevado de cursos e capacitações para os professores sobre questões étnico-raciais e educação intercultural. Esses cursos podem abordar temas como história e cultura afro-brasileira e indígena, relações étnico-raciais, diversidade cultural, colonialidade, pensamento decolonial, educação intercultural, etnosaberes entre outros.



Incentivo à participação em eventos, pesquisa e produção própria de materiais de apoio

A instituição deve incentivar os professores a participarem de eventos (congressos, seminários e workshops) bem como realizar pesquisas sobre questões étnico-raciais e conhecimentos interculturais da cultura local. O incentivo à produção de conhecimento na área pode resultar em materiais pedagógicos ou oficinas, minicursos ou seminários para a formação dos próprios professores. Esses eventos também proporcionam aos professores a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e trocar experiências com outros profissionais da área.

AÇÃO 4

Combate ao preconceito e promoção do respeito à diversidade

Os documentos devem refletir e expressar a promoção e o respeito à diversidade étnico-racial e cultural, combatendo o preconceito e a discriminação. Isso deve incluir medidas como ações afirmativas, programas de apoio a estudantes de grupos desfavorecidos, já previstas legalmente e campanhas de conscientização, assim sendo:



O PDI deverá contemplar a realização de **campanhas de conscientização** acerca do respeito à diversidade étnico-racial e cultural. Tais campanhas podem englobar atividades como concursos, palestras, workshops e distribuição de materiais informativos.



Ademais, é imprescindível que a instituição disponibilize **canais de denúncia** para situações de preconceito e discriminação, os quais devem ser facilmente acessíveis e assegurar a confidencialidade das informações fornecidas.

AÇÃO 5

Avaliação e monitoramento

É necessário que o PDI inclua indicadores de avaliação e monitoramento para verificar se as políticas e práticas relacionadas à educação intercultural e étnico-raciais estão sendo ou não efetivas, ou para estruturação dos planos. Portanto, os planos devem ser revistos considerando:

1

Que os indicadores de avaliação sejam alinhados às ações propostas pelo Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana) sendo Ações afirmativas, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, diálogos institucionais, referências às leis 10.639/03 e 11.645/08, formação continuada e publicações.

2

O IFTO deve realizar pesquisas com professores, estudantes e servidores administrativos para avaliar a efetividade das políticas e práticas relacionadas à educação intercultural e étnico-raciais. Essas pesquisas podem incluir perguntas sobre a percepção dos participantes em relação às políticas e práticas implementadas.

3

É importante sistematizar e analisar os dados coletados através dos indicadores e das pesquisas para avaliar a efetividade das políticas e práticas relacionadas à educação intercultural e étnico-raciais. Essa análise pode incluir a comparação dos resultados com metas estabelecidas previamente em PDIs anteriores.

4

A elaboração de relatórios periódicos sobre a efetividade das políticas e práticas relacionadas à educação intercultural e étnico-raciais. Esses relatórios podem incluir informações sobre os indicadores, os resultados das pesquisas, as análises realizadas, entre outros.

5

Promover a transparência e a divulgação quanto aos resultados da avaliação e monitoramento das políticas e práticas relacionadas à educação intercultural e étnico-raciais. Isso pode ser conduzido através da divulgação dos relatórios e outros materiais para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral.

AÇÃO 6

Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)

É necessária a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com foco nos conteúdos das disciplinas dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Reiteramos que os PPCs devem cumprir a indicação das Lei 11.645/08 e 11.645/2008 da educação, corrigindo distorções prevaletentes e introduzindo uma perspectiva histórica de valorização dos saberes indígenas e afro-brasileiros de forma que:

1

Os temas devem desenvolver a perspectiva Sul global e abordar saberes e conhecimento produzidos pelos povos originários indígenas e africanos no Tocantins e Brasil. Aliando os etnosaberes dos alunos com os conhecimentos escolares utilizados nas práticas profissionais.

2

Ocorra o engajamento das abordagens dos etnosaberes nas disciplinas, como por exemplo:

- português eixo literatura — literaturas negras e indígenas;
- matemática — etnomatemática;
- biologia — etnobotânica;
- educação física na perspectiva da cultura corporal do movimento humano — práticas corporais indígenas.

3

Os planos devem pautar atividades interdisciplinares práticas com comunidades tradicionais de povos originários e indígenas. Essas atividades podem incluir visitas a instituições locais como museus, centros culturais e organizações da sociedade civil que promovam o conhecimento e a valorização dos saberes produzidos pelos povos originários, indígenas e africanos do Tocantins para o estabelecimento do diálogo intercultural.

4

Estabelecer diálogo e experiências pedagógicas interculturais enriquecedores, promovendo a compreensão mútua entre diferentes culturas. Para alcançar isso, é importante combinar os etnosaberes dos professores, alunos e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado com os conhecimentos escolares. Dessa forma, é possível aproximar e integrar os etnosaberes nas atividades das teorias e práticas profissionais da EPT.

5

É importante sistematizar, monitorar e avaliar regularmente as práticas pedagógicas para que estes registros sirvam de parâmetros para ações como, produção de conhecimento, socialização colaborativa das práticas na própria RFEPT ou outras redes e para futuras revisões dos planos. Isso pode ser feito por meio de registros, relatórios, depoimentos e relatos de experiências.



SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA ESTUDOS



Clique no título ou aponte a
câmera do celular para o QR
Code para acessar a
publicação sugerida.



Pesquisas

Título: O processo de institucionalização da lei n.º 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Autor(es): Marcus Vinícius Fonseca e Laura Fernanda Rodrigues da Rocha.



Título: A questão quilombola no currículo da EPT: por uma educação omnilateral.

Autor(es): Diego dos Santos Alves e Beatriz Medeiros de Melo



Título: "Eu não consigo respirar": racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica -Brasil.

Autor(es): Xênia de Castro Barbosa, Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen e Sândi Barros de Sousa



Título: Políticas afirmativas no CEFET-MG: democratização do acesso?

Autor(es): Cíntia Magno Brazorotto



Título: Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do NEABI na implementação da temática étnico-racial no currículo.

Autor(es): Márcia Moreira Custódio e Talita Lucas Belizário de Oliveira



Título: O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais.
Autor(es): Luci Helena Silva Martins e Valesca Rodrigues de Souza



Título: Memorial virtual pérolas negras do rio aliança: uma ferramenta pedagógica interdisciplinar no fortalecimento da identidade negra na educação profissional do/no campo.
Autor(es): Luciano de Oliveira Costa, José Cláudio Rocha e Carla Liane N. dos Santos



Título: Percepções dos alunos acerca da diversidade étnico-racial no currículo do Ensino Técnico Integrado ao Médio.
Autor(es): Augusto Rodrigues de Sousa e Lediane Fani Felzke



Título: Política de ação afirmativa na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013).
Autor(es): Anne Matos Ferreira e Wilma Baía Coelho



Título: Educação antirracista e a lei nº10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA.
Autor(es): Maurício Sousa Matos, Ana Mary Costa Bispo e Elane Andrade Correia Lima



Título: Mulher negra no mundo do trabalho: identidade étnico-racial na educação profissional.
Autor(es): Cecília Conceição Moreira Soares, Pedro Paulo Fonseca dos Santos e Antônio Mario das Virgens



Temáticas Decoloniais, Educação Intercultural e Etnosaberes: Livros, Revistas e Artigos



Livro: Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação
Autor(es): Ana Tereza Reis da Silva



Revista: Práxis Educacional

Autor(es): Diversos



Revista: Ibero-Americana de Estudos em Educação

Título: INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DA
DESCOLONIALIDADE: POSSIBILIDADES VIA EDUCAÇÃO

Autor(es): João Alberto Steffen MUNSBURG e Gilberto FERREIRA DA
SILVA



Revista: Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade
Federal de Pelotas

Título: Interculturalidade e decolonialidade do poder: um
pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial

Autor(es): Catherine Walsh



Revista: Visão Global

Título: Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre
saber local e saber universal, no contexto da globalização

Autor(es): José Marín



Revista: Latino-Americana de Etnomatemática

Título: Sinopse dos estudos sobre (etno)saberes matemáticos
efetuados no nordeste português e sua aplicação didática

Autor(es): Cecília Costa, Maria Nascimento e Paula Catarino



Revista: Cocar

Título: Os etnosaberes quilombolas sobre o uso das plantas
medicinais no contexto escolar em turma da EJA

Autor(es): Suely Dulce de Castilho e Rosângela de Campos Silva



Revista: Cocar

Título: Pesquisa desenvolvida pelo Geledés Instituto da Mulher
Negra Instituto Alana. Lei 10.6 A Atuação Das Secretarias Municipais
De Educação No Ensino De História E Cultura Africana E Afro-
Brasileira (2023)

Organização: Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia
Portella



Projeto: Formulação de uma Linguagem Pública Sobre Comunidades Quilombolas

Título: Coleção Terra de Quilombos

Tocantins - Comunidade quilombola do Grotão

Realização: Ministério do Desenvolvimento Agrário



Webdoc: Ninho de Suceiras

Título: NINHO DE SUCEIRAS: Uma plataforma interativa que reúne textos, áudios, vídeos, fotos, ilustrações e animações. O Ninho de Suceiras é um convite para conhecer um pouco sobre a história da suça sob a perspectiva feminina.

Realização: Ninho Cultural



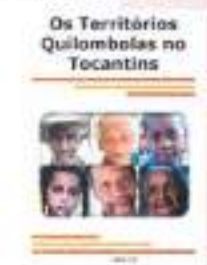
Projeto: Vida Quilombola: laços e povos Tocantinenses

Autor(es): Defensoria Pública do Estado do Tocantins



Livro: Quilombolas do Tocantins: Palavras e Olhares

Autor(es): Defensoria Pública do Estado do Tocantins



Livro: Os Territórios Quilombolas no Tocantins

Autor(es): Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins APA-TO



Trabalhos do ProfEPT relacionados à temática étnico-racial

Portal
eduCapes



Observatório
ProfEPT



Produto Educacional: ESTRATÉGIA PLURIVERSO

Autor(es): Augusto Rodrigues de Sousa



Título: FALAS DE UM POVO: PRÁXIS DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Autor(es): Cassia Maria de Sousa Pereira



Produto Educacional: Entrada de Cor

Autor(es): Raquel Mendes e Rodrigo Ferrete



Produto Educacional: Sequência didática para Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Autor(es): Heloisa Helena Fonseca do Nascimento





O OLHAR DA PESQUISADORA



A pesquisa "*Educação intercultural e para as relações étnico-raciais: estudo dos marcos legais do IFTO*" apresentou resultados preocupantes com a baixa institucionalização das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Constatou-se que os documentos são colonizados e não estabelecem um olhar acerca do território-estado do Tocantins, dos povos e comunidades originários desse lugar. Portanto, é necessário decolonizar as pessoas e promover uma educação intercultural e para as relações étnico-raciais que leve em consideração a realidade local.

Constatou-se que os documentos são colonizados e não estabelecem um olhar acerca do território-estado do Tocantins, dos povos e comunidades originários desse lugar. Portanto, é necessário decolonizar as pessoas e promover uma educação intercultural e para as relações étnico-raciais que leve em consideração a realidade local.

Foi muito forte e significativo perceber que a colonialidade do ser, a partir da ideia de raça, é usada para justificar a dominação e subjugação de grupos considerados "inferiores" em nome da expansão e manutenção do poder.

Refletir, atuar e existir sob um ponto de vista intercultural ultrapassa o autoconhecimento e a compreensão do próximo; demanda iniciativas planejadas e realizadas de forma colaborativa, respeitosa, solidária, carinhosa, perceptiva e visionária.

de ser e estar no mundo. Isso implica em nossa subjetividade e identidade.

Um dos desafios deste trabalho foi fazer perguntas aos documentos de forma eficaz. Descobrimos que, mesmo com uma linguagem técnica, os documentos podem fornecer respostas úteis quando as perguntas são feitas de maneira adequada e levando em consideração o contexto e a perspectiva da pesquisadora.

O que esperamos é que a *Cartilha de Orientações para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Profissional Científica e Tecnológica* auxilie na construção dos próximos documentos e que nos permita enxergar, reconhecer e assumir o nosso lugar de fala para enfrentarmos o racismo e respeitar as diferenças através do esforço coletivo.

Descobrimos que, mesmo com uma linguagem técnica, os documentos podem fornecer respostas úteis quando as perguntas são feitas de maneira adequada e levando em consideração o contexto e a perspectiva da pesquisadora.



Secundo Khahô, Aldeia Manoel
Alves, Itacajá - TO/2016
Foto: Sílvia Ribeiro



BIBLIOGRAFIA

BHABA, Homi K. A questão do 'outro', diferenças, discriminação e o discurso do colonialismo. In: DE HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). Pós-colonialismo e política cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, nº 225, p. 8-9, 21 nov. 2003.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37415&t=resultados> > Acessado em: 28 de Jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: [23 de mar. de 2022].

CENPEC. Petronilha B. Gonçalves e Silva: diversidade em diálogo na educação. CENPEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/petronilha-b-goncalves-e-silva-diversidade-em-dialogo-na-educacao>. Acesso em: 04 de jul 2023.

CIAVATTA, Maria. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS. Diretoria de Ensino. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2005-2010. Palmas: ETF-Palmas, 2005.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS. Projeto Pedagógico Institucional. Palmas: ETF-Palmas, 2007. Aprovado pela Resolução Nº 09/-CD/ETF-Palmas/2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Certificação Quilombola. [online]. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 7 jun de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 24 de mai de 2023.

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

IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acessado em: 21 mar.2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2010-2014. Palmas: IFTO, 2013. Alteração aprovada pela Resolução nº 73/CONSUP/IFTO/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015-2019. Alterado pela Resolução nº 86/CONSUP/IFTO/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2020-2024. Aprovado pela RESOLUÇÃO Nº 81/2019/CONSUP/IFTO/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - CAMPUS PALMAS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet. Palmas: IFTO, 2013.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). El giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade, Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, acesso

em 11 maio 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; DA SILVA, Gilberto Ferreira. POR UMA DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO INTERCULTURAL¹. Educação como re-existência-mudanças, conscientização e conhecimentos. E-Book CONEDU, v. 2, 2021.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; DA SILVA, Gilberto Ferreira. POR UMA DECOLONIZAÇÃO DO SABER NA AMÉRICA LATINA. Disponível em : < <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/b606025e2c61df77289e3b84182d2106.pdf#page=65>> Universidade La Salle, p. 65. Acesso em: 25 mai. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. África na escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

Santos, I. N., Neta, M. L. S., & Santos, C. F. B. F. (2022). RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. Scielo Preprints. Recuperado em [15 mai 2023], de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprintdownload/4651/8954/9354>.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SIGNIFICADOS. Racismo: conceito, tipos, causas (no Brasil e no mundo). Disponível em: <https://www.significados.com.br/racismo/>. Acesso em: 19 maio 2023.

VIEIRA, A. M. D. P. JUNIOR. A educação profissional no Brasil. INTERAÇÕES. Vol. 12 N.º 40, jan. 2016, p. 152-169.

WALSH, Catarine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver . In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p.12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, v. 5, n. 1, 2019.

