INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS / CAMPUS PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ÉDERSON MIRANDA BRAGA

TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS

PALMAS / TO
2026

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS / CAMPUS PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ÉDERSON MIRANDA BRAGA

TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional ao Programa de Pós-Graduação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas.

Orientadora: Profª. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares.

PALMAS / TO
2026

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

B813t Braga, Éderson Miranda

TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: o jogo antirracista no currículo Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos / Éderson Miranda Braga. – Palmas, TO, 2026.

185 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Palmas, TO, 2026.

Orientadora: PhD Khellen Cristina Pires Correia Soares.

1. Educação Profissional Tecnológica. 2. Educação para as Relações Étnico Raciais. 3. Educação de Jovens e Adultos. 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 automatica de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Reitoria
Pró-Reitoria de Administração

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL
ATA DE DEFESA - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

Apresentado e defendido pelo mestrando **Éderson Miranda Braga.**

No dia 22 de setembro de 2026, às 14h30, em formato remoto no link: https: meet.google.com/hdv-vxmr-ghm foi realizada a defesa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do mestrando Éderson Miranda Braga, sob o título: "**TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS**" e do Produto Educacional sob título **"TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS".** Obedecendo ao disposto no Regulamento do ProfEPT, a Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes professores: Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares (IFTO - orientadora), e pelos membros: Prof. Dr. Marcelo Rithowen (ProfEPT/IFTO - membro interno); e Profa. Dra. Lucilene Alencar das Dores (UFJS -membra externa). A professora orientadora apresentou o mestrando e o membro e membras da Banca Examinadora bem como explicitou a dinâmica da defesa. Em continuidade, a presidente cedeu a palavra ao mestrando para expor seu trabalho de pesquisa. Uma vez concluída a exposição pelo mestrando, a Banca Examinadora procedeu às avaliações, sendo assegurado ao mestrando o direito de resposta ou de esclarecimento. Continuando o processo, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para emitir o parecer. E, sequencialmente, informou ao mestrando que a sua dissertação foi considerada (X) aprovada. A Banca Examinadora indicou:

Aprovação com louvor e indicação para publicação na íntegra.

E, sequencialmente, informou ao mestrando que seu produto educacional foi considerado (X) aprovado.

Nada mais havendo a tratar, o presidente da Banca Examinadora lavrou esta Ata de Exame de defesa que, após assinada por seus membros e pelo mestrando, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT-IFTO para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Palmas, 22 de setembro de 2026

Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares
Orientadora
Documento assinado digitalmente gov.br KHELLEN CRISTINA PIRES CORREIA SOARES Data: 29/09/2026 19:21:20-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Lucilene Alencar das Dores
Examinadora Externa
Documento assinado digitalmente gov.br LUCILENE ALENCAR DAS DORES Data: 23/09/2026 19:22:32-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcelo Rithowen
Examinador Interno
Documento assinado digitalmente gov.br MARCELO RYTHOWEM Data: 29/09/2026 10:16:13-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Éderson Miranda Braga
Documento assinado digitalmente gov.br EDERSON MIRANDA BRAGA Data: 30/09/2026 07:24:01-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Mestrando

Quadra 310 Sul, Lo 5, s/n, esquina com a Avenida NS 10 - Plano Diretor Sul, esquina com a Avenida NS 10 - Plano Diretor Sul — CEP 77021-090
Palmas/TO — 6332364000
portal.ifto.edu.br — reitoria@ifto.edu.br

Dedico este trabalho à minha esposa, às minhas filhas e a todos os educadores comprometidos com a luta antirracista.

AGRADECIMENTOS

Estar inserido em um Programa de Pós-Graduação nos moldes do ProfEPT não seria possível sem a participação de pessoas que contribuíram de maneira direta ou indireta na minha trajetória dedicada à educação.

Em primeiro lugar aos meus pais, José (*in memoriam*) e Mércia, que me deram a vida, o exemplo de ética, moral e resiliência para superar os desafios.

Agradeço às minhas amadas mulheres por terem traçado profundas marcas no meu percurso. Renata, esposa, amiga e companheira por suas feitiçarias e mandingas ao encontrar potencial em lugares já esquecidos. Júlia e Marina, local em que encontro propósito para meu aperfeiçoamento humano.

Agradeço à minha orientadora e professora, Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares pela paciência, orientação e postura de insurgência às situações de violação de direitos humanos. Sou grato pelo carinho recebido do Grupo de pesquisa e estudos: decolonialidade, educação intercultural, estudos étnico-raciais, gênero e diversidade.

Agradeço aos professores e colegas do Mestrado ProfEPT/IFTO, servidores e estudantes da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) do *Campus* Palmas.

Agradeço à Secretaria Municipal da Educação de Palmas (SEMED/Palmas), aos colegas da Diretoria de Ensino Fundamental, aos servidores das escolas participantes e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que contribuíram com o desenvolvimento desta investigação, a aplicação e validação de um produto educacional antirracista.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, à Superintendente de Educação Científica e Tecnológica; à Diretoria de Tecnologia da Informação, à Diretoria de Tecnologia e Inovação Educacional e dos servidores da Gerência de Análise de Dados e Solução em Gestão e da Gerência de Apoio ao Usuário e Suporte Técnico.

Finalmente, agradeço aos educadores e estudantes que passaram por minha trajetória profissional de quase 30 anos na educação aos quais incentivaram, contribuíram e me lapidaram para assumir o papel de educador antirracista.

RESUMO

Este estudo analisa as práticas pedagógicas de Educação para as Relações Étnico-Raciais contidas no currículo da Educação Básica, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos associada à Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa aplicada e de caráter exploratória, cuja técnica investigativa foi a pesquisa bibliográfica, documental e de campo com a aplicação de um jogo pedagógico e questionários semiestruturados, sendo que os dados foram submetidos à análise de conteúdos de Bardin. Foi realizada uma investigação de documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, no Campus Palmas e da Secretaria da Educação do Município de Palmas/Tocantins para detectar a presença ou ausência de elementos da cultura e da história afro-brasileira e indígena no currículo e demais registros pedagógicos. O propósito foi compreender o fenômeno do racismo, a partir da leitura de mundo mediante o pensamento decolonial, tal como ele se apresenta ou acontece no contexto do currículo construído no universo de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Houve o relato e a discussão sobre a percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos frente à Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar. Desta forma, buscou-se a criação de um jogo de tabuleiro antirracista, como produto educacional, que resgata os saberes ancestrais do Tocantins e do Brasil, define os marcos de lutas e as conquistas do movimento negro e indígena, fomentando o letramento étnico-racial. Constatou-se a presença de barreiras estruturais e resistência nas instituições de ensino à implantação da Lei nº10.639/2003 e da Lei nº11.645/2008 nos currículos escolares. Identificamos como possibilidade a metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos, que permite colaborar com uma proposta de educação antirracista e ensino inovador superando os métodos tradicionais. Consideramos, portanto, que o jogo “Trieiro dos Saberes Ancestrais” promoveu experiências pedagógicas emancipatórias da educação freiriana para a Educação Básica.

Palavras Chaves: Educação Profissional e Tecnológica; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação para Jovens e Adultos; Pedagogia Freiriana; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This study analyzes pedagogical practices regarding Education for Ethnic-Racial Relations within the Basic Education curriculum, specifically within Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education. It is an applied, exploratory qualitative study employing bibliographic, documentary, and field research methods including the use of an educational game and semi-structured questionnaires, with data subjected to Bardin's content analysis. Institutional documents from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (Palmas Campus) and the Palmas/Tocantins Municipal Department of Education were examined to detect the presence or absence of elements of Afro-Brazilian and Indigenous culture and history in the curriculum and other pedagogical records. The aim was to understand the phenomenon of racism—through a "reading of the world" informed by decolonial thought—as it manifests within the curriculum developed for the Youth and Adult Education student body. The study reports on and discusses the perceptions held by Youth and Adult Education students regarding Education for Ethnic-Racial Relations within the school environment. Consequently, an anti-racist board game was created as an educational product; it recovers ancestral knowledge from Tocantins and Brazil and highlights key milestones in the struggles and achievements of Black and Indigenous movements, thereby fostering ethnic-racial literacy. Structural barriers and resistance within educational institutions were observed regarding the implementation of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 in school curricula. Game-Based Learning was identified as a viable methodology to support anti-racist education and innovative teaching, offering an alternative to traditional methods. We therefore consider that the game "Trieiro dos Saberes Ancestrais" fostered emancipatory pedagogical experiences rooted in Freirean education for Basic Education.

Keywords: Professional and Technological Education; Education for Ethnic-Racial Relations; Education for Young People and Adults; Freirean Pedagogy; Anti-racist Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABJ – Aprendizagem Baseada em Jogos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Nacionais Curriculares

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena

DCNEJA – Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação de Jovens e Adultos

DCNEPT – Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Profissional e Tecnológica

DCNERER – Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais

DCT – Documento Curricular do Tocantins

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

ETI – Escola de Tempo Integral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidades

PcD – Pessoa com Deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPEDU – Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa em Educação da América Latina

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

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

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEMED – Secretaria Municipal da Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI/TO – Serviço Social da Indústria do Tocantins

UE – Unidade Educacional

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME-TO – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma de desenvolvimento da pesquisa

Figura 2: Curso Mumbuca e Barra do Aroeira

Figura 3: Curso Mumbuca e Barra do Aroeira

Figura 4: Unidade Xerente

Figura 5: Unidade Karajá

Figura 6: Unidade Apinajé

Figura 7: Unidade Apinajé

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão para levantamento bibliográfico da pesquisa

Quadro 2: Resultado de levantamento de dissertações na plataforma do Observatório do Programa de Pós-Graduação Profissional e Tecnológica.

Quadro 3: Resultado de levantamento de dissertações e teses no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação.

Quadro 4: Resultado de levantamento de periódicos no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas matriculadas na Educação Profissional e Tecnológica por nível de Educação, segundo os grupos de sexo e a cor ou raça, IFTO - *Campus* Palmas Ano – 2025.

Tabela 2 - Pessoas matriculadas que frequentavam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por nível de ensino, segundo os grupos de sexo e a cor ou raça - IFTO - *Campus* Palmas Ano – 2025.

Tabela 3 - Pessoas de 18 anos ou mais de idade que frequentavam escola, por nível de ensino, segundo os grupos de idade, o sexo e a cor ou raça **-** Secretaria Municipal da Educação de Palmas (TO) Ano – 2025.

SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO 15
2 – INTRODUÇÃO 27
3 – SEMENTES LITERÁRIAS DA CONSCIÊNCIA 40
3.1 – Canteiros de saberes: história e trajetórias de educação 40
3.2 – Sementes Nativas: decolonizar a aprendizagem 57
4 – TRIEIRO METODOLÓGICO 68
4.1 – Travessias da pesquisa 68
4.2 – Guardiões dos saberes do estudo 70
4.3 – Procedimentos da Colheita Coletiva 75
4.4 – Aspectos éticos da pesquisa 83
5 – SEMENTE PEDAGÓGICA – Produto Educacional 85
6 – COLHEITA COLETIVA 92
6.1 – Colheita da pesquisa bibliográfica 92
6.2 – Colheita da pesquisa documental 94
6.3 – Colheita da pesquisa de campo 102
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 114
8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA 118
9 – APÊNDICES 130
10 – ANEXOS 173

1 – APRESENTAÇÃO

A educação brasileira é historicamente marcada por processos de exclusão e discriminação. Ela enfrenta desafios a serem superados para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, no que se refere às relações étnico-raciais. O racismo estrutural permeia as instituições de ensino, afetando tanto educadores quanto estudantes da Educação Básica nas modalidades da Educação para Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Ao refletir sobre os fatores que me levaram à identificação com o público deste estudo, tornou-se necessário o resgate sobre as minhas memórias mais íntimas e a história de uma família. Atualmente, encontro as respostas nos meus genitores. Meus pais fazem parte uma geração que tem como característica a valorização do trabalho árduo e a realização profissional, priorizando o sacrifício pela família.

Essa história demonstra que a educação é poderosa e transformadora na vida das pessoas. Os protagonistas, José e Maria, representam a vida de um casal de origem simples que encontrou na EPT o mecanismo necessário para superar desigualdades e a busca por melhores condições de vida. O percurso desse casal se assemelha ao de muitos brasileiros de sua geração. Eles eram jovens moradores de uma região periférica, destino da maioria da população pobre das áreas urbanas.

Maria, minha mãe foi obrigada em razão do sistema patriarcal a abandonar os estudos pelo serviço doméstico. Ainda na infância, assumiu a criação dos irmãos mais jovens. Sua trajetória reflete os índices estatísticos negativos de abandono escolar comuns à sua época, período em que a educação de mulheres era permitida, embora pouco estimulada. Viveu a maturidade precoce, marcada pela exposição à violência física e psicológica praticada pelo pai, que exigia disciplina e obediência dentro de sua casa.

Por sua vez, José, meu pai começou a trabalhar aos 12 anos de idade. Ele passava as tardes na marcenaria da família como ajudante colaborando no corte da madeira, no torno das peças, na medida dos encaixes, no polimento e no acabamento dos móveis fabricados por meu avô.

Com a expansão da indústria de base no Brasil, o bairro do Barreiro em Belo Horizonte mudou seu perfil campestre para urbano, após a fixação de uma multinacional, a siderúrgica *Mannesmann*[1]*.* Com a instalação da empresa e a oferta de emprego no setor, José, aos 18 anos ingressou na EPT em um curso oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Como soldador conseguiu o seu primeiro emprego de carteira assinada na multinacional.

A parceira do casal levou José à continuidade de seus estudos no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) no curso técnico em Manutenção Elétrica e Mecânica. Na mesma instituição concluiu o inesperado para uma pessoa de sua origem, a graduação em Engenharia Elétrica, em 1975. A amálgama com a EPT foi concluída com o curso de especialização na Escola Federal de Engenharia de Itajubá.

Possuir tal percurso profissional no período do Milagre Econômico[2] representava a empregabilidade e ascensão socioeconômica almejada pelo casal. A estabilidade proporcionou aos filhos o acesso à educação privada, aos bens duráveis e não duráveis possíveis à classe média. A EPT atravessou intensamente a vida da família.

O interesse em investigar a Educação para as Relações Étnico-Raciais[3] (ERER) articulada a EPT está ligado a uma longa trajetória de quase 30 anos na carreira como docente da disciplina de História quando estive exposto a episódios de violação aos direitos humanos. Entre elas estão personagens violadas de seus direitos étnico-raciais, em especial, a população negra e indígena.

---

[1] Empresa alemã responsável pela fabricação de tubos de aço, instalada em Minas Gerais, que pretendia desenvolver a indústria de base no país, convênio firmado com o Governo de Getúlio Vargas em 1954.

[2] A expressão Milagre Econômico refere-se ao período de crescimento econômico no contexto do Regime Civil Militar brasileiro. O momento apresentou um crescimento médio de 10% ao ano, desenvolvimento industrial, modernização da infraestrutura e aumento das exportações, impulsionando a economia brasileira. Contudo, também resultou em endividamento externo, persistente desigualdade social e impactos ambientais adversos.

[3] O marco legal original das Diretrizes Nacionais Curriculares (Brasil, 2013) trata a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, todavia, optamos por uma escrita do termo como Educação para as Relações Étnico-Raciais por defendemos a ideia de que a educação é um processo em constante transformação, compreendemos a diversidade de composição de multiculturalidade e interculturalidade que estamos em construção dessas relações.

A EPT é revivida, quando, em minha trajetória profissional fui levado à uma escola rural, localizada às margens do Rio Javaé, na região da Ilha do Bananal[4], no Estado do Tocantins. A escola está localizada entre a floresta amazônica e o cerrado, tendo como mantenedora uma fundação de caráter filantrópico. Ela foi a primeira escola-fazenda da instituição inaugurada em 5 de julho de 1973.

No início, os estudantes chegavam à escola de barco e visitavam a família apenas algumas vezes no ano. Com uma proposta pedagógica inovadora para o período, a instituição oferecia a oportunidade do estudo gratuito para os filhos de sitiantes, jovens e adultos posseiros, assentados de terras, indígenas e moradores dos municípios próximos. As crianças, jovens e adultos realizavam tarefas diversas do cotidiano da fazenda nos horários matutino e vespertino, e estudavam no período noturno do ensino infantil ao ensino médio profissional e técnico.

Na época de sua fundação, a unidade escolar era a única instituição de ensino regular presente na região. Ela alcançou credibilidade entre os membros da comunidade escolar, amparando estudantes expostos à vulnerabilidade social e econômica. A ausência de oferta de emprego e a falta de renda das famílias contribuíram para que a escola expandisse seu projeto.

Amparada pela ausência jurídica ou pela falta de ações do Estado na regularização da qualidade e das condições do ensino, a escola empregava o trabalho infantil e adolescente para as demandas dos serviços. Jovens e adultos trabalhavam no campo, expostos às altas temperaturas do clima tocantinense. Os internos semeavam e colhiam arroz, feijão e milho. Eles lidavam no trato dos animais, na marcação das cercas, na capina dos jardins, na poda das árvores e na realização de obras de construção.

A disciplina dos estudantes era aplicada com atividades laborais como a manutenção dos dormitórios, o preparo das refeições e a limpeza dos espaços comuns da escola com a justificativa de oferecer a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica em Agropecuária. Mesmo com a instituição da Lei nº 8.069 (Brasil, 1990) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as práticas de atividades laborais deveriam ter sido abolidas da

[4] A Ilha do Bananal é a maior ilha fluvial do mundo resultado do encontro entre a Floresta Amazônica e o Cerrado. Disponível: https://www.to.gov.br/ilha-do-bananal/1j2j787hhhxq <acesso/12/2024>.

instituição, atendendo ao vigor da legislação. No entanto, as ações perpetuavam-se e estão presentes no cotidiano escolar, até os dias atuais. As atividades laborais estão evidenciadas no manual de normas disciplinares do estudante como medida socioeducativa. De acordo com o ECA (Brasil, 1990) que entre seus artigos determina:

> A criança e adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Art. 15º ECA, Brasil,1990).

A maioria dos egressos do ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária era cadastrada em um banco de empregos onde fazendas e empresas conveniadas à escola selecionavam os estudantes para a primeira oportunidade de trabalho ligado ao setor. Se por um lado o término da escola era o ensejo do jovem e do adulto no mundo do trabalho legalizado, por outro também, permitiu a possibilidade da continuidade de exploração da sua força de trabalho que se iniciou dentro da unidade.

Cinco décadas após sua inauguração, crianças se tornaram adultos, jovens namoraram, se casaram e constituíram famílias na fazenda escola. Aos estudantes de melhor desempenho acadêmico eram oferecidas oportunidades de contratação na fundação mantenedora. Alguns foram incorporados como funcionários na própria unidade nos diversos setores da instituição.

Grupos de funcionários foram estimulados ao progresso de seus estudos em outras áreas: na educação profissional e tecnológica e no ensino superior. Esses retornaram à fazenda escola para suprir uma demanda de funcionários nos setores da saúde, da alimentação, da manutenção, do administrativo e da educação. Formaram-se como administradores de empresas, contadores, enfermeiras, odontólogos e professores. Outros foram absorvidos pela fundação mantenedora no setor administrativo em agências bancárias, na empresa de seguros, no plano de saúde da instituição financeira distribuídas pelo país.

Diante do cenário pandêmico de Covid-19 e restritivo é que me insiro como docente na fazenda escola. Eu chego nesse território com um olhar crítico, sendo observado a existência de conflitos locais decorrentes da presença da unidade escolar. Essas ocorrências se materializaram nas discussões sobre o marco legal dos territórios indígenas; a ocupação do cemitério da etnia Javaé; o desprezo à cosmologia da etnia Krahô; a expansão dos interesses do

agronegócio; as práticas de imposição cultural; o não reconhecimento da cultura regional; a invisibilidade étnico-racial; a presença de um currículo de estrutura condicionado pela instituição à comunidade da região; e a exposição ao racismo cotidiano decorrente do racismo estrutural.

A partir de experiências pessoais e da pandemia de Covid-19, Krenak (2020) denuncia a "mentalidade doente" que permeia o mundo, fundamentada na exploração da natureza e na desvalorização da vida humana. Essa mentalidade natural ligada ao sistema capitalista marginaliza e exclui a população negra, os assentados rurais, as populações ribeirinhas e os povos indígenas do seu direito natural de bem-estar humano.

Na mesma linha de pensamento cosmológico, Nêgo Bispo (2023) aponta para o movimento contracolonialista praticado pelas comunidades quilombolas de resistência à cultura eurocristã. Os “compartilhantes” (2023, p.36), de saberes ancestrais e de saberes orgânicos devem ser visibilizados. Os conhecimentos de “um povo que sabia disso tudo, provavelmente não foi escravizado nem teve sua memória apagada” (2023, p.38) por isso é necessária sua ação de reexistir. Nessa confluência de saberes e de pessoas afroconfluentes em conversa com os povos indígenas está o movimento decolonial contra a arquitetura brutal, violenta, racista, e institucionalizada pelos conceitos colonialistas.

Em 2024, realizei o processo de seleção para professor substituto para o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – *Campus* Palmas, onde lecionei a disciplina de História para as turmas de ensino médio técnicos integrado regular e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Neste breve período, tive contato com os profissionais da área das ciências humanas que me apresentaram as atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI/Palmas) do IFTO. O despertar de reflexões veio ao encontro de uma jornada dedicada à educação e o desconforto pessoal de presenciar o preconceito racial bem como a desigualdade étnico-racial nas escolas, em especial na EPT.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996), lei maior da educação brasileira é marcada por avanços e conquistas como o direito ao ensino público gratuito e a ampliação da carga horária mínima de duzentos dias letivos. Todavia, há princípios que não foram materializados na prática e

estão em desconformidade com as legislações. Encontramos duros desafios a serem superados no campo educacional quanto à concretização de políticas públicas contidas nesta legislação que ainda encontram resistência à sua implantação.

Entre os exemplos de políticas públicas que encontram em letargia estão o Plano Nacional de Educação (PNE); a gestão democrática do ensino público; a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares; a valorização do profissional da educação; a taxa de analfabetismo funcional da população; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Isto porque a intervenção de grupos hegemônicos capitalistas e conservadores (nacionais e internacionais) visam condicionar o país à submissão de seus interesses.

Em contraposição a essa ideia estão os estudos decoloniais. Movimento cultural e intelectual que surge “como uma crítica ao eurocentrismo e à colonialidade do saber. Ele busca romper com a lógica colonial que impõe uma hierarquia entre conhecimentos e culturas, colocando o europeu como superior” (Paim; *et al.* 2019, p.443).

Os estudos decoloniais emergem como uma potente ferramenta teórico-crítica para desvelar as múltiplas formas de opressão herdadas da colonização. Essa ordenação assegura e ainda promove a dominação e a exploração de grande parte dos “diferentes povos da América Latina, da África e da Ásia, apresentados como naturalmente inferiores” (Mignolo, 2017, p. 17-19).

A corrente de pensamento abarca intelectuais como Aníbal Quijano (2000), Nelson Maldonado-Torres (2007) e Catherine Walsh (2008) contrários à colonialidade, uma lógica de dominação que atravessa o poder, o saber e o ser. A colonialidade tem como base a vinculação entre “o racismo, a exploração capitalista, o controle do sexo e o monopólio do saber” (Paim; *et al.* 2019, p.440) forjado por princípios e valores ideológicos construídos para justificar a exploração de pessoas negras e indígenas por pessoas brancas.

Compreendemos que o racismo é resultado da exploração histórica do colonialismo europeu e perpetuado pela colonialidade do poder, do saber e do ser, o que confere um sentido pandêmico ao fenômeno. Ele está no centro dos debates em diversos países e na Organização das Nações Unidades (ONU).

Nesse contexto, desenvolver políticas públicas e práticas educativas que promovam uma educação antirracista é fundamental. A Lei 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645 (Brasil, 2008) reforçam a necessidade de incorporar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena aos currículos da educação básica do país. A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está inserida nas Diretrizes Nacionais Curriculares (Brasil, 2013). O documento indica a aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para formação da cidadania e para qualificação profissional dos indivíduos.

O enfrentamento das questões étnico-raciais na sociedade brasileira configura uma ferida histórica e visceral presente no cotidiano escolar, resultante do racismo estrutural. Essa dinâmica de exclusão acarretou a abertura de uma fenda de saberes silenciados nos currículos escolares.

Elementos da cultura e da história africana, negra e indígena foram e permanecem ocultos na estrutura curricular, apesar do espaço de direito. Em seu lugar, foram priorizados conteúdos e conhecimentos validados pela cultura europeia, caracterizando o embranquecimento curricular. Nascimento (2003, p.251) já nos alertava que o combate ao racismo vem atrelado à luta pelos direitos sociais por melhores condições de vida, “significação cultural, valor artístico e função social”, além da reivindicação por ações educativas.

Nas reflexões levantadas por Nascimento (2018) o “embranquecimento cultural” ofertado no currículo escolar é uma estratégia de genocídio que aponta o racismo estrutural presente nas instituições de ensino. Conforme aponta Lélia Gonzalez (2020), o racismo estrutural é o elemento que organiza e sustenta a desigualdade racial no Brasil, atravessando instituições, discursos e práticas sociais de forma naturalizada.

> o racismo - enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas - denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas (Gonzalez, 2020. p. 35).

Embora existam leis que normatizam a ERER na EPT, a perpetuação das desigualdades étnico-raciais indica que os conteúdos culturais negros e indígenas são embrionários, “não possibilitam a formação cultural geral e as dimensões essenciais da vida” Ramos (2010, p. 49) e merecem sua

representatividade, para isso, então há a necessidade da revisão do currículo escolar e suas diversas dimensões.

O racismo estrutural está presente no seio da sociedade brasileira. Ele é amamentado pela visão colonial, nutrindo o racismo institucional na escola. Ballestrin (2013) alerta para a presença de um projeto cuja “arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos” (Ballestrin, 2013, p. 109) mantém latente a visão eurocêntrica, cristãs e patriarcal impedindo o pensamento da libertação humana.

Ações de intervenção pedagógica em ERER na EPT devem ressignificar a imagem construída do continente africano, do povo negro e dos povos originários brasileiros com o intuito de enfrentar e superar o racismo. As mesmas devem ser estimuladas em todo o campo da educação, a fim de construir uma sociedade que promova equidade social, econômica, política e cultural.

As diretrizes curriculares nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER, Brasil, 2004) adotadas em todo o país visam ao cumprimento da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e se complementa com a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) que integram o estudo da “História e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo” da educação básica e superior das instituições públicas e privadas no país.

As referidas leis são consideradas marcos temporais nos estudos de Silva (2003); Caixeta (2020); Menezes (2020); Bertuani e Ferreira (2022); Luz (2023); Oliveira (2023); Leal (2023) Gomes *et al* (2024), para o movimento negro e para os povos indígenas.

Pouco mais de duas décadas após a aprovação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), mínimos avanços foram dados no sentido de incorporá-la às instituições de ensino, particularmente, na EPT. Rodrigues, *et al.,* (2024) indicam pontos positivos quando observados a crescente produção acadêmica e discussões sobre a legislação na EPT. Todavia, os estudos apontam barreiras a serem superadas como as necessidades de formação específica de docentes, a produção de currículos multiculturais e materiais didáticos adequados na esfera da educação brasileira.

Fonseca e Rocha (2019) confirmam essa perspectiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao analisarem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 37 escolas vinculadas à Rede. Em seu

estudo, 18 unidades de ensino não apresentaram à temática das relações raciais em seus PDIs. Os estudiosos evidenciaram que "a implementação de políticas calcadas na diversidade é, por essência, contrária à apologia da tolerância, atitude que estaria de forma mais direta ligada ao mito da democracia racial" (Fonseca e Rocha, 2019. p.13), presente na Rede Federal e destacam que os poucos avanços da política nas instituições se concretizaram graças à resiliência na implementação dos Núcleos de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABIs).

Silva e Júnior (2023) reportam o impacto do racismo nos Institutos Federais (IFs), em destaque, como as políticas de inclusão racial encontram impedimentos institucionais tornando-se nocivos ao sistema educacional. Esses são desafios significativos a serem superados na Rede Federal. Os resultados de seus estudos apontam, por um lado, a relevância das ações dos NEABIs em favor da aplicação das leis de temática racial e, por outro, evidenciam barreiras institucionais e a necessidade de oferta de uma formação docente específica que contemple práticas antirracistas efetivas na Rede Federal.

Os NEABIs da Rede Federal fomentam reflexões dos conhecimentos de formação na EPT, e pretendem ocupar as lacunas da história a serem escritas – promovendo estudos das questões étnico-raciais e ações de valorização das identidades negras e indígenas.

O artigo 5º do regimento interno do NEABI/Palmas descreve como seu objetivo geral:

> realizar ações de pesquisa em conformidade com ações de ensino e extensão sobre as várias dimensões das relações étnico-raciais, referentes ao fenômeno socioeducativo, paralelamente à disseminação de estudos sobre a temática dessas relações (NEABI/Palmas, 2017).

Embora a literatura já tenha estabelecido um panorama e padrões de preconceito, discriminação e racismo presente no ambiente escolar, ainda é necessário aprofundar os estudos da temática étnico-racial na EPT, colaborando para reflexões e a transformação desse cenário na modalidade da EJA. Este estudo pretende preencher essa lacuna não explorada nesta modalidade quando aplicada no contexto do Tocantins.

A ERER se insere como um processo educativo, enquanto uma política pública afirmativa, eficiente, relevante e auxiliadora no combate à violação de direitos fundamentais de cidadania. Suas diretrizes estão voltadas para educar

com base na tolerância, na valorização da dignidade humana e no combate ao racismo, constituindo um dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o PROEJA.

A pesquisa está contida na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT com foco em desenvolver estratégias que possibilitem a formação integral e significativa do(a) estudante, embasado no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. O projeto de trabalho está inserido no Macroprojeto 4, abrangendo “questões relacionadas à história e à memória da EPT”, considerando o mundo do trabalho a partir de “estudos de eventos, currículos, espaços de formação e recursos didáticos” (ProfEPT, 2023).

O objetivo geral deste estudo é atuar na investigação de documentos oficiais e não oficiais da Secretaria da Educação do Município de Palmas (SEMED/Palmas) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), destacando elementos e ações pedagógicas e culturais em Educação para as Relações Étnico-Raciais desenvolvidos no currículo da EJA associada à EPT.

Para tanto, pretende-se desenvolver um produto educacional cuja proposta está focada em orientações e ações de ERER na EJA fundamentada na Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ). Gee (2009, p.12), enfatiza que "os jogos são potencialmente um espaço privilegiado para os jogadores se envolverem em práticas que engajam o pensamento crítico e criativo". ABJ é uma técnica de aprendizagem que estimula o pensamento complexo (Morin, 2000) desenvolvendo a capacidade de interligar diferentes dimensões do saber e da realidade.

Os jogos educativos são capazes de estimular diversas habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tais como: raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade, cooperação, comunicação, tomada de decisões individuais e coletivas. Dessa forma, o jogo de tabuleiro antirracista tem o propósito de se constituir em uma ferramenta capaz de promover a aprendizagem colaborativa e estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre o tema.

Na perspectiva de melhor organizar os procedimentos ligados a esta pesquisa, a presente dissertação se divide em sete seções. Inicialmente, a seção

1 versa sobre as reflexões históricas e críticas do pesquisador relacionadas a EJA-EPT. Já na seção 2 apresentamos a fundamentação teórica relacionada à ERER, entendida como uma alternativa recomendada para afugentar experiências de preconceito, discriminação e racismo que perpassam a educação brasileira, bem como, apresentamos o problema de pesquisa, trata-se das distorções ocorridas na implantação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 associadas ao currículo escolar da EJA-EPT.

Uma vez estabelecidos os objetivos geral e específicos da investigação, a seção 3 resgata a história, a memória e a narrativa do decolonialismo como estratégia de enfrentamento do racismo na EJA-EPT. Ao longo da terceira seção, a revisão da literatura semeou o canteiro teórico da consciência, eles são estudos voltados para a educação profissional de jovens e adultos, bem como os marcos conceituais fecundos necessários para a elaboração do produto educacional, orientados pela linha de pesquisa e seu macroprojeto.

A quarta seção abarca os caminhos metodológicos percorridos, da revisão da literatura ao exame dos documentos institucionais definidos por Arantes (2025), à análise de conteúdos de Bardin (2016) mediante a aplicação de questionários semiestruturados, a inserção do público da EJA no contexto do estudo e, finalmente, os aspectos éticos da pesquisa. Na seção 5, os esforços destinaram-se para exposição do produto educacional, suas estratégias e finalidades na construção de um jogo orientado para a ERER voltado para o público da EJA possibilitando o resgate dos saberes ancestrais do Tocantins e do Brasil, do letramento étnico-racial e dos marcos históricos da reparação com foco na superação dos conflitos raciais.

Na sexta seção partimos para a colheita, frutos da coleta metodológica definida para o estudo. Analisamos os resultados da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizamos ainda a análise dos questionários preenchidos pelos estudantes da EJA. Por fim, a Seção 7 apresenta as considerações finais do estudo direcionando para possibilidades de desobediência de teorias do conhecimento impositivas e racializadas. Além do mais, destacamos resultados promissores na utilização da metodologia de ABJ.

O estudo não pretende fechar as feridas da desigualdade, da intolerância e do racismo presente no país, contudo poderá proporcionar reflexões e questionamentos sobre a formação integral do EJA-EPT. A empreitada tem o

sentido de colocar em prática uma educação antirracista que seja capaz de transformar a sociedade tocantinense ainda presa pelas correntes do racismo, do preconceito e da exclusão.

2 – INTRODUÇÃO

A ERER tem sido objeto de “resistência para muitos na EPT” (Coutinho, *et al.,* 2023, p.11), entre eles estão gestores, educadores e a comunidade estudantil. A afirmativa é confirmada por Santos, *et al.* (2024) ao valorizar nos currículos a figura do “branco e excluir as representações dos outros grupos racializados, assim como na maior presença de professores e gestores brancos, o que fortalece e mantém esse determinado grupo no poder” (Santos, *et al.* 2024, p.3). A visão presente na EPT como modalidade de ensino tem sido, ao longo de sua trajetória, a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho atendendo aos interesses do mercado de trabalho e do capital.

Santos, *et al.* (2024) aprofundam o debate e discussão sobre as relações étnico-racial sob o prisma da colonialidade e o eurocentrismo nos ambientes. As autoras alertam para o perigo de “caminhar para a invisibilidade de todas as outras culturas que dela diferenciam” (Santos, *et al.* 2024, p.3). Ao incorporar os princípios e valores atrelados ao capital eurocêntrico e hegemônico no ambiente educacional, deixam de lado os impactos negativos produzidos na sociedade, como o racismo e o preconceito racial. As pesquisadoras direcionam sua visão ainda para “o silêncio pedagógico, dos currículos e conteúdos didáticos” (Santos, *et al.* 2024, p.3) propagando o embranquecimento cultural, na EPT. É necessário problematizar, ampliar o “olhar” sobretudo quando se aborda a temática do racismo e do preconceito racial praticados na EPT.

O princípio educativo constituído na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está fundamentado em concepções teóricas que defendem a formação integral dos educandos, rompendo com a dicotomia entre o conhecimento para o trabalho manual/trabalho intelectual. Gramsci (1932) enfatiza a importância da educação como um meio de conscientização da classe trabalhadora sobre sua condição de opressão e exploração. Para ele, a educação profissional deve ser uma maneira de formar trabalhadores qualificados e conscientes, capazes de lutar por seus interesses e por uma transformação social.

O compromisso institucional é ofertar ao público do PROEJA, uma perspectiva politécnica para formação de cidadãos e a superação do mundo do trabalho. Uma formação integral do estudante favorecendo uma visão crítica de

sua realidade, a fim de promover uma ação educadora e “emancipadora que defende a autonomia, a criatividade, a solidariedade e a cidadania dos educandos” (Frigotto *et al*., 2011, p.26) como seres transformadores de sua própria história e em construção de sua identidade.

Saviani (1989) destaca que o conceito de politecnia está focado nos preceitos marxistas, que se daria através da formação intelectual, física e tecnológica, reunindo a ideia de uma formação humana omnilateral sobre um olhar histórico-crítico de seus educandos. O mesmo conceito está alinhado aos princípios de Gramsci (1932) de uma escola unitária voltada para a formação de intelectuais orgânicos – articulando o fazer e o pensar. Manacorda (2008) destaca a passagem das impressões de Gramsci sobre a organização escolar.

> É na escola única que se encontra a raiz daquele processo de união entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que é depois realizado em um nível mais alto pelas academias, aos quais realizam assim, também a unificação entre os intelectuais e as massas populares (Manacorda, 2008. p.207).

A EPT tem como fundamento uma concepção de educação que articula o trabalho, a ciência e a cultura, valorizando o conceito de trabalho como princípio educativo, entendendo-o como atividade criadora, produtora de conhecimento e transformadora da realidade (Freire, 1987; Ramos, 2005). Para tanto, devem-se incentivar práticas de transformação escolar estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática com o objetivo de construir uma cultura fundamentada na solidariedade entre indivíduos, no bem coletivo, na inclusão social e no combate ao racismo ou a qualquer preconceito social.

A proposta de EPT integrada ao ensino médio ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia prevê um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade. O racismo e o preconceito são desafios a serem superados que se integram à realidade da EPT.

Para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a ERER no PROEJA torna-se necessária a compreensão de termos interligados à temática, sendo amplamente utilizados no cotidiano e difundidos através da propaganda de massa e dos meios de comunicação. Segundo Guimarães (2021), a compreensão da distinção entre preconceito, discriminação e racismo

merece crédito para esclarecermos as dinâmicas de desigualdade racial presentes na sociedade e no ambiente escolar. Embora esses três termos estejam próximos, cada um possui características específicas que influenciam de maneira distinta as interações sociais e institucionais.

Mezan (1998, p.226) aponta que o preconceito é um “conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo”. Um sentimento, uma atitude, ou uma opinião negativa inviabiliza à construção das relações entre indivíduos, grupos ou culturas diferentes. As pessoas preconceituosas baseiam-se em estereótipos construídos, sem conhecimento ou experiência prévia que justifique tal mérito. Leal (2023, p.24) indica que o preconceito “é fruto de uma forma limitada de compreender a realidade e de julgar as diferenças”. O preconceito pode se manifestar de forma consciente ou inconsciente e não implica, necessariamente, em uma ação contra determinado grupo, tais como, foram tratados ciganos, judeus, imigrantes, homossexuais, testemunhas de Jeová e outros grupos opositores ao regime nazista, na Alemanha.

A discriminação racial, por outro lado, é um problema global que pode manifestar-se de diversas formas como insultos, violências física e psicológica, exclusão social, acesso desigual à oportunidade de educação, emprego, moradia, serviços de saúde e justiça. É uma violação dos direitos humanos e uma forma de preconceito e opressão baseada nas características raciais de uma pessoa.

Guimarães (2021, p.34) determina que a discriminação racial é o conjunto de “comportamentos e/ou práticas que resultam em tratamento desigual ou injusto de pessoas com base em sua raça ou etnia”. No mesmo sentido, Campos (2024, p.14) descreve a discriminação racial como prática social, “em que hierarquias e desvantagens são impostas a indivíduos de modo reiterado e sistemático com base numa concepção de raça ou etnicidade”. A discriminação pode ser direta, como impedir a contratação de uma pessoa com base nas características físicas e na cor de pele, ou indireta, quando uma regra ou política aparentemente neutra acaba desfavorecendo certos grupos.

Entre esses direitos humanos está a educação prevista em lei. A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo

preceito veiculado pelo art. 205, da Constituição Federal da Republica do Brasil (Brasil, CF, 1988):

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, Art. 205. Constituição Federal da República do Brasil, 1988).

A discriminação é a manifestação prática do preconceito, onde atitudes internas se traduzem em ações externas. Poderia ser relatos de episódios de opressão como retratados nos livros de história, em cenas dos conflitos pelos direitos civis dos negros norte-americano, ou de documentários exibindo os confrontos sul-africanos pelo fim do *apartheid*[5] e pela libertação de Nelson Mandela.

O racismo, por outro lado, "é uma estrutura de poder que hierarquiza raças e etnias, beneficiando determinados grupos em detrimento de outros", como afirma Schucman (2014, p.41). Diferente do preconceito e da discriminação, que podem ocorrer de maneira isolada, o racismo é sistêmico, ou seja, "está enraizado nas instituições, na cultura e nas relações sociais" (Almeida, 2019, p.43), constituído pelo processo histórico associado às relações de poder, seja, pela ação política ou o controle econômico existentes entre os grupos dominantes de brancos europeus e os grupos dominados indígenas e afro-brasileiros escravizados.

O racismo se manifesta de diversas formas, como o racismo estrutural, que perpetua desigualdades históricas na educação, no mercado de trabalho e na justiça criminal. Gonçalves e Silva (2010) indicam como resultado de suas investigações a sub-representação de negros no ensino técnico e superior é uma consequência direta do racismo estrutural. O *apartheid* brasileiro é evidenciado na presença de expressões, de atitudes e de ações praticadas por pessoas racistas. Elas são corriqueiras e silenciosas apesar da existência de mecanismos de inclusão da população negra e indígena nos diversos espaços da sociedade.

A Lei 12.711 (Brasil, 2012) popularmente conhecida como a Lei de Cotas reserva em universidades e institutos federais para estudantes de escolas

[5] O *Apartheid* foi uma política de segregação social ocorrida na África do Sul entre 1948 e 1994, com a ascensão do Partido Nacional, cujo governo foi composto por uma minoria branca. O país foi governado por esta minoria que adotou desde 1948 uma política de segregação racial. No início dos anos 1990, com a libertação de Nelson Mandela e a abertura do regime o Partido Nacional perdeu marcando o fim da segregação legal e a conciliação nacional sul-africana.

públicas garantindo parte dessas vagas para estudantes de minorias étnicas. O Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) apontou que 40.661 estudantes, em 2012, ingressaram no ensino superior da rede federal por ações afirmativas, passando para o número de 108.616, em uma década de sua criação. O Censo, em 2022, também apontou que 55.371 pessoas ingressaram nessas instituições públicas pelo critério étnico-racial. A Lei 14.723 (Brasil, 2023) reformulou e ampliou o sistema de cotas no acesso a essas vagas.

A revisão incluiu, especificamente, os candidatos quilombolas, que antes possuíam acesso através das cotas de pretos, negros e pardos. O programa reduziu a renda familiar para 1 salário mínimo para os candidatos participarem das cotas. A nova distribuição das vagas será realizada de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando a proporção de indígenas, pretos, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade federativa.

O reflexo do racismo estrutural brasileiro é devastador, levando em consideração a história de exploração, do apagamento, da invisibilidade aos indivíduos escravizados pela dominação branca. Santos, *et al.* (2024, p. 27) revelam que “os grupos que mais sofrem racismo no Brasil, em ordem decrescente são os pretos, os indígenas, os imigrantes africanos, os quilombolas e os pardos”. Sob esse prisma, existe a compreensão da população brasileira de que os grupos apontados foram subalternizados, pelo processo colonial e a escravização, e até hoje são as maiores vítimas do racismo.

Nas instituições escolares, o enfrentamento do racismo está presente como um elemento problemático e contraditório, temos em vigor a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645 (Brasil, 2008) que garantem o acesso aos conteúdos afro-brasileiros, indígenas e antirracistas nos currículos das escolas. Todavia, esses conteúdos ora são ocultados, ora são abordados de maneira superficial ou inadequada para a compreensão desses personagens históricos na construção da identidade nacional, ao longo do calendário escolar. Os dados apresentados por Santos, *et al.* (2024) indicam:

> Avanços no que diz respeito à percepção de que o racismo é o tema mais importante a ser estudado na escola (69%), e que o tema mais aprendido na escola foi o ensino da história e cultura indígena (52%), seguido do ensino de história e cultura afro-brasileira (46%), eles também nos revelam que para as pessoas que tiveram contato com os

> temas pesquisados, a forma como foram abordados na escola foi maior para o “pouco adequada” ou “nada adequada” (Santos, *et. al*. 2024, p.37).

Embora os estudos atuais demonstram avanços na institucionalização das leis, o cenário na EPT ainda esbarra em pessoas racistas e preconceituosas dentre servidores, docentes, discentes e a comunidade, o que dificulta a inclusão da ERER nos currículos. Há fatores exógenos e endógenos que constituem barreiras de acesso à EPT para candidatos pretos, negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (PcD).

Em primeiro lugar foi identificado como enfrentamento a ser superado, o acesso digital desses candidatos à rede mundial de computadores. As inscrições para as provas são oferecidas, exclusivamente, pela *internet*. Aos estudantes adolescentes, que concluíram o ensino fundamental na EJA oferecido na Rede Municipal de Palmas, é exigido o processo seletivo convencional para o seu ingresso nas unidades do IFTO. Essa barreira digital imposta pelos editais pode impedir a entrada de candidatos pretos, negros, pardos, indígenas, quilombolas e PcD aos processos seletivos, por constituírem parte de comunidades socialmente e economicamente vulneráveis.

Ao inserir como requisito um único mecanismo para as inscrições, as instituições de ensino se isentam em ofertar alternativas de acesso democrático aos candidatos de baixa renda que não possuem equipamentos e meios necessários à inscrição nos processos seletivos. A restrição é uma violação do direito fundamental à educação. Ela direciona a instituição a uma posição de neutralidade frente a realidade de exclusão ao mundo virtual e invisibilidade dos sujeitos da EJA.

Segundo o Relatório Anual de Análise dos Indicadores[6] dos IF(s) 2021 (Brasil, 2022) dos 1.479.399 alunos matriculados na Rede Federal, a região Norte oferta o menor número de matrículas na EPT, totalizando 117.696 do país. Destes, 37.927 estudantes não declararam sua raça/etnia e 79.769 realizam sua autodeclaração raça/etnia. Em síntese são 69,5% pardos; 16,7% brancos; 10% pretos; 1,3% amarelos e 2,2% indígenas tendo 16.580 estudantes concluintes por ciclo, correspondendo 42,46% das efetivas matrículas. Os dados anteriores são confirmados por Oster (2023) e indicam que os candidatos que se

[6] Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

autodeclaram no processo seletivo do IFTO, não conseguem se adequar aos requisitos do edital.

Entre os fatores endógenos está a transparência dos editais, mesmo lícitos, esses instrumentos apresentam um rigor jurídico e uma linguagem complexa e específica para a maioria dos candidatos, seus familiares ou responsáveis quando menores de idade. A ausência de documentos; a apresentação de informações incompletas no formulário de inscrição; somados à apresentação de declarações indevidas, e/ou histórico escolar incompatível ao edital tem como o indicativo o indeferimento de suas inscrições no processo de seleção do IFTO quando solicitados a sua inscrição no sistema de cotas.

O candidato que porventura apresentar histórico escolar que por algum momento de sua trajetória acadêmica indicar frequência em escola privada será desclassificado do sistema de cotas. Diante da circunstância, os candidatos que se beneficiariam do programa de ações afirmativas de acesso ao ensino público federal não são contemplados às devidas vagas de destino e concorrência. Os mesmos estão ingressando nas instituições federais através das vagas de ampla concorrência.

Outro desafio de exclusão aplicado a essa população é a ementa de conteúdos exigidos para a preparação dos candidatos às provas. O ementário é prolixo, e nos processos seletivos, os conteúdos são extensos e não são contemplados em sua totalidade. Caso vencidas as etapas do certame pelo candidato, a burocratização dos editais exige uma lista de documentos inacessíveis para o curto intervalo de tempo para a efetivação da matrícula do candidato, o que torna inapto ou indeferido o pedido do candidato ao acesso mediante à Lei de Cotas.

É importante destacar que o PROEJA permite a jovens e adultos com mais de 18 anos concluírem o ensino médio simultaneamente a uma qualificação profissional técnica. Os cursos do programa ofertados pelo IFTO não submetem processo seletivo para esse perfil de público, sendo a matrícula automática e voluntária. Todavia as normativas dos editais exigem o mesmo processo burocrático de inclusão de documentos mediante a conectividade para o ato das matrículas.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11 (Brasil, 2000), a EJA é pautada pela equidade e rege-se pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. O perfil heterogêneo do público é destacado por Salgado (2008),

> Na verdade, são pessoas que, após muito tempo de afastamento, retornam ao sistema escolar casadas, algumas com filhos, trabalhadores – assalariados ou não – em busca de melhorias profissionais ou pessoais. Outros retornam por exigência do trabalho, há ainda os que buscam entender o mundo em que vivem, conhecer seus direitos e exercer a cidadania plena. Em comum entre esses homens e mulheres existe a certeza de que o estudo, mais do que um instrumento de redimensionamento social, constitui-se ferramenta indispensável para a sobrevivência, inclusive no mundo do trabalho (Salgado, 2008, n/ p.)

Para expressar melhor o perfil do público de jovens, adultos e idosos e o panorama educacional brasileiro foram utilizados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-Educação 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em termos quantitativos, publicitado pelo relatório consta que, no Brasil, em 2022, “havia 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. A cidade de Palmas possui 7.292 pessoas com mais de 15 anos, que corresponde a 3,1% da população (IBGE, 2022).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[7] (INEP, 2022) muitos não tiveram acesso permanente à escola e aos professores e professoras com formação superior específica em suas áreas de atuação. O Ofício nº 2755/2025, datado de 3 de outubro de 2025, do gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Palmas confirma a estatística – destinado ao presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Tocantins (UNDIME-TO) – a comunicação indica a presença de uma única servidora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Palmas a participar como formadora local, no Programa Palmas Pacto EJA.

De acordo com o censo do IBGE (Brasil, 2022), a região Norte, predominante, é composta por uma população de maioria parda, negra e indígena, onde vemos uma profunda contradição. Serra, Amazonas-Passos, (2023) comentam:

> No contexto da escola de branco podemos considerar ´o público indígena um estrangeiro` devido a particularidade desse público de adquirir não apenas o acesso, mas também a permanência e êxito

[7] Fonte: INEP/ Censo Escolar 2018-2022.

> desse público indígena, além do combate ao racismo étnico-racial (Serra, 2023, p.12).

Segundo o Censo da Educação Básica (2022) 85,73% dos professores de escolas indígenas não fizeram cursos de formação continuada específicos. O dado revelado expõe uma fragilidade na formação dos professores[8] que reflete diretamente no êxito dos candidatos indígenas quando submetidos às vagas de ampla concorrência. Orço e Orço (2017) denunciam que as escolas localizadas nas aldeias seguem os mesmos "padrões" curriculares, e por consequência, "os professores contratados para ministrar as aulas e os critérios de aprovação são estabelecidos pelas secretarias de educação" (Orço; e Orço. 2017, p. 138). Para tal, entre os critérios de seleção desses profissionais deveriam levar em consideração as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (DCNEI, Brasil, 2008). Na resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015 para a formação de professores indígenas deve-se considerar o:

> Respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades; Valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; Promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; Articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola (Brasil, Resolução nº1 da DCNEI, 2015).

Para somar a esse prejuízo, é importante destacar que mesmo que esses jovens e adultos tenham acesso em suas escolas de origem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, nos materiais são identificados conteúdos mínimos necessários para atingirem o nível de proficiência nos componentes curriculares elementares, como em Língua Portuguesa e Matemática. A limitação dos materiais didáticos concretiza uma barreira expressiva, sobretudo em função da ampla diversidade cultural das populações indígenas no Brasil.

Segundo o Censo (2020), menos da metade das escolas indígenas (48%) utilizam materiais didáticos elaborados na língua indígena ou em formato bilíngue (língua indígena e Língua Portuguesa), apesar de a maioria (74%) ministrar aulas em língua indígena. Diante desse cenário, torna-se essencial que

[8] A formação dos professores indígenas exige que todos os docentes devem ser das aldeias em que dão aula segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Para isso, é preciso investir na formação de professores nas licenciaturas interculturais indígenas, que habilitam os docentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

os materiais pedagógicos conciliem as diretrizes do currículo nacional com as especificidades socioculturais das comunidades atendidas, incorporando tanto o idioma local – a ser ensinado concomitantemente ao português – quanto os conhecimentos tradicionais dessas populações.

Ainda é possível apresentar as dificuldades dos candidatos de maior vulnerabilidade social ao transporte e a alimentação no dia da realização do processo seletivo. De acordo com o Censo (2020), os desafios de infraestrutura para a população quilombola e indígena são expressivos: quase metade das escolas indígenas (49%) não dispõe de rede de esgoto sanitário, cerca de 30% não têm acesso à energia elétrica e 75% não possuem conexão com a internet, sendo que a disponibilidade de banda larga restringe-se a apenas 14% das unidades. Ademais, a presença de laboratórios para o ensino de ciências e tecnologia é extremamente limitada, estando presente em apenas 8% das escolas. Superadas essas etapas, o estudante aprovado e matriculado terá um longo ciclo acadêmico de permanência até a sua formação integral – pessoal e profissional – na EPT.

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto-EJA) através do Decreto nº 12.048 (Brasil,2024) em suas diretrizes determina:

> III - a integração da EJA com a educação profissional e tecnológica - EPT, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
> IV - a equidade nas condições de oferta da EJA;
> V - a prioridade no atendimento aos grupos sociais em maior situação de vulnerabilidade, observados os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
> VI - a multiplicidade de metodologias, abordagens, instrumental pedagógico e recursos didáticos que sejam coerentes com o perfil e o contexto dos sujeitos;
> VII - o reconhecimento da diversidade de público da EJA, observadas as características étnicas, raciais, etárias, de gênero, de renda, de local de moradia, das pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, pessoas com deficiência e de outras condições e contextos específicos;
> (Brasil, 2024).

Partindo da premissa que o IFTO e a Secretaria Municipal da Educação de Palmas são signatários do Pacto-EJA e enquanto espaços educativos têm em seus princípios o caráter emancipador de raças, de respeito à diversidade cultural e de apoio às políticas públicas afirmativas na educação básica, emergem as perguntas: Como as instituições de ensino preservam a memória

ancestral dos povos afro-brasileiros e indígenas através dos eventos, ações e atividades pedagógicas e culturais em ERER e quais as ações realizadas para a institucionalização das leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008) que se manifestam no currículo da Educação de Jovens e Adultos? A apresentação de um produto educacional fundamentada na metodologia de ABJ voltado ações de ERER contemplará à formação antirracista dos estudantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental quanto no ensino médio técnico?

Para responder as questões deste estudo pretende-se investigar a implementação das leis de Educação para as Relações Étnico-Raciais através do resgate de ações pedagógicas e culturais contidos no currículo da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O início desta sinuosa trilha percorreu os estudos do pensamento decolonial e a ERER na Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas e pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas. Para tanto, foi necessário desmatar os marcos legais, documentos normativos, pareceres, leis, decretos, que orientam para ERER para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Para a abertura da picada foram aferidos a presença/ausência de referências para ERER contidos nos documentos institucionais relacionados ao PROEJA do IFTO – *Campus* Palmas e da EJA da Secretaria Municipal da Educação de Palmas (SEMED/Palmas).

Para romper o ambiente hostil de mata fechada e erguida pelo racismo exigiu-se o desenvolvimento de um material forjado em uma educação libertadora e emancipatória. Portanto, é indispensável transgredir a densa vegetação do preconceito e transpor o relevo da discriminação. Propomos então, como produto educacional, a criação de um jogo antirracista voltado à Educação de Jovens e Adultos que foi aplicado e validado por estudantes do 2º Ciclo do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Palmas e do Proeja do IFTO – Campus Palmas.

Pesquisar como a ERER na EJA está sendo implementada e compreendida nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do *Campus* Palmas quanto na Secretaria Municipal da

Educação permite-nos avaliar a formação profissional e técnica do estudante tocantinense. Ao investigar as instituições de ensino, pretende-se verificar se estão alinhados às normativas nacionais no “reconhecimento da identidade étnico-raciais” e se são ofertados aos estudantes “os devidos conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício profissional e da cidadania, como base nos fundamentos científicos-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (Brasil, 2021).

Nos estudos apresentados por Lima (2012), Baptista (2021) e Borghi (2022), indicam os esforços dos NEABIs distribuídos em todo o país em acolher sobretudo o cumprimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) que integram o estudo da “História e da cultura dos povos Afro-Brasileiros e Indígenas” nos currículos da educação básica e superior das instituições públicas e privadas no país.

A presença do NEABI/Palmas amplia as discussões sobre a implantação de políticas de ações afirmativas no IFTO, quando promovem eventos, ações pedagógicas e culturais sobre a temática afro-brasileira e dos povos indígenas. Entre suas conquistas estão à inclusão do Encontro da Consciência Indígena e da Semana da Consciência Negra no calendário escolar, este segundo faz alusão e alinhamento ao “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’." (Brasil, 2003).

O NEABI/Palmas vem seguindo as DNCEPT que em seu Art. 3º prevê entre seus princípios:

> IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
> XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes; (Brasil. DCNEPT, 2021).

O NEABI/Palmas tem realizado esforços na realização de eventos, oficinas de arte e culinária, intervenções educativas, rodas de conversa, palestras, desfiles de moda, debates, apresentações de produções cinematográficas, ao longo do período de sua existência. O núcleo promove as atividades mediante a participação de discentes, docentes, pesquisadores e servidores do IFTO.

Essas práticas têm sido pontuais e restritas às datas comemorativas. Não estamos aqui fazendo juízo de valor das atividades em si desenvolvidas e seu caráter cultural-pedagógico, todavia, torna-se necessária uma reflexão mais profunda quanto às temáticas ao longo de todo o percurso formativo dos estudantes. Vale questionar, essas atividades são suficientes para suprir as demandas e os anseios da comunidade escolar em sua educação integral? E ainda, quais foram as considerações para que estas temáticas têm sido deixadas de fora do planejamento institucional, do currículo dos cursos, do planejamento escolar dos professores e professoras e da sala de aula?

Sugerir a pedagogia freiriana como elemento integrante da ERER nos permite repensar o espaço escolar como um lugar em que os estudantes possam resgatar e valorizar suas identidades étnico-raciais. Entendendo a educação antirracista como uma tecnologia condicionante para o enfrentamento das desigualdades, o resgate do educador desponta como ponto central da educação popular e da "pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação" (Freire, 1987, p. 26), o que assume o compromisso de preservar a memória, a identidade e a autonomia das populações marginalizadas.

Evidências de estudos no IFTO nos demonstram os primeiros passos em busca de reafirmar a identidade negra e indígena de maneira a garantir os cuidados nestas atividades. Dias *et. al* (2021) apresentam o projeto "Prática como Componente Curricular (PCC) – Literatura Africana e Regional, promovido no IFTO. O projeto buscou a divulgação e um maior conhecimento sobre a literatura portuguesa de origem africana e a literatura regionalista brasileira para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras do IFTO.

Outros estudos apontam a necessidade de investigar o currículo dos cursos ofertados pela instituição como os apresentados por Maciel (2023), Pereira (2023), Vale (2023) e Araújo (2024). As pesquisas indicam que a temática antirracista e a perspectiva da implantação das referidas leis no currículo dos cursos merecem maior atenção. As sementes teóricas e reflexões devem ser estimuladas, a fim de frutificar a consciência coletiva que promova equidade social, cultural, econômica, política de reparação histórica destinada ao público da EJA.

3 – SEMENTES LITERÁRIAS DA CONSCIÊNCIA

3.1 – Canteiros de saberes: história e trajetórias de educação

É correto afirmar que a EPT acompanha a história da humanidade, Frigotto; *et. al.* (2011) indicam que a história da humanidade, se confunde com a história da produção da existência humana e a história do conhecimento, essa mediada pelo trabalho. Os primeiros homens transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação da natureza, pela criação de ferramentas e utensílios e pelo aperfeiçoamento ou especialização de determinada atividade de trabalho. Estes conhecimentos eram repassados de geração em geração garantindo a sobrevivência individual e coletiva de homens e mulheres.

Sejam caçadores e coletores no Paleolítico, sejam pastores e agricultores no Neolítico, o trabalho constitui um princípio norteador que reflete questões próprias dos seres humanos ao longo do tempo. O avanço das civilizações antigas dependeu da especialização das profissões, aspecto visível na arquitetura das cidades, na evolução bélica e na expansão marítima comercial. Esse canteiro de saberes e de técnicas de trabalhado marcaram as eras e períodos da História da Humanidade.

Na Idade Média europeia, as corporações de ofício eram associações de artesãos que regularizavam as profissões. Elas difundiam as técnicas de trabalho, a quantidade e a qualidade da produção, estabeleciam o preço dos produtos e impedia a concorrência dentro de um mesmo ofício, mesmo com a diversidade das atividades nos burgos. A habilidade e a evolução no exercício das atividades definiam a formação dos profissionais e o seu campo de atuação. Assim, carpinteiros, ferreiros, alfaiates, sapateiros, pedreiros recebiam instruções e instrumentos específicos para seu treinamento.

As atividades dentro das oficinas eram divididas e hierarquizadas. Os mestres eram os donos das oficinas, das matérias-primas, das ferramentas e da produção. Os oficiais eram artesãos reconhecidos que possuíam boa experiência e recebiam salários proporcionais à produtividade, enquanto os aprendizes estavam nas oficinas para instruir-se quanto às técnicas de trabalho. Esses jovens recebiam alimentação e moradia em troca dos conhecimentos transmitidos por seu mestre sem receber qualquer valor monetário.

Na era das navegações, Paiva (2002) aponta que escravizados eram classificados por sua especialização na cadeia produtiva de metais pelos traficantes para serem enviados para o continente americano. Fanon (1968, p. 77) afirma que a América e Europa capitalista foram edificadas sobre o dorso de africanos escravizados, “o bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos”. Paiva (2002) indica que nas regiões onde se praticavam a mineração, mulheres e homens eram conhecedores da constituição dos materiais e das técnicas que proporcionavam a transformação dos minérios em metais como ferro, ouro, prata, chumbo, estanho e cobre.

A EPT iniciou sua consolidação com a Revolução Industrial. A passagem da produção artesanal para a produção fabril marcou profundas alterações nas relações econômicas e sociais. A formação da classe trabalhadora exigia a capacitação do operariado com o advento da máquina à vapor e sua adaptação para diversas finalidades. Manacorda (1995, p.287) afirma “a mão-de-obra precisava ser capaz de atender à demanda emergente, ou seja, de servir à maior produção de bens para o consumo” exigindo à constituição de espaços próprios, dos quais, o trabalhador adquiria um conhecimento técnico e domínio de seu ofício.

A chegada da família real portuguesa marca o início da EPT no Brasil. O Colégio das Fábricas criado por Dom João VI é considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Ao longo do Império, iniciativas voltadas à educação profissional foram instituídas para fins beneficentes. Escott e Moraes (2012, p.1494) apontam que “a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas”, predominantemente, pessoas negras.

Durante o período republicano, o presidente Nilo Peçanha mediante o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909) inaugura as Escolas de Aprendizes Artífices, espaços de ensino profissional primário e gratuito, destinadas aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” ofertando o ensino em sapatarias, marcenarias, serralherias e mecânicas.

O governo Vargas representou mudanças profundas na sociedade brasileira com a instalação da indústria de base. O pesado investimento público no setor induziu o êxodo rural. A urbanização acelerada e a formação da classe operária estiveram atreladas ao caráter “messiânico e paternalista[9] do presidente. O período do Estado Novo redefine a EPT. Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais. O ano de 1942 foi assinalado pela Reforma Capanema e pela criação do chamado Sistema S4[10], ambos os quais mantiveram o caráter assistencialista impresso ao sistema educacional.

Ao longo das décadas seguintes, os modelos desenvolvimentista e tecnicista asseguraram o crescimento das Escolas Técnicas Federais e o aumento do número de matrículas na EPT. A primeira escola técnica do Tocantins foi instituída em um período politicamente conturbado. O momento histórico é marcado pelo processo de redemocratização do país e a luta regional separatista do território do Norte de Goiás pela emancipação do Estado.

A instalação da Escola Agrotécnica Federal foi feita em cooperação com o Ministério de Reforma e do Desenvolvimento Agrário no município de Araguatins, em consonância com a Lei Municipal n° 321, de 8 de outubro de 1984 e criada pelo Decreto nº 91.673 (Brasil, 1985) em 20 de setembro com a finalidade de oferecer o 1º e 2º graus profissionalizantes com habilitação em Agropecuária, Agricultura e Economia Doméstica, tendo sido inaugurada em 23 de março de 1988. Posteriormente, a Escola foi convertida em uma Autarquia Federal, oferecendo os cursos de Ensino Médio e cursos de Técnico Agrícola nas Habilitações de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia.

A Escola Técnica Federal de Palmas foi criada com a publicação da Lei n° 8.670 (Brasil, 1993) e inaugurada em 10 de março de 2003, com três cursos técnicos: Edificações, Eletrotécnica e Informática.

A Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação,

[9] Getúlio Vargas ficou conhecido como "pai dos pobres" devido à criação de leis trabalhistas estruturantes, como a CLT, jornada de 8 horas, salário mínimo e carteira de trabalho. Essa imagem foi construída através de políticas populistas, com forte apelo à classe trabalhadora urbana, e pela propaganda oficial do Departamento de Imprensa e Propaganda.

[10] O Sistema S4 é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o Serviço Social do Comércio e o Serviço Social da Indústria.

Ciência e Tecnologia. As antigas escolas técnicas tocantinenses foram incorporadas à Rede sendo criado o Instituto Técnico Federal do Tocantins (IFTO) mediante a integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, com a Reitoria sediada em Palmas.

O IFTO é composto por 11 unidades sediadas nos municípios de Araguaína, Araguatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Formoso do Araguaia, Gurupi, Lagoa da Confusão, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso e Porto Nacional. Em março de 2026, a unidade Tocantinópolis foi inaugurada ampliando a oferta de EPT no Norte do Estado do Tocantins.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi germinado com a finalidade de proporcionar uma semente educativa na perspectiva da formação omnilateral dos excluídos do processo educativo na "idade certa"[11]. Ela é também estruturada na concepção gramsciana da escola unitária, vista a formar estudantes além dos interesses do capital.

O conceito de formação humana omnilateral tem sua gênese na obra de Karl Marx (2011). Este filósofo e sociólogo argumenta em favor de uma educação omnilateral, a qual se direciona ao desenvolvimento integral contemplando todas as potencialidades do ser social. Pacheco (2015, p.29) complementa que o ensino inclui "o trabalho, a ciência e a cultura". Diante disso, a formação humana omnilateral apresenta a possibilidade de superação da fragmentação do homem moderno, alienado pelas relações de produção e consumo.

No que concerne à PROEJA, a adoção da escola unitária como princípio educativo e a ideia de formação pela politecnia visam reintegrar o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, buscando garantir uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, Ciavatta (2005, p. 43) avalia que a formação e a educação "pretendiam ser omnilaterais, procurando garantir uma

[11] De acordo com os marcos normativos da educação brasileira, a trajetória escolar considerada "regular" organiza-se por faixas etárias esperadas para cada etapa da Educação Básica. No Ensino Fundamental tem sua conclusão prevista aos 14 anos. Já o Ensino Médio é esperado que seja concluído aos 17 anos de idade. Essas idades correspondem ao percurso sem interrupções, reprovações ou distorções idade-série, sendo utilizadas como referência para políticas públicas e indicadores educacionais. No entanto, é importante destacar que modalidades como a EJA reconhecem trajetórias escolares não lineares, atendendo sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade na escolarização na idade considerada adequada.

aprendizagem mais completa nos aspectos físicos, mentais, culturais, políticos e científico-tecnológicos" desta maneira uma educação integral.

Em colaboração a mesma linha de pensamento, Gramsci (1932) formula a categoria do intelectual orgânico como forma de se superar as forças da classe dominante em busca de uma escola unitária, ou seja, integradora de todas as pessoas e classes sociais, bem como dos saberes científicos, técnicos, tecnológicos, culturais e políticos construídos na e pela história e na cultura das sociedades.

Em razão disso, tem-se em Gramsci (2001) e em Manacorda (2009) que a escola não deve ser compreendida dissociada da vida da população. Em outros termos, a organização dos conteúdos curriculares e a prática pedagógica destes, junto à comunidade estudantil, deveriam estar integradas a educação e formação de cultura geral. Conforme Frigotto *et al.* (2011, p. 42) pressupõem "a integração das dimensões da vida humana nos eixos estruturantes do currículo", sendo assim, o currículo deve incorporar as diversas facetas da experiência humana na sua organização e conteúdo. Isso implica que a educação não se limite à transmissão de conhecimentos, mas que também promova o desenvolvimento integral do aluno, considerando a sua complexidade e as suas relações com o mundo.

Por anos, a EJA vinculou sua imagem a uma modalidade de ensino cuja fronteira se limitava à formação laboral e ao destino de indivíduos das classes sociais menos favorecidas. Frigotto et al. (2005) destacam que, no Brasil, a discriminação do trabalho manual durante a escravidão fomentou esse cenário educacional, perpetuando-se até os dias atuais como um ciclo vicioso de racismo, preconceito e segregação.

Dessa forma, defende-se a indissociabilidade entre a educação geral e a educação profissional, uma formação técnica e tecnológica integrada, que promova a percepção da ontologia do trabalho e a educação omnilateral (Frigotto, 2007), compreendendo nessa dinâmica elementos necessários para a inclusão e a reparação histórica dessa população, excluída do sistema educacional.

Tendo como referência as DCNEPT, a formação humana omnilateral visa atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano, valorizando o indivíduo em sua totalidade. Essa concepção é abordada por diversos autores,

que, por meio de diferentes enfoques, convergem para o mesmo objetivo: promover a formação ampla e integral do sujeito, preparando-o para a vida e o exercício pleno da cidadania. O PROEJA, nesse contexto, busca alinhar-se às necessidades do mundo do trabalho sem perder de vista o compromisso com a construção da autonomia e a emancipação dos estudantes (Brasil, 2012).

Leal (2023, p.29) confirma a formação omnilateral dos espaços pedagógicos, considerando “a construção de um ambiente mais justo, respeitoso que prepara os alunos para atuarem em uma sociedade plural e democrática”. O autor ainda complementa que o “ambiente educacional deve ser um espaço que promova a igualdade, o respeito e o combate às estruturas e práticas racistas presentes na sociedade” (Leal, 2023, p.33).

Martins e Souza (2021, p.9) destacam “o despertar da sociedade brasileira para a situação do negro e do indígena no Brasil adentrando em questões consolidadas na exclusão e no racismo”. A presença de uma educação para a diversidade partilha da concepção de que a escola é uma instituição social responsável pela criação de representações positivas dos afro-brasileiros e indígenas. O respeito à diversidade faz parte de uma formação omnilateral e deve estar contido nos princípios dos sistemas de ensino.

Conforme estabelecido pela BNCC (2018), os sistemas de ensino, escolas e redes educacionais têm a responsabilidade de incluir em seus currículos e projetos pedagógicos a discussão de temas contemporâneos que impactam a vida das pessoas em âmbitos local, regional e global. Esses temas devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e integrada, possibilitando uma abordagem que valorize a complexidade das questões atuais (Brasil, 2018). A LDBEN (Brasil, 1996) reforça esse princípio, ao estabelecer que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando uma formação cidadã que abrange aspectos sociais e culturais presentes na sociedade brasileira.

Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) defende uma pedagogia crítica à exclusão e de ideal libertador. Essa pedagogia está destinada a corrigir ou resolver situações de desigualdade, sob a condição de que o ser humano seja capaz de ampliar sua leitura de mundo e de transformar sua própria realidade por meio da práxis. O educador nos orienta sobre sua “pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por

sua libertação" (Freire, 1987, p.26). O termo libertação, expressa em Freire, manifesta-se na consciência crítica do sujeito e consiste no desenvolvimento de sua autonomia, na capacidade de diálogo e na transformação de sua realidade.

A ERER contempla a perspectiva omnilateral do PROEJA, isto é, uma ação social educativa buscando perceber o indivíduo de modo completo, integral, rompendo principalmente com a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, entendendo o trabalho como princípio educativo (Manacorda, 1990). Esse compromisso integra-se a um projeto contrário à hegemonia social, visando à emancipação do indivíduo.

Nos registros de Antonio Gramsci (1992), é possível perceber o princípio estrutural da ERER quando o filósofo destaca que os proletários devem exigir a escola unitária "para que sejam oferecidos a todos, os meios necessários à sua própria elevação interior" (Gramsci, *apud* Nosella, 1992, p.17). Esse processo de construção individual da identidade passa por fomentar uma educação inclusiva e antirracista, ao qual ofereça no ambiente escolar a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

Nos princípios do PROEJA é indispensável iniciarmos um projeto de superação das imposições do capital. Para isso, torna-se necessária a reorganização dos currículos dos cursos da EJA, a consciência pedagógica e política dos profissionais envolvidos, fomentando os mais elevados níveis de ensino. Os educadores devem estar alertas aos desafios enfrentados na construção coletiva de uma ERER em sala de aula e do papel transformador como autores e atores na mudança de mentalidade dos estudantes.

Como fundamentação teórica, o caminho documental baseou-se nas ações afirmativas, como as Leis de nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008), de que conferiram à educação um caráter mais justo na compreensão da democratização para estudantes da EJA, com o intuito de fazer a sociedade despertar para a situação histórica do negro e do indígena no Brasil, submergindo em questões econômicas, sociais e culturais consolidadas na exclusão e no racismo estrutural. A primeira lei traz a inclusão da temática "História e Cultura da Afro-Brasileira" no currículo da educação básica, o que levou a mudanças na LDBEN, de nº 9394 (Brasil, 1996) em seus artigos 26-A e 79-B (Brasil, 2003). Por consequência, a Lei nº 11.645 amplia a temática para "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", que deve ter seu conteúdo

ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A ERER constitui parte integrante da formação integral do sujeito e necessária na constituição do currículo cujo objetivo é o rompimento com o preconceito racial que perpassa às práticas sociais. A ERER para Barboza (2023, p. 48) bem como “a História tem como papel contextualizar, problematizar e desnaturalizar as narrativas produzidas pela sociedade e pela própria escola”.

A introdução da temática étnico-racial nos currículos pode contribuir para ressignificar a formação politécnica. Rodrigues (2008, p.112) destaca a oportunidade de oferecer uma educação “a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”, no processo formativo escolar, de modo específico no PROEJA.

O lançamento do livro “Casa Grande & Senzala”, Freyre (1933) discute a formação da sociedade brasileira, a partir de temas como a comida, arquitetura, hábitos, sexualidade, vestimentas em sua vida íntima e privada. O autor focaliza os três povos que constituíram o Brasil: o indígena, o português e o negro. Reavaliando o conjunto do trabalho de Freyre no campo da sociologia e a historiografia brasileira, a obra defende a tese da “democracia racial”, a qual sugere que a figura do mulato ou do caboclo – resultado do processo de miscigenação, – seria a correta alternativa para a criação de uma sociedade original e harmônica no Brasil. Segundo Pimenta (2019, p.2) destaca que a tese de democracia racial foi fabricada “para os socialmente brancos e caracterizada pela exclusão e desigualdade racial, vista apenas como de classe” sendo aceita e divulgada positivamente pela comunidade acadêmica da época.

Outro legado da vida colonial brasileira é a persistência da estrutura patrimonial que resiste na sociedade, inviolável ao longo do tempo. Essa estrutura se manifesta com a repetição de valores e ações que foram se moldando de acordo com os grupos dominantes no poder. Assim, Faoro (2001) nos alerta que os “donos do poder” estão vinculados ao patrimonialismo que:

> Se amolda às transições, às mudanças, em caráter flexivelmente estabilizador do modelo externo, concentrando no corpo estatal os mecanismos de intermediação, com suas manipulações financeiras, monopolistas, de concessão pública de atividade, de controle do crédito, de consumo, de produção privilegiada (Faoro, 2001, p.871).

Seguindo a mesma linha histórica do patrimonialismo, Holanda (1995) identifica o caráter do colonizador europeu cuja sua forma ordinária de convívio social justificou-se o processo de miscigenação do povo brasileiro. Segundo o historiador, os colonos portugueses relacionavam-se com negras e índias formando uma população miscigenada. Para tanto, o estudioso desconsiderou os episódios de violência sexual, do abuso de homens brancos sobre as mulheres negras e indígenas. Essa tentativa de justificar a superação do racismo em apoio a democracia racial é refutar “a presença do negro como fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais” (Holanda, 1995, p.48) e a forma mais perversa de apagamento étnico-racial.

O “homem cordial” retrata o brasileiro como um ser movido por sentimentos, e não pela razão. Para esse personagem de origem patriarcal, a herança permanece viva, tanto na academia quanto no senso comum. Ele é generoso, afável e hospitaleiro quando se encontra em ambiente público. Todavia, por vezes é impulsivo e violento alterando rapidamente do caráter amável para a hostilidade em um cenário privado.

O homem cordial seria uma forma de mascarar as diferenças e desigualdades sociais, portanto, um mecanismo de crueldade psicológica e de comportamento que está enraizado no temperamento do homem brasileiro. A cordialidade pode funcionar como mecanismos de ocultação de conflitos sociais e raciais, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias sob uma aparência de harmonia social. Entretanto, em ambientes privados, particulares e familiares torna-se um fervoroso militante da segregação racial e um violento contestador da implantação da ERER nas instituições de ensino. Diante de episódios ou situações aos quais os indivíduos são expostos ao preconceito social e/ou ao racismo.

Holanda (1995) descreve assim o homem cordial:

> Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar inatas suas sensibilidades e suas emoções. Por meio de semelhante padronização das formas exteriores da cordialidade, que não precisam ser legítimas para se manifestarem, revela-se um decisivo triunfo do espírito sobre a vida. Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social (Holanda, 1995, p.147).

Apesar de existir uma crença artificial que um discurso inverídico que defende que no país não há racismo ou que não é tão atuante quanto se possa supor, ele existe e se faz presente no seio da sociedade brasileira. Pois,

> Apesar do discurso que nega ou ameniza a presença do preconceito e da discriminação racial no país, não é difícil ver manifestações de racismo no dia-a-dia da vida social brasileira. Ora ele é escancarado, como nos massacres frequentes, ora é silencioso (Nunes, 2006, p.96).

Boa parte da população brasileira tornou-se cada vez mais sensível e consciente em relação às ações de inclusão e desigualdade racial. A presença de estudos acadêmicos, da atuação de militantes engajados e da prática do movimento negro e de outros grupos minoritários são contrários às teses de Freyre (1933), Faoro (2001) e Holanda (1995), denunciando o racismo vivenciado cotidianamente. Sobre o exposto, Marques e Correia (2022) relatam

> Os africanismos passaram a emergir como denúncia aos conflitos interrelacionais entre negros e brancos, denunciando às descrições romantizadas de Gilberto Freyre [...] e se firmando como um elemento fundamental na constituição do movimento a partir da década de 1970 (Marques; Correia, 2022, p.26).

Nesse contexto podemos considerar que a EJA é composta por sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados. Para Miguel Arroyo (2017):

> A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, dos indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos (Arroyo, 2017, p.106).

A história da educação brasileira foi construída sobre pilares de exclusão sistemática. Desde o período colonial até o Brasil contemporâneo, pessoas negras e indígenas têm sido afastadas do acesso pleno e equitativo à educação formal. Essa exclusão não se deu por ausência de interesse ou a incapacidade da população negra, ou indígena, mas como resultado direto do racismo estrutural e institucional que regeu — e ainda rege — as relações sociais no país.

O reconhecimento do povo negro e indígena implica (re)significar as contribuições na história, na cultura e na identidade nacional. Isso requer mudança nos discursos, posturas e modos de tratar a diversidade cultural. Requer desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. Mito este que propaga a crença de que negros e indígena são “incompetentes ou desinteressados” em seu progresso social, desconsiderando as desigualdades, violências e o racismo ao quais foram e são submetidos.

Freire (1987) já nos alertava quanto às desigualdades,

> Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua ‘generosidade’, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme me situem, interna ou externamente, de

> ‘essa gente’ ou de ‘essa massa cega e invejosa’, ou de ‘selvagens’, ou de ‘nativos’, ou de ‘subversivos’, são sempre oprimidos os que desamam. São sempre eles os ‘violentos’, os bárbaros’ os ‘malvados’, os ‘ferozes’, quando reagem à violência dos opressores (Freire, 1987, p.27-28).

Diversos são os exemplos de mascarar ou ocultar a presença de negros e indígenas na história de nosso país. Essa ocultação está refletida nos currículos, nos materiais didáticos, livros e no cotidiano da escola brasileira, embora a presença legal preveja a obrigatoriedade de incluí-los, em todos os níveis da educação básica. O currículo dos cursos não está em conformidade com o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996).

Como ignorar a participação e a relevância de partícipes da história? Conforme indagam Gomes e Munanga (2006, p.179-180) “será que sabemos falar sobre ou refletimos sobre conceitos como racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e ações afirmativas?” Do ponto de vista teórico, Kabenguele Munanga (2003) destaca que o racismo brasileiro se alimenta da ideologia da democracia racial, que impede o enfrentamento direto do problema, sendo "o mito da democracia racial é uma das mais bem-sucedidas estratégias para manter o *status quo* das desigualdades" Munanga (2003, p.56). Essa ideologia mascara o racismo presente nas estruturas da sociedade e, por conseguinte, na escola.

O racismo opera como um sistema de privilégios hierárquicos baseado no fenótipo e na tonalidade da pele dos indivíduos. Ele se manifesta na realidade do sujeito. Segundo Kilomba (2019, p.21), as “feridas deixadas pelo colonialismo” manifestam-se em três aspectos: o racismo estrutural, o racismo institucional e o racismo do cotidiano. Essas demonstrações de racismo transitam por diversos aspectos como a política da pele, a política do cabelo, nas relações entre gêneros, pela sexualidade e pelo etarismo, perpetuando a discriminação contra aquele com pele mais escura. Essas nuances na hierarquização racial indicam a complexidade ao se discutir a ERER no EJA.

A compreensão das desigualdades educacionais no Brasil exige o reconhecimento de que o racismo não é um fenômeno pontual ou isolado, mas um elemento estruturante da sociedade brasileira. O conceito de racismo estrutural, conforme problematizado por Almeida (2019) e Carneiro (2023), mas

aqui ressalto o pensamento crítico social de Lélia González (2020), refere-se a um sistema de poder que organiza as relações sociais, políticas e econômicas com base na hierarquização racial. Ele opera de forma transversal em todas as instituições sociais, produzindo e reproduzindo desigualdades históricas que afetam diretamente a população negra.

O racismo institucional, por sua vez, se expressa nas práticas discriminatórias naturalizadas dentro das instituições, inclusive as educacionais, que negam direitos, dificultam acessos e reproduzem a exclusão. Trata-se de um processo muitas vezes silencioso, mas profundamente eficaz, pois é sustentado por políticas públicas mal formuladas, omissões do Estado e práticas pedagógicas que invisibilizam a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígenas. Cavalleiro (2000, p. 73) destaca que

> O racismo no interior da escola não se dá somente por agressões explícitas, mas se manifesta de maneira sutil e cotidiana, na ausência de representatividade negra, no silêncio curricular e no tratamento desigual entre estudantes.

Quando o racismo é praticado no ambiente escolar, e seus partícipes o fazem de maneira desenfreada sem qualquer reflexão sobre os impactos negativos na construção ontológica do indivíduo em formação, as ações racistas tornam-se naturais. Arroyo (2015) nos alerta que “o nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial (Arroyo, 2015, p.21). A naturalização do bizarro se expressa no racismo institucional e do cotidiano, na agressão física e verbal, na segregação social pelas características do corpo e da cor da pele, expondo às vítimas da exclusão social e às piores posições no mercado de trabalho.

Ao discutir essas dimensões propõem-se uma reflexão crítica sobre as marcas da colonialidade na formação social brasileira, com ênfase na construção das desigualdades raciais, epistêmicas, de gênero e de classe, que continuam a estruturar as relações sociais e institucionais no país. Conforme destaca a cientista política Luciana Ballestrin (2013), o Grupo Modernidade/Colonialidade protagonizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica das ciências sociais latino-americanas no século XXI: a radicalização dos argumentos pós-coloniais por meio da noção de “giro decolonial”, na tentativa de compreender o mundo moderno sob uma perspectiva crítica, recorremos aos estudos do pensamento decolonial.

Essa nova epistemologia rompe com as visões dualistas, binárias e antagônicas – como colonizador/colonizado, branco/negro, homem/mulher, opressor/oprimido, Norte/Sul – e busca compreender as complexidades e intersecções entre as múltiplas identidades sociais. A proposta não se restringe à crítica do colonialismo, compreendido como período histórico, mas se esforça para romper as profundas marcas da exploração europeia capitalista. Colonialidade que de acordo com o sociólogo peruano Anibal Quijano (2000) se manifesta na tríade: colonialismo do poder, colonialismo do ser e colonialismo do saber.

Essas naturalizações são frutos do colonialismo e da colonialidade impostos pela cultura europeia. De acordo com Nelson Maldonado Torres (2007), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual:

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p.131).

Apesar do colonialismo brasileiro ter chegado ao fim no século XIX, suas estruturas subjetivas, práticas de segregação racial, construídas historicamente, ainda estão fortemente presentes e materializadas na colonialidade operando nas relações de poder, do saber e do ser.

Mignolo (2005) indica que o colonialismo do poder se manifesta pelo sistema político, econômico e religioso estabelecido pelos colonizadores. A colonialidade do poder se prende em um sistema de classificação social baseado em hierarquias raciais e sexuais, que legitima a distribuição desigual de identidades sociais consideradas superiores ou inferiores. A colonialidade do poder expressa-se de um ou mais dispositivos que conectam o racismo, a exploração capitalista, o controle dos corpos e o monopólio do saber.

O colonialismo do saber, por sua vez, é estabelecido nas formas de dominação da aprendizagem e do conhecimento, deslegitimando saberes indígenas, africanos e de outras culturas não-ocidentais. A produção desse conhecimento hegemônico e superior, naturaliza e reúne um padrão de saberes baseado na cultura eurocêntrica.

A colonialidade do ser manifesta-se na linguagem e nas experiências vividas, operando através de processos de inferiorização, desumanização e subalternização dos sujeitos. Segundo Frantz Fanon (2005) e Catherine Walsh (2008), essa dimensão da colonialidade promove a “não existência” dos sujeitos, em contraste à racionalidade e à humanidade dos seres. Walsh (2008, p.17) afirma ainda “os povos e comunidades indígenas aparecem como bárbaros, não modernos e não civilizados, e os povos e comunidades negras [...] como não existentes”. No ambiente escolar a manutenção de currículos e objetos de conhecimentos concentrados sob a lente e a dinâmica eurocêntrica confirmam a subalternização dos sujeitos racializados e reforçam a colonialidade do saber.

A colonialidade do ser está diretamente relacionada à inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade. Ela institui classificações e categorizações submetendo pessoas negras e indígenas e suas culturas como inferiores.

A negação da existência de pessoas negras e indígenas, segundo Walsh (2006), promove problemas reais em torno da liberdade, da violação dos direitos e do apagamento da memória individual e coletiva. Maldonado-Torres (2009) propõe o conceito de racismo epistêmico para designar a hierarquização de pessoas negras e indígenas como não humanos e, portanto, considerados incapazes de produzir saberes legítimos. Tais processos sufocam modos de existência alternativos, deslegitimando outras formas de vida e saber.

No contexto brasileiro, ser negro(a), indígena ou branco(a) implica em distintas formas de tratamento, visíveis no acesso à educação e ao mercado de trabalho. As desigualdades oriundas da lógica de superioridade/inferioridade são impostas pelo colonialismo não se restringem às questões étnico-raciais. Elas atravessam questões de gênero, classe, língua, regionalidade e valorização do conhecimento.

Compreendendo a educação como reflexo de reprodução da sociedade ao qual ela está inserida e parte de um projeto para fortalecimento da estrutura hegemônica capitalista, o caso brasileiro é grave. A escola e o espaço pedagógico são cenários de práticas racistas e coloniais. Candau (2003) argumenta ao debater o tema do racismo:

> Numa sociedade regida esteticamente pelo paradigma branco, conforme o caso brasileiro, a clareza da pele persiste como uma marca simbólica de superioridade imaginária, que atua como estratégia de distinção social ou de defesa contra as expectativas colonizadoras de miscigenação. Do mesmo modo como as elites de hoje rejeitam o racismo doutrinário, a mídia tende a negar a existência do racismo (Caudau, 2003, p.22).

Embora exista o documento com a concepção e as diretrizes para EPT (Brasil, 2010, p.26) norteador da Rede Federal para os Institutos Federais que confirme o compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado com orientação para as questões de diversidade cultural, não é possível desconsiderar o racismo existente na cultura brasileira e na presença de seus reflexos na educação sem avaliar as injustiças que constituíram e, ainda, permeiam as escolas.

Para isso, Martins e Souza (2021, p.2) sugerem “uma reflexão acerca da escola pública e do acesso a esta, numa sociedade alicerçada na exclusão social e racial”. Há ainda presente na escola um cenário de “enfrentamento à uma instituição dentro de um contexto conservador, embranquecido e elitista” (Coutinho; *et al.*, 2023, p.10). Um movimento insurgente, encabeçado por intelectuais negros e indígenas, dentro dos Institutos Técnicos Federais e do PROEJA serve como inspiração para a construção de práticas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade racial combatendo a monoculturalidade que permeia à cultura escolar.

No sistema do PROEJA, experiências “insurgentes” apontam para outros paradigmas escolares além da ERER, intimamente ligados à superação do racismo que se manifestam na evasão escolar, na reprovação escolar, no *bullying*, nas relações geracionais e na educação inclusiva. As condições de segregação racial e social exigem ações de práticas coletivas e libertárias, a partir de um conceito amplo e plural do ambiente escolar.

Outras manifestações do racismo estão presentes no ambiente dos Institutos Federais em diferentes regiões do país. Servidores e gestores da EJA-

EPT têm tratado o tema com descaso. Esse grupo de educadores afirma que os princípios educativos fins da modalidade estão sendo desviados da formação dos sujeitos para o mundo do trabalho. Alegam ainda, a utilização dos espaços educacionais das instituições para militância política, partidária e ideológica. Essas ações são apontadas como um "daltonismo cultural" por Stoer e Cortesão (1999), quando sujeitos são incapazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade e, por consequência, no espaço da escola e da sala de aula.

Mesmo com o crescimento do número de egressos de negros e indígenas na EPT, os esforços dos NEABIs – de dar voz, representatividade, resgate da memória de suas ancestralidades tem sido um desafio frente ao processo de silenciamento racial como apontadas por estudos de Custódio; Oliveira (2021); Serra, Amazonas-Passos, (2023); Coutinho, *et al.* (2023) e Santos, *et al.* (2024).

No âmbito da solução do problema, Santos, *et al.* (2024) apresentam que

> A educação profissionalizante, no tocante à perspectiva politécnica como uma visão geral à implementação dos currículos integrados no Brasil, e ao lembrar do conceito politecnia, adotado como possibilidade de libertação da classe trabalhadora, encontra-se a possibilidade de diálogo com outras abordagens epistemológicas, especial aquelas com tradição centradas na África e não coloniais como oportunidade de superar os desafios para sua implementação nos cursos abrangentes e da consideração da diversidade étnico-racial em um único movimento educativo de cunho libertador (Santos, *et al.,* 2024, p.12).

Nos locais de enfrentamento do racismo, D'Adesky (2000, p.93-94) indica "as repetições simbólicas de locais inferiores nos papéis sociais contribuíram, ao longo dos anos, para o aumento da distância entre elite (não preta) e brancos e pretos, e para o negacionismo da identidade afro-brasileira e indígena". Assim se evidencia o papel da ERER contrária a perpetuação do racismo e a necessidade de se trabalhar a representatividade e a valorização da identidade negra e indígena nas modalidades da EPT e da EJA.

A formação da identidade étnica-racial e dos mecanismos de segregação racial aprofunda o debate sobre o papel da educação na promoção da igualdade racial e o "combate ao colorismo" (Gomes, 2002 p.3) na desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade brasileira e no ambiente do PROEJA, marcados pelas características físicas e pela cor ou tonalidade da pele da pessoa.

Em artigo, posterior, Gomes (2021) avalia a situação do racismo,

> Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora (Gomes, 2021, p.441).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece a adoção de políticas educacionais e de estratégias de valorização à diversidade cujo objetivo é “superar a desigualdade étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis” (Brasil, 2004, p.3) e modalidades de ensino. Torna-se necessária a ancoragem de políticas públicas que visem ações afirmativas de inclusão social para a parcela da população historicamente marginalizada – negros e indígenas.

A militância do Movimento Negro é reconhecida por Vasconcelos, *et al.*, (2022, p.300) “ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública” retirando os debates sobre o racismo estrutural dos guetos sociais e de ambientes privativos, destacando o enfrentamento do poder hegemônico e o capital.

O projeto de ocupar os espaços pedagógicos indica a “luta por ressignificação e politização da raça ganha destaque não só no âmbito político, como também, no meio acadêmico” (Coutinho; *et al.*, 2023, p.5). Isso implica em assumir uma educação libertadora na perspectiva decolonial na medida em que ela repensa o local de violência de opressão no qual a escola está inserida, a partir da crítica social dos conteúdos estudados.

A emancipação desejada por Freire (1996) está ligada à ideia de que os sujeitos oprimidos são essenciais para compreenderem o significado terrível de uma sociedade opressora. Um dos princípios educativos da pedagogia freiriana é a capacidade de transformar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Inspirado no pensamento do educador, a educação crítica, libertadora e dialógica, ao educar jovens, adultos(as) e idosos(as) negros(as) é um ato político de resistência.

É por meio da EJA antirracista, crítica e emancipadora que será possível não apenas reparar injustiças do passado, mas também construir um futuro mais igualitário, em que o direito à educação de qualidade seja, de fato, universal. Nessa abordagem, os personagens envolvidos deveriam questionar criticamente

o mundo ao seu redor e transformá-lo em espaços multiculturais, igualitários e democráticos.

Estudos decoloniais de Neto (2016), Monteiro (2019), Costa *et.al* (2019) e Queiroz (2020) oferecem uma base rica para o entendimento e aplicação de práticas de letramento racial e antirracismo na educação, revelando a importância de contextos críticos que favorecem uma prática pedagógica mais inclusiva e consciente racialmente. Suas orientações cobrem aspectos relevantes, como a formação docente e o racismo no contexto educacional. Sendo assim, os estudos decoloniais permitem identificar possibilidades pedagógicas para efetivar a política de ERER, mas também anunciam alternativas de resistências e reexistências baseadas na diversidade de saberes e existências historicamente silenciadas.

3.2 – Sementes Nativas: decolonizar a aprendizagem

As sementes nativas são cultivadas por gerações, resultado de séculos do trabalho de quilombolas e indígenas. Essas sementes só foram preservadas, porque alguém as plantou todos os anos e as compartilhou passando adiante segredos e conhecimentos de família e da comunidade.

A literatura decolonial, assim como os trabalhos de González et al. (2005) ressaltam a importância de incluir saberes da comunidade no ensino, especialmente em contextos marginalizados. Para a autora, o conceito de conhecimento enfatiza que os alunos trazem raízes profundas culturais e familiares para a sala de aula, que devem ser aproveitadas como recursos legítimos de aprendizagem. Diante disso, é recomendável a integração das culturas tradicionais no ensino formal da educação básica.

Cabe ressaltar aqui, que não estamos tratando dos mesmos métodos e conhecimentos centrada na cultura europeia e aplicados na educação tradicional e erudita pelas instituições de ensino. Trata-se de discutir pontos significativos dos saberes dos povos tradicionais essenciais para a formação da identidade e constituição da população tocantinense. Esses saberes protegidos por guardiões e anciões são a principal forma de conservação de suas comunidades e etnias.

Os saberes situados seguem existindo, resistindo ao fim dos seus mundos, e contando histórias. “Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso,

estaremos adiando o fim” (Krenak, 2019, p.13). Nos apoiamos nas ideias de Krenak para pensar como as histórias de estudantes da EJA e seus coletivos, que acessamos por meio das respostas à uma atividade didática, podem nos auxiliar no enfrentamento do racismo e mobilizar a construção de outras ações educacionais.

Paulo Freire era um semeador de ideias, também filósofo e educador brasileiro. Ele vivenciou as profundas desigualdades sociais e econômicas do agreste nordestino. No início da década de 1960 foi organizador em Recife em Pernambuco do Movimento de Cultura Popular. O grupo reunia educadores, artistas, intelectuais e militantes que buscavam o acesso à cultura e à educação para os setores populares.

Freire plantou, em 1963, um revolucionário método de alfabetização, em Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, alfabetizando trezentos trabalhadores rurais. A semente ficou conhecida como “As 40 horas de Angicos”, porque nesse curto período, adultos analfabetos conseguiram ler e escrever um conjunto de palavras que faziam parte de sua rotina, em um intervalo de 45 dias.

A experiência foi uma demonstração da concepção político-pedagógica crítica e serviu de piloto para o programa de alfabetização nacional. Seu método revolucionário foi projetado em escala nacional. Com a instalação do regime civil militar, em 1964, Freire foi obrigado a se exilar no exterior, entretanto, seu legado inspirou educadores brasileiros e internacionais reconhecendo suas contribuições à pedagogia crítica e libertadora. Sua abordagem contra hegemônica, inspirada no marxismo, percorreu fronteiras e influenciou práticas político-pedagógicas emancipatórias em todo o mundo.

Rodriguês (2001) aponta que entre as práticas freirianas está a Educação Popular. O Círculo de Cultura de Freire (1987) intencionalmente ou não, resgata práticas ancestrais empregadas mediante ações coletivas e reflexivas onde os saberes são construídos a partir da vivência compartilhada e do diálogo crítico. Embora anterior ao surgimento do campo de estudos decoloniais, a obra de Freire apresenta convergências com diversos pressupostos desse debate contemporâneo voltados para a crítica à ordem capitalista eurocêntrica e à promoção de mudanças estruturais na sociedade.

A pedagogia freiriana tem como pedra fundamental a ideia da educação como um ato conscientizador e libertário. Freire (2001) orienta os professores ao

afirmar que o ato de ensinar não pode se limitar à ação de ensinar a leitura das palavras, e sim um ato político de ensinar na perspectiva de ampliar a leitura de mundo, a partir do sujeito, propiciando ao indivíduo a capacidade de se libertar através da educação. Em suas palavras “ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto” (Freire, 2001. p.264). Esta “leitura de mundo” possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a compreensão crítica dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais que afetam sua condição de existência, pertencimento e transformação de sua realidade.

Freire (1968) condenava a educação tradicional, muitas vezes, reduzida a uma estrutura de poder opressiva, onde os alunos eram colocados como sujeitos passivos do conhecimento. Por isso, o educador posicionava-se contrário a educação meramente conteudista e fragmentada, onde condenava a “educação bancária” (Freire,1968) apresentada pelas escolas tradicionais. Ele acreditava que a educação deveria ultrapassar o propósito da mera transferência de conhecimentos, entre o professor e seus alunos.

Freire (1992) destacava a relevância do envolvimento dos alunos ativamente na aprendizagem, transformando-se em sujeitos ativos e não meros espectadores do ensino. Outro aspecto abordado da pedagogia freiriana é o processo dialógico, no qual professores e alunos aprendem juntos. Para Freire (1996), a ética profissional exige na arte de ensinar do educador as seguintes habilidades: a consciência do inacabado; o reconhecimento de ser condicionado; à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; e a curiosidade pedagógica.

Isso implica dizer que, para que a educação seja de fato promotora de conhecimentos integrados técnicos e de cultura geral, se faz necessário formar educadores dotados de toda uma gama de saberes, como podemos exemplificar aqueles citados por Freire (1987), que descreve que “ensinar exige criticidade, exige respeito aos saberes dos educandos, exige ética e estética, e exige ainda, dentre outros, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, como afirma Freire (1987, p.22). Destaca-se então, que o ato de ensinar pelo docente,

é um ato político, pois de acordo com Freire (1979), não há neutralidade no processo educativo.

Freire (1987) defende uma pedagogia de caráter crítica à exclusão e de ideal libertador. Essa destinada a corrigir ou resolver uma situação de desigualdade, sob a condição de que o homem é capaz de ampliar a sua leitura de mundo e de superar a sua própria realidade mediante a práxis. O educador nos orienta sobre sua “pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (Freire, 1987, p.26). A perspectiva crítica das condições de opressão e a busca pela transformação social vão ao encontro da implantação da ERER na EPT, desafiando as estruturas de racismo e discriminação presentes no ambiente escolar e propondo a superação dessas desigualdades.

Em meio a vigência da Lei 11.645 (Brasil, 2008) existe uma nova noosfera externa a ser transformada. A compreensão da ERER nos faz refletir o quanto se faz necessária a transposição didática, Chevallard (2009) no território do espaço escolar. Para isso, é indicada a reorganização das práticas pedagógicas, a consciência pedagógica, a revisão dos materiais didáticos adequando-os à incorporação da ERER para o ambiente escolar e para a sala de aula. Portanto, a ampliação dos direitos dos sujeitos e o acesso aos conteúdos referentes à história e cultura negra e dos povos indígenas brasileiros serão garantidos em âmbito de todo o currículo escolar.

A proposta de uma educação comprometida com a superação das desigualdades raciais e com o enfrentamento ao racismo exige uma profunda revisão das práticas pedagógicas na EJA. A incorporação das ERER no currículo, conforme preconiza DCN-ERER (Brasil, 2012) na educação básica, impõe aos educadores o desafio de romper com lógicas eurocêntricas e epistemologias coloniais que ainda persistem nos espaços educacionais.

Nesse processo, a perspectiva decolonial oferece fundamentos teóricos e metodológicos para a reconstrução de uma educação que reconheça e valorize os saberes de uma parcela da população historicamente subalternizados, como os povos indígenas e negros. Trata-se de situar o projeto de decolonização do saber de maneira a contestar modelos pedagógicos de dominação criados, reproduzidos embasados na manutenção de hierarquias epistêmicas, sociais, raciais e sexuais.

A intencionalidade de substituir o termo “gamificação” por “Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ)” não é meramente semântica, mas configura-se como um gesto político e pedagógico de resistência às imposições linguísticas e conceituais oriundas da matriz hegemônica do capitalismo e do eurocentrismo. Conforme argumenta Mignolo (2008), a colonialidade do saber perpetua-se por meio da imposição de lógicas de pensamento, linguagens e epistemologias que invisibilizam e hierarquizam outros modos de conhecer. O autor nos orienta que “em diálogo com a epistemologia a partir de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais” (Mignolo, 2003, p.34), a alteração do termo é justificável e plausível. Apropriando-se das palavras de Freire (1992) “o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (1992, p.36) em sua pedagogia.

A ABJ, ao ser formulada em língua portuguesa, permite ampliar a compreensão das dimensões culturais, comunitárias e ancestrais do lúdico na formação dos sujeitos. A abordagem estabelece vínculos com tradições orais, jogos populares e experiências coletivas enraizadas em comunidades negras e indígenas. Catherine Walsh (2009) defende que a perspectiva decolonial exige uma “transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes” (Walsh, 2009, p.22). Isso passa pela revalorização das práticas pedagógicas que emergem das fronteiras dos territórios e das experiências silenciadas pela colonialidade do poder e do saber.

Questionar as estruturas linguísticas e a sua relação com as práticas pedagógicas das instituições brasileiras é uma forma de romper com o colonialidade do saber, que desvaloriza as narrativas de pessoas negras e indígenas. O apagamento da língua, da memória e da cultura desses povos tem sido utilizado, historicamente, como um instrumento de desumanização e genocídio cultural. Nesse sentido, a reflexão de Abdias do Nascimento (2003) é revivida: “Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar?” (2003, p.113).

A partir da perspectiva decolonial, o uso acrítico de estrangeirismos como “gamificação” reforça a desvalorização desses saberes, uma vez que, ao privilegiar terminologias, eurocêntricas e colonizadoras, descoladas das realidades socioculturais brasileiras, essas práticas se desvinculam de uma

educação libertadora. Nas palavras de Freire (1992) “implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (1992, p.35). Nery *et. al* (2020) problematizam a temática, os autores sugerem que “é preciso superar o estrangeirismo endêmico (europeizante e ianquizante) presente nas elites e nos importantes segmento dos povos americanos” (2020, p.6), confirmando o desuso da linguagem colonialista. Quijano (2005) ressalta que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde a imagem é sempre, necessariamente, distorcida, tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos!” (2005, p.274) corrobora com o ponto de vista.

A descolonização da educação proposta por Nilma Lino Gomes (2012), exige uma reestruturação curricular profunda. Essa mudança deve interrogar os espaços de poder e “a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas” (Gomes, 2012, p.100) forjando, assim, espaços de resistência ao racismo. Portanto, a ERER deve ser fomentada tanto pela via de componentes curriculares quanto por meio de ações de formação de estudantes e de educadores embasados no pensamento decolonial.

O Estatuto da Pessoa Idosa em seu Art. 21 estabelece que “o poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados” (Brasil, 2003). Essa normativa ampara a construção de diálogos intergeracionais partindo do pressuposto que a educação é um processo emancipador, permitindo a aprendizagem nas diversas etapas da vida humana de forma integrada, incentivando a compreensão mútua entre jovens, adultos e idosos.

Ao assumir a ABJ como abordagem pedagógica, torna-se possível atender às especificidades do público da EJA, caracterizado por turmas marcadamente heterogêneas em termos de idade, experiências e expectativas de vida, pertencimentos culturais em relação ao processo educativo. Reconhecer essa diversidade implica compreender que os sujeitos da EJA carregam trajetórias singulares e, portanto, demandam práticas pedagógicas que respeitem seus saberes prévios, valorizem suas identidades e promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A utilização da ABJ emerge como meio para engajar sujeitos historicamente excluídos e expostos ao racismo, como muitos estudantes da EJA. Ao adaptar atividades e conteúdos às necessidades individuais e coletivas, a utilização de jogos torna o aprendizado mais acessível e personalizado. A diversificação de práticas pedagógicas permite que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, experimentem tanto o sucesso quanto o insucesso em distintas tarefas e, assim, enriqueçam seu repertório cognitivo, histórico, social e cultural.

O jogo pode constituir como uma alternativa pedagógica capaz de dialogar com vivências ancestrais e formas coletivas de produção de conhecimento. Sua versatilidade evidencia a potência do jogo como recurso didático, conectada aos anseios do público de jovens, adultos e idosos. Mais que uma forma de lazer, o jogo constitui uma experiência de vivência que exige coerência e lógica nas ações, estimulando a construção do raciocínio e da tomada de decisões.

Huizinga (1999), define o jogo como um fenômeno cultural originário, essencial para o desenvolvimento humano e para a criação da cultura. Destaca que o jogo, por sua essência lúdica e simbólica, transcende as necessidades biológicas e se manifesta em formas de expressão, como a linguagem e o ritual. Dessa forma, a noção do jogo como um fenômeno anterior à cultura reforça sua relevância no desenvolvimento das interações sociais, quanto à valorização da identidade, à recuperação da memória ancestrais e à reparação histórica.

A prática coletiva é um sofisticado conjunto de conhecimentos e experiências que se relacionam com a sucessão das épocas do calendário ecológico e com as narrativas da origem do mundo e dos primeiros ancestrais comuns nas diversas cosmologias indígenas e afro-brasileiras presentes no território brasileiro.

A valorização dos saberes ancestrais praticados nas comunidades indígenas e quilombolas constitui um dos pilares centrais para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e anticolonial. Esses saberes, muitas vezes, transmitidos oralmente revelam formas profundas de conhecimento que se mantêm vivas na memória e na prática das pessoas mais velhas dessas comunidades. Krenak (2019) destaca que “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam,

conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade" (2019, p.30). A escuta atenta aos anciãos, guardiões da história e da espiritualidade coletiva, é uma expressão de respeito e reconhecimento à centralidade do tempo vivido como fonte legítima de conhecimento.

Ailton Krenak (2019) nos convida a mergulhar na cosmologia indígena e a reconectar o ser humano à natureza. O autor nos ensina que, ao mantermos os vínculos com a terra, com os espíritos e com os mais velhos, podemos adiar o fim do mundo. O filósofo afirma que a natureza é "também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos de Terra" (2019, p.48). Nessa perspectiva, o conhecimento pulsa na vida em comunidade, nos corpos, nas memórias e nas relações estabelecidas com a natureza. O território não é apenas um espaço físico, mas parte fundamental da identidade e da existência coletiva, refletindo-se em práticas culturais, modos de vida e expressões corporais.

A memória e os relatos de experiências se apresentam como importantes instrumentos de análise e reflexão crítica. Estudos recentes (Silva e Oliveira, 2024; Santos et al., 2023) destacam que o registro das vivências de educadores permite não apenas o reconhecimento das desigualdades raciais enfrentadas no ambiente escolar, mas também a ampliação do entendimento sobre as práticas de resistência e superação que esses profissionais desenvolvem.

Bertelli (2024) ao compartilhar as experiências dos projetos Meninas de Sinhá e Bordadeiras de Sinhá resgata a memória e os saberes ancestrais coletivos. Ela narra "os saberes da terra trazidos na bagagem nunca foram esquecidos" (2024, p.22). O grupo de aprendizes artesãs foram feitas em rodas de escutas, cantares, rezas, ofícios e abraços. As vivências refletem "encontro com seus ancestrais e que as lança ao futuro que desejam construir, sabendo ainda que a velhice significa sabedoria e experiência" (2024, p.23). A coletividade transcende a dimensão da memória conjunta. Ela reaviva as histórias de vida, lembranças e memórias íntimas pela palavra, pelo canto e pelo gesto do compartilhar.

Ao analisar essas memórias, espera-se contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade cultural e

étnico-racial. Na escola, em particular, a cultura e o território não devem ser apenas elementos externos, mas parte fundamental da estrutura pedagógica, influenciando diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Essas abordagens valorizam a interação entre o ambiente de aprendizagem e o lúdico, permitindo o desenvolvimento da autonomia, de habilidades táticas e do pensamento estratégico por parte dos participantes (Aquino; Menezes, 2022). Ademais, os jogos alimentam o ensino de valores e de competências socioemocionais. A pedagogia baseada em jogos promove a inclusão e o engajamento dos estudantes, ajudando-os a construir relações interpessoais saudáveis e a valorizar a diversidade cultural no contexto escolar.

Ao inserir o racismo para o centro do currículo integrado, busca-se oferecer novos significados e uma releitura do povo negro e indígena, implementando uma nova perspectiva crítica no ensino dos componentes curriculares, voltada para a igualdade racial e o enfrentamento ao racismo na EJA. A abordagem do racismo por meio do jogo transcende o conteúdo programático, é uma ferramenta reflexiva sobre as origens, valores e identidade cultural dos sujeitos. Ao ser incorporado no cotidiano escolar, o jogo possibilita processos de autorreconhecimento, de conexão aos saberes tradicionais e a um universo de significados simbólicos nos quais, cada movimento e gesto carrega consigo uma herança cultural profunda.

Contextualizada a EJA, a adoção da ABJ constitui uma metodologia ativa que valoriza a escuta, a interação e a construção colaborativa do conhecimento. Ela permite a criação de experiências formativas críticas, criativas e significativas, que mobilizam o protagonismo dos estudantes, promovem o engajamento e fortalecem a construção de identidades positivas.

Abed (2016), ao se referir às vantagens da aplicação do jogo argumenta que este “permite realizar mediações que ajudam os alunos a se conhecerem e a buscar melhores formas de se posicionar em relação ao jogo, ao outro e à vida” (Abed, 2016, p.22). Em vista disso, jogar ultrapassa a mera situação de competição empírica, pois, a partir do momento em que a partida é iniciada, ele potencializa múltiplas habilidades promovendo a aprendizagem colaborativa e o pensamento crítico dos estudantes.

A situação lúdica é intensa quando a partida é iniciada no jogo. Além disso, a atividade lúdica leva o estudante para espaços não formais de

aprendizagem e apresenta condições de intencionalidade próprias da educação. Essa característica, denominada "contexto de folga" por Macedo (1995), torna o jogo especialmente indicado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que, organizado pelas regras, vivenciam-se processos internos e externos intensos, manifestados na maneira de como jogamos.

Ao considerar os quilombos como espaços de resistência e reexistência, Nêgo Bispo (2023) propõe o contracolonialismo, perspectiva que rompe a lógica da colonialidade do saber e do fazer imposto pela cultura eurocristã. Para o autor, os mais velhos das comunidades quilombolas detêm o saber, representam e são os caminhos para o conhecimento. Os saberes ancestrais devem ser reconhecidos como fundamentos para um outro projeto de sociedade.

A escolha por uma ABJ, materializada em um jogo de tabuleiro antirracista e decolonial, visa construir uma ferramenta capaz de reafirmar a formação humana integral, comprometida com a ética e alinhada aos princípios da ERER. O formato do jogo de tabuleiro refuta a rigidez da estrutura da sala de aula tradicional imposta pelo modelo eurocêntrico organizada mediante carteiras enfileiradas e fixas. Naturalmente, o tabuleiro quebra a geografia física da sala de aula permitindo que os estudantes se organizem em torno do jogo, de forma circular.

Os jogos de tabuleiros materializam a ideia de “compartilhantes” e de “saberes orgânicos” de Nêgo Bispo (2023). Todo jogo de tabuleiro força as pessoas a sentarem em círculo ao redor da mesa, retirando o conhecimento da lousa direcionando-o para o centro da sala de aula. Nesse sentido, o conhecimento é construído por seus compartilhantes a cada rodada coletivamente, no debate das regras e na vivência de saberes. O formato simula a dinâmica da oralidade praticada nos locais sagrados ancestrais, nas assembleias quilombolas, nas rodas de capoeira e nas giras dos terreiros de matriz africana.

Essa opção por decolonizar o currículo busca enfrentar as desigualdades raciais no espaço educacional, tal processo deve se refletir em todas as modalidades da educação, em especial na EJA. No resgate dos escritos de Freire (1992), “o aprendizado da escrita e da leitura da palavra, que faziam da compreensão do discurso, emergia ou fazia parte de um processo maior e mais

significativo – o da assunção de sua cidadania" (1992, p.102) para isso, temos que esperançar, temos que decolonizar.

4 – TRIEIRO METODOLÓGICO

4.1 – Travessias da pesquisa

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória fundamentada na técnica da investigação bibliográfica e documental, com revisão de fontes teóricas e fontes documentais das instituições, além da pesquisa em campo com a aplicação de questionários semiestruturados. De acordo com Junior, *et al.* (2021, p.47) as fontes “são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade”. O propósito é conhecer o fenômeno do racismo, tal como ele se apresenta ou acontece no contexto do currículo construídos no universo de sujeitos da EJA.

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender sentidos, percepções, experiências e interpretações construídos no universo de sujeitos da EJA, no que se refere à ERER e a aplicação de um produto educacional na Aprendizagem Baseada em Jogos.

Segundo Vicente (2022, p.30), a pesquisa qualitativa nos permite adentrar nas “teorias fundamentais em função de esclarecimentos importantes no âmbito histórico-cultural, em busca de uma melhor compreensão da realidade e dos pressupostos e suas raízes”. Para tanto, optou-se por realizar a investigação em duas frentes metodológicas: a pesquisa bibliográfica e documental, Arantes (2025) e de análise de conteúdos, Bardin (2016).

Os resultados avaliados, a partir, da leitura de mundo mediante o pensamento decolonial, se torna imperativa para construir reflexões críticas sobretudo as teorias raciais e sua influência na construção da ERER na EJA, além de aprofundar os conceitos de preconceito, de discriminação e do racismo na educação.

O pensamento decolonial está embasado no rompimento da lógica do etnocentrismo europeu que “sobrevive na medida em que as estruturas subjetivas, os imaginários e a hegemonia epistemológica europeia ainda fazem presentes na atualidade” (Oliveira e Candau, 2010, p.38). A proposta decolonial é a desconstrução do modelo hegemônico europeu historicamente constituído, e por consequência, o resgate dos valores da cultura rejeitada, revisando posturas, procedimentos, atitudes e os seus saberes. Barboza e Freire (2023) confirmam essa hegemonia dominante que:

> Sistematicamente, nas escolas e nas salas de aula é uma lógica de ensino ocidental, desenvolvimentista, monocultural, eurocêntrica, cristã, masculina e heteronormativa, justamente porque o currículo busca padronizar os modelos de seres humanos por meio de um determinado tipo de conhecimento que deve ser ensinado (Barboza; Freire, 2023, p.203).

Essas escolhas metodológicas possibilitam um diálogo crítico, com obras de reconhecidos educadores que discutem a intersecção entre as políticas públicas voltadas à EJA e as lutas antirracistas, promovendo um entendimento mais amplo das temáticas abordadas. Carvalho (2021) destaca que ao eleger o decolonialismo no estudo "permitirá uma melhor compreensão sobre o que é o campo, o modo com que o campo se constitui e se entende" (2021, p.48), além de despertar considerações e críticas insurgentes internamente nas escolas.

Palmas é a capital do estado do Tocantins, localizado na Região Norte do Brasil, sendo a capital mais jovem do país. Em 2022, a população da cidade era de 302.692 habitantes (IBGE, 2022). A densidade demográfica era de 135,9 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

A revisão aprofundada da literatura existente sobre ERER possibilita uma escalada rumo a decolonização curricular e a inclusão de políticas públicas afirmativas étnico-raciais na educação. As escolhas priorizam verificar a ERER na EJA e suas implicações para a formação antirracista através de ações educativas e culturais contidas nos currículos ofertados aos estudantes do 2º Ciclo do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Palmas e no IFTO – *Campus* Palmas.

Tanto a aplicação do produto educacional quanto o levantamento bibliográfico e documental do IFTO – *Campus* Palmas e da SEMED/Palmas, foram coletados dos documentos curriculares da EJA e normativos (legislação, DCNs, decretos e portarias institucionais), aos quais, constituem-se em fontes de informação para a investigação de elementos sobre as concepções e teorias que permeiam a prática pedagógica que visem à implementação das Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) nos cotidianos institucionais.

Participaram dos estudos estudantes, maiores de 18 anos, regularmente matriculados, que aceitaram voluntariamente mediante a assinatura do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecimento (TCLE) Apêndice 4. Para a manutenção do sigilo e integridade dos estudantes, os dois cursos técnicos

investigados receberam nomes fictícios relacionados aos nomes de comunidades quilombolas tocantinenses, Mumbuca e Barra do Aroeira.

A SEMED/Palmas oferta a modalidade da EJA, em cinco unidades educacionais em área urbana sendo elas distribuídas na região Norte, na região Centro-Sul e na região Sul de Palmas. A aplicação da pesquisa foi realizada em três unidades educacionais que ofertam a modalidade da EJA. As unidades educacionais foram selecionadas por meio de sorteio realizado por servidor público efetivo, da Diretoria de Ensino Fundamental, responsável pela supervisão entre as unidades educacionais que oferecem a EJA, vinculadas à SEMED/Palmas.

As escolas sorteadas contemplaram a cobertura territorial do município localizadas uma na região Norte, a segunda na região Centro-Sul e a última na região Sul de Palmas. Para a manutenção do sigilo e integridade dos estudantes, as unidades escolares receberam nomes fictícios relacionados aos nomes das etnias indígenas tocantinenses, Xerente, Apinajé e Karajá, respectivamente.

Participaram da pesquisa, estudantes da EJA, maiores de 18 anos, regularmente matriculados nas turmas do 2º Ciclo, equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que aceitaram voluntariamente mediante a assinatura do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecimento (TCLE) – Apêndice 4.

Optou-se pela exclusão de estudantes das turmas do 1º Ciclo, equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por estarem no processo de alfabetização e em desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita. Os mesmos encontrariam dificuldades de execução nas etapas de aplicação dos questionários e da aplicação do jogo.

4.2 – Guardiões dos saberes do estudo

A modalidade da EJA constitui-se como uma política educacional fundamental para a promoção do direito à educação ao longo da vida. A modalidade está inserida entre os maiores desafios da educação nacional – a erradicação do analfabetismo. Voltada para adolescentes, jovens e adultos que, por diferentes razões, tiveram seus percursos escolares interrompidos ou não iniciados na idade considerada “adequada”[12].

[12] O Ministério da Educação prevê que o fluxo regular da Educação Básica seja concluído aos 17 anos de idade.

Os estudantes da EJA trazem consigo uma bagagem única de experiências, valores, culturas e contextos sociais sendo a escola uma parte dessa diversidade. Na pesquisa, esses sujeitos atuaram como curadores de memórias profundas e trajetórias de vida ocultadas. Moll (2011) indica sobre esses sujeitos “esses homens e essas mulheres não são tábuas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitam acúmulo em diferentes campos epistemológicos” (Moll, 2011, p.12). Em suas experiências exercem a função de guardiões de saberes ancestrais como sentinelas que mantêm a proteção e a preservação de múltiplas culturas.

No Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) monitora e coordena programas voltados a essa população em todo o país. Os programas atendem pessoas jovens, adultas e idosas da alfabetização até a conclusão de seus estudos na educação básica. A EJA busca assegurar uma formação integral — da alfabetização às diversas etapas da escolarização, inclusive com possibilidades de qualificação profissional.

O documento referencial para a EJA são Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, tem como objetivo “garantir um modelo pedagógico diferenciado que atenda às especificidades dos destinatários e à natureza dessa modalidade de ensino, considerando as diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos estudantes” (Brasil, 2021). Segundo o art. 37, § 3º da LDBN (Brasil, 1996) dispõe: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. No Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), a EJA é pautada pela equidade e rege-se pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Inspirado nos estudos de interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial assumidos por Wash (2009) torna-se necessário ressignificar os diversos papeis dos personagens da EJA no contexto da pesquisa. Ao retirá-los da região periférica e subalterna aos quais foram submetidos, permite-nos dispersar novas sementes pelo bioma da pesquisa acadêmica assumindo a perspectiva de insurgência do estudo.

A concentração na escuta de pessoas cuja trajetória é marcada no Brasil por imensa desigualdade social, viabiliza que os estudantes assumam papel central como guardiões de saberes ancestrais. Nessa direção, a pesquisa desloca-se para

um movimento de questionamento da estrutura de poder, hierarquizada e eurocêntrica, que ocupa o meio acadêmico e as instituições de ensino. Essa diversidade se manifesta de maneira ainda mais intensa nos estudantes da EJA que foram marginalizados socialmente e historicamente, porque tiveram acesso parcial ou total à escola. Sendo assim, foram convidados a fazer parte desta caminhada estudantes da EJA do Campus Palmas e da Semed/Palmas no trieiro da ERER.

O *Campus* Palmas do IFTO possui um total geral de 4717 estudantes matriculados na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). São ofertados cursos no nível da Educação Básica e Superior.

No nível da Educação Básica são 1988 pessoas, 364 indivíduos em cursos da etapa do Ensino Fundamental e 1624 indivíduos em cursos da etapa do Ensino Médio. No nível do Ensino Superior são 2729 estudantes, sendo 1186 nos cursos de bacharelado, 478 nos cursos de licenciatura e 917 nos cursos de tecnologia superior. Na pós-graduação são 148 estudantes matriculados e cursos de *lato sensu* e stricto sensu.

A tabela 1 indica o número de pessoas matriculadas na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica do IFTO – *Campus* Palmas, sendo classificados por nível de Educação, grupos de sexo e cor/raça.

Tabela 1 - Pessoas matriculadas na Educação Profissional e Tecnológica por nível de Educação, segundo os grupos de sexo e a cor ou raça, IFTO - *Campus* Palmas Ano – 2025.

Descrição de curso de Ensino Médio Profissional e Tecnológica				
Sexo	Cor ou raça	Educação Básica	Educação Superior	Total
Homens	Branca	283	481	764
	Preta	120	176	296
	Amarela	18	27	45
	Parda	452	816	1268
	Indígena	5	2	7
	Quilombola	0	2	2
	Não declarado	32	54	86
Mulheres	Branca	276	328	604
	Preta	150	153	303
	Amarela	14	17	31
	Parda	606	623	1229
	Indígena	5	2	7
	Quilombola	0	2	2
	Não declarado	27	46	73
Total		1988	2729	4717

Fonte: Coordenação de Registros Escolares do IFTO – *Campus* Palmas, 2025.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional foi criado com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (Brasil, 2006).

O PROEJA surgiu com o objetivo de "incluir, sob um dimensionamento social e emancipatório, sujeitos que, na faixa etária regular indicada na legislação brasileira, não tiveram a oportunidade de acesso à educação básica ou não a concluíram nessa faixa etária", conforme declarado oficialmente no Projeto Político Pedagógico do IFTO (IFTO, 2015). A integração dos potenciais educativos da EJA e da EPT promove a formação integral e a qualificação profissional. Isso, por sua vez, proporciona oportunidades e acesso ao conhecimento, culminando em cidadania e inclusão emancipatória.

A tabela 2 indica o universo de estudantes da EPT integrado a modalidade da EJA com um total de 28 estudantes matriculados do IFTO – *Campus* Palmas, em 2025, sendo classificados por grupos de sexo e cor/raça. O curso de ensino médio profissional e tecnológico Mumbuca atingiu 16 estudantes matriculados no PROEJA, enquanto o curso de ensino médio profissional e tecnológica Barra do Aroeira somaram 12 estudantes.

Tabela 2 - Pessoas matriculadas que frequentavam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por nível de ensino, segundo os grupos de sexo e a cor ou raça - IFTO - *Campus* Palmas Ano – 2025.

Descrição de curso de Ensino Médio Profissional e Tecnológica na modalidade EJA			
Sexo	Cor ou raça	Barra do Aroeira	Mumbuca
Homens	Branca	0	1
	Preta	0	2
	Amarela	0	1
	Parda	1	4
	Indígena	0	0
	Não declarado	2	3
Mulheres	Branca	2	0
	Preta	0	1
	Amarela	0	0
	Parda	5	2
	Indígena	0	0
	Não declarado	2	2
Total Geral: 28		12	16

Fonte: Coordenação de Registros Escolares do IFTO – *Campus* Palmas,2025.

A EJA no ensino fundamental é assegurada pelas redes municipais, estaduais e pelo distrito federal. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024) 74,8% das matrículas estão na rede municipal. Na capital do Tocantins, a Secretaria Municipal da Educação de Palmas (SEMED/Palmas) mantém cinco unidades educacionais que oferecem essa modalidade a um público específico no horário noturno. Existem 438 estudantes, com idade igual ou superior a 15 anos, matriculados no 1º e 2º Ciclo no Ensino Fundamental regular, em 2025, na Rede Municipal de Palmas. Deste montante, 335 estudantes são maiores de 18 anos, sendo 156 do sexo masculino e 179 do sexo feminino.

Na tabela 3 encontram-se o número de pessoas de 18 anos ou mais de idade que frequentam escola, por nível de ensino ou curso frequentes na modalidade da EJA matriculados em Unidades Escolares, destaca-se ainda a distinção cor ou raça de acordo com o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE, 2025)[13]. Do total de estudantes maiores de 18 anos de idade, 10 não informaram cor ou raça, sendo 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

Tabela 3 - Pessoas de 18 anos ou mais de idade que frequentavam escola, por nível de ensino, segundo os grupos de idade, o sexo e a cor ou raça - Secretaria Municipal da Educação de Palmas (TO) Ano – 2025.

Sexo	Cor ou raça	EJA do Ensino Fundamental	Total de estudantes no Ensino Fundamental
Homens 156	Branca	19	3736
	Preta	10	1630
	Amarela	0	65
	Parda	121	7331
	Indígena	0	52
Mulheres 179	Branca	20	5090
	Preta	17	1645
	Amarela	1	65
	Parda	150	8826
	Indígena	0	51

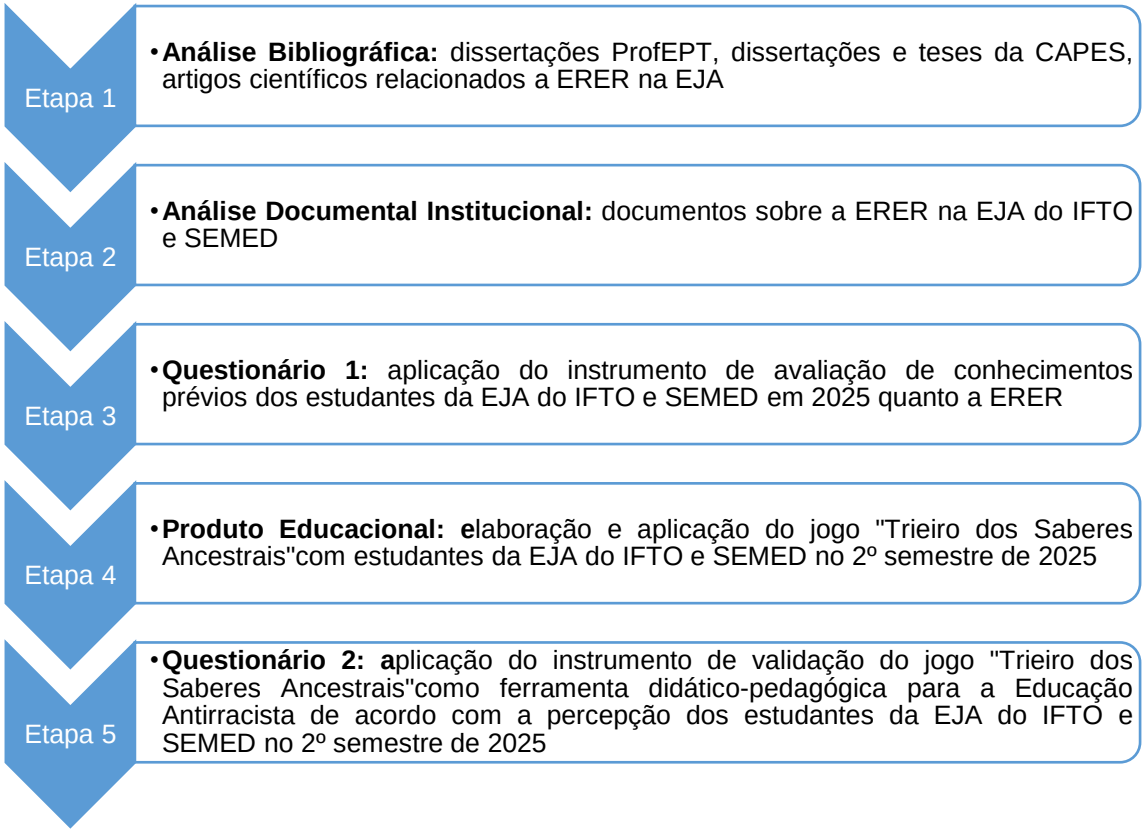
Fonte: SIGE - Censo Escolar, 2025.

[13] Os dados foram alimentados pelos servidores das Unidades educacionais e consolidados no Sistema Integrado de Gestão Escolar da SEMED/Palmas. A categoria Total de cor ou raça inclui os ignorados omitidos na tabela.

4.3 – Procedimentos da Colheita Coletiva

A presente pesquisa constou de 5 etapas que são apresentadas no fluxograma, a seguir, indicando os procedimentos metodológicos realizados (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma de desenvolvimento da pesquisa, 2025.



Nota: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, EJA – Educação de Jovens e Adultos, ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais, IFTO – Instituto Federal de Educação Científica e Tecnológica do Tocantins, ProfEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, SEMED – Secretaria da Educação do Município de Palmas, Tocantins. Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Inspirados na leitura de Nêgo Bispo (2023), entendemos essa fase da pesquisa como um momento de coleta de saberes aprendidos em confluência, na medida que reúnem intenções, esforços e ações em busca da compreensão dos trieiros escolares da EJA. Esses caminhos foram pisados e percorridos por pessoas que deixaram registros. Portanto, a coleta bibliográfica, a coleta documental e a coleta de campo estão em circularidade contínua, e em sentido diferente dos caminhos percorrido por outras modalidades de ensino.

As duas etapas iniciais possibilitam o contato com a leitura das bibliografias e dos documentos e devem dialogar com o universo da pesquisa reunindo elementos que confirmem/refutem o tema norteador da investigação.

A pesquisa bibliográfica e documental tem sido utilizada para investigar os fenômenos complexos da realidade educacional. “Esse tipo de investigação busca respostas para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acontecimentos da educação que precisam ser explorados” (Lösch; *et al.,* 2023. p.3). A investigação será desenvolvida através da pesquisa bibliográfica e a análise de documentos institucionais. O propósito é conhecer o fenômeno do racismo, tal como ele se apresenta ou acontece no contexto do currículo da EJA.

A revisão sistematizada da literatura proporciona um conjunto de evidências ligadas a um formato específico de pesquisa, no qual se aplicam métodos rigorosos e bem definidos para a coleta e análise dos materiais selecionados. Ao permitir a análise dessa realidade almeja-se que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica.

A pesquisa documental, segundo Arantes (2025) apresenta “referências, sinais, marcas que constituam objeto de estudo e interesse para a compreensão de um determinado fato, fenômeno ou contexto” (2025, p.3), enquanto a bibliográfica “volta as suas atenções a documentos de conteúdo científico” (2025, p.4) desentranhando as vísceras do racismo. Para isso, destaca-se o critério do pesquisador ao compreender e interpretar a realidade e o local de pesquisa.

A etapa 1 abarcou o levantamento de dissertações, teses, e artigos científicos que tem seus critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa bibliográfica descritos no Quadro 1. Utilizou-se como descritores: PROEJA/EJA correlacionado Educação Antirracista; ERER; EPT e pensamento decolonial.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão para levantamento bibliográfico da pesquisa, 2025.

	Critérios de Inclusão	**Critérios de exclusão**
Dissertações e Teses	- Local de busca: *sites* do Observatório ProfEPT e do Repositório Acadêmico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do MEC - Ano de publicação: 2021 a 2025;	- Publicações sobre Educação Profissional e Tecnológica de graduação e de pós-graduação; - Publicações sobre Educação Profissional e Tecnológica associados às modalidades: EaD,

	- Estar redigido na língua portuguesa; - Estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (Parecer 03/2004, Parecer 14/2015 do CNE e Portaria 470/2024; - Trabalhos que abordem exclusivamente experiências e práticas pedagógica na modalidade da EJA na Educação Básica.	Educação do Campo e Educação Especial.
Artigos científicos	- Local de busca: portal de periódicos da Capes; - Ano de publicação: 2021 a 2025; - Estar redigido na língua portuguesa; - Estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (Parecer 03/2004, Parecer 14/2015 do CNE e Portaria 470/2024; - Trabalhos que abordem exclusivamente experiências e práticas pedagógica na modalidade da EJA na Educação Básica; - Serem artigos de pesquisas originais, estudos de casos e relatos de experiências; - Ter conceito Qualis A.	- Publicações sobre Educação Profissional e Tecnológica de graduação e de pós-graduação; - Publicações sobre Educação Profissional e Tecnológica associados às modalidades: EaD, Educação do Campo e Educação Especial.

Nota: CNE – Conselho Nacional de Educação, CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, EAD – Educação a Distância; EJA – Educação de Jovens e Adultos, ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais, MEC – Ministério da Educação, ProfEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A etapa 2 constou da análise de documentos institucionais relacionado ao PROEJA do IFTO – *Campus* Palmas e do EJA da SEMED/Palmas, disponibilizados nos sítios eletrônicos institucionais, tais como leis, decretos, portarias, despachos, relatórios de comissão, planos de desenvolvimento institucionais, projetos políticos pedagógicos dos cursos, ementas referentes aos de cursos de ensino médio técnico integrados, além de artigos, dissertações e teses.

O procedimento de análise das etapas 1 e 2 ocorreram por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Bauer e Gaskell (2002) indicam que a análise de conteúdos é uma técnica híbrida que pode mediar a discussão sobre a ética e a moral de seu tempo. Para isso, a análise de documentos refere-se "aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis" (Bauer e Gaskell, 2002, p.191) de um conjunto de técnicas explícitas de análise textual para finalidade da pesquisa social, em por consequência a pesquisa no campo da educação.

A fase da investigação *in locus*, a investigação apoia-se metodologicamente na análise de conteúdos proposta por Bardin (2016) compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas, objetivas de descrição e interpretação de dados agrupados em questionários aplicados ao público alvo permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições, a compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno do racismo.

Os dados obtidos ao longo do processo foram tabulados de acordo com a análise de conteúdos desenvolvidos por Bardin (2016). Para empregar o método, definido pelo autor, foi necessário a condução das atividades em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração dos materiais, categorização ou codificação e 3) processamento dos resultados, juntamente com a inferência e interpretação.

Iniciamos com a pré-análise, em que realizamos leituras exploratórias para nos permitir a imersão e familiaridade com os documentos coletados, visando identificar trechos relevantes e significativos para a investigação. A etapa consiste em quatro momentos: leitura flutuante; organização do material; seleção dos documentos e preparação do conteúdo para análise com a formulação de indicadores. Nesse estágio inicial, procedemos com a transcrição das respostas dos questionários.

A leitura flutuante das transcrições foi a etapa, caracterizada por uma abordagem mais intuitiva e reflexiva. Subsequentemente, identificarmos os documentos a serem analisados e definimos as unidades de registro que formaram a base de análise. Dessa forma, tomamos como instrumentos da leitura flutuante os questionários realizados com os estudantes.

As três últimas etapas da pesquisa serão apresentadas neste subtópico por meio da explicação de seu conteúdo e posteriormente como ocorreu o processo de realização da coleta, devido as três serem executadas no mesmo período de coleta de dados.

Resende (2016) destaca que a utilização de questionários semiestruturados na pesquisa qualitativa permite desvendar “a experiência subjetiva dos indivíduos, estudando como as pessoas percebem, criam e interpretam o seu mundo” (2016, p.51). Sendo assim, foram utilizados dois questionários semiestruturados compostos por questões abertas e fechadas, respondidas, de livre e espontânea vontade, dos participantes da pesquisa.

A avaliação dos conhecimentos prévios da ERER foi realizada por meio da aplicação do questionário 1 – (Apêndice 6). O registro 1 é composto por dez itens, sendo um item constituído por questão dissertativa e aberta e nove questões objetivas e de múltipla escolha, cada qual possuindo quatro alternativas de respostas. A opção metodológica teve como objetivo identificar a presença e a visão dos estudantes acerca da constituição de elementos da ERER nos conteúdos dos componentes curriculares, a representatividade racial nos materiais didáticos, suas experiências de inclusão e exclusão no ambiente escolar, as percepções sobre o combate ao racismo nas instituições, as relações entre formação escolar, e identidade étnico-raciais durante suas trajetórias acadêmicas na EJA.

A opção da utilização de um questionário estruturado possibilitou que os resultados fossem mensurados numericamente e categorizados como maior precisão da realidade. Ainda a utilização de um item composto por questão dissertativa permite que o entrevistado expresse a opinião pessoal e livremente. A alforria das respostas permite ao entrevistado apresentar sentimentos, situações e resgate de memórias pessoais que não foram contemplados pelo pesquisador.

Esta etapa constou da elaboração de um produto educacional (PE), requisito do Programa de Pós-Graduação Educação Profissional – ProfEPT oferecido no IFTO – *Campus* Palmas para obtenção do título de mestre. O arcabouço teórico do jogo, assim como, a sua elaboração e execução nas turmas da EJA do IFTO *Campus* Palmas e da SEMED estão descritos no capítulo 7.

Nesse sentido, foi planejado a elaboração de um jogo educacional antirracista. Consta de uma trilha de conhecimento com o objetivo de proporcionar o letramento étnico-racial entre os estudantes da EJA que permitam reflexões sobre a temática abordada e atendam às diretrizes educacionais. Este foi intitulado “Trieiro dos Saberes Ancestrais”.

Para avaliação do produto educacional utilizou-se o questionário 2 – (Apêndice 7) – visando analisar a recepção, os impactos e a validação do produto educacional fundamentado na ABJ, alicerçada na ERER e na temática antirracista. No que tange o decorrer da aplicação do jogo torna-se necessário a observação do engajamento e motivação dos estudantes, a compreensão dos conteúdos étnico-raciais abordados, o desenvolvimento do pensamento crítico,

a percepção sobre aprendizagem significativa e contribuições para o enfrentamento do racismo.

O questionário 2 foi submetido após a prática do jogo: Trieiro dos Saberes Ancestrais. O conjunto de respostas será utilizado como instrumento de autenticação do jogo em educação antirracista. O questionário é composto por quinze itens, sendo quatorze itens de questões de múltipla escolha, cada qual possuindo cinco alternativas de respostas, e um item de questão dissertativa e aberta.

As questões de múltipla escolha foram elaboradas de tal maneira que permitiu mensurar os elementos de ERER presentes no jogo de forma escalonada para cada resposta. Enquanto, a questão dissertativa permite que o entrevistado indique sugestões e possíveis melhorias para o produto educacional. A validação do jogo ocorrerá quando 90% (noventa por cento) dos estudantes que participaram da aplicação do jogo optarem pela aprovação do produto como ferramenta didática pedagógica em ERER.

Munido de autorização, a primeira ação foi mediar com os gestores, supervisores e professores do IFTO – *Campus* Palmas e das unidades educacionais da SEMED/Palmas o desenvolvimento da investigação. Considerando as especificidades do público da EJA, os estudantes são múltiplos. A EJA é constituída por sujeitos heterogêneos, cada qual, se diferencia em seus percursos de vida, suas trajetórias escolares, vivências sociais e culturais, seus pertencimentos de raça, gênero, geração e território, personagens de vários universos que transcendem os muros da escola.

Para tanto, anteriormente à realização das etapas 3, 4 e 5, tornou-se necessária a visita prévia às instituições escolares para traçar o perfil dos estudantes da EJA. Piana (2009) ressalta a busca pela informação diretamente com a população pesquisada. Nesse caso, compreender o espaço – sua dinâmica, dimensão e circularidade, de onde o fenômeno ocorre – é uma prioridade para definir, também, o perfil das pessoas que o constituem.

No PROEJA do IFTO – *Campus* Palmas, as aulas são ofertadas de segunda a sexta-feira, no turno noturno com o início das aulas às 19 horas e término 22 horas, enquanto, a EJA da SEMED/Palmas ocorre de segunda a quinta-feira com o início das aulas 18 horas e 30 minutos e término às 21 horas

e 30 minutos. As equipes pedagógicas das instituições forneceram as listas de turmas categorizadas contendo o nome dos estudantes, idade, gênero e raça.

As visitas foram agendadas com os gestores e selecionados os dias do calendário escolar que não conflitassem com outras atividades formativas e somativas de cada unidade, em ambas instituições. Os dias de maior frequência dos estudantes foram investigados com os gestores e educadores de cada unidade educacional com o objetivo de agrupar o maior número de participantes no estudo.

Os dados das etapas 3, 4 e 5 foram coletados entre os dias 13 de outubro a 13 de novembro de 2025 – período que antecede as atividades pedagógicas em comemoração ao Dia da Consciência Negra[14].

Vale ressaltar que os estudantes da EJA das instituições receberam acolhimento, sensibilização e participaram nas ações e práticas pedagógicas em ERER. Essa medida priorizou a socialização dos estudantes e reflexões conscientes sobre a temática antirracista, independentemente dos processos da pesquisa garantindo que os sujeitos sejam reconhecidos e valorizados.

No IFTO – *Campus* Palmas optou-se pela ação da pesquisa em dois momentos, em um intervalo de uma semana. A primeira parte foi concebida para a sensibilização e o engajamento dos estudantes na ERER e na temática antirracista. Ao final do encontro foi realizada a leitura e a coleta das assinaturas do TCLE (Apêndice 4) e do TCUD (Apêndice 5) pelos participantes. O tempo utilizado para essa atividade foi de 2 horas, tendo sido respeitado o intervalo para a refeição dos estudantes.

No segundo encontro, os estudantes dos cursos Mumbuca e Barra do Aroeira do PROEJA foram reunidos em uma sala de aula onde seguiram os procedimentos de coletas de dados em três momentos: 1) aplicação do Questionário 1 para análise de conhecimentos prévios em ERER (etapa 3); 2) execução do produto educacional Jogo “Trieiros dos Saberes Ancestrais” (etapa 4); 3) realização da avaliação do jogo pelo Questionário 2 (etapa 5). O tempo

[14] O Dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro, surgiu como uma data dedicada à reflexão sobre a luta, a resistência e as contribuições da população negra na construção do Brasil. A escolha do dia marca a morte de Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência contra a escravização e de busca pela liberdade. A Lei nº 10.639/2003 altera a LDBN (Brasil, 1996) e inclui o Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’

utilizado para esse momento foi de 2 horas, respeitando o intervalo para a refeição dos estudantes.

Na SEMED/Palmas por tratar-se de três unidades educacionais, Xerente, Apinajé e Karajá, separadas nas sub-regiões territoriais do município, optou-se como plano de ação da pesquisa que as atividades fossem desenvolvidas em única oportunidade, respeitando as particularidades, de cada escola.

A escolha metodológica de única aplicação justifica-se porque os estudantes da EJA, no ensino fundamental, são marcados pelo abandono e a baixa frequência escolar. Eles enfrentam a dificuldade de conciliar o trabalho precoce e os estudos. Nesse cenário evitou-se a possibilidade de perda das amostras e resultados.

Para adequar a dupla jornada, as escolas oferecem a alimentação escolar no início do turno noturno, a partir das 18 horas e 30 minutos. Assim, nas unidades Xerente, Apinajé e Karajá, os estudantes da EJA foram selecionados por idade e ciclo de estudo de acordo com a população do estudo e as etapas da pesquisa foram aplicadas entre às 19 horas e 21 horas e 30 minutos. Para os momentos de sensibilização, engajamento dos estudantes na ERER, leitura e coleta das assinaturas do TCLE (Apêndice 4) e do TCUD (Apêndice 5) foram utilizados de 50 minutos a uma hora para execução desta etapa em cada unidade.

Na segunda parte, seguiu-se os mesmos procedimentos utilizados para a coleta de dados no IFTO, praticado nos cursos Mumbuca e Barra do Aroeira, em três momentos: 1) aplicação do Questionário 1 para análise de conhecimentos prévios em ERER (etapa 3); 2) execução do produto educacional Jogo “Trieiros dos Saberes Ancestrais” (etapa 4); 3) realização da avaliação do jogo pelo Questionário 2 (etapa 5). O tempo reservado para a execução foi de uma hora e meia, aproximadamente.

Por fim, no registro das evidências fotográficas foram aplicadas marcas d’água sobre o rosto dos estudantes, mediante o uso da inteligência artificial *Watermarkly*[15] com o objetivo de preservar a imagem, identidade e integridade dos participantes de acordo com o TCLE (Apêndice 4) e TCUD (Apêndice 5).

[15] *Watermarkly* disponível em: https://watermarkly.com/pt/blur-face/

4.4 – Aspectos éticos da pesquisa

Os aspectos éticos da pesquisa foram pautados no respeito à Resolução nº 466/2012 do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O projeto primeiramente foi encaminhado para a Diretoria do IFTO (Apêndice 1), e na sequência para o coordenador técnico do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – *Campus* Palmas (Apêndice 2), posteriormente para a Secretaria da Educação do Município de Palmas (Apêndice 3) – para aprovação da execução do projeto de pesquisa.

O projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFTO, foi aprovado pelo parecer nº. 7.896.130 e autorizado a sua execução no dia 10 de outubro de 2025, Palmas – Tocantins (Anexo 1). Os estudantes da escola selecionada assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4) em duas vias, também permanecendo uma com o participante e outra com o responsável pela pesquisa. Foi assinado o Termo de Compromisso de Utilização de Dados Secundários (TCUD) (Apêndice 5).

A pesquisa tem como benefícios proporcionar reflexões sobre sociedade, o currículo escolar da educação básica, proporcionando o letramento racial, a reflexão crítica-histórica dos conteúdos e autonomia dos estudantes. Também contribuirá para a formação de uma educação antirracista, identificar e denunciar práticas racistas ou preconceituosas, pretende-se contribuir para formação de cidadãos mais comprometidos com a manutenção da dignidade humana e mais sensíveis com as questões étnico-raciais na sociedade. Os riscos e benefícios estão definidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4).

Para dar resposta ao estudo e ocupar as lacunas presentes na oferta de ferramentas didáticas em ERER, no cotidiano dos professores que atuam na EJA foi pensado e construído um produto educacional antirracista. A apresentação de um produto educacional fundamentado na Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ), que possuem às orientações e ações da ERER, revela-se pertinente e potencialmente eficaz para a formação antirracista de professores e estudantes da EJA na medida em que articula metodologias ativas com práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

A ABJ favorece o engajamento dos sujeitos da EJA, reconhecendo suas trajetórias, saberes e experiências, ao mesmo tempo em que promove situações

de aprendizagem significativas, dialógicas e problematizadoras, alinhadas aos princípios da educação emancipatória. Ao incorporar conteúdos regionais e nacionais, e suas narrativas historicamente silenciadas, pretende-se que o produto educacional possibilite não apenas a ampliação do repertório cultural e histórico dos estudantes, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica frente às desigualdades raciais estruturais presentes na sociedade brasileira. Assim, ao integrar ludicidade, criticidade e intencionalidade pedagógica, tal proposta contribui para a construção de práticas educativas antirracistas, fortalecendo a identidade, a valorização da diversidade e o protagonismo dos sujeitos da EJA em seu processo formativo.

5 – SEMENTE PEDAGÓGICA – Produto Educacional

O produto educacional (PE) é um objeto de aprendizagem desenvolvido com base em um trabalho de pesquisa científica, que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da educação básica, futuros professores, docentes do ensino superior e formadores de professores.

O produto educacional foi aplicado com o objetivo de promover reflexões sobre as mudanças políticas-didático-pedagógicas exigidas na LDBEN n.º 9.394 (Brasil, 1996) e na BNCC (Brasil, 2018). A temática em questão é a cultura e a história africana, afro-brasileira e indígena no território tocantinense. O produto visa atender às exigências da Lei 10.639 (Brasil, 2003), da Lei 11.645 (Brasil, 2008), das DCN-ERER (2012) na educação básica.

O componente curricular de “História tem como papel contextualizar, problematizar e desnaturalizar as narrativas produzidas pela sociedade e pela própria escola” (Barboza, 2023, p.3). Para tanto, não temos a pretensão de rasgar as páginas já escritas da História, mas sim ocupar as lacunas do passado, ausentes no currículo das modalidades de ensino e no material-didático ofertado.

As lacunas do passado às quais Plácido, *et al.* (2021) referem-se como “porosidade e permeabilidade” estão presentes na história das instituições escolares. Para eles, “compreender as resistências e negociações entre os saberes da experiência e as exigências ditadas pelas normas e pela própria proposta da instituição” (Plácido, *et al.* 2021, p.191). Desta forma, compreender a dinâmica do currículo integrado da PROEJA do IFTO – *Campus* Palmas e da SEMED/Palmas exige rigor metodológico e postura ética, tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto no processo de elaboração do produto educacional.

O produto educacional concebido, possui caráter pedagógico e sua produção aconteceu a partir da integração entre teoria e prática da ERER. Para isso, destacam a finalidade do produto educacional:

> Produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas [...], que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências na contemporaneidade (Ostermann; Rezende, 2009. p.71).

A proposta da construção de um jogo orientado para a ERER voltado para o público da EJA possibilita aos educandos a compreensão e o resgate de sua memória histórica, com foco na superação dos conflitos raciais existentes em nosso país. Abed (2014) destaca as potencialidades da Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ): "quando o jogo é utilizado, pelo professor, com clareza dos objetivos e ações intencionalmente planejadas, seu poder na relação pedagógica cresce exponencialmente" (Abed, 2014, p.92). O jogo privilegia diferentes habilidades cognitivas. Ele promove o desenvolvimento do ser humano em suas dimensões: motora, cognitiva, social, emocional, ética, cultural e histórica.

O Estado do Tocantins possui uma população predominantemente negra. O Censo do IBGE de 2022 identificou que 78,25% da população do Estado é composta por pretos e pardos, enquanto a população dos povos originários representa 1,32% desse total. Diante desses números, reforça-se o trabalho de educadores no empenho de elaborar políticas públicas voltadas à educação específicas para essa população.

Essas políticas públicas de ações afirmativas na educação são medidas que visam combater a discriminação e promover a equidade e os direitos de oportunidade aos grupos minoritários da sociedade. O Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA, Brasil, 2023), instituído pelo decreto nº 11.785/2023 tem como objetivo promover a inclusão; valorizar a contribuição histórica; reconhecer e promover estratégias de disseminação de datas importantes; incentivar o resgate da memória de pessoas negras, quilombolas, indígenas, bem como a pessoa com deficiência e mulheres em diferentes áreas de conhecimento e de atuação. Diante do exposto, a revisão sistemática dos documentos institucionais deve perpassar também pelo ementário dos cursos oferecidos pelas redes de ensino.

O currículo é um dos eixos estruturantes que direciona o princípio educativo da instituição, bem como a formação integral do aluno, a capacitação dos servidores, quanto ao seu processo avaliativo. Portanto, durante a construção de uma política pública de ações afirmativas na educação, torna-se necessária a discussão e a reflexão sobre as políticas curriculares, dialogando com os diversos sujeitos envolvidos no processo.

Para a reformulação das políticas curriculares, enquanto desafio constante da escola, deve-se adequar o currículo às múltiplas realidades locais, regionais e territoriais do Brasil. Costa (2016) destaca que essas políticas curriculares “são permeadas por relações de poder quando se trata de pensar o processo de seleção, organização e consumo dos conteúdos e mais especificamente, o processo de reelaboração didática do conhecimento histórico escolar” (Costa, 2016, p.5). Para essa reelaboração pedagógica fundamentada na ERER, torna-se necessária uma “transposição didática dos conteúdos”, (Chevallard, 2009), em que os sujeitos envolvidos durante o processo de construção legitimem o pensamento decolonial.

A defesa destes conhecimentos escolares no currículo vem ao encontro da “pedagogia histórico-crítica dos conteúdos” de Saviani (2008). Para o autor, a educação é “um ato intencionalmente organizado, que visa a apropriação e a objetivação do saber" (Saviani, 2008, p.15). Assim, a educação deve proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, permitindo-lhes compreender e transformar a realidade social. Quando submetidos a um currículo centralizado em conhecimentos produzidos por um único grupo étnico-racial, estamos sujeitos aos ditos, às palavras, aos conceitos e à perspectiva unilateral desse grupo de poder.

Contrapor-se ao colonialismo curricular significa problematizar os conteúdos que, durante a história da educação do Brasil, foram arbitrados a partir de uma perspectiva branca e eurocêntrica, contribuindo para a reprodução do racismo. A herança de uma educação popular deixada por Freire (1987), em sua perspectiva ontológica e humanista, nos inspira a resistir frente ao desafio de superação da colonialidade curricular, do racismo estrutural e da discriminação étnico-racial no ambiente escolar.

Embora, a BNCC Computação (Brasil, 2022) e seus eixos estruturantes estejam em sua fase de implementação nas instituições de ensino, a presença do racismo estrutural do Estado expõe o cenário de procrastinação das mesmas instituições em oferecer infraestrutura e condições de inclusão digital na EJA. Essas marcas de exclusão indicam que a mecânica de um jogo de tabuleiro físico flexibiliza o seu uso em diferentes territórios.

O reconhecimento dos saberes e da história da África, do povo negro, quilombola e das etnias indígenas no Documento Curricular Tocantinense (DCT,

2019) é uma vitória legítima dos movimentos sociais que representam grupos racializados. Porém, a articulação entre a academia e educadores para a efetivação de fato desses conhecimentos encontra resistência e merecem maiores avanços. Costa (2016, p.7-8) nos alerta que “estão em jogo disputas pela legitimação dos saberes escolares”.

Os estudos no campo do currículo seguem a perspectiva de um território em disputa, nos parece um equívoco, visto que os interesses não se manifestam em equilíbrio entre os poderes. Gabriel (2003) nos indica que, essas disputas perpassam sob o campo do que oferecer de conteúdos, e legitimar o que pode ser dito e oferecido na forma de “saber a ensinar” (Gabriel, 2003, p.191). Jogos onde as regras são preestabelecidas apenas por uma parte dos jogadores favorecem a perpetuação da injustiça. Esse jogo de disputa tem sido jogado no Brasil há mais de 500 anos, e sabemos quem tem perdido às partidas.

Nesse sentido, torna-se fundamental a reorganização das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da consciência pedagógica e a revisão dos materiais didáticos, de modo a adequá-los à incorporação da ERER tanto no ambiente escolar quanto na sala de aula. A elaboração do produto educacional nasce da angústia pessoal, da percepção de leitura de mundo e do desconforto como professor de história em evidenciar, ao longo da trajetória profissional, a ausência de elementos da cultura e da história dos povos afro-brasileiros e indígenas nos componentes curriculares.

Portanto, foi produzido um jogo educativo de tabuleiro em formato de trilha com o propósito de promover uma educação antirracista que aborde a temática mediante um roteiro e imersão de experiências à cultura tocantinense. O Trieiro dos Saberes Ancestrais é um jogo de tabuleiro educativo voltado para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, alinhado às diretrizes da ERER.

O trieiro se constitui em uma confluência de saberes, influenciado pelos ensinamentos de Nêgo Bispo (2023), procura percorrer as esferas sociais, culturais e históricas das comunidades quilombolas e indígenas tocantinenses. O recorte do multiculturalismo do Estado permite que os estudantes ao final da trilha do tabuleiro ampliem seus conhecimentos sobre as comunidades tradicionais do Tocantins. Os componentes da dança como a Suça e o Lindô, da escultura das Bonecas *Ritxòkò* Karajás e das práticas de extrativismo sustentável das quebradeiras de coco de Babaçu potencializam a

intencionalidade de preservar os saberes ancestrais e evidenciar os guardiões da cultura regional.

A experiência na construção de jogos, como afirma Huizinga (2019), transcende a noção de mera diversão ou passatempo infantil, atribuindo a ele uma dimensão educativa por atingir uma “função significante”, reunindo o conhecimento teórico e prático de maneira lúdica ao ambiente escolar. No contexto do jogo, “transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (Huinzinga, 2019, p.19). A possibilidade da utilização de jogos educativos está atrelada de maneira propositiva à ERER, permite o desenvolvimento de discussões e reflexões mais aprofundadas sobre racismo, discriminação e preconceito nas salas de aula.

Desta maneira, a aprendizagem através dos jogos educacionais em ERER converge para uma aprendizagem colaborativa e cooperativa entre seus participantes, e fomenta, ainda, o letramento racial em sua fase inicial. Dewey (1978), indica que as propostas de atividades aos alunos devem possuir uma conexão com as experiências vividas por eles em seu cotidiano, apresentando uma finalidade e sentido para os partícipes. Justifica-se a proposta da construção de um jogo educativo no fortalecimento deste trabalho na teoria e em sua prática.

A ERER está inserida nesse contexto de atividade pedagógica, onde a aprendizagem educativa deve partir das vivências e referências socioculturais dos estudantes, promovendo o letramento racial e a consciência crítica sobre o racismo. Ao considerar as experiências históricas e identitárias dos educandos, o processo formativo se torna significativo, possibilitando não apenas o reconhecimento das desigualdades raciais, mas também o engajamento ativo no seu enfrentamento.

Na cultura popular do Estado do Tocantins, a palavra trieiro é “um caminho estreito em meio à vegetação ou clareira, formado por passagens sucessivas de seres humanos ou animais” (Yamamoto, 2021, p.3). Os sujeitos que percorrem esse trajeto são chamados de guardiões. A adoção desse título busca unir dois processos distintos — o caminho a ser percorrido e os caminhantes —, uma vez que o racismo pode ser comparado a um caminho estreito a ser superado na sociedade brasileira.

Durante a experiência, os guardiões são convidados a percorrer e explorar os saberes ancestrais do Tocantins e do Brasil. A vivência coletiva

deseja reunir novos adeptos como sujeitos de ação por uma educação antirracista. O trieiro foi concebido para romper com o preconceito, a discriminação e o racismo expressos na sociedade desde o nosso passado colonial.

A valorização dos saberes ancestrais, praticados nas comunidades indígenas e quilombolas, constitui um dos pilares centrais para a construção de uma educação intercultural e anticolonial. Esses saberes são transmitidos oralmente por gerações e revelam “os saberes da terra trazidos na bagagem nunca foram esquecidos” (Bertelli, 2024, p.22) da memória. Ela reaviva as histórias de vida, lembranças e recordações íntimas, por meio da palavra, do canto e do gesto, que compartilham a cultura negra e indígena.

O tabuleiro do jogo é adornado com o grafismo do povo indígena Xerente. Em seu entorno, foram incluídos elementos da fauna (o lobo guará, a onça pintada e a arara-canindé), e da flora (o capim dourado, os frutos do buriti e do pequi, além de sua flor), bem como da cultura do povo indígena Karajá (as bonecas Ritxoco e um cocar), os elementos que compõem a representatividade regional tocantinense. O tabuleiro possui o formato de um trieiro sinuoso sobre o mapa do Estado do Tocantins. O trieiro contém 46 (quarenta e seis) casas que simulam o número de comunidades quilombolas legalmente reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Cada equipe de trieiros simboliza um povo indígena tocantinense. Entre as 9 (nove) etnias originárias do Tocantins estão os Karajás, os Karajás-Xambioá, os Javaés, os Xerentes, os Krahôs, os Krahôs-Kanela, os Apinajés, os Avás-Canoeiros e os Pankararus representados por totens.

Em cada rodada, os guardiões retiram uma carta. Um membro da equipe faz a leitura da carta sorteada e refletirá sobre os “Saberes Ancestrais”. Ao final da jornada do conhecimento, a equipe chegará a **“**Colheita Coletiva**”.** O termo remete à prática das comunidades quilombolas de partilhar alimentos e saberes que foram passados oralmente, de geração em geração. A chegada a essa casa simboliza que os guardiões atingiram maturidade e sabedoria, representando o ponto final de um processo de aprendizado. Para as comunidades quilombolas, a conclusão dessa jornada indica um grande acúmulo de conhecimentos e a capacidade de ser um líder ou conselheiro. Representa o ponto máximo de sabedoria alcançado por um mestre ou ancião.

O manual do jogo, bem como sua preparação, dinâmica, regras e seus elementos físicos estão presentes no Apêndice 8.

6 – COLHEITA COLETIVA

6.1 – Colheita da pesquisa bibliográfica

A etapa 1 da pesquisa é composta pela colheita bibliográfica que consta no levantamento de artigos científicos, dissertações e teses correlacionadas aos descritores expostas na metodologia. O levantamento das dissertações foi investigado na plataforma do Observatório ProfEPT, a data da defesa das pesquisas ocorreu durante o quinquênio. Das 40 instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foram apuradas 1689 dissertações das quais 98 foram relacionadas ao PROEJA e a EJA, no período 2021 e 2025. Na plataforma investigada, 6 dissertações desenvolveram pesquisas relacionadas ao público alvo deste projeto.

O resultado foi sintetizado seguindo os critérios de exclusão conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2: Resultado de levantamento de dissertações na plataforma do Observatório do Programa de Pós-Graduação Profissional e Tecnológica.

Observatório ProfEPT		
Sigla da Instituição	**Pesquisador(a)**	**Dissertações**
IFB	Santos (2023)	Trajetória dos estudantes negros do curso restaurante e bar – Proeja – Campus Riacho Fundo-DF: ingresso, permanência e mundo do trabalho
IFC	Santos (2025)	Vivências e experiências com o Moodle: uma autoetnografia no curso de formação inicial e continuada integrada ao ensino médio com qualificação profissional em eletricista industrial na modalidade EJA-EPT do IFC – Blumenau
IFES	Zanotelli (2024)	Educação antirracista à luz dos pressupostos da formação humana no curso técnico integrado em hospedagem, proeja IFES, Campus Vitória-ES.
IFPE	Silva (2023)	Concepções de currículo integrado nas práticas curriculares do Proeja
IFRJ	Romão (2024)	As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos professores do PROEJA como forma de evitar o epistemicídio negro no currículo integrado.
	Santos (2025)	O não dito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sobre Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica.
IFSUDESTE/MG	Leite (2025)	Desafios em um Proeja sem exclusão: um estudo de caso do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora

Autoria pelo próprio mestrando – 04/02/2026.

A fase da colheita de dissertações e teses foi realizada no Repositório Acadêmico da Capes. Foram identificadas 50 dissertações e teses relacionadas

à temática deste projeto e seus descritores, que segundo os critérios de exclusão foram selecionados 12 trabalhos, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3: Resultado de levantamento de dissertações e teses no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação.

Repositório da Capes		
Sigla da Instituição	**Pesquisador(a)**	**Dissertações e Teses**
UFPB	Silva (2023)	Por uma educação antirracista: uma proposta para a EJA com práticas de leitura na perspectiva discursiva.
UFU	Resende (2022)	O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na educação de jovens e adultos.
UNEB	Santana (2021)	O samba de roda: uma proposta pedagógica no ensino da educação de jovens e adultos.
	Costa (2023)	As questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos no município de Lauro de Freitas – Bahia.
	Jesus (2023)	Ancestralidades na EJA: atravessamentos e ligações entre o continente africano e a diáspora.
UFBA	Pitta (2023)	Relações Étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos: tendências da produção acadêmica brasileira (2010-2019)
	Fonseca (2024)	Cultura escrita e Educação de Jovens e Adultos: as narrativas negras para práticas antirracistas e antissexistas na produção de material didático para a EJA.
	Ferreira (2024)	A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de feira de Santana – BA.
UFES	Mendonça (2024)	As práticas docentes na educação étnico-racial indígena na EEEFM Primo Bitti: análises acerca da EJA no quadriênio 2019/2022.
	Trindade (2025)	Práticas culturais do congo e o fortalecimento das identidades negras na educação de jovens e adultos.
UFCG	Silva (2022)	Saberes tradicionais de benzedeiras e os processos educativos da EJA.
UFRGS	Silva (2022)	O ensino de história e a lei 10.639/2003: uma experiência de ensino de mitologia iorubá na educação de jovens e adultos na modalidade educação cidadã no município de Canoas/RS.

Autoria pelo próprio mestrando – 08/02/2026.

A seleção de artigos científicos foi concretizada no Portal de Periódicos da Capes sendo encontrados 21 trabalhos em revistas científicas especializadas relacionadas à temática deste projeto e seus descritores. Ao filtrar as publicações e submetê-las aos critérios de exclusão foram selecionados 7 artigos, e sintetizados conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 4: Resultado de levantamento de periódicos no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação.

Repositório da Capes		
Periódico	**Pesquisador(a)**	**Título do Artigo**
Revista Interritórios	Silva et al., (2021)	As interfaces Freireanas com as relações étnicos-raciais e EJA
Revista Educação e Emancipação	Corrêa et al., (2021)	Perfil dos educandos do ensino médio da EJA numa escola pública em Macapá-AP
	Ferreira et al., (2021)	As identidades negras da EJA em diálogo com a (re)educação das relações étnico-raciais
Educação Ciência e Cultura	Silva e Arantes (2021)	Relações étnico-raciais em Limoeiro: o caso do festival da educação de jovens e adultos (FESTEJA)
Revista UECE	Martins e Tavares (2021)	As relações étnico-raciais no ensino de Química na EJA: uma revisão bibliográfica
Boletim Paulista de Geografia	Luz (2024)	Currículo, questão racial e o ensino de geografia na Educação de Jovens e Adultos
Cadernos de Pesquisa	Sancyerino et al., (2021)	A produção acadêmica *stricto sensu* sobre a Educação de Jovens e Adultos no e do Rio Grande do Sul/BR.

Autoria pelo próprio mestrando – 08/02/2026.

6.2 – Colheita da pesquisa documental

Após o levantamento inicial da pesquisa, percorrida o planejamento do estudo e da temática, da problematização da pesquisa, dos objetivos, suas justificativas, métodos, local da pesquisa, participantes, conduzimos a etapa 2 da colheita a partir dos documentos institucionais e bibliográfica abrangente, com o intuito de explorar trabalhos anteriores relacionados ao tema em questão.

Após a compreensão mais robusta do conjunto de informações avançamos para a fase de Análise dos Resultados seguimos as etapas estabelecidas por Bardin (2016) para análise de dados qualitativos. Esta fase desempenhou um papel de destaque em extrair *insights* e a compreensão dos dados. Nesse estágio foi empregado métodos de codificação e categorização para agrupar dados similares e detecção de padrões de respostas contidos nos documentos e nos questionários aplicados.

Vale destacar que, ao adotar os princípios delineados por Bardin (2016), adotamos uma abordagem de leituras flutuantes no início do processo, permitindo-nos obter uma abordagem de leituras flutuantes no início do

processo, fornecendo-nos uma visão geral dos documentos da coleta de dados, compilando as informações relevantes para a temática. Essas etapas forneceram a estrutura necessária para a análise e interpretação rigorosa dos dados coletados, garantindo a validação e a relevância das conclusões alcançadas em nossa pesquisa.

Na etapa subsequente (exploração do material), adotamos um recorte no material coleta. Após múltiplas leituras, optamos por extrair categorias das próprias perguntas e, a partir das respostas fornecidas, derivamos as subcategorias. A seleção das subcategorias foi guiada pela semelhança ou proximidade de sentidos entre as respostas.

Entre os documentos institucionais extraídos do sítio eletrônico[16] do IFTO foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Regulamento da Organização Didático-Pedagógico do IFTO, o Projeto Pedagógico dos Cursos vinculados ao PROEJA do IFTO. No contexto da SEMED/Palmas foram investigados o Plano Municipal de Educação de Palmas, os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais extraídos do Sistema de Gestão Eletrônico[17] (SIGE) de documentos da prefeitura municipal de Palmas, Tocantins.

Nesse contexto, construímos o último passo (tratamento dos resultados e interpretação) a partir da categorização das informações, finalmente passamos à análise, discussões dos resultados, à redação final e as considerações finais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFTO (2024) configura-se como um instrumento estratégico de planejamento para os anos de 2025 e 2029. Trata-se de um documento referencial para a organização e a gestão institucional, na medida em que estabelece metas, prioridades e diretrizes que visam alinhar as ações acadêmicas e administrativas ao projeto de desenvolvimento da instituição.

No que se refere aos seus objetivos, o PDI (2025) explicita um conjunto de diretrizes estratégicas que buscam promover o desenvolvimento regional sustentável, ampliar o acesso, a permanência e o êxito estudantil, incentivar a

[16] Dados obtidos do sítio eletrônico do *Campus* Palmas: https://www.ifto.edu.br/ Disponível em: 10 de fev. 2026.
[17] Dados obtidos do Sistema de Gestão Eletrônica de Documentos da Prefeitura Municipal de Palmas, Tocantins: https://epalmas.palmas.to.gov.br/ Disponível em 20 de fev.2026.

inovação tecnológica e o empreendedorismo, além de fortalecer a identidade institucional e aprimorar a governança. A missão do IFTO, atualizada para esse ciclo, está ancorada em princípios como sustentabilidade, inclusão e diversidade articulada à transformação social e ao desenvolvimento regional.

A avaliação institucional do PDI do IFTO (2019), que engloba metas e estratégias dos anos de 2020 e 2024, acusa entre os pontos fortes o currículo enfocado na formação humana integral, porém o desalinhamento da comunicação organizacional demonstra a incapacidade de acompanhar as transformações do mundo do trabalho. Mesmo com a presença de políticas de assistência estudantil, voltados para a inclusão e a diversidade, a instituição enfrenta desafios a serem superados – destacam-se o elevado nível de retenção, cerca de 25,2% e a taxa de 18% evasão escolar dos estudantes em 2024.

No planejamento estratégico do PDI (2024) está o indicador 0105 que mede o percentual de matrículas em cursos da EJA. Para a instituição que pretendia, em 2025, reservar 9,09% de suas vagas para a modalidade, o IFTO teve resultado muito abaixo do esperado, cerca de 2,5% de suas matrículas destinadas a esse público.

Não foram encontrados nos Planos de Desenvolvimento Institucional investigados, instrumentos específicos de ações pedagógicas e culturais do currículo na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A ausência de dados possibilita situar a condição de subalternidade e invisibilidade à qual estão submetidas as pessoas da EJA.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFTO (2024) está centrado na orientação do fazer pedagógico da instituição. A organização do documento visa articular competências técnicas, postura ética e formação humanística aos alunos. Além disso, o instrumento manifesta a intenção de garantir direitos de acesso, permanência, êxito e conclusão, comprometendo-se com a inclusão e a valorização da diversidade.

Chama a atenção no PPI (2024) a descrição dos aspectos geográficos e populacionais do estado, em especial quando apresenta o perfil da população indígena e das etnias tocantinenses. Entretanto, a instituição omite informações referentes ao número de estudantes oriundos dos povos tradicionais inseridos no sistema educacional do IFTO, bem como a presença de estudantes

pertencentes a comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e assentados rurais do Tocantins.

Para uma instituição que se propõe à acolhida de “todos os estudantes, independentemente de sua origem, gênero, raça ou condição socioeconômica” (2024, p.114), a supressão dessas pessoas no PPI revela contradições entre o discurso inclusivo e a materialização das políticas educacionais. Tal ausência desonera o IFTO e compromete o princípio da equidade enfraquecendo o compromisso de assegurar “as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado”, bem como de contribuir para o “empoderamento das comunidades, a valorização das culturas locais e a dinamização da economia regional” (2024, p.110).

Tal medida fere a Resolução CNE/CEB Nº 3[18], em seu Art.2º, estabelece

> §4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, CNE/CEB 3/2025).

O Regulamento da Organização Didático-Pedagógica (RODP) do IFTO (2015) disponível no *site* institucional dos cursos da EPT, encontra-se obsoleto há uma década. Sua desatualização compromete a formação integral dos estudantes e evidencia as fragilidades apontadas na avaliação institucional do PDI (2024), especialmente por não considerar as demandas do mundo do trabalho contemporâneo aprofundando desigualdades históricas na EJA.

Para alcançar o objetivo desse estudo e responder à pergunta norteadora centrou-se na análise dos componentes curriculares e dos objetos de conhecimentos presentes do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) do IFTO (2018) do PROEJA para a compreensão da implementação da lei baseada em ERER no IFTO, do *Campus* Palmas. No que tange ao currículo, os documentos são compostos pela formação geral (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e a formação profissional e técnica conforme apontados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Cursos Técnicos Integrados) ou pela Classificação Brasileira das Ocupações do Ministério do Trabalho.

[18] Resolução CNE/CEB 3/2025. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2025, Seção 1, p.16. - Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Vale ressaltar que os documentos investigados estão obsoletos, e não se diferem no que aborda os componentes curriculares e os objetos de conhecimento da base extraídos dos PPCs de Mumbuca e Barra do Aroeira expressas no sítio eletrônico do *Campus* Palmas – IFTO.

Nos PPCs dos cursos averiguados não foram encontrados elementos textuais relacionados à História e a Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nos componentes curriculares que compõem a formação específica tecnológica, bem como os componentes curriculares das áreas de Ciências da Natureza e a Matemática.

Para as outras áreas de conhecimento que integram a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) foram encontrados elementos textuais explícitos e implícitos que exercem relação com a Lei 10.639 (Brasil, 2003). No componente curricular de Arte está presente no projeto de música e expressa em “Cultura Brasileira, Portuguesa e Africana” e “A influência dos ritmos africanos no Brasil”; na Literatura está no Projeto Comunidades Lusófonas na África, materializada em “A poesia africana de Língua portuguesa”. Na área das Ciências Humanas e sociais aplicadas, os elementos textuais estão presentes no componente de História na “escravidão do negro no Brasil” e no “imperialismo, a conquista da Ásia e da África”; na Geografia é destinada uma unidade temática intitulada “África” que aborda os aspectos físicos, naturais, humanos, econômicos e político do continente; e na Sociologia é proposto o estudo de “Diversidade cultural”. Não foram encontrados elementos textuais nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Inglesa e Filosofia.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Palmas (2016) do período 2015 a 2025, foi instituído pela Lei nº 2.238, em 19 de janeiro de 2016. O documento apresenta quatro metas e suas respectivas estratégias para o público das modalidades da EJA integrada a EPT: Meta 8 Estratégia 8.9; Meta 9 Estratégias 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.9, 9.10, 9.13; Meta 10 Estratégia 10.3; Meta 11 Estratégias 11.2, 11.3; e Meta 12 Estratégia 12.2.

Apesar da previsão de metas e estratégias específicas voltadas à integração das modalidades da EJA e da EPT no PME (2016), não foram detectadas experiências concretas nem avanços institucionais efetivos nesse sentido nas Unidades Educacionais da SEMED/Palmas. Entre as justificativas

de inviabilidade dessas ações apresentadas pela gestão da Pasta, decorre a ausência de profissionais qualificados na EPT, da carência de recursos e infraestrutura nas escolas e da redução do número de matrículas na EJA no período noturno.

Durante a investigação foi identificado o convênio pactuado, em julho de 2024, entre a SEMED/Palmas e o SESI/TO. A parceria entre as instituições inaugura o Centro de Multimídias da SEMED/Palmas. O espaço está localizado na região central da capital. Ele visa a profissionalização de servidores, estudantes, e também, está aberto à comunidade palmense.

Na unidade, o SESI/TO funciona como espaço educativo não formal destinada a projetos de inclusão digital gratuita à população, também, realiza formações para os profissionais da educação, incluindo orientações sobre boas práticas de manipulação de alimentos para merendeiras[19] e lactaristas[20], além de ofertar projetos educacionais voltados para a robótica e iniciação tecnológica.

Atualmente, a unidade conta com dez computadores e uma biblioteca com acervo voltado para o público infanto-juvenil. O ambiente funciona de segunda a sexta-feira, com horário de atendimento restrito ao período comercial. A limitação da estrutura física, a reduzida oferta de cursos e os horários de funcionamento dificultam o acesso da população palmense, contribuindo para a subutilização do local.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento identitário da Unidade Escolar. Para tanto, em sua composição são reunidos elementos singulares como histórico; características do espaço físico, instalações, equipamentos, materiais didático-pedagógicos; concepção de educação, de desenvolvimento e da aprendizagem do educando e de sua relação com a sociedade e o ambiente; as particularidades da equipe diretiva, do professorado e outros colaboradores da escola, soma-se a isso, as características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere a unidade educacional.

[19] As merendeiras (Manipuladoras de Alimentação Escolar) são profissionais que atuam diretamente no preparo, armazenamento e distribuição da merenda das instituições de ensino.
[20] O lactarista é o profissional responsável pelo preparo, armazenamento e distribuição de fórmulas lácteas, leite humano e papas em ambientes de saúde, como hospitais e berçários. Ela atua sob a supervisão de nutricionistas, seguindo protocolos rigorosos de higiene e garantindo a segurança alimentar de recém-nascidos e lactentes.

Os PPPs das unidades Xerente, Apinajé e Karajá foram produzidos em 2024, e entregues juntamente com os planos de ação e execução no início do ano letivo de 2025. Os PPPs foram analisados individualmente e avaliados, paralelamente o desenrolar da pesquisa de campo vencidas as etapas 3, 4 e 5, em cada unidade. Os PPPs utilizam em comum no currículo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) e o Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental (DCT[21], 2019).

No PPP da unidade Xerente, os alunos do turno noturno da EJA são na maioria trabalhadores, também de classe média baixa, provenientes dos bairros adjacentes a unidade escolar, que trabalham o dia no mercado de trabalho formal ou informal, apresentando grande distorção idade/série e dificuldades de aprendizagem, devido ao longo período fora da escola. Percebe-se que esses jovens e adultos estão em busca dos certificados escolares, exigidos pelas empresas empregadoras.

Ao abordar os projetos pedagógicos específicos ao público da EJA voltados à ERER, a Unidade Xerente desenvolve a “Semana da Diversidade Indígena”, que tem por objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer a cultura e os diversos povos indígenas do Tocantins e sua influência em nossos costumes e tradições.

Destaca-se no PPP da Unidade Xerente a presença da proposta curricular própria para EJA, que tem como centralidade fornecer o embasamento escolar mínimo necessário à formação e ao novo perfil exigido pelo mercado de trabalho.

A Unidade Apinajé em seu PPP refere-se a EJA, em duas ocasiões ao longo do documento de vinte e três páginas. Na primeira, ao fazer menção a contextualização histórica e caracterização da escola resume-se em única afirmativa, “A escola oferece cursos nas modalidades: Ensino Fundamental Regular – do 4º ao 9º ano; Educação de Jovens e Adultos - 1° e 2° seguimentos; e Educação Especial é integrada em todas as modalidades de ensino”. O episódio mostra, mesmo que por falha ou intenção, o lugar dado a modalidade pela instituição. Ao reduzir a EJA para esse espaço periférico reforça a demanda

[21] DCT o Documento Curricular do Tocantins foi construído em regime de colaboração com os 139 municípios do Estado, o qual foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019.

de pesquisas e estudos mais profundos sob a crítica decolonial, nas instituições de ensino e na educação.

A segunda oportunidade foi apresentada no quadro de distribuição das turmas e faixa etária das crianças. O fato a ser destacado, inicialmente, é o equívoco no documento ao apresentar a grafia do termo “das crianças”, onde deveriam ser redigidas palavras como estudante(s), aluno(s), discente(s), acadêmico(s), matriculado(s), educando(s). O engano ou lapso no PPP está no processo de infantilizar as pessoas que ocupam a EJA. Ao utilizar o termo em um documento, oficial e importante como PPP, invalida o grau de importância desse segmento na instituição.

A expressão infantil demonstra os desdobramentos da colonialidade do saber e do ser, presentes na escola e que tomam forma na educação. Nas palavras de Mignolo (2003, p.242) “são invisibilizados, silenciados e produzidos como inexistentes. O objeto em questão nesse instante é retirar os sujeitos da EJA da condição de subalternidade historicamente reforçada.

Ainda no quadro de distribuição das turmas e faixa etária, as informações presentes se limitam a destacar a quantidade de turmas, a capacidade de alunos por turma, a quantidade de professores por turma e a faixa de idades de estudantes atendidos na EJA. Ao restringir as referências em dados numéricos, a Unidade Apinajé afasta-se das funções primordiais da modalidade de assegurar igualdade de oportunidades educacionais àqueles que interromperam seus estudos, articular os processos educativos com o trabalho e a cidadania e oferecer aprendizagem contínua e formação voltada ao mundo do trabalho.

A EJA na Unidade Karajá possui o registro do início de suas atividades em 2014, ofertando oito turmas destinadas à modalidade. Entre as características do perfil do público está a uma diversificada gama de alunos, cujas idades variam de 15 a 70 anos. Essa ampla faixa etária reflete um mosaico de experiências de vida e diferentes estágios de desenvolvimento pessoal, onde cada aluno traz consigo uma história única de interrupção educacional, muitas vezes motivada por necessidades econômicas, familiares ou outros desafios pessoais.

Muitos dos estudantes são trabalhadores, especialmente em áreas como a construção civil, ou enfrentaram repetidas reprovações que provocaram atrasos significativos em sua trajetória escolar. Essas circunstâncias criaram

barreiras substanciais ao progresso educacional, tornando imperativo que o currículo da EJA seja adaptado para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Essa adaptação inclui a revisão de habilidades básicas, como leitura e escrita, bem como a introdução de métodos que facilitem o reengajamento com o ambiente acadêmico.

O perfil do aluno de EJA na Unidade Karajá é marcado por uma rica tapeçaria de histórias individuais, aspirações e desafios. Compreender profundamente esse perfil permite que a instituição seja mais do que um local de ensino; torna-se um espaço onde cada aluno pode encontrar o apoio necessário para redefinir seu percurso educacional e, por extensão, sua vida.

No PPP da Unidade Karajá consta um plano estratégico direcionado ao público da EJA. As ações possuem caráter interdisciplinar e têm como finalidade garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Entre as vinte e duas ações, destacam-se os projetos voltados para a ERER, como “Stop para arte e cultura”, “Consciência Negra” e “O Tocantins que eu conheço”. Por meio dessas iniciativas, os estudantes desenvolvem exposições e práticas pedagógicas voltadas à valorização da arte, da cultura e da memória histórica dos povos e comunidades tradicionais tocantinenses, especialmente indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco de babaçu, benzedeiras e populações ribeirinhas. Embora ainda se encontrem em fase de consolidação, tais ações dialogam com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, fomentando reflexões críticas indispensáveis ao enfrentamento do racismo no espaço escolar.

6.3 – Colheita da pesquisa de campo

Nessa etapa da colheita da pesquisa de campo houve a presença de 37 participantes da EJA, regularmente matriculados nas unidades educacionais da SEMED/Palmas e do IFTO. Ela se inicia na verificação os conhecimentos prévios em Educação para as Relações Étnico Raciais (etapa 3) entre os estudantes da EJA, seguindo a fase da execução do produto educacional Jogo “Trieiros dos Saberes Ancestrais” (etapa 4) e para finalizar a investigação a avaliação do produto educacional: Trieiro dos Saberes Ancestrais (etapa 5).

Ao avaliar o racismo como um problema presente na sociedade brasileira, 73,9% concordaram com a afirmativa, enquanto 9,1% discordaram totalmente e 17% não sabiam ou preferiram não responder. Mesmo assim, 67,5% conheciam

pessoas que foram ou estavam expostas a situações de racismo; 70,3% (n=26) dos participantes afirmaram ter presenciado episódios de racismo em algum momento de sua vida. Barboza e Freire (2023) indicaram o fator racial como elemento motivador do aumento da violência no ambiente escolar.

Em suas experiências no ambiente escolar, 83,7% relataram ter presenciado episódios de racismo na instituição de ensino e 21,7% identificaram ter presenciado mais de dez episódios. Os estudantes constataram que o racismo é um problema frequente na escola, havendo poucas ações e medidas pedagógicas pelas instituições para reverter o quadro.

Este fator foi evidenciado quando 18,9% dos participantes relataram não haver discussões sobre o combate ao racismo no ambiente escolar em nenhum momento; 18,9% que alusões sobre o tema ocorreram em eventos pontuais como palestras, seminários e datas comemorativas; e 32,5% apontaram que em algumas disciplinas específicas o combate ao racismo foi debatido, mas de forma isolada pelos professores. A limitação das práticas pedagógicas “quase sempre restritas ao mês de novembro (Barboza e Freire, 2023, p.198) por justificativa do dia da Consciência Negra.

A reflexão sobre a abordagem do tema sobre o racismo na escola foi observado como relevante e necessário uma vez que 86,5% responderam ser a favor de haver ações e medidas por parte das instituições de ensino; 62,5% afirmaram a demanda de se inserir a temática em toda a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio; e por 83,7% observaram a necessidade de haver reflexões sobre o combate ao racismo em sala de aula.

Santos, *et. al* (2024, p.37) confirmam o resultado no que “diz respeito à percepção de que o racismo é o tema mais importante a ser estudado na escola”. Embora, ter sido observado o desejo de que o assunto fosse abordado em sala de aula, 45,2% afirmaram que a temática era pouco explorada e 19,3% que nunca houve discussão por parte dos professores. Sobre a forma de abordagem do tema racismo no ambiente escolar, os estudiosos indicam que 52% dos entrevistados consideram que o tema foi abordado de forma nada e pouco adequada.

Ao analisar as percepções dos estudantes quanto à presença do tema combate ao racismo no currículo, constatou-se que 24,3% dos participantes não identificam essa temática na EJA. Entre os 75,7% que percebem sua presença,

41,4% afirmam que poucos componentes curriculares a abordam; 24,1% consideram que metade dos componentes curriculares trabalha a temática; 17,25% entendem que a maioria dos componentes curriculares a contempla; e outros 17,25% avaliam que o tema está presente em todos os componentes curriculares.

Em relação à presença do tema combate ao racismo nos livros e materiais didáticos, 89,2% dos estudantes afirmam identificá-lo nesses recursos. Contudo, entre esses participantes, 84,8% consideram que a temática é pouco explorada ou insuficiente para promover reflexões mais aprofundadas, enquanto 15,2% avaliam que ela é abordada de maneira adequada. Segundo Walsh (2012, p.8), a efetivação da Lei 10.639 (Brasil,2003) “abre possibilidades que adotam práticas pedagógicas, histórias e subjetividades a partir da diferença historicamente subalternizada e negada” permitindo assim, o sentido de reparação histórica pretendida pela legislação.

No item dissertativo, ao sugerir que os estudantes apontassem possíveis contribuições para a discussão ou reflexão do tema racismo na escola, apenas 16,2% (n=6) expressaram sua opinião.

Apinajé 1 afirmou “eu sugiro que, tem que ter mais informações sobre o assunto Racismo”. Apinajé 2 indicou “jogos é ótimo para ser leve e as crianças se envolver”. Barra do Aroeira 1 disse “o diálogo, tem que ser mais, não atividades para que as pessoas possam refletir mais”. Xerente 1, apenas citou “sim, mais respeito”, no mesmo caminho o Karajá 1 ressaltou “o respeito aos outros e amor ao próximo”. Mumbuca 1 destacou “a cor da pele, o formato, o modelo do cabelo, a classe social” sem maiores informações conclusivas, o que pode sugerir que temas como a “branquitude”, o “colorismo”, e “luta de classes” devam ser trazidos em discussões futuras na escola.

A Etapa 4 foi executada em quatro momentos distintos aplicados entre os dias 13 de outubro e 13 de novembro de 2025. O primeiro momento foi realizado no Campus Palmas com a participação dos estudantes do PROEJA dos Cursos Mumbuca e Barra do Aroeira. Os estudantes foram reunidos em sala única, totalizando o número de 7 participantes. Após a leitura do manual do jogo, os estudantes selecionaram seus totens, entre os nove povos indígenas tocantinenses. O maior algarismo alcançado no lançamento do dado determinou a ordem inicial e sequência dos grupos.

A dinâmica simples do jogo permitiu o engajamento dos estudantes. A cada jogada, um participante retirava uma entre as quatro opções de cartas ofertadas. Cada jogador realizou a leitura das cartas sorteadas e a discussão do conteúdo, na sequência avançava seu totem no tabuleiro.

A maioria dos participantes não apresentou dificuldades na leitura das cartas. No entanto, foi perceptível que, em alguns casos, os impactos da alfabetização tardia ainda produzem efeitos sobre os estudantes do PROEJA. O processo de alfabetização de jovens e adultos não se limita apenas ao reconhecimento de símbolos e palavras, mas compreende também o desenvolvimento do letramento, entendido como a capacidade de mobilizar a leitura e a escrita em situações sociais concretas. Tal aprendizagem ocorre por meio de diferentes etapas de construção da escrita, apoiadas na valorização das experiências de vida e a realidade dos educandos.

Figura 6– Curso Mumbuca e Barra do Aroeira



Figura 7 – Curso Mumbuca e Barra do Aroeira



Nessa etapa verificou-se a dificuldade dos alunos na leitura das cartas que possuíam textos longos ou naquelas que haviam a presença de termos da linguística de etnias indígenas. Para suprir a demanda da deficiência permitiu-se a mediação dos colegas e do professor que agiram como facilitadores. São nas experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo, Freire (1967) que possibilitam aos indivíduos a preparação para a leitura de mundo, para que eles compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores.

As maiores limitações foram apresentadas nos episódios das discussões, enquanto para alguns estudantes os temas eram familiares em sua trajetória de

vida, para outros, as barreiras foram impostas pela distância do ambiente escolar ou pela ausência da temática antirracista no currículo. Neste contexto, o papel do professor como mediador permite valorizar as experiências de vida dos personagens do PROEJA e a contextualização de episódios de racismo para a escola.

Essa prática dialógica sobre a temática antirracista viabiliza a vivência democrática na qual cada pessoa tem o direito de se expressar, de ser ouvido e de intervir de forma crítica e consciente na realidade. À medida que os estudantes se percebem como sujeitos pertencentes e de voz, mostra que a prática pedagógica orientada pela mediação é capaz de desenvolver a autonomia. Desta forma a palavra, a oralidade e participação são os instrumentos constitutivos do diálogo, e a aprendizagem é um processo crítico e social.

Para complementar a fase de aplicação do jogo na EJA foram sorteadas como campo de estudo, três unidades educacionais da SEMED/Palmas identificadas como Xerente, Karajá e Apinajé, havendo a adesão de 30 estudantes, distribuídos entre as unidades.

Na Unidade Xerente, a aplicação do jogo ocorreu no dia 20 de outubro de 2025. Durante o momento houve a colaboração de uma professora voluntária para facilitar a organização dos grupos, o registro das fotos e o estímulo aos estudantes provocando confiança e conforto aos estudantes.

Figura 8 – Unidade Xerente



Os alunos reconhecem a relevância da abordagem da ERER e da efetivação das Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008) no cotidiano escolar. Barboza e Freire (2023) indicam que a disponibilidade de

materiais didáticos sobre a temática possibilita práticas de maior eficácia no combate ao racismo. Os estudantes destacaram, ainda, a contribuição pedagógica do jogo ao promover o letramento étnico-racial, os marcos históricos, a valorização da cultura e da história brasileiras e regionais, permitindo “uma nova perspectiva para o ensino de História” (Barboza e Freire, 2023, p.200), antes negada ou invisibilizada no currículo.

Contudo, embora existam normativas que garantam o ensino crítico e reflexivo para a EJA, observa-se que a BNCC (Brasil, 2018) e o DCT (Tocantins, 2019) limitam as possibilidades de construção curricular antirracista eficiente para a EJA. O resultado confirma a investigação de Santos (2023, p.56), segundo o qual ficam excluídos de seus textos “sujeitos importantes” e “a conectividade curricular com a realidade cotidiana”, neutralizando o protagonismo dos sujeitos como componentes determinantes do processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação do jogo na Unidade Karajá foi efetuada no dia 22 de outubro de 2026. O pesquisador contou com a contribuição de uma professora e uma supervisora, ambas servidoras do quadro da escola.

Figura 9 – Unidade Karajá



O perfil dos estudantes é composto em sua maioria por pessoas adultas e idosas, pretas e pardas do gênero feminino[22]. O envolvimento dos participantes é destaque nesta unidade, por perceberem os impactos e intersecções do

[22] É importante destacar que a presença de mulheres adultas e idosas na EJA torna-se cada vez mais constante, justifica-se o fato pela necessidade ocuparem melhores espaços no mercado de trabalho e na composição do aumento da renda familiar após a conclusão de seus estudos.

racismo em suas vidas. A utilização da ABJ como metodologia tornou-se uma experiência de êxito e propícia, para abordar a ERER. A ludicidade interrompeu as feridas e marcas do racismo que atravessaram suas vidas, mesmo que por instantes.

O momento é marcado pelo regresso de tempos de infância onde se aprendia sem o rigor da cobrança escolar, mas pelo ato espontâneo de brincar como “o contar enquanto se pulava corda” e a memorização das “cantigas de roda” afirma a Karajá 2.

A pesquisa na unidade Apinajé foi realizada no dia 27 de outubro de 2026. O pesquisador contou com a colaboração voluntária da supervisora e de três professores dos componentes curriculares de História, Artes e Língua Portuguesa, todos servidores do quadro da escola. Os professores contribuíram no registro fotográfico e atuaram como facilitadores na dinâmica do jogo, porque atuaram como partícipes dos grupos.

Na unidade Apinajé é ressaltada a quebra da hierarquia imposta pelo sistema escolar. A presença dos educadores durante a aplicação do jogo influenciou positivamente o engajamento e a integração dos estudantes. A prática do "aprender juntos" incentiva a continuidade dos estudos e ajuda a superar obstáculos, alimentada por um sentimento de cumplicidade e por uma proposta pedagógica significativa.

Figura 10 – Unidade Apinajé



Os professores demonstraram interesse em atividades pedagógicas voltadas para a ERER que envolvesse interdisciplinaridade e discussões para temáticas próximas à realidade dos estudantes. A proposta é inspirada na concepção pedagógica de Miguel Arroyo (1993) que estimula práticas educativas diferenciadas nas quais exigem uma reflexão a respeito da valorização de sujeitos/coletivos cujas trajetórias são marcadas pela exclusão.

Na unidade Karajá, o planejamento continuado é organizado de maneira que os temas geradores são compartilhados por eixos interdisciplinares e transdisciplinares. Além dessas experiências, os educadores são estimulados a participar de formações continuadas voltadas para o público da EJA promovidas pela SEMED/Palmas em conjunto com MEC, conhecido como “Círculo de Cultura”[23].

Os Círculos de Cultura possibilitam que os educandos reflitam criticamente sobre sua vivência, valorizando suas experiências pessoais - aspecto que se alinha diretamente à defesa de um currículo que atenda à diversidade dos territórios em que a EJA se faz presente. Porém, de acordo com o Dossiê da EJA (Brasil, 2022), as mudanças ocorridas na LDB no ano de 2017 não foram projetas para a EJA ou para o ensino noturno. Dessa maneira, os Círculos de Cultura destacam-se como espaços de pensamento, criação e compartilhamento de experiências educacionais positivas, sobretudo a educação antirracista.

A educação antirracista vai além do simples ensino de fatos históricos ou de figuras emblemáticas da luta contra o racismo. Ao planejar nossas aulas e materiais didáticos, é determinante incluir discussões que promovam uma compreensão mais profunda das raízes e dos impactos do racismo em nossa sociedade. Em sala de aula, isso significa reconhecer que a invisibilização das histórias e culturas indígenas e negra, além da ausência de representatividade nos materiais didáticos, constitui manifestação do racismo estrutural.

[23] Círculo de Cultura constitui uma prática político-pedagógica enraizada na vida e nas lutas das classes populares, concebida como um processo de conscientização e mobilização coletiva capaz de articular alfabetização, cultura e transformação social, amplamente praticada na corrente freireana. Esta disposição circular promove um espaço onde todos são ouvidos e respeitados como "criadores de cultura".

Figura 11 – Unidade Apinajé



As unidades Xerente, Karajá e Apinajé são compostas por estudantes que tiverem no processo de alfabetização estudos acelerados. Mesmo matriculados no 2º Ciclo do ensino fundamental (correspondente aos anos finais do ensino fundamental), em sua maioria estão situados na fase silábica da leitura. Os estudantes apresentaram desconforto na leitura de textos grandes. Eles enfrentam dificuldades em compreender que as sílabas não são representadas por uma única letra.

Os maiores obstáculos foram oferecidos quando a leitura de termos relacionados às palavras de etimologia indígena por exigir maior consciência fonética e a utilização de consoantes não casuais (K,W,X e Z), a diferenciação de acentuação (e, é, ê, o, ó, ô) e a presença da vogal diferencial (y) distantes de seu cotidiano. Para solucionar a limitação do grupo e o desenrolar da partida, optou-se que o professor mediador assumisse o papel de ledor. Os alunos apresentaram menor dificuldades na pronúncia das palavras de etimologia africana. A experiência é marcada quando compreendemos, que algumas línguas africanas como o iorubá empregam palavras divididas em sílabas simples, respeitando pequenas adaptações para o português.

Na etapa 5 é colocado à prova a avaliação do produto educacional: Trieiro dos Saberes Ancestrais. O resultado da avaliação do produto educacional mostrou-se promissor. A totalidade dos participantes destacou que o jogo proporcionou momentos de diversão entre os jogadores. Desses, 51,3%

perceberam que a vivência estimulou a cooperação entre todos participantes, embora 5,4% (n=2) tenham apresentado percepção contrária à da maioria.

Na percepção da totalidade dos estudantes, o jogo abordou a ERER de maneira adequada. Desses 37,8% declararam que os conhecimentos foram suficientes, enquanto 48,7% afirmaram que a experiência superou suas expectativas quanto à abordagem da temática.

Quando questionados sobre probabilidade de aprendizagem do conteúdo pelo jogo, 8,1% afirmaram a impossibilidade de aprender os conteúdos trabalhados, 18,9% relataram ter aprendido pouco e 73% disseram ter aprendido os conteúdos apresentados no decorrer da partida. Em relação às reflexões sobre o racismo, 8,1% consideraram que o jogo não ofereceu oportunidades de análise sobre o tema; 10,8% indicaram que apenas uma minoria conseguiu refletir, 18,9% apontaram que aproximadamente metade dos participantes conseguiu refletir sobre o tema; 32,4% manifestaram que a maioria refletiu e 29,8% avaliaram que todos os participantes refletiram sobre o racismo.

Quanto à capacidade do jogo de promover reflexão e auxiliar no combate ao racismo, 57,8% observou o elevado potencial do jogo como instrumento pedagógico. Os temas preconceito, discriminação e o racismo foram considerados inadequados por 8,1% dos entrevistados no contexto do jogo. Para 8,1% identificou a abordagem das temáticas estão corretas, porém superficiais, 35,1% revelou que a abordagem está correta e suficiente e 32,5% ressaltou a abordagem correta e superou as expectativas de sua exploração.

A metodologia de Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) foi aprovada por 81,1% dos entrevistados, apresentando vantagens em relação aos métodos tradicionais aplicados na EJA. Entre os seus destaques podemos citar que o jogo apresentou conhecimentos da cultura e da história tocantinense para 86,5% dos participantes, 94,6% destacaram sua relevância para formação da cidadania, 95,5% identificaram-se com a proposta antirracista, 48,7% classificaram fácil o grau de dificuldade do jogo. O jogo submetido foi aprovado por 94,6% dos estudantes, dos quais 62,8% indicaram não ser necessário qualquer ajuste ao jogo, 22,8% sugeriram poucos ajustes e 14% apontaram a necessidade de modificações mais substanciais.

No item dissertativo, ao sugerir que os participantes indicassem prováveis melhorias para o jogo, apenas 29,7% (n=11). Quatro categorias temáticas do

jogo foram destacadas: a ludicidade, o processo de aprendizagem, os direitos humanos e a possibilidade de sua aplicação nos espaços formativos.

A ludicidade e dinâmica do jogo foram destacadas por Mumbuca 2 que relata “na maioria dos momentos o jogo é divertido”. No mesmo caminho Xerente 2 reforça: “é um jogo fácil de jogar, além de ser bem divertido”. Além disso, Karajá 3 reafirma: “essa dinâmica é muito interessante para todos”. A hierarquia tradicional da sala de aula foi abandonada a cada rodada.

No avançar das casas do tabuleiro, os saberes dos educandos foram desdobrados, promovendo a construção coletiva do conhecimento. As cartas do jogo reúnem saberes ancestrais expressos em letras, palavras e frases, as quais representam as fichas de cultura, refletindo sobre o fato de que todos são parte da cultura e igualmente criadores dela, apesar das diferenças.

O jogo passa a assumir papel pedagógico de formação e emancipação na EJA. A ideia é promover um diálogo horizontal, em que todos compartilham saberes e experiências, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem de forma dialógica e problematizadora.

O processo de aprendizagem é indicado quando Xerente 2 destaca: “tem bastante informação e bem inclusivo” e completa: “é pedagogicamente bom para o ensino”. Mumbuca 2 aponta: “em outros momentos ele é puro aprendizado”.

A realidade descreve a vontade de muitos dos estudantes, que por força maior, foram obrigados a abandonar os estudos na idade certa e buscam recuperar a aprendizagem perdida. Os alunos reconhecem, em diferentes formas, a carência de informações e conteúdos exigidos para sua autonomia.

A presença da temática dos direitos humanos inclui necessidades elementares como respeito, igualdade, combate ao racismo e a inclusão. Esse fato demonstra que o jogo possibilitou o desenvolvimento da criticidade sobre a realidade, contrária às injustiças sociais presentes em suas vidas. A leitura crítica do mundo propõe que a EJA ultrapasse o ensino mecânico da leitura e escrita e passe a valorizar a leitura do contexto, das vivências e da cultura dos educandos.

O trecho de Barra do Aroeira 2 expressa esses direitos quando ressalta “mais igualdade e direitos de todos, sem nenhum preconceito, pois somos todos iguais, mas de formas diferentes”. No mesmo sentido, Karajá 3 afirma: “o respeito um com os outros, vale muito, independente se gostamos ou não das

pessoas, devemos respeitá-las acima de tudo” e complementa: “diga não ao racismo!” Apinajé 3 reivindica: “poderiam colocar mais temas sobre o racismo”.

O fato de os estudantes lutarem por direitos humanos e justiça social não nos é estranho. As discussões sobre o racismo e o preconceito levam-nos a crer que o jogo propiciou reflexões profundas sobre feridas ainda abertas da dura realidade do público da EJA. Gomes (2018) destaca que o reconhecimento pelo direito à educação da população negra vem de uma longa jornada de luta do movimento negro. Essas marcas, que vêm de lutas coletivas e ancestrais, permanecem presentes em suas vidas.

A possibilidade de ampliação da temática antirracista nos espaços formativos é demonstrada nas palavras de Xerente 3, que atribui uma finalidade ao jogo no “dever de ser apresentado para outras pessoas”. Vindo ao encontro da proposição, Karajá 3 expõe a necessidade de continuidade das discussões, afirmando que “poderia ter mais vezes nas escolas e em lugares públicos”. Os escritos, retorcidos das mãos envelhecidas, demonstram a consciência social, levando as discussões para outros ambientes. O sentimento de comprometimento ao propor a experiência à comunidade (re)apresenta a identidade, (re)significa os projetos de vida, (re)instaura os valores coletivos desses estudantes.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta para a necessidade de ações mais efetivas na implementação da temática étnico racial na modalidade da EJA. Exige-se maior engajamento de toda a sociedade para a efetivação das legislações e políticas públicas afirmativas de maneira vertical e horizontal.

O racismo é um problema complexo que se manifesta em diferentes níveis da educação. Torna-se necessário o enfrentamento do racismo estrutural, institucional e cotidiano no ambiente escolar. A falta de articulação entre os núcleos de elaboração do currículo e os demais setores das instituições mantém essa superestrutura. A resistência à inclusão da temática no currículo e nos materiais didáticos, somados à falta de formação continuada para os professores, constituem alguns dos obstáculos apontados pela pesquisa.

A pesquisa evidenciou uma ligeira efetivação das Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) nos documentos institucionais. Contudo destaca a necessidade de ações mais amplas e articuladas com o currículo e com a prática na sala de aula para a consolidação da temática ERER, sobretudo na EJA. A superação dos desafios encontrados depende do compromisso de todos os envolvidos da comunidade escolar em construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e antirracista.

Conforme o resultado da análise dos documentos institucionais, nota-se que há a necessidade de avanços no que diz respeito à ERER. Os PPCs do PROEJA estão em desacordo com as legislações vigentes, as quais exigem que os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, tornando-se insuficiente para atingir a educação integral. O desconhecimento acerca das normativas se configura como um elemento que certamente retarda as ações de combate ao racismo.

Durante a análise, percebe-se que o projeto pedagógico dos cursos Mumbuca e Barra do Aroeira atinge parcialmente a “educação intelectual”. O percurso existe uma longa jornada à frente, até que os conteúdos afro-brasileiros e indígenas sejam considerados prioritários. Diante dos resultados, conclui-se que o núcleo básico do currículo apresenta fragilidades e os objetos de conhecimentos estão fragmentados e desconectados das demandas do PROEJA.

Recomenda-se que a elaboração dos currículos, dos materiais didáticos e dos projetos pedagógicos do IFTO incorpore um olhar antirracista, institucionalizando o letramento étnico-racial. Para tanto, a ERER endossa o dever da educação antirracista na escola, propondo que esta valorize a diversidade, buscando efetivar ações que superem práticas de invisibilidade e inferiorização da população negra e indígena. Ademais, a efetivação das Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008) no âmbito do currículo escolar, articulada às experiências diárias dos educandos, fomenta debates, diálogos e reflexões acerca das questões raciais e seus desdobramentos. Desse modo, é urgente a apresentação para a comunidade escolar o significado e a relevância de uma educação antirracista.

O Trieiro dos Saberes Ancestrais apresentou resultados significativos para esse estudo. A metodologia da ABJ foi fortemente acolhida pelo público da EJA. Os estudantes destacaram as vantagens de sua aplicação em relação ao método bancário praticado. Entre os benefícios indicados estão a ludicidade, o dinamismo, a linguagem de fácil acesso e a transparência de suas finalidades.

O jogo distancia-se da educação tradicional, valoriza a cultura e a história de comunidades e de povos originários do Tocantins, além de submeter os participantes às experiências de Letramento Étnico-Racial. Ao explorar a ERER, ele provoca reflexões, representa territórios, (re)significa e (re)existe pessoas negras e indígenas silenciadas pelo sistema em vigor: capitalista, patriarcal, eurocêntrico e meritocrático.

A aplicação do jogo não se restringe a realidade da escola permitindo que o Trieiro dos Saberes Ancestrais seja aproveitado em diferentes contextos de educação formal ou informal. O seu potencial está focalizado no letramento étnico-racial de estudantes, porém viabiliza à capacitação de profissionais de diferentes setores e campos de atuação. Ele atende à demanda de empresas públicas, privadas e/ou do terceiro setor (entidades filantrópicas, associações comunitárias, sindicatos e representações de profissionais, entidades culturais e religiosas) que promovam uma política antirracista em sua missão institucional.

Acreditamos que este produto educacional cumpriu as exigências deste Programa de Mestrado Profissional em EPT. Ele apresenta uma proposta de ensino inovadora e orientada para a educação antirracista. A metodologia da

ABJ oferece a oportunidade de práticas pedagógicas emancipatórias para a Educação Básica, sobretudo na EJA.

A EPT emerge como um contraponto à fragmentação do conhecimento e à visão reducionista do processo educativo como mera preparação para o mercado de trabalho. Ela constitui uma alternativa para efetivação de uma formação humana integral de trabalhadores marcados pelo processo de colonialidade que retornam aos espaços escolares e têm a oportunidade de vivenciar uma educação capaz de propor e vivenciar a emancipação.

A ONU em 2015 adotou a Agenda de Desenvolvimento Sustentável um plano global de ações que visa a erradicação da pobreza, combater as desigualdades e proteger o clima até 2030. Foram concebidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), que estipulam metas comuns para implantação de um modelo sustentável para as nações visando à melhoria da qualidade de vida de suas populações. Nesse contexto, em 2025, o governo brasileiro apresentou na 30ª Conferência das Nações Unidas a criação de novos três ODSs.

Espera-se que este estudo ofereça possibilidades em atender, mesmo que parcialmente, às metas contidas nos ODSs 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades) da Agenda 2030[24], bem como aos elementos recém incorporados no âmbito nacional: os ODSs 18 (Igualdade Racial), 19 (Arte, cultura e comunicação) e 20 (Povos originários e comunidades tradicionais) afim de assegurar direitos historicamente negados à população de maior vulnerabilidade social e econômica.

Durante a trajetória da pesquisa, os resultados parciais das investigações permitiram a produção de três artigos científicos. O primeiro foi submetido, a Revista História Unisinos intitulado “Educação para as relações étnico-raciais: a prática pedagógica freiriana no NEABI-IFTO na EPT” – (Anexo 3). O segundo foi submetido e apresentado no I Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa em Educação da América Latina (PPEDU) com o título “Educação para as relações étnico-raciais no PROEJA do curso de Manutenção e Operação de

[24] A Agenda 2030 é um plano de ação global adotado pela ONU em 2015, assinado por 193 países, incluindo o Brasil, com o objetivo de erradicar a pobreza e promover desenvolvimento sustentável até 2030. Ela é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, abrangendo dimensões sociais, ambientais e econômicas.

Microcomputadores – IFTO – (Anexos 4 e 5). Por último, o artigo “Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidades de um jogo antirracista na educação de jovens e adultos” foi submetido ao periódico eletrônico Educação Profissional e Tecnológica em Revista em julho de 2026 – (Anexo 6).

Os resultados preliminares apresentaram limitações institucionais nas práticas pedagógicas e no currículo voltados a ERER. A educação antirracista, nesse sentido, busca romper com as naturalizações historicamente produzidas por mais de cinco séculos de exploração do trabalho, segregação escolar, racialização e violação de tantos outros direitos. Lutamos por políticas de inclusão, por uma educação antirracista, emancipadora, transformadora e libertadora.

8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**. vol.24, nº 25, São Paulo, 2016, p. 8-27.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AQUINO, R. L. de Q. T. de; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, [S. l.], v. 20, p. 1-31, 2022. Disponível em: Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos. Acesso em: 19 jun. 2026.

ARANTES, T. R. de R. Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e revisão sistemática: aspectos definidores e breves considerações. Revista CEI: cadernos de estudos interdisciplinares, v.7, n.2, mai. 2025.

ARAÚJO, S. R. E. **O lugar da cultura quilombola na organização do currículo integrado da EPT: um estudo no Campus Palmas do IFTO.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2024.

ARAÚJO, V. P C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.3, n.6, jul/dez 2018.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº3. v.31, jul/set. 2015. P.15-47. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698150390

ASSIS, D. N. C. de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, mai/ago 2013, p. 89-117.

BARBOSA, L. M S. **Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa?** Curitiba: Ibpex, 2007.

BARBOZA, A. P.; FREIRE, E. C. O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: que história é essa? **Revista História Hoje,** São Paulo, v.12, n.25, 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERTUANI, A. L. C. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica: a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2022.

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL, Decreto nº 7.566. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República,23 set. 1909.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 dez. 1969.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segmento do ensino fundamental,** 2002.

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. **Lex**: Constituição Brasileira, Brasília, jan. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Lei n.º 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”. **Lex**: Constituição Brasileira, Brasília, mar. 2008.

BRASIL, Lei 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. **Lex**: Constituição Brasileira, Brasília, dez. 2008.

BRASIL, Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Ministério da Educação, Brasília, 2010.

BRASIL, Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Lex:** Constituição Brasileira, Brasília, ago. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica – ano base 2019. Brasília, 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Lex**: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Complemento à BNCC - Computação**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: Portal do Ministério da Educação. Acesso em: fev.2025.

BRASIL, Lei N° 14.723, de 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Lex:** Constituição Brasileira, Brasília, ago. 2023.

BRASIL, Decreto nº 12.048, de 05 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Ministério da Educação, Brasília, jun. 2024.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v.55 nº 45, 2017. p.101–126.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAIXETA, M. R. **Por uma pedagogia multirracial**: **inclusão**, **emancipação e ressignificação dos estudantes negros no ambiente escolar**. Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2020.

CAMPOS, L. A. Racismo no Brasil: de hipótese a premissa, sem passar por objeto. **Tempo Social**, v.36, n.2, 2024, p.13-35.

CANDAU, V. M. **Somo tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARNEIRO, R. V. M. Análise do mito da democracia racial a partir de Frantz Fanon e Sueli Carneiro. **História da Historiografia.** Ouro Preto, v.16, n.41, e1946, p.1-29, 2023.

CARVALHO, R. K. M. **Colonialidade, descolonialidade e transmodernidade: para um direito situado na periferia.** Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica:** Del saber sábio al saber esnseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 3ª ed. 2009.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Trabalho Necessário, v.3, n.3, 2005.

COSTA, W. da. Conhecimento histórico escolar e questões étnico-raciais: sentidos de negro mobilizados nas propostas curriculares. **Entre o local e o global**. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio. Nova Iguaçu, ago. 2016.

COUTINHO, G. S.; OLIVEIRA, T.; ARRUDA, D. O. Insubordinações críticas da intelectualidade negra brasileira: um olhar a partir da atuação do NEABI/CPII. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41586. 2023.

CUSTÓDIO, M. M.; OLIVEIRA, T. L. B. Entre a legalidade e a legitimidade: os avanços e avanços do NEABI na implementação da temática étnico-racial no currículo. **Ciranda**, v.5, n.3, p.217-231, 2021.

D'ADESKY. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismos e antirracismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

DIAS, A. L; SILVEIRA, N. N. C. G; BLANK, S. C. Literatura africana e regional: conhecendo autores e obras em tempo de pandemia. **Revista Multidebates**, v.5, n.3, Palmas-TO, ago. 2021, p.235-239.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil"**. (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. O. **Racismo e Cultura.** Parnaíba: Terra sem Amos. 2021. p.5

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. v.15, n.42. 2001.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Da leitura do mundo à leitura da palavra.** Leitura: teoria e prática, Porto Alegre, v. 1, n. 0, nov., Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FONSECA, M. V., ROCHA, L. F. R. da. O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.35, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0101-4698187074

FRIGOTTO, G. A relação entre a educação profissional e a educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n 100. (Especial), p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado no Brasil: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2011.

GABRIEL, C. T. Usos e abusos do conceito de transposição didática: Considerações a partir do campo disciplinar da História. **IV Seminário "Perspectivas do Ensino de História"**. UFOP, Ouro Preto, 2001.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, no 1, p. 167-178, jan./ jun. 2009. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

GOMES, N. L. **Educação de Jovens e Adultos e questões raciais: algumas reflexões iniciais.** IN: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

GONÇALVES, L; SILVA, P. **Desigualdade racial e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol.2. 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2021.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens (Estudos)**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, Edição do Kindle, 2019.

IFTO, Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas do (NEABI/Palmas) – *Campus* Palmas, de 18 de julho de 2017, pela Portaria n.º 249/2017. IFTO, Palmas. 2017.
KALOMA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LEAL, F. P. **Diversidade e relações étnico-racial na educação profissional e técnica: uma proposta de curso livre sobre o enfrentamento ao preconceito.** 2023. Dissertação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS *Campus* Campo Grande, 2023.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v.10, p.37-45, 2007.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958

LUZ, J. R. **A Lei federal 10.639/2003 e o currículo dos cursos integrados da educação profissional: uma análise no IFSC – Joinville.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT),

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Santa Catarina, Joinville, Santa Catarina, 2023.

MACIEL, A. O. T. **Educação intercultural e para as relações étnico raciais: estudo da política de EPT do IFTO.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2023.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial.* Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990. p. 201 a 247.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARQUES, D. L.; CORREIA, R. L. L. C. O Movimento Negro, o NEABI/UFAL e a implementação do Programa de Políticas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Alagoas (2003-2022). **Escritas do Tempo**, v. 4, n. 10, p. 23-45, 2022.

MARTINS, L. H. S.; SOUZA, V. R. de. O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 7, n. 4, 2021.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010. Revista Interação Interdisciplinar v. 03, nº. 01, p.172-183, Jan - Jul., 2018 UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros. p. 174 de lembrar Guimarães, 2006. Acesso em: 19 de julho de 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MENEZES, G. de O. **Educação para as relações étnico-raciais: percepção dos professores de história do ensino médio integrado do IF Sudeste MG – *campus* Muriaé e *campus* Rio Pomba.** Dissertação Mestrado Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, Minas Gerais, 2020.

MEZAN, R. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MORAN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOREIRA, A. J. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. p. 151

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo, p. 179-181. 2006.

NASCIMENTO, A. do. **Revista Thoth**, Brasília, n. 3, set/dez. 1997.

NASCIMENTO, A; DE MACEDO, Márcio José. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. **Ethnos Brasil**, v. 2, n. 4, p. 195-199, 2003.

NASCIMENTO, A. O embranquecimento cultural: outra estratégia de genocídio. In: **O genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um racismo Mascarado. São Paulo: Perspectivas, p. 111-121. 2018.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Revista Psicologia USP** [online]. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2018.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F.; Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, nº01, abr. 2010, p.15-40.

OLIVEIRA, R. L. **Relações etnico-raciais e cotas na educação: "um olhar sobre o acesso, permanência e êxito de estudantes do curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio do IF Sudeste/MG - Campus Rio Pomba".** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, Minas Gerais, 2023.

ORÇO, C. L.; ORÇO, J. P. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v.8, n.2, p.135-142, jul/dez. 2017.

OSTER, M. F. **Chatbots como ferramenta de acesso à educação e formação humana integral: a busca pela eficiência e eficácia nas ações afirmativas do processo seletivo do IFTO Campus Palmas.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2023.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n.

1, p. 66-80, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7941.2009v26n1p66. Acesso em: 3 mar. 2025.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PAIM, E. A.; PINHEIRO, P. M.; PAULA, J. B. de. Educação, relações étnico-raciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação.** v.37, n.2, p. 437-452, abr./jun. 2019.

PAIVA, E. F. Bateias, carumbés, tabuleiros: mineração africana e mestiçagem no Novo Mundo. In: PAIVA, E. F. e ANASTASIA, C. M. J. (Orgs.) **O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX.** São Paulo/Belo Horizonte: Annablume/PPGH-UFMG, 2002, p. 187-207.

PEREIRA, C. M. **Falas de um povo: práxis da valorização da cultura afro-brasileira na EPT.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2023.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

PIMENTA, S. P. C. Reflexões sobre a participação do NEABI na autoidentificação e pertencimento racial de discentes do IF Baiano-campus Valença. In: **Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste**, 2019.

PLÁCIDO, R. L.; BENKENDORF, S. K. J.; TODOROV, D. M. Pososidade e permeabilidade: uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar. **Revista Metodologia e Aprendizado**. v.4, p. 183-196, 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. PNP 2022. Disponível: https://public.tableau.com/views/PNP2022-AnoBase2021/1_5ClassificaoRacialeRendaFamiliar?%3AshowVizHome=no

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REIS, M. C. G.; CEZAR, L. S.; MELO, W. S. QUINTANA, E. “Dez anos do NEABI da UENF: produções de conhecimento e outras possibilidades no combate ao racismo estrutural.” **Revista da ABPN** (Online) (2022): 5–17.

RESENDE, R. Técnica de Investigação Qualitativa: ETCI. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, n.2, p.50-57, 2016.

RIBEIRO, C. B.; JESUS, M. T. de; PEREIRA, J. A. Educação Libertadora: A Práxis Decolonial na Construção do Conhecimento. **Revista Interdiciplinar**. Cadernos Cauína, v.9, n.6, 2024.

RODRIGUES, A.; BARONI, P.; HONORATO, R. 20 anos da Lei 10.639: por uma educação / vida antirracista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p.7-20, jan. 2024. “**Dossiê: 20 anos da lei 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracista II”**. DOI: https://doi.or/10.12957/riae.2024.81224.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França (Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 112-119.

RODRIGUES, L. D. Como se conceitua educação popular. In: MELO NETO, J. F; SCOCUGLIA, A. C. C. (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2001. p.10-38.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, número I, ano I, julho de 2009.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, C. A. de O. **O não dito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sobre Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Mesquita, 2023.

SANTOS, J. L.; OLIVEIRA, L. R. de; PERILO, M. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2024.

SANTOS, I. N.; NETA, M. de L. da S.; SANTOS, C. da F. B. F. Relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica: uma revisão integrativa: relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41083. Acesso em: 17 jun. 2024.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 152-165. Jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SERRA, V. J. de A.; AMAZONAS-PASSOS, M. R. (org.). Negritude em pauta: relatos de experiências e reflexões das ações NEABI-CMC por uma educação antirracista na escola. 1. ed. Manaus: NEABI-CMC; EDIFAM, 2023. E-book.

SILVA, E. F. O.; OLIVEIRA, A. C. S. Letramento Racial e Narrativas de Resistência: o papel das professoras negras da desconstrução de estereótipos e na construção de uma educação antirracista. In: ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Anais.Salvador(BA) UNEB, 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/802623-LETRAMENTO-RACIAL-E-NARRATIVAS-DE-RESISTENCIA--O-PAPEL-DAS-PROFESSORAS-NEGRAS-NA-DESCONSTRUCAO-DE-ESTEREOTIPOS-E-. Acesso em: 12/11/2024.

SILVA, H. O.; FALEIRO, T. H. Interseccionalidade na sala de aula: lições de Paulo Freire. **Revista: Humanidades e Inovação**. Palmas, v.10, n.20. 2024.

SILVA, M. da. **A política para as relações étnico raciais: notas a partir da atuação dos NEABIS no IFSul**. Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas, Rio Grande do Sul, 2023.

SILVA, M. da; JÚNIOR, N. J. F. dos S. A educação para relações étnico-raciais na Educação Profissional: um estudo de caso no IFSUL. **Revista Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v. 28, n.3, 2023. doi: http://dx.doi.org/10.18316/recc.v28i3.38582 .

SILVA, R. M. da. **NEABI/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais.** Tese Programa de Pós-

Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2022.

SILVEIRA, R. T. **A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana.** Revista: Educação e realidade. Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 97-114, jan./mar. 2018.

SOUSA, J. T. de. **Catálogo seletivo: a memória da escola que forma para o trabalho.** Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **"Levantando a pedra": da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.

VALE, C. V. P. **Conto afro-brasileiro: uma possibilidade de motivação para leitura e prática da escrita no ensino médio da EPT.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2023.

VALE, C. V. P.; MALDANER, J. J.; RYTHOWE, M. CAVALCANTE, R. P.; SOARES, K, C, P. Educação profissional e tecnológica: elementos afro-brasileiros e interculturais no currículo integrado. **Signos**. Lajeado, ano 44, n. 1, p. 446-464, 2023.

VASCONCELOS, V. L.; AZEVEDO, S. M.; MOURA, S. A. de. Olhares África-Brasil e NEABI/UENF: (re)educando para as relações étnicos-raciais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, *[S. l.]*, v. 14, n. 39, p. 295–312, 2022. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1393. Acesso em: 18 maio. 2024.

VICENTE, A. A. **Educação decolonial: a construção de um espetáculo de dança como ferramenta pedagógica no combate ao racismo.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades. Acarape. 2022.

ZANOTELLI, M. L. da S. **Educação antirracista à luz dos pressupostos da formação humana no curso técnico integrado em hospedagem, PROEJA, IFES, Campus Vitória-ES.** Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (ProfEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Vitória, 2024.

9 – APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Identificação da pesquisa: A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS

Mestrando: ÉDERSON MIRANDA BRAGA **Contatos:** (63) 98118-6138

E-mail: ederson.braga@estudante.ifto.edu.br

Orientador: Profa. Dra. Khellen Cristina Pires Correia

Objetivo da Pesquisa – Investigar a implementação das leis de Educação para as Relações Étnico-Raciais através do resgate dos eventos, ações pedagógicas e culturais do NEABI e do currículo da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

ESCLARECIMENTOS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS, sob a responsabilidade do pesquisador Éderson Miranda Braga. Por favor, leia atentamente o que segue e sinta-se à vontade para questionar qualquer dúvida que possa surgir. Caso esteja esclarecido(a) sobre as informações contidas neste Termo e concorde em fazer parte do estudo, solicito que assine ao final deste documento, em duas vias - uma para você e outra para o pesquisador responsável pela pesquisa. É importante

ressaltar que você tem total direito de recusar participação ou desistir durante a pesquisa, independentemente do motivo, sem sofrer qualquer prejuízo.

O trabalho tem como objetivo investigar a implementação das leis de Educação para as Relações Étnico-Raciais, 10.639/2003 e 11.645/2008, através do resgate dos eventos, ações pedagógicas e culturais do NEABI e do currículo da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa pretende verificar se os currículos da Educação Profissional e Tecnológico (EPT) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão alinhados às normativas nacionais no "reconhecimento da identidade étnico-raciais" e se são ofertados aos estudantes tocantinenses.

Os estudantes que se propuserem a participar deste estudo têm a oportunidade de contribuir para fortalecer a educação para as relações étnico-raciais e a implementação de uma educação antirracista no âmbito da Educação Profissional e Tecnológico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA / EJA-EPT) do Campus Palmas do IFTO e da (EJA) na Secretaria Municipal da Educação de Palmas, *locus* dessa pesquisa.

Benefícios da pesquisa:

A participação nesta pesquisa consistirá em avaliar um jogo antirracista aplicado na modalidade da Educação para Jovens e Adultos, para sua validação como produto educacional para a implantação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo da educação básica. A atividade será aplicada nas turmas do PROEJA e EJA-EPT do *Campus* Palmas, e numa Unidade de Tempo Integral vinculada à Secretaria Municipal da Educação de Palmas nas turmas do EJA, bem como contribuir para uma prática pedagógica antirracista na escola.

A pesquisa proporciona reflexões sobre sociedade, o currículo escolar da educação básica, proporcionando o letramento racial, a reflexão crítica-histórica dos conteúdos e autonomia dos estudantes. Também contribuirá para a formação de uma educação antirracista, identificar e denunciar práticas racistas ou preconceituosas, pretende-se contribuir para formação de cidadãos mais comprometidos com a manutenção da dignidade humana e mais sensíveis com as questões étnico-raciais na sociedade.

Riscos da Pesquisa:

Durante a pesquisa, as participantes podem enfrentar desconforto, exposição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação,

sentimento de invasão de privacidade, e ter recordações negativas ou constrangimento ao discutir temas complexos e pessoais como o racismo estrutural, o racismo institucional e o racismo cotidiano. Além disso, podem ocorrer esgotamento e mudanças impactantes na visão de mundo, nas dimensões pessoal, profissional e social para o pequeno grupo dos pesquisados. Caso sinta-se prejudicado, o participante, se sofrer algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa, terá acesso a uma indenização de R$ 40,00 (quarenta reais) pelo transtorno sofrido.

Ações para Mitigar Riscos:

Medidas serão tomadas para garantir o conforto e segurança das participantes. O pesquisador garantirá a privacidade dos participantes ao qual será preservada, bem como o respeito à disponibilidade de cada um podendo recusar-se a participar da atividade ou a avaliação do jogo antirracista, sendo garantido o direito de desistir a qualquer momento sem prejuízo. O pesquisador estará envolvido no processo de intervenção, diante das etapas descritas na metodologia de validação do produto educativo, proporcionando suporte e orientação durante todo o processo.

Em caso de problemas decorrentes da participação na pesquisa ao estudante do PROEJA e EJA-EPT, a equipe multidisciplinar de saúde do *Campus* Palmas será acionada. Caso o problema ocorra com estudante da EJA, da Escola de Tempo Integral da Secretaria Municipal da Educação de Palmas a equipe multidisciplinar será acionada. Em ambos os casos, se necessário, os participantes serão encaminhados a uma unidade básica de saúde, para avaliação e acompanhamento. Esse encaminhamento será realizado na atenção primária de saúde nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), permitindo tanto o rastreamento de saúde quanto o tratamento de possíveis patologias.

Os participantes não terão despesas associadas à pesquisa e podem retirar sua concordância a qualquer momento. Não há compensação financeira pela participação, mas eventuais despesas decorrentes da participação serão ressarcidas pelo pesquisador. A garantia de indenização por danos decorrentes da pesquisa incluirá o encaminhamento e acompanhamento ao tratamento de saúde e o reembolso de custos adicionais, como alimentação e transporte, para os participantes. Isso será realizado mediante a apresentação de comprovantes

válidos. Este ressarcimento visa garantir que os participantes não tenham prejuízos financeiros ao colaborarem com o estudo.

Os participantes terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo antes, durante e após a participação. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins desta pesquisa e da validação do jogo educacional, e os resultados serão publicados no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Os dados e materiais da pesquisa serão mantidos sob a guarda do pesquisador por um período mínimo de cinco anos, sendo posteriormente destruídos ou mantidos na instituição. Os participantes terão acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para o pesquisador Éderson Miranda Braga, contato nº (63) 98118-6138. Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Tocantins – IFTO – que defende os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012). As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos por meio do telefone: (63) 3229-2237 ou do e-mail cep@ifto.edu.br, do Comitê de Ética em Pesquisa do IFTO, no endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08 - Plano Diretor Sul, CEP 77.020-450, Palmas – TO.

Esclarecimentos adicionais, críticas, sugestões e reclamações:

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. O participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Caso você concorde em participar, todas as páginas deverão ser rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus resultados. Ao final da pesquisa, serão apresentados os resultados da mesma para os participantes envolvidas e este trabalho será disponibilizado no repositório do site do IFTO, onde você poderá acessá-lo na íntegra. Você poderá ter acesso ao pesquisador pelo telefone (63) 98118-6138 e/ou e-mails: ederson.braga@estudante.ifto.edu.br ou ainda pelo endereço

institucional: Quadra Ae 310 Sul, Av. NS 10, S/N - Plano Diretor Sul, Palmas - TO, 77021-090. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em seu endereço na: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01 Lote 08 - Plano Diretor Sul, CEP 77.020-450, Palmas – TO, ou por meio de contato telefônico, (63) 3229-2237, ou ainda, via e-mail: cep@ifto.edu.br.

CONSENTIMENTO LIVRE

Concordo em participar desta pesquisa (ASSINATURA DO PARTICIPANTE MAIOR DE 18 ANOS)
Eu,_____, RG nº _____. Declaro, para os devidos fins, meu consentimento em participar da pesquisa mencionada acima e concordo que os dados coletados durante a investigação sejam utilizados para fins científicos. Asseguro ter sido devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos aos quais serei submetido(a) e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o direito de solicitar esclarecimentos adicionais durante a pesquisa, bem como o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem que minha decisão resulte em qualquer prejuízo para minha pessoa. Autorizo, portanto, a publicação dos dados da pesquisa, confiando na garantia de anonimato e sigilo referentes à minha identificação.

Palmas-TO _____ de _____ de 2025.

Éderson Miranda Braga

Pesquisador Responsável

Éderson Miranda Braga

RG/CPF: 4.372.211/ 026.055.486-35

_____

Participante da pesquisa

APÊNDICE 2 – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

Eu, ÉDERSON MIRANDA BRAGA, abaixo assinado, pesquisador responsável do projeto intitulado: TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS**, DECLARO** que a pesquisa deste projeto foi iniciada, declaro estar ciente de todos os detalhes inerentes à pesquisa. Me comprometo em manter a confidencialidade sobre os dados coletados e ao publicar os resultados da pesquisa em encontros ou revistas científicas, os mesmos serão apresentados em conjunto, sem nomes, ou qualquer informação que identifique os participantes e a instituição de origem, conforme nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução do CNS nº 466/2012 e Resolução do CNS nº 510/2016), e na Diretriz 12 das Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos (CIOMS/93) e suas complementares.

Me comprometo a codificar os dados de identificação do participante ao coletar os dados para nosso instrumento de coleta, para aumentar a confidencialidade e assegurar o anonimato do participante.

Declaro entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob minha responsabilidade. Também declaro que não compartilho, cedo ou disponibilizo, parcialmente ou integralmente, os dados recebidos ou o banco de dados a pessoas não identificadas neste termo como membro desta pesquisa.

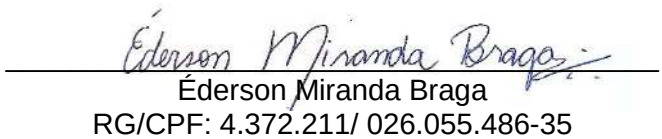
Estou ciente do direito do participante da pesquisa a solicitar indenização por dano causado pela pesquisa (por exemplo a perda do anonimato) nos termos da

Resolução do CNS nº. 466, de 2012, itens IV.3 e V.7; e do Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

Me comprometo com a guarda dos dados, assegurando que estes dados coletados serão mantidos em local seguro por 5 (cinco) anos, sob a minha responsabilidade, e após o período de guarda serão destruídos. Me comprometo também com a utilização dos dados aqui descritos exclusivamente para o projeto de pesquisa acima mencionado e que os mesmos somente serão coletados após a aprovação deste protocolo de pesquisa no Sistema CEP/CONEP. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à uma nova apreciação no Sistema CEP/CONEP.

Devido à impossibilidade de obtenção do TCLE de todos os participantes, assinaremos esse TCUD para a salvaguarda dos direitos dos participantes.

Palmas-TO, 05 de junho de 2025.



Éderson Miranda Braga
RG/CPF: 4.372.211/ 026.055.486-35

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, ÉDERSON MIRANDA BRAGA, abaixo assinado, pesquisador responsável do projeto intitulado: A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS, **DECLARO que a pesquisa deste projeto não foi iniciada**, **DECLARO** estar ciente de todos os detalhes inerentes à pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e suas complementares, assim como atender aos requisitos da Norma Operacional n.º 001/2013, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Palmas-TO, ____ de _____de 2025.

Éderson Miranda Braga

Éderson Miranda Braga

RG/CPF: 4.372.211/ 026.055.486-35

APÊNDICE 4 – Declaração de Concordância da Instituição

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Interessado: Éderson Miranda Braga

Assunto: Autorização para realização da pesquisa e declaração de infraestrutura

Título da Pesquisa: A TRILHA DO NEABI: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos

Eu, Noemi Barreto Sales Zukowski, Diretora Geral do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas, autorizo que a realização do projeto de pesquisa **"A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS"**, sob a responsabilidade do pesquisador e mestrando, Prof. Esp. Éderson Miranda Braga do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFTO – *Campus* Palmas, sob a orientação da Profª Dra. Khellen Cristina Pires Correa Soares, seja desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas, devendo os dados da pesquisa serem coletados conforme descrição no projeto, das quais sejam: coleta de dados primários e secundários, aplicação de ficha técnica de avaliação de produto técnico educacional e análise documental.

DECLARO ter lido e concordar com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional n° 001/2013, a Resolução CNS n° 466/2012, a Resolução CNS n° 510/2016 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas no referido projeto/pesquisa, visando à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **Esta pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do CEP-CONEP comprovado através do Parecer consubstanciado em "Aprovado".**

Palmas, 05 de junho de 2025.

Noemi Barreto Sales Zukowski
IFTO - Diretora do *Campus* Palmas
(Assinatura e carimbo)

Noemi Barreto Sales Zukowski
Diretora-geral
Portaria nº REI/IFTO nº379/2022
Campus Palmas/IFTO

APÊNDICE 5 – Declaração de Concordância da Coparticipante

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Interessado: Éderson Miranda Braga

Assunto: Autorização para realização da pesquisa e declaração de infraestrutura

Título da Pesquisa: A TRILHA DO NEABI: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos

Eu, **José Mendes Gama Junior**, Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas do IFTO – *Campus* Palmas, autorizo que a realização do projeto de pesquisa "**A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS**", sob a responsabilidade do pesquisador e mestrando, Prof. Esp. Éderson Miranda Braga do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFTO – *Campus* Palmas, sob a orientação da Profª Dra. Khellen Cristina Pires Correa Soares, seja desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas, devendo os dados da pesquisa serem coletados conforme descrição no projeto, das quais sejam: coleta de dados primários e secundários, aplicação de ficha técnica de avaliação de produto técnico educacional e análise documental.

DECLARO ter lido e concordar com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional n° 001/2013, a Resolução CNS n° 466/2012, a Resolução CNS n° 510/2016 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas no referido projeto/pesquisa, visando à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **Esta pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do CEP-CONEP comprovado através do Parecer consubstanciado em "Aprovado".**

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE MENDES GAMA JUNIOR
Data: 11/06/2025 10:12:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Palmas, 12 de junho de 2025.

José Mendes Gama Junior
IFTO – Coordenador do NEABI do *Campus* Palmas
(Assinatura e carimbo)

APÊNDICE 6 – Declaração de Concordância da Coparticipante

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA COPARTICIPANTE

Interessado: Éderson Miranda Braga

Assunto: Autorização para realização da pesquisa e concordância da coparticipação

Título da Pesquisa: A TRILHA DO NEABI: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos

Eu, **Anice de Souza Moura**, responsável pela Secretaria Municipal da Educação de Palmas, coparticipante no projeto de pesquisa intitulado: **A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS,** proposto pelo pesquisador Éderson Miranda Braga, **DECLARO** ter lido e concordado com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional n° 001/2013, a Resolução CNS n° 466/2012, a Resolução CNS n° 510/2016 e suas complementares. Esta Secretaria está ciente de suas corresponsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas no referido projeto/pesquisa, visando à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **Esta Declaração só terá validade e a pesquisa só poderá ser executada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP – do Instituto Federal do Tocantins – IFTO - comprovado através do Parecer consubstanciado em "Aprovado".**

Palmas, ____ de _____ de 2025.

Secretária Municipal da Educação de Palmas
Anice de Souza Moura
Secretária Municipal da Educação
Ato nº 913 - NM.
(Assinatura e carimbo)

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANICE DE SOUZA MOURA (ASSINATURA) EM 04/11/2025 10:32:10
LEI Nº 14.063, DE 23 DE SETEMBRO DE 2020
VERIFIQUE A AUTENCIDADE DESTE DOCUMENTO EM https://epalmas.palmas.to.gov.br/cadastroUsuarioExterno/verificacao.aspx INFORMANDO O CODIGO:

APÊNDICE 7 – Ficha de Avaliação dos Conhecimentos Prévios em Educação para as Relações Étnico Raciais

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Palmas

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (ERER)

Participante:

Assunto: Ficha de Avaliação dos Conhecimentos Prévios em ERER.
Título da Pesquisa: TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos.
Mestrando: Éderson Miranda Braga
Orientadora: Prof.ª Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares

Produto Educacional: Jogo educativo

Esta ficha avaliativa visa coletar dados dos Conhecimentos Prévios em Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) para pesquisa com o título "TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos". As respostas sinceras apresentadas nesta ficha avaliativa serão importantes para o desenvolvimento e resultado da pesquisa. Contamos com a sua colaboração e agradecemos a disponibilidade.

Instruções: Marque somente uma opção para cada pergunta.

1. Avalie o grau de concordância com a seguinte afirmação: "O racismo é um problema presente na sociedade brasileira."
A) Discordo totalmente.
B) Discordo parcialmente.
C) Concordo parcialmente.
D) Concordo totalmente.
E) Não sei/Prefiro não responder.

2. Você conhece pessoas que foram ou estão expostas a situações de racismo?
A) NÃO conheço ninguém que foi ou está exposto(a) a situações de racismo.
B) NÃO conheço, mas há pessoas que foram ou são expostas a situações de racismo.
C) SIM, percebo que o país apresenta racismo, mas há poucas ocorrências.
D) SIM, conheço mais de uma pessoa que foi ou está exposta a situações de racismo.
E) SIM, conheço muitas pessoas que foram ou estão expostas a situações de racismo.

3. Você já presenciou algum episódio de racismo na sua vida?
A) NUNCA presencie episódios de racismo.
B) SIM, presenciei pelo menos um episódio de racismo.
C) SIM, presenciei mais de um episódio de racismo.
D) SIM, presenciei muitos episódios de racismo.
E) SIM, presenciei diversos episódios de racismo.

4. Em sua experiência na escola, com que frequência você presenciou episódios de racismo?
A) Nunca presencie episódios de racismo na escola.
B) Raramente, presenciei apenas um episódio de racismo na escola.
C) Algumas vezes, presenciei até cinco episódios de racismo na escola.
D) Frequentemente, presencie mais de cinco episódios de racismo na escola.
E) Muito frequentemente, presenciei mais de dez episódios de racismo, sendo um problema constante na escola.

5. Em quais momentos a discussão sobre o combate ao racismo acontece na sua escola?
A) Em nenhum momento, nunca o tema é discutido.
B) Somente em eventos pontuais (palestras, seminários, datas comemorativas) o tema é discutido.
C) Em algumas disciplinas específicas o tema é discutido, mas de forma isolada.
D) Em várias disciplinas e projetos escolares o tema é discutido.
E) Em todas as atividades pedagógicas, e também, fora da sala de aula (no pátio, em reuniões, e na comunidade) o tema é discutido.

6. Você julga necessária a reflexão sobre o racismo na escola?
A) NÃO, julgo desnecessária a reflexão sobre racismo.
B) NÃO, julgo necessária a reflexão sobre o racismo, mas não na escola.
C) SIM, julgo necessária a reflexão sobre o racismo na escola, mas o tema deve estar restrito às turmas específicas onde ocorrem episódios de racismo.
D) SIM, julgo necessária a reflexão sobre o racismo na escola, mas o tema deve estar restrito às turmas do Ensino Fundamental e Médio.
E) Julgo necessária a reflexão sobre o racismo na escola, abrangendo o tema em toda a Educação Básica, inclusive na educação infantil.

7. Você julga que o tema combate ao racismo deva ser apresentado na sala de aula?
A) NÃO, julgo desnecessário o combate ao racismo.
B) NÃO, julgo necessário o combate ao racismo pela escola, mas não na sala de aula.
C) SIM, julgo necessário o combate ao racismo na sala de aula, mas o tema não foi ou não é apresentado pelos professores.
D) SIM, julgo necessário o combate ao racismo na sala de aula, mas o tema foi ou é apresentado por poucos professores.
E) SIM, julgo necessário o combate ao racismo na sala de aula e o tema foi ou é apresentado pela maioria dos professores.

8. Você percebe que o tema combate ao racismo está presente no currículo da EJA?
A) NÃO, NENHUM componente curricular aborda o combate ao racismo.
B) SIM, porém POUCOS componentes curriculares abordam o combate ao racismo.
C) SIM, porém a METADE dos componentes curriculares aborda o combate ao racismo.
D) SIM, a MAIORIA dos componentes curriculares aborda o combate ao racismo.
E) TODOS os componentes curriculares abordam o combate ao racismo.

9. Você percebe que o tema combate ao racismo está presente nos livros e materiais didáticos?
A) NÃO, NENHUM livro e/ou material didático aborda o combate ao racismo.
B) SIM, porém POUCOS livros e/ou materiais didáticos abordam o combate ao racismo.
C) SIM, porém a METADE dos livros e/ou materiais didáticos aborda o combate ao racismo.
D) SIM, a MAIORIA dos livros e/ou materiais didáticos aborda o combate ao racismo.
E) SIM, TODOS os livros e/ou materiais didáticos abordam o combate ao racismo.

10. Aponte possíveis contribuições para discutirmos e refletirmos o tema do racismo, caso acredite ser necessário. Você sugere alguma atividade para ser desenvolvida sobre o tema do racismo? Se sim, quais seriam suas sugestões?

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE 8 – Ficha de Avaliação do Produto Educacional

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Palmas

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
JOGO: TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS

Participante:
Assunto: Ficha de Avaliação do Produto Educacional
Título da Pesquisa: TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos.
Mestrando: Éderson Miranda Braga
Orientadora: Prof.ª Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares

Produto Educacional: Jogo educativo

Esta ficha avaliativa visa coletar a validação do produto educacional com o título "TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS: o jogo antirracista no currículo da Educação Profissional e Tecnológica de jovens e adultos". As respostas sinceras apresentadas nesta ficha avaliativa serão importantes para o desenvolvimento e o resultado da pesquisa. Contamos com a sua colaboração e agradecemos a disponibilidade.

Instruções: Marque somente uma opção para cada pergunta.

1.Você julga que o jogo permitiu momentos de diversão entre os jogadores?
A) NÃO, em nenhum momento o jogo não é divertido para os jogadores.
B) NÃO, em alguns momentos o jogo não é divertido, a minoria dos jogadores se divertiu.
C) SIM, na metade dos momentos o jogo é divertido, a metade dos jogadores se divertiu.
D) SIM, na maioria dos momentos o jogo é divertido, a maioria dos jogadores se divertiu.
E) SIM, em todos os momentos o jogo é muito divertido, todos os jogadores se divertiram.

2. Você julga que o jogo estimula a cooperação entre os jogadores?
A) NÃO, em nenhuma vez houve a cooperação entre os jogadores.
B) NÃO, algumas vezes houve a cooperação entre os jogadores, a minoria se envolveu.
C) SIM, o jogo é cooperativo, a metade dos jogadores se envolveu.
D) SIM, o jogo é cooperativo, a maioria dos jogadores se envolveu.
E) SIM, o jogo é cooperativo, todos os jogadores se envolveram.

3. Você julga que o jogo abordou a Educação para as Relações Étnico-Raciais de maneira adequada?
A) NÃO, o jogo é inadequado.
B) NÃO, o jogo abordou a temática de maneira insuficiente.
C) SIM, o jogo é adequado, porém abordou a temática de maneira insuficiente.
D) SIM, o jogo é adequado e abordou a temática de maneira suficiente.
E) SIM, o jogo é adequado e abordou a temática superando as expectativas.

4. Você julga que foi possível aprender os conteúdos abordados no jogo durante a partida?
A) NÃO, eu não aprendi nada através do jogo.
B) NÃO, aprendi pouco através do jogo.
C) SIM, aprendi através do jogo.
D) SIM, aprendi muito através do jogo.
E) SIM, aprendi muito mais do que eu esperava através do jogo.

5. Você julga que o jogo ofereceu oportunidades de reflexões sobre o racismo entre os participantes?
A) NÃO, o jogo não oferece oportunidades de reflexão sobre o racismo.
B) SIM, porém a minoria dos participantes conseguiu refletir sobre o racismo.
C) SIM, porém a metade dos participantes conseguiu refletir sobre o racismo.
D) SIM, a maioria dos participantes conseguiu refletir sobre o racismo.
E) SIM, todos os participantes conseguiram refletir sobre o racismo.

6. Você julga a capacidade deste jogo pedagógico de promover a reflexão e auxiliar no combate ao racismo na escola?
A) Nenhuma. Não vejo a necessidade ou eficácia do jogo, pois não percebo a existência de racismo na escola.
B) Muito baixa. Considero o jogo ineficaz por si só, mesmo com a existência de outros esforços antirracistas na escola.
C) Baixa. O jogo pode ter alguma utilidade, mas é insuficiente diante da falta de outros esforços contínuos de combate ao racismo na escola.
D) Moderada. O jogo é um recurso válido para a reflexão e o combate ao racismo, mas sua eficácia é limitada sem a implementação de outras estratégias complementares.
E) Alta. O jogo é uma ferramenta altamente eficaz e suficiente para promover a reflexão e combater o racismo na escola.

7. Você julga que temas como o preconceito, a discriminação e o racismo foram abordados corretamente no jogo?
A) NÃO, os temas foram abordados de maneira incorreta.
B) NÃO, os temas foram abordados de maneira correta, porém superficiais.
C) SIM, os temas foram abordados de maneira correta, porém insuficiente.
D) SIM, os temas foram abordados de maneira correta e suficiente.
E) SIM, os temas foram abordados de maneira correta e superou as expectativas.

8. Você julga que o tema racismo, abordado no jogo também é debatido pelos componentes curriculares (nas matérias) na sala de aula?
A) NENHUM componente curricular aborda o tema do Jogo.
B) POUCOS, dos componentes curriculares abordam o tema do Jogo.
C) A METADE, dos componentes curriculares aborda o tema do Jogo.
D) A MAIORIA, dos componentes curriculares aborda o tema do Jogo.
E) TODOS, os componentes curriculares abordam o tema do Jogo.

9. Você julga que o jogo apresenta conhecimentos da cultura e da história dos povos afro-brasileiros e indígenas do Tocantins?
A) NÃO, o jogo não apresentou nenhum conhecimento sobre os assuntos.
B) NÃO, o jogo apresentou poucos conhecimentos sobre os assuntos.
C) SIM, o jogo apresentou uma parte dos conhecimentos, porém de pouco valor para minha vida.
D) SIM, o jogo apresentou muitos conhecimentos, porém de pouco valor para minha vida.
E) SIM, o jogo apresentou muitos conhecimentos e de grande valor para minha vida.

10. Qual o grau de dificuldade para a compreensão do conteúdo abordado no jogo?
A) MUITO DIFÍCIL, não realizei corretamente nenhuma das atividades propostas pelo jogo.
B) DIFÍCIL, não realizei corretamente a maioria, das atividades propostas pelo jogo.
C) REGULAR, realizei corretamente pelo menos metade, das atividades propostas pelo jogo.
D) FÁCIL, realizei corretamente a maioria, das atividades propostas pelo jogo.
E) MUITO FÁCIL, realizei sem dificuldades todas, as atividades propostas pelo jogo.

11. O jogo apresenta conhecimentos importantes para sua formação como cidadã (o)?
A) NÃO, o jogo não acrescentou nenhum conhecimento para minha formação como cidadã (o).
B) NÃO, o jogo acrescentou poucos conhecimentos para minha formação como cidadã (o).
C) SIM, o jogo acrescentou alguns conhecimentos para minha formação como cidadã (o).
D) SIM, o jogo acrescentou muitos conhecimentos para minha formação como cidadã (o).
E) SIM, o jogo acrescentou novos e muitos conhecimentos da cultura dos povos indígenas e dos negros contribuindo para sua valorização, o seu reconhecimento e a reparação histórica de sua imagem, além da minha formação como cidadã (o).

12. O jogo atende à proposta pedagógica antirracista (contrária ao racismo) para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
A) NÃO, o jogo não atende a nenhuma proposta pedagógica antirracista.
B) NÃO, o jogo não atende a proposta pedagógica antirracista, somente em alguns momentos.
C) SIM, o jogo atende a propostas pedagógica antirracista, porém em alguns momentos.
D) SIM, o jogo atende a propostas pedagógica antirracista em grande parte dos momentos.
E) SIM, o jogo atende a propostas pedagógica antirracista em todos os momentos.

13. Você julga que a metodologia da aprendizagem baseada em jogos (ABJ) facilita a compreensão dos objetos de conhecimento (dos conteúdos)?
A) NÃO, eu senti dificuldades na compreensão dos conteúdos ao vivenciar a metodologia da ABJ.
B) NÃO, apesar da inovação da metodologia da ABJ eu senti que ela não supera o método tradicional.
C) NÃO, apesar da inovação da metodologia da ABJ eu senti poucas vantagens em relação ao método tradicional.
D) SIM, a metodologia da ABJ facilita a compreensão dos conteúdos e apresenta algumas vantagens em relação ao método tradicional.
E) SIM, a metodologia da ABJ facilita a compreensão dos conteúdos e apresenta muitas vantagens em relação ao método tradicional.

14. O jogo foi aprovado (validado) como produto educacional antirracista?
A) NÃO, o jogo foi reprovado como produto educacional antirracista, sendo invalidado.
B) SIM, o jogo foi aprovado como produto educacional antirracista, porém apresenta muitos ajustes e/ou ressalvas para sua validação.
C) SIM, o jogo foi aprovado como produto educacional antirracista, porém apresenta poucos ajustes e/ou ressalvas para sua validação.
D) SIM, o jogo foi aprovado como produto educacional antirracismo em sua totalidade, não apresentando ajustes e/ou ressalvas, sendo validado.

15. Aponte possíveis melhorias para o jogo educativo, caso acredite ser necessário. Você sugere algo para melhorar o jogo? Se sim, quais seriam suas melhorias e sugestões?

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE 9 – Produto Educacional Jogo: Trieiro dos Saberes Ancestrais

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - CAMPUS PALMAS

CAPA



MANUAL DO JOGO



TRIEIRO DOS SABERES ANCESTRAIS

Apresentação

O Trieiro dos Saberes Ancestrais é um jogo de tabuleiro educativo voltado para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, alinhado às diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Na cultura popular do Estado do Tocantins, a palavra trieiro é "um caminho estreito em meio à vegetação ou clareira, formado por passagens sucessivas de seres humanos ou animais" (Yamamoto, 2021, p.3). Os sujeitos que percorrem esse trajeto são chamados de trieiros. A adoção desse título busca unir dois processos distintos — o caminho a ser percorrido e os caminhantes —, uma vez que o racismo pode ser comparado a um caminho estreito a ser superado na sociedade brasileira.

Durante a experiência, os trieiros são convidados a percorrer e explorar os saberes ancestrais do Tocantins e do Brasil. A vivência coletiva deseja reunir novos adeptos como sujeitos de ação por uma educação antirracista. O trieiro foi concebido para romper com o preconceito, a discriminação e o racismo expressos na sociedade desde o nosso passado colonial.

A valorização dos saberes ancestrais, praticados nas comunidades indígenas e quilombolas, constitui um dos pilares centrais para a construção de uma educação intercultural e anticolonial. Esses saberes são transmitidos oralmente por gerações e revelam "os saberes da terra trazidos na bagagem nunca foram esquecidos" (Bertelli, 2024, p.22) da memória. Ela reaviva as histórias de vida, lembranças e recordações íntimas, por meio da palavra, do canto e do gesto, que compartilham a cultura negra e indígena.

O tabuleiro do jogo é adornado com o grafismo do povo indígena Xerente. Em seu entorno, foram incluídos elementos da fauna (o lobo guará, a onça pintada e a arara-canindé), e da flora (o capim dourado, os frutos do buriti e do pequi, além de sua flor), bem como da cultura do povo indígena Karajá (as bonecas Ritxoco e um cocar), os elementos que compõem a representatividade regional tocantinense. O tabuleiro possui o formato de um trieiro sinuoso sobre o mapa do Estado do Tocantins.

O trieiro contém 46 (quarenta e seis) casas que simulam o número de comunidades quilombolas legalmente reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Cada equipe de trieiros simboliza um povo indígena tocantinense. Entre as 9 (nove) etnias originárias do Tocantins estão os Karajás, os Karajás-Xambioá, os Javaés, os Xerentes, os Krahôs, os Krahôs-Kanela, os Apinajés, os Avás-Canoeiros e os Pankararus representados por totens.

Convidamos os trieiros a embarcar nessa viagem pela História e a Cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros.

A preparação do jogo:

O Trieiro dos Saberes Ancestrais pode ser jogado com até 9 (nove) equipes, sendo que cada uma deve conter o número máximo de 5 (cinco) trieiros.

O tabuleiro deve ser aberto sobre uma mesa. Nela, os trieiros selecionam a etnia indígena tocantinense que irá representar sua equipe.

As cartas "SABERES ANCESTRAIS" devem ser empilhadas por categoria e embaralhadas. Em seguida, a pilha de cartas deve ser colocada virada para baixo, em local reservado, para serem retiradas aleatoriamente.

O dado será utilizado pelas equipes de trieiros a cada rodada, e a ampulheta marcará o tempo limite de cada jogada.

As Cartas "SABERES ANCESTRAIS"

As Cartas "SABERES ANCESTRAIS" reúnem antigos e novos saberes convidando os participantes a embarcar em uma empolgante viagem pelo conhecimento da história, da cultura do Tocantins e do Brasil. A oportunidade permite-nos a reflexão sobre temas como o racismo, a memória e a cultura dos povos tradicionais regionais, a história de militantes dos movimentos sociais negro e indígena. Também, são apresentados os avanços e conquistas mediante os marcos legais em busca do reconhecimento, da visibilidade e reparação histórica travada desde o período colonial. Há 52 (cinquenta e duas) cartas "Saberes Ancestrais", divididas em 4 (quatro) categorias: Letramento Étnico-Racial, Saberes Ancestrais do Tocantins, Saberes Ancestrais do Brasil e Marcos da Reparação.


PROFEPT
Saberes Ancestrais do Tocantins
Saberes Ancestrais do Tocantins
As cartas dos **Saberes Ancestrais do Tocantins** apresentam o conjunto de manifestações culturais e marcos históricos que se desenvolveram no Estado do Tocantins a partir da influência da história e das culturas negra e indígena, elementos fundamentais para compreender a formação da identidade tocantinense.
13 (treze) Cartas
Carta - Saberes Ancestrais do Tocantins
Letramento Étnico-Racial
Letramento Étnico-Racial
As cartas de **Letramento Étnico-Racial** apresentam o processo educativo que visa conscientizar e sensibilizar indivíduos sobre o racismo, sua estrutura e dinâmica na sociedade, com o objetivo de conscientizar as pessoas a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas no seu cotidiano.
13 (treze) Cartas
Carta - Letramento Étnico-Racial
05


PROFEPT
Saberes Ancestrais do Brasil
Saberes Ancestrais do Brasil
As cartas dos **Saberes Ancestrais do Brasil** apresentam o conjunto de manifestações culturais que se desenvolveram no país a partir da influência da história e das culturas negra e indígena, elementos fundamentais para compreender a formação da identidade nacional.
13 (treze) Cartas
Carta - Saberes Ancestrais do Brasil
Marcos da Reparação
Marcos da Reparação
As cartas dos **Marcos da Reparação** apresentam os avanços e conquistas alcançadas dos movimentos negro e indígena de valorização, ressignificação e reparação histórica ao longo da luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo praticados ao longo da História de nosso país.
13 (treze) Cartas
Carta - Marcos da Reparação
06

Como jogar:

As equipes jogam em turnos. A ordem de jogada das equipes é definida por meio do lançamento do dado: a equipe que atingir o maior número entre as faces do dado iniciará o jogo. Em caso de empate entre duas ou mais equipes, um novo lançamento será realizado para definir a ordem de jogada.

Os totens devem ser colocados na posição inicial, na entrada do trieiro, que tem o nome "SEMENTE DE CONSCIÊNCIA". O jogo se inicia com o lançamento do dado, que estipula o número de casas que a equipe de trieiros deve avançar a cada jogada.

Ao longo da jornada pelo conhecimento, o Trieiro dos Saberes Ancestrais apresenta casas com efeitos especiais:

- 3 (três) casas indicam "Volte duas casas", que representam retrocessos históricos causados pelo racismo.
- 3 (três) casas que indicam "Avance 2 casas", que representam conquistas de movimentos sociais e políticas afirmativas.
- 1 (uma) casa "Racismo Estrutural", que faz a equipe retornar ao início do jogo na casa de nº1.
- 1 (uma) casa "Racismo Institucional" faz a equipe retornar à casa de nº15.
- 1 (uma) casa "Racismo Cotidiano" faz a equipe retornar à casa de nº 20.
- 7 (sete) casas de "Saberes Ancestrais" permite à equipe retirar uma carta e convidar outra equipe para avançar uma casa no tabuleiro.

Em cada rodada, os trieiros retiram uma carta. Um membro da equipe faz a leitura da carta sorteada e refletirá sobre os "Saberes Ancestrais". A seguir, o trieiro da equipe apresenta uma reflexão ou comentário sobre o tema da carta. A ampulheta marca o tempo máximo que cada equipe tem para realizar a jogada. Se a tarefa for cumprida, os trieiros avançam o seu peão conforme o número sorteado no lançamento do dado. Caso a tarefa não seja concluída no tempo estipulado, a equipe de trieiros permanece na mesma casa.

Ao final da jornada do conhecimento, a equipe chegará a última casa chamada "COLHEITA COLETIVA". O termo remete à prática das comunidades quilombolas de partilhar alimentos e saberes que foram passados oralmente, de geração em geração. A chegada a essa casa simboliza que os trieiros atingiram maturidade e sabedoria, representando o ponto final de um processo de aprendizado. Para as comunidades quilombolas, a conclusão dessa jornada indica um grande acúmulo de conhecimentos e a capacidade de ser um líder ou conselheiro. Representa o ponto máximo de sabedoria alcançado por um mestre ou ancião.

Os objetivos educacionais são:

- Estimular o pensamento crítico sobre a diversidade cultural brasileira em uma perspectiva antirracista.
- Integrar saberes étnico-raciais às práticas pedagógicas da EJA.
- Incentivar o trabalho colaborativo e o protagonismo dos estudantes.
- Desenvolver competências gerais da BNCC com ênfase na EJA, como responsabilidade, argumentação, empatia e comunicação.

O jogo possui os seguintes elementos físicos:

- 1 (um) Tabuleiro com 52 (cinquenta e duas) casas dispostas em uma trilha sinuosa;
- 9 (nove) Totens coloridos;
- 1 (um) Dado de 6 faces, indicados os lados por algarismos numéricos de 1 a 6.
- 1 (uma) Ampulheta;
- 52 (cinquenta e duas) Cartas "Saberes Ancestrais".

Dos Autores:

Éderson Miranda Braga
Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (1997). É especialista em História do Brasil Contemporâneo pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH (1998) e em Educação, com ênfase na Ação Pedagógica, pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais / CEPEMG (2008). Atualmente é mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e cursa Especialização em Formação de Professores de História para uma Escola das Adolescências pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua como professor de História da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO) e da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED-Palmas), com experiência docente na Educação Básica, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.Seus interesses acadêmicos e de pesquisa concentram-se nas áreas de Educação Profissional e Tecnológica, Ensino de História, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Intercultural, Currículo, Metodologias Ativas e Formação de Professores. Dedica-se a estudos relacionados às práticas pedagógicas críticas e à construção de uma educação voltada para a cidadania, diversidade e justiça social.Possui experiência em projetos de ensino e formação continuada de professores, com ênfase na historiografia contemporânea, identidade, memória e práticas educativas decoloniais, contribuindo para o fortalecimento de uma perspectiva antirracista e inclusiva no espaço escolar.

Currículo Lattes: http://lattes.cnp.br/2464638889530967

Khellen Cristina Pires Correia Soares
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do 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). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (1999). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). 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 para as relações étnico- raciais e educação intercultural.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3138422046871056

Designer Gráfico:

Deyze Ilma Oliveira Silva
Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2009), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2015), especializações em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e Neuropsicologia, além de MBA em Elaboração de Projetos. Tem experiência em docência no ensino superior, atuando na Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Universidade do Tocantins (Unitins), e em formação de professores nos municípios de Colinas, Conceição do Araguaia e Palmas. É professora concursada da rede municipal de Palmas/TO e atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação, no setor de Currículo da Diretoria de Ensino Fundamental.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9225070051328927

Especificações Técnicas
Produto Educacional: Jogo educacional
Nome do Jogo: Trieiro dos Saberes Ancestrais
Tipo de Jogo Educacional: Jogo de tabuleiro
Temática Norteadora: Educação para as Relações Étnico-Raciais
Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Componentes curriculares: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.
Segmento: Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Modalidades: Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Especificações e dimensões dos elementos físicos
52 Cartas – dimensões 11 cm X 8 cm X 5 cm em material acrílico;
1 Tabuleiro – dimensões 59 cm X 41 cm X 0,3 cm em material lona;
1 Caixa – dimensões 25 cm X 15 cm X 7 cm em material MDF;
1 Dado – dimensões 4 cm X 4 cm X 4 cm em material MDF;
9 Totens - dimensões 9 cm de altura e 2 cm de diâmetro em material MDF.
1 Ampulheta - 10 cm X 2 cm material acrílico e plástico

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da União, [S. l.], 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

_____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de maio de 2016. Estabelece as diretrizes e bases para a organização dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dá outras providências. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BERTELLI, Letícia. Vivências: semeando saberes ancestrais. Belo Horizonte: Grupo Meninas de Sinhá, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

YAMAMOTO, Karina Ribeiro; LIMA, Andrey Tamarozzi; PERES, Francisco Serpa. Trieiros em trânsito: acontecimentos e perspectivas. Anais ABRACE, v. 21, 2021.

TABULEIRO


SEMENTES DA CONSCIÊNCIA
COLHEITA COLETIVA
ONÇA PINTADA
ARARA
LOBO GUARÁ
CAJU
TAMANDUÁ BANDEIRA
CRIANÇA INDÍGENA
PEQUI
COCAR KARAJÁ
GRILO MEGLA
BURITI
AVANCE 4 CASAS
VOLTE 3 CASAS
AVANCE 2 CASAS
VOLTE 2 CASAS
AVANCE 4 CASAS

CARTAS DOD SABERES ANCESTRAIS



CARTAS DE LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL





IDENTIDADE

"Construção social, histórica e cultural de um grupo étnico/racial ou sujeito que pertencem a mesmo grupo, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro".

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.



AÇÕES AFIRMATIVAS

"Constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade [...] adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação".
Exemplo: Política de cotas

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de pesquisa, v. 35, p. 43-55, 2005.



MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

"É a corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende negar a discriminação contra os negros no Brasil, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminação construídos sobre esse grupo racial".

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.



INTERSECCIONALIDADE

"Investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade [...] considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente".

(COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2020.)



RACISMO

"É uma estrutura de poder que hierarquiza raças e etnias, beneficiando determinados grupos em detrimento de outros".

SCHUCMAN, L. V. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.



BRANQUITUDE

"É a forma como as instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna [...] o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco".

(BENTO, Cida. O pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia Das Letras, 2022.)



COLONIALIDADE

"É um padrão de poder refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações [...] se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Ela se mantém viva nos livros didáticos, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos".

(MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad Del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). El giro decolonial Relexiones para una diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Ins2tuto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre editores. 2007, p.131, tradução livre).



COLORISMO

"É o mecanismo aplicado a pessoas mestiças que tem o objetivo de embranquece-los, afastando-os de sua identificação com sua descendência negra. Tal diferenciação pode ser observada quando mais branqueado em com menos traços negroides, mais "tolerável" esse miscigenado será, fomentando o distanciamento e negação de sua ancestralidade africana".

CRUZ, J.T. da; MARTINS, Patricia. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação do IFPR, 2017.



RACISMO ESTRUTURAL

"É o processo social, histórico e político do racismo que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática".

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte: Letramento, 2018. p. 39



RACISMO INSTITUCIONAL

"Padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados".

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019. p.77-78.

CARTAS DOS SABERES ANCESTRAIS DO TOCANTINS





POVO INDÍGENA APINAJÉ

O povo Apinajé tem uma população estimada de 2.277 indígenas pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, classificado como Timbira Ocidentais. Suas terras fazem fronteira com os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia do Tocantins, Cachoeirinha e Lagoa de São Bento. [...] Praticam a agricultura de subsistência, a caça de animais silvestres e a coleta de babaçu. Do babaçu utilizam tudo, da amêndoa extrair o óleo, da palha fabricam materiais domésticos e cobrem suas casas, das cascas fazem carvão ou lenha para cozinhar, além de produzirem artesanato. Os rituais e tradições são repassados de geração a geração, como o ritual da festa da Tora Grande que incorpora o batismo, corrida da tora, corrida de flecha e outras cerimônias".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021.



O MITO KARAJÁ

O mito de origem dos Karajá conta que eles moravam numa aldeia, no fundo do rio, onde viviam e formavam a comunidade dos Berahatxi Mahãdu, ou povo do fundo das águas. [...] Interessado em conhecer a superfície, um jovem Karajá encontrou uma passagem, inysedena, lugar da mãe da gente, na Ilha do Bananal. Fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr e morar, o jovem reuniu outros Karajá e subiram até a superfície".

TORAL, André Amaral de. Cosmologia e sociedade Karajá. Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional, 1992. p.414)



POVO INDÍGENA JAVAÉ

O povo Javaé vive no interior da Ilha do Bananal às margens do rio Javaé e seus afluentes, no município de Formoso do Araguaia. [...] Plantam as principais culturas que fazem parte de sua dieta alimentar com cereais, tubérculos e leguminosas. O povo Javaé produz variados artesanatos para o comércio e enfeites pessoais. Como forma de preservar a identidade e ritos, o povo Javaé faz pinturas corporais".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021.



POVO INDÍGENA KRAHÔ

"Os Krahôs vivem nos municípios de Itacajá e Goiatins, no nordeste do Tocantins. Na aldeia a forma da distribuição das casas é circular, ficando um amplo pátio vazio chamado de Ká, um espaço de convivência em que são realizadas as reuniões comunitárias, momento que são tomadas decisões sobre as festas e assuntos de interesse comum. Há as festas tradicionais como a corrida de tora de buriti, da batata, dos rituais de iniciação e de celebração de suas histórias e mitos, todas com muita dança, brincadeiras e rituais. São povos que praticam a agricultura no cultivo do milho, da mandioca, da batata e do feijão. [...] Estes povos produzem artesanatos de sementes do Cerrado, construindo ornamentação, enfeites e joias de sementes, capim e penas".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021



POVO INDÍGENA KRAHÔ-KANELA

"O povo Krahô-Kanela é formado pela união do Krahô do Tocantins e do Kanela do Maranhão. Habitam na Mata Alagada, no município de Lagoa da Confusão, região centro-oeste do Tocantins, pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê. [...]
Vivem do cultivo de pequenas plantações, criação de porcos, de aves e de gado".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021.



POVO INDÍGENA KARAJÁ-XAMBIOÁ

"O povo Karajá do Norte possui a mesma linhagem do povo Iny. Suas terras se localizam no município de Santa Fé do Araguaia, às margens do rio Araguaia, fronteira com o estado do Pará. O povo Karajá Xambioá obtém seu sustento da caça, da pesca e da coleta de frutos nativos. As principais culturas são da mandioca, feijão, milho, arroz e banana, muito utilizada no cotidiano destes povos. As receitas medicinais são retiradas da natureza como de cascas, folhas, flores, raízes das árvores e ervas, e de animais que servem para produção de remédios no tratamento de seus males, desde uma simples dor de cabeça a uma diabete".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021.



POVO INDÍGENA AVÁ-CANOEIRO

"O povo Avá-Canoeiro habitava as margens do rio Tocantins e a região da serra do Trairas no sul do Tocantins. Ao serem expulsos de seus territórios, forçaram uma migração para a área do médio rio Araguaia, disputando território com os povos Karajás e Javaés, habitantes da ilha do Bananal. Atualmente, busca o reconhecimento das terras da Mata Azul, no município de Formoso do Araguaia, como suas terras".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021.



VIOLA DE BURITI

"É um instrumento de quatro ordens simples da mesma família das violas brasileiras e difere-se das demais violas pela construção de seu corpo principal feito a partir do talo das folhas da palmeira de buriti [...] e também é conhecido por "violinha de vereda", pois, essa palmeira ocorre em solos pantanosos do cerrado conhecido como veredas pelos moradores locais".

BONILLA, Marcus Facchin et al. Minha viola é de buriti: uma etnomusicologia aplicada-participativa-engajada sobre a musicalidade no quilombo Mumbuca, no Jalapão (TO). 2019.



RAIZEIRAS DO CERRADO

"As mulheres raizeiras singularizam o domínio de seus saberes e fazeres tradicionais na especialização dos usos das plantas medicinais do Cerrado (raízes, folhas, flores, frutos, casca, semente, caule, resinas) para cada remédio necessário à cura e ao tratamento de diferentes enfermidades".

MEJIA, LIDIA; CATALÃO, Vera Margarida Lessa. A (s) Mulheres raizeiras do cerrado: saberes tradicionais. Revista Sergipana de Educação Ambiental, v. 11, p. 1-35, 2024.



BONECAS RITXÒKÒ KARAJÁ

"As bonecas ritxòkò nasceram do universo doméstico de produção de cerâmica pelas mulheres Karajá. As bonecas são pintadas e ordenadas, podendo receber desenhos corporais específicos de gênero, faixa etária e papel social, representações do trabalho doméstico, pescaria, caçada, cuidados com as crianças ou cenas de rituais; e personagens como seres sobrenaturais e figuras míticas e os guerreiros Karajá".

GENARO, E. KARAJÁ, L. H. Ritxòkò como instrumento pedagógico na cultura Karajá. Revista da Faculdade de Educação (FAED) - Vol. 39, nº 1, jan./dez. 2023. p.2-8.

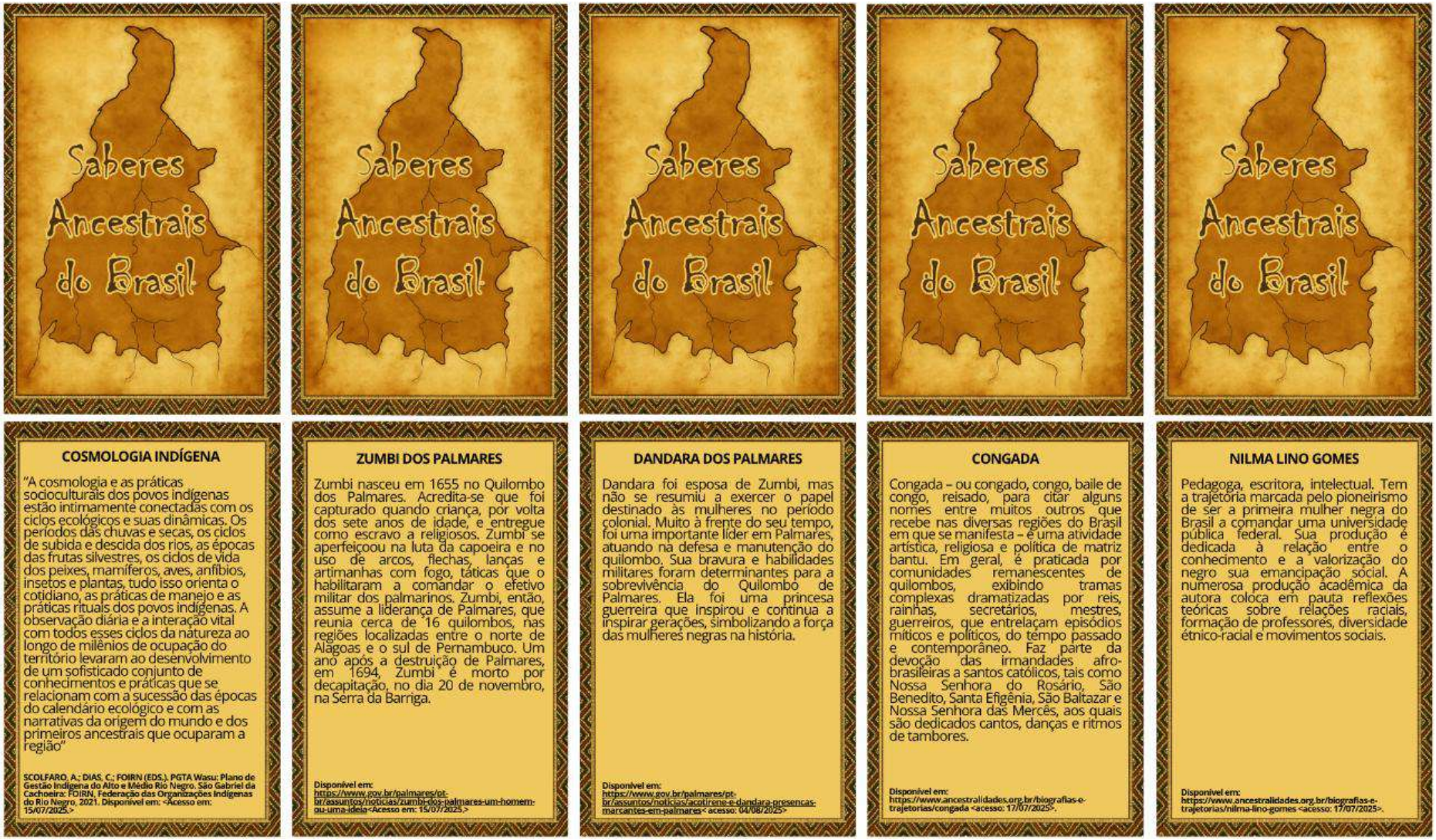


POVO INDÍGENA XERENTES

"O povo Akwẽ Xerente vive às margens do rio Tocantins, no município de Tocantínia. [...] Cultivam banana, mandioca, batata e criam animais como a galinha caipira para consumo familiar. São habilidosos na produção de artesanatos com a palha e fibra do buriti, do babaçu e são detentores de saberes da arte de tecer em Capim Dourado".

DA SILVA, Maria do Socorro Mesquita et al. É FESTA NA ALDEIA: Viva a tradição cultural tocantinense. Revista Tocantinense de Geografia, v. 10, n. 22, p. 240-253, 2021.

CARTAS DOS SABERES ANCESTRAIS DO BRASIL





BENEDITA DA SILVA

Liderança comunitária, feminista negra, e política. Ela conquista o diploma de segundo grau no exame de Madureza, curso de educação para jovens e adultos. Com atuação política na comunidade durante as décadas de 1960 e 1970, torna-se líder comunitária e funda o Departamento Feminino da Associação de Moradores do Chapéu-Mangueira. Em 1986, elege-se deputada Com o currículo marcado por produções legislativas e articulação política em defesa dos direitos de mulheres, populações negras, quilombolas e moradores de periferias e favelas.

Disponível em: https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/benedita-da-silva <acesso: 17/07/2025>.



ONDE ESTÃO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL?

A população quilombola residente no Brasil é de 1.330.186 pessoas (0,66%), distribuídas em 1.700 municípios, 24 estados e no Distrito Federal. São 495 territórios Quilombolas oficialmente delimitados no país; 167.769 pessoas quilombolas residem dentro de territórios Quilombolas e 1.162.417 residem fora de territórios Quilombolas.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: Quilombolas: primeiros resultados do universo; segunda apuração. Rio de Janeiro, IBGE, 2023. p. 136.

Disponível em: https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/<acesso: 17/07/2025>.



ONDE ESTÃO AS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL?

O número de indígenas residentes no Brasil é de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país.
A maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivia na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão.
Manaus é o município brasileiro com maior número de pessoas indígenas, com 71,7 mil.
A capital amazonense foi seguida de São Gabriel da Cachoeira/AM, que tinha 48,3 mil habitantes indígenas, e Tabatinga/AM, com 34,5 mil.
A Terra Indígena Yanomami (AM/RR) é a que tem o maior número de pessoas indígenas (27.152), seguida pela Raposa Serra do Sol (RR), com 26.176 habitantes indígenas, e pela Évare I (AM), com 20.177.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Censo Demográfico 2022.

Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal <acesso: 17/07/2025>.



CAPOEIRA

A capoeira é um patrimônio cultural imaterial da humanidade, é um dos maiores símbolos da identidade nacional brasileira, praticada em todo o território nacional assim como também em mais de 160 países nos cinco continentes. Ela se destaca por ser uma mistura de esporte, dança, luta, música, brincadeira e cultura popular, cujas bases estão enraizadas na história e cultura afro-brasileira. Os movimentos são complexos e de grande agilidade, utilizam-se os pés, as mãos e, também, são desenvolvidos movimentos acrobáticos como na ginástica, sempre ao som de uma música, isso faz com que a capoeira se diferencie das demais lutas.

COUTINHO, D. O ABC da Capoeira Angola. Os manuscritos do Mestre Noronha. Brasília: DEFER/GDF, 1993.



INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, podendo em casos extremos tornar-se uma perseguição. Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS (SDH). Relatório sobre intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011 – 2015): resultados preliminares. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos; organização Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.



NÊGO BISPO

Líder quilombola, lavrador, poeta, escritor, professor, ativista político. Militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra. É uma das principais vozes do pensamento das comunidades tradicionais do Brasil. Foi formado por mestres e mestras de ofícios por meio da oralidade e de ensinamentos e saberes ancestrais. Ele desenvolveu o conceito de contracolonização. Ele propôs uma alternativa civilizatória baseada na biointeração, na qual a relação entre humanos e natureza é de comunhão prazerosa. A lógica da biointeração tem como princípios extrair, utilizar e reeditar, que se realizam em uma relação comunitária, coletiva, em que a capacidade de cultivar, coletar e compartilhar são inerentes.

Disponível em: https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nego-bispo <acesso: 17/07/2025>.



RAONI METUKTIRE

Líder indígena do povo Kayapó. Nos anos 1980, foi o primeiro indígena na história do Brasil a ser eleito para a Câmara Federal liderando campanhas globais pela preservação ambiental. Sua atuação foi crucial na Assembleia Constituinte, resultando na demarcação de terras indígenas e na criação do Parque Nacional do Xingu. Em 2020, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz e, em 2021, tornou-se Membro Honorário da União Internacional para a Conservação da Natureza.

IFTO. Personalidades indígenas que você precisa conhecer. Porto Nacional, 2025.

Disponível em: https://www.ifto.edu.br/noticias/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer-2-2-compressed-1.pdf < acesso: 04/08/2025>.



AILTON KRENAK

Líder indígena do povo Krenak dedicou-se desde os anos 1980 à defesa dos povos indígenas e do meio ambiente. Fundou o Núcleo de Cultura Indígena em 1985 e participou da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, onde protestou pintando o rosto com jenipapo. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 2016 e em 2020 foi eleito intelectual do ano pela União Brasileira de Escritores, além de receber o prêmio Juca Pato. Lançou o livro "Ideias para adiar o fim do mundo" em 2021, tornando-se um dos mais vendidos no Brasil e sendo eleito o primeiro indígena da Academia Brasileira de Letras.

IFTO. Personalidades indígenas que você precisa conhecer. Porto Nacional, 2025.

Disponível em: https://www.ifto.edu.br/noticias/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer-2-2-compressed-1.pdf < acesso: 04/08/2025>.



SÔNIA GUAJAJARA

Líder indígena do povo Guajajara/Tentehar. Originária da Terra Indígena Araribóia, no Maranhão, destacou-se como uma das principais lideranças femininas indígenas. Em 2018, tornando-se a primeira candidata indígena à vice-presidência do Brasil. Em 2022, foi listada pela revista Time como uma das 100 pessoas mais influentes do mundo na categoria pioneiros. Em 2023, tornou-se a primeira ministra dos Povos Indígenas.

IFTO. Personalidades indígenas que você precisa conhecer. Porto Nacional, 2025.

Disponível em: https://www.ifto.edu.br/noticias/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer-2-2-compressed-1.pdf < acesso: 04/08/2025>.



GRAFISMO INDÍGENA

Os grafismos e pinturas corporais indígenas, são formas e desenhos que os indígenas marcam em seu corpo, e artesanato utilizando sempre de tinturas naturais com base em diferentes matérias primas como urucum, jenipapo bravo, óleos e etc. As pinturas podem ser feitas em diferentes cores, preto, branco, vermelho, amarelo são os mais comuns. Essas formas e desenhos possuem significados, intenções e motivos e também expressam muito da identidade de cada etnia, sendo possível para olhos bem treinados, identificar a que povo pertence determinado desenho apenas observando os traços de cada grafismo [...] por exemplo na fauna e na flora com grafismos que imitam peles de animais, casco de jabuti, folhas de alguns tipos de plantas, rios.

NASCIMENTO, José Benício Silva. Grafismo indígena: pinturas corporais como prática no ensino de Geografia na Escola Indígena Itá-Ara, Pacatuba-CE, 2019.



MILTON ALMEIDA DOS SANTOS

Geógrafo, intelectual, jornalista, gestor público e professor. Referência na área de geografia humana e nos estudos sobre globalização. Ele é reconhecido mundialmente e é o primeiro pesquisador brasileiro a receber o prêmio Vautrin Lud, considerado como o Prêmio Nobel da área de geografia. Acumula dezenas de títulos e homenagens no mundo inteiro. São vinte títulos de doutor honoris causa, doze deles conferidos por universidades brasileiras, e oito, por estrangeiras, além do título de professor emérito da USP. Ele é referência para os pesquisadores negros e ativistas.

Disponível em: https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/milton-santos <acesso: 17/07/2025>.

CARTAS DOS MARCOS DA REPARAÇÃO HISTÓRICA





LEI Nº 12.288/2010

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, à defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2010.



LEI Nº 12.519/2011

Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União, Brasília, 10 nov. 2011.



DECRETO Nº 4.886/2003

Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR.

Art. 2º A PNPIR tem como objetivo principal reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.

Art. 3º A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial fica responsável pela coordenação das ações e a articulação institucional necessárias à implementação da PNPIR.

BRASIL. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003.



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS

Tem como objetivo atuar na implementação da política indígena e indigenista, a partir do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas; reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas; bem viver dos povos indígenas; proteção dos povos indígenas isolados e de recente contato; e acordos e tratados internacionais, em especial a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, quando relacionados aos povos indígenas.

Fonte: https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br <Acesso: 18/08/2025>



MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL

Tem como atribuição elaborar políticas e diretrizes destinadas à promoção da igualdade racial e étnica; políticas de ações afirmativas e combate e superação do racismo; políticas para quilombolas, povos e comunidades tradicionais, entre outras. A pasta foi fundada em janeiro de 2023, após 20 anos do início das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Fonte: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br <Acesso: 18/08/2025>







FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Tem a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. Entre suas atribuições está a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação.

Fonte: BRASIL. Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

Em 13 de setembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece os direitos dos povos indígenas em todo o mundo. A declaração é composta por 46 artigos aos quais a entidade reconhece os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas [...] indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral como povos.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2007). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro, 2008.

DECRETO Nº 7.387 /2010

Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Talian, Asurini do Trocará e Guarani Mbya são as primeiras línguas reconhecidas como Referência Cultural Brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e passam a fazer parte do Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/114/ <Acesso: 26/08/2025>

TOTENS


KRAHÓ
PANKARARU
AVÁ-CANDEIRO
KARAJÁ
XERENTE
KRAHÓ-KANELA
APINAJÉ
JAVAÉ
KARAJÁ-XAMBIOÁ

10 – ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Do Comitê De Ética / CEP / IFTO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - IFTO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRILHA DO NEABI: O JOGO ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: EDERSON MIRANDA BRAGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91654425.0.0000.8111

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.896.130

Apresentação do Projeto:

Sobre a pesquisa, relata-se:

"Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória. A pesquisa é bibliográfica e documental, utilizada para investigar os fenômenos complexos da realidade educacional. A investigação será desenvolvida através da pesquisa bibliográfica e a análise de documentos institucionais.

Ao permitir a análise dessa realidade almeja-se que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno do racismo. A leitura de mundo mediante o pensamento decolonial, se torna imperativa para construir reflexões críticas sobretudo as teorias raciais e sua influência na construção da ERER na EPT, além de aprofundar os conceitos de preconceito, de discriminação e do racismo na educação."

Objetivo da Pesquisa:

Sobre os objetivos, relata-se:

"Objetivos Primários:

- Investigar a implementação das leis de Educação para as Relações Étnico-Raciais através do

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08, 2° andar
Bairro: Plano Diretor Sul **CEP:** 77.020-450
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-2237 **E-mail:** cep@ifto.edu.br

resgate dos eventos, ações pedagógicas e culturais do NEABI e do currículo da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos Secundários:

- Pesquisar as referências e marcos legais, documentos normativos, pareceres, leis, decretos, as diretrizes da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientam para Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER);
- Analisar o PDI (2020-2024) e PPC do EJA do IFTO - Campus Palmas, aferindo a presença/ausência de referências para ERER nos documentos selecionados, bem como os documentos internos do NEABI/Palmas;
- Desenvolver um jogo educativo interativo como produto voltado à ERER na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade da Educação para Jovens e Adultos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os Riscos e Benefícios, relata-se:

"Riscos:

Durante a pesquisa, as participantes podem enfrentar desconforto, exposição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, e ter recordações negativas ou constrangimento ao discutir temas complexos e pessoais como o racismo estrutural, o racismo institucional e o racismo cotidiano. Além disso, podem ocorrer esgotamento e mudanças impactantes na visão de mundo, nas dimensões pessoal, profissional e social para o pequeno grupo dos pesquisados.

Benefícios:

A participação nesta pesquisa consistirá em avaliar um jogo antirracista aplicado na modalidade da Educação para Jovens e Adultos, para sua validação como produto educacional para a implantação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo da educação básica.

A atividade será aplicada nas turmas do PROEJA e EJA-EPT do Campus Palmas, e numa Unidade de Tempo Integral vinculada à Secretaria Municipal da Educação de Palmas nas turmas do EJA, bem como contribuir para uma prática pedagógica antirracista na escola.

A pesquisa proporciona reflexões sobre sociedade, o currículo escolar da educação básica,

proporcionando o letramento racial, a reflexão crítica-histórica dos conteúdos e autonomia dos estudantes.

Também contribuirá para a formação de uma educação antirracista, identificar e denunciar práticas racistas ou preconceituosas, pretende-se contribuir para formação de cidadãos mais comprometidos com a manutenção da dignidade humana e mais sensíveis com as questões étnico-raciais na sociedade.

A pesquisa evidencia a importância do NEABI/Palmas para a efetivação das leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil,2008), mas destaca a necessidade de ações mais amplas e articuladas para a consolidação da temática ERER na EPT.

A superação dos desafios encontrados depende do compromisso de toda a comunidade acadêmica em construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e antirracista."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a produção de uma sociedade mais justa e digna a todos os públicos, pois proporciona reflexões sobre sociedade, o currículo escolar da educação básica, o letramento racial, a reflexão crítica-histórica dos conteúdos e autonomia dos estudantes."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o TCLE, relata-se:

"a) Linguagem clara e acessível ao participante da pesquisa;

Parecer: Atende

b) Forma de convite ao participante da pesquisa;

Parecer: Atende

c) Justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;

Parecer: Atende

d) Explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa;

Parecer: Atende

e) Formas de evitar/reduzir esses possíveis desconfortos e riscos;

Parecer: Atende

f) Benefícios esperados dessa participação na pesquisa;
Parecer: Atende

g) Esclarecimento sobre as formas de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa;
Parecer: Atende

h) Garantia de sigilo e privacidade ao participante da pesquisa;
Parecer: Atende

i) Explicitação da garantia de ressarcimento caso o participante tenha alguma despesa (alimentação, transporte, outros) na pesquisa;
Parecer: Atende

j) Garantia de indenização diante de eventuais danos (riscos) decorrentes da pesquisa;
Parecer: Atende

k) Endereço institucional, e-mail e contato telefônico dos responsáveis pela pesquisa;
Parecer: Atende

l) Endereço, e-mail e contato telefônico do CEP/IFTO caso o participante tenha dúvida sobre a ética da pesquisa;
Parecer: Atende

m) Garantia do recebimento de uma via do TCLE/TALE;
Parecer: Atende

n) Liberdade de recusar-se ou retirar o consentimento sem penalização;
Parecer: Atende

o) A informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado;

Parecer: Atende

p) Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.
Parecer: Atende"

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado Pesquisador, o CEP IFTO aprova o seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação do CEP IFTO. No decorrer da pesquisa, insira o Relatório Parcial e, ao final da pesquisa, o Relatório Final na Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Cronograma	Cronograma_corrigido.pdf	08/10/2025 18:41:49	Daniela Bento Noleto da Conceição	Aceito
Outros	carta_resposta_as_pendencias.pdf	08/10/2025 18:41:41	Daniela Bento Noleto da Conceição	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	08/10/2025 18:41:27	Daniela Bento Noleto da Conceição	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2572245.pdf	25/09/2025 18:12:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/08/2025 18:58:31	Daniela Bento Noleto da Conceição	Aceito
Outros	Questionario_Avaliacao_Produto_Educacional.pdf	19/08/2025 16:26:50	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceito
Outros	Autorizacao_Coparticipante_Semed.pdf	19/08/2025 16:24:05	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceito
Declaração de	Autorizacao_realizacao_pesquisa_N	19/08/2025	EDERSON	Aceito

concordância	EABI.pdf	16:21:10	MIRANDA BRAGA	Aceit
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_realizacao_pesquisa_infraestrutura.pdf	19/08/2025 16:20:07	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/06/2025 17:11:36	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.pdf	02/06/2025 22:08:45	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_Pesquisador_Responsavel.pdf	02/06/2025 22:08:14	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit
Cronograma	Cronograma_de_execussao.pdf	02/06/2025 22:07:30	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit
Orçamento	Orcamento.pdf	02/06/2025 22:07:11	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ederson_Miranda_Braga.pdf	02/06/2025 22:06:51	EDERSON MIRANDA BRAGA	Aceit

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PALMAS, 10 de Outubro de 2025

Assinado por:
CANDICE CRISTIANE BARROS SANTANA NOVAES
(Coordenador(a))

ANEXO 2 – Autorização para pesquisa de projeto de mestrado na Rede Municipal de Educação

Secretaria Municipal da Educação | PALMAS PREFEITURA

OFÍCIO Nº 442/2025/GAB/SEMED

Palmas, 13 de novembro de 2025.

Ao Senhor
ÉDERSON MIRANDA BRAGA
Mestrando do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFTO.
Palmas/TO

Assunto: Autorização para Pesquisa de Projeto de Mestrado na Rede Municipal de Educação.

Prezado Senhor,

1. Agradeço o contato e o interesse demonstrado em contribuir com a Rede Municipal de Ensino de Palmas por meio da pesquisa de mestrado intitulada "A TRILHA DO NEABI: O Jogo Antirracista no Currículo da Educação Profissional e Tecnológica de Jovens e Adultos". A Secretaria Municipal da Educação reconhece a relevância social, pedagógica e cultural do projeto, que visa promover a educação para as relações étnico-raciais e fomentar práticas pedagógicas antirracistas no âmbito da EJA.

2. Após análise da proposta, encaminhada, informo que, a realização da pesquisa está **autorizada**, conforme os termos apresentados, desde que sejam observadas as normas éticas e administrativas da Rede Municipal de Ensino, bem como o respeito à rotina pedagógica das unidades escolares envolvidas.

3. Destaco que esta Secretaria reconhece que a pesquisa contribui para o fortalecimento das políticas de igualdade racial e para a melhoria da qualidade da educação ofertada na Rede Municipal de Ensino.

4. Esta Secretaria coloca-se à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, por meio do *e-mail*: gabinete@semed.palmas.to.gov.br.

Atenciosamente,

ANICE DE SOUZA MOURA
Secretária Municipal da Educação
Ato nº 913 – NM

Avenida Siqueira Campos. Quadra 202 Sul ACSU-SE 20 lote 07 CEP: 77020-450
E-mail: ensinofundamental@semed.palmas.to.gov.br
Andecywalla Martins/Ewandelina Moraes – DEF

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: CANDIDA CECILIA MASSUGOSSA ARRUDA EM 14/11/2025 17:11:16
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: MARIA ANTONIA ALMEIDA COSTA ANDRADE EM 14/11/2025 14:18:33
DOCUMENTO ASSINADO ELETRONICAMENTE POR MAIS 2 USUARIOS
LEI Nº 14.063, DE 23 DE SETEMBRO DE 2020
VERIFIQUE A AUTENCIDADE DESTE DOCUMENTO EM https://epalmas.palmas.to.gov.br/cadastroUsuarioExterno/verificacao.aspx INFORMANDO O CODIGO: 00563E4

ANEXO 3 – Submissão de Artigo ao periódico História Unisinos

Gmail **Ederson Miranda Braga <ederson.braga@estudante.ifto.edu.br>**

[hist] Agradecimento pela submissão

4 mensagens

Deise Cristina Schell via SEER Unisinos <openjournal@unisinos.br> 14 de novembro de 2024 às 18:14
Responder a: Deise Cristina Schell <deiseschell@unisinos.br>
Para: Ederson Braga <ederson.braga@estudante.ifto.edu.br>

Ederson Braga:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Educação para as Relações Étnico-Raciais: a prática pedagógica freiriana no NEABI-Palmas na EPT" ao periódico História Unisinos. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/authorDashboard/submission/27993
Usuário: ederson_braga76

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Deise Cristina Schell
_____ História Unisinos
http://revistas.unisinos.br/historia

Ederson Miranda Braga <ederson.braga@estudante.ifto.edu.br> 6 de dezembro de 2024 às 14:06
Para: weimar@ifto.edu.br

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Ederson Miranda Braga <ederson.braga@estudante.ifto.edu.br> 6 de dezembro de 2024 às 14:06
Para: Mary Lucia Gomes Silveira de Senna <marysenna@ifto.edu.br>, riva@ifto.edu.br

---------- Forwarded message ---------
De: **Deise Cristina Schell via SEER Unisinos** <openjournal@unisinos.br>
Date: qui., 14 de nov. de 2024 às 18:14
Subject: [hist] Agradecimento pela submissão
To: Ederson Braga <ederson.braga@estudante.ifto.edu.br>

ANEXO 4 – Submissão de Artigo ao I Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa em Educação da América Latina – I e Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa em Educação da América Latina

Universidade Estadual de Londrina

Menu Inicial do Sistema UEL | Inscrições INDEX

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA - PPEDU I ENCONTRO INTERNACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA - RIPEL

Período Geral de Inscrições: 20/12/2025 à 07/04/2026

Olá : ÉDERSON MIRANDA BRAGA

Número de Inscrição : 703402 CPF: 02605548635

Opção de Resumo:

Código de Entrega: 85473 - Data do envio: 15/03/2026 13:15:03

Título do Resumo:

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROEJA DO CURSO DE MANUTENÇÃO E OPERAÇÃO DE MICROCOMPUTADORES - IFTO

abrir arquivo

Outros Autores/Co-autores

Coautor(es) - KHELLEN CRISTINA PIRES CORREIA SOARES

Enviar Resumo

Último dia para envio Resumo: 23/03/2026 23:59.

Observação:

Modalidade 1: Serão aceitos resumos expandidos submetidos por estudantes de Graduação e Pós-Graduação, docentes da Educação Básica, do Ensino Superior e demais profissionais da educação com pesquisas concluídas e/ou em andamento. Cada trabalho deve conter um (01) autor(a) e até cinco (05) co-autores, sendo que serão aceitos até dois (02) trabalhos por inscrito(a). ? Modalidad 1: Se aceptarán resumen ampliado presentados por estudiantes de licenciatura y posgrado, docentes de educación básica, educación superior y otros profesionales de la educación con investigaciones concluidas y/o en curso. Cada trabajo debe tener un (01) autor y hasta cinco (05) coautores, y se aceptarán hasta dos (02) trabajos por participante. Modalidade 2: Serão aceitos resumos submetidos por estudantes de Pós-Graduação com projetos de pesquisa. Modalidad 2: Se aceptarán resúmenes presentados por estudiantes de posgrado con proyectos de investigación.

Perfil da Inscrição:

Estudante de Pós-Graduação - Participante com Submissão de Trabalho

Investimento:

50,00

Durante a inscrição, é necessário informar o título do trabalho e anexar o arquivo do resumo. Os nomes de autoria, coautorias e de orientação, caso existam, são informações que se não forem preenchidas, não constarão no certificado.

Inscrições efetuadas neste evento usando o mesmo CPF/Passaporte

© 2026 - UEL / Assessoria de Tecnologia de Informação Ajuda para este sistema: ripel2026@gmail.com

ANEXO 5 – Apresentador de Trabalho com o Tema intitulado: "Educação para as relações étnico-raciais no Proeja do curso de Manutenção e Operação de microcomputadores - IFTO"



Universidade Estadual de Londrina

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E SOCIEDADE

certificado

Código SIGEC/UEL N.: 2025-11388-670363

Certificamos que

ÉDERSON MIRANDA BRAGA

participou do Evento:

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA - PPEDU I ENCONTRO INTERNACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA - RIPEL

promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEDU/UEL, realizado no período de 08 a 14 de abril de 2026, com 05 horas de duração, obtendo 100% de frequência, na qualidade de **Apresentador(a) de Trabalho com o Tema** intitulado:

"EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROEJA DO CURSO DE MANUTENÇÃO E OPERAÇÃO DE MICROCOMPUTADORES - IFTO"
Coautor(es): KHELLEN CRISTINA PIRES CORREIA SOARES
Autor(a): ÉDERSON MIRANDA BRAGA

Londrina, 05 de Maio de 2026.

A aceitação deste documento está condicionada à verificação de sua autenticidade na Internet, no endereço http://www.uel.br/validadocumento
Código de validação deste documento: 9D5K.8KBH.KEASY.7NU9L.SE9SK.5K7IT

Profa. Dra. Zilda Aparecida Freitas de Andrade
Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Sociedade
PROEX/UEL

ESTADO DO PARANÁ · 19·12·1853 ·

ANEXO 6 – Submissão de Artigo ao periódico Educação Profissional e Tecnológica em Revista

