

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.004

LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Margarete da Silva Vieira¹

Edilberto Fernandes Syrczyk²

RESUMO

O racismo constitui uma barreira estrutural que impacta fortemente o campo educacional, desafiando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esta dissertação buscou responder ao problema: como o letramento racial, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI)? A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter de pesquisa-ação, envolveu questionários e a análise de vídeos produzidos pelos próprios estudantes sobre situações cotidianas de racismo. O estudo fundamentou-se em autores como Munanga (2005, 2016), Gomes (2019), Ribeiro (2019), Hooks (2017, 2021), Saviani (2007) e Pinheiro (2024), que discutem racismo estrutural, relações étnico-raciais, feminismo negro, pedagogia da liberdade e educação antirracista. Os resultados apontaram que, embora o conceito de letramento racial

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, margos_vieira@hotmail.com.

2 Professor Orientador Dr. em Educação em Ciências e Matemática, Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, edilberto.fernandes@ifro.edu.br.

ainda seja pouco conhecido formalmente, há ampla percepção das desigualdades raciais e reconhecimento da importância de abordá-las no espaço escolar. O produto educacional – um documentário educativo – contribuiu para fomentar reflexões críticas, fortalecer práticas pedagógicas antirracistas e ampliar a formação humana integral.

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

INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil continua sendo um obstáculo significativo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse contexto, o letramento racial se apresenta como uma ferramenta indispensável no processo de conscientização da população quanto às desigualdades raciais. A dificuldade de muitos brasileiros em reconhecer atitudes racistas está relacionada à crença disseminada de que, historicamente, as relações raciais no país sempre foram harmoniosas. Essa visão contribui para a falsa ideia de que a escravidão no Brasil foi mais branda do que em países como os Estados Unidos e a África do Sul, que vivenciaram sistemas explícitos de segregação racial, como o apartheid.

Entretanto, a realidade brasileira revela um cenário contrário a essa narrativa conciliadora. O letramento racial é fundamental para evidenciar as múltiplas formas de manifestação do racismo e para promover a reeducação da sociedade, visando à mitigação das violências simbólicas e físicas sofridas pela população negra e seus descendentes.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a população brasileira era composta majoritariamente por pessoas negras ou pardas, representando cerca de 56% do total (IBGE, 2021). Apesar dessa expressiva representatividade numérica, as desigualdades raciais seguem profundamente enraizadas em diversos aspectos da vida social brasileira. O Atlas da Violência (2020), por exemplo, aponta que a taxa de homicídios entre pessoas negras é 11 vezes maior do que entre pessoas brancas, revelando uma disparidade alarmante em relação à violência racial.

Além disso, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam diferenças significativas nos índices de aprendizagem entre estudantes negros e brancos, sendo que os primeiros apresentam desempenho abaixo da média nacional em diversas áreas do conhecimento (INEP, 2019).

Autores como Munanga (2015) destacam a historicidade do racismo brasileiro, ressaltando sua origem no período colonial e sua perpetuação por meio de estruturas sociais e institucionais. Essa herança histórica, frequentemente velada sob um discurso de cordialidade racial, ainda influencia as relações sociais e restringe as oportunidades de vida da população negra no Brasil.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento sobre letramento racial e o ensino médio integrado no Campus Calama do Instituto Federal de Rondônia. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar o letramento racial como ferramenta de conscientização e enfrentamento ao racismo no contexto escolar.

Diante do exposto, a problemática central que norteia esta pesquisa pode ser sintetizada na seguinte indagação: de que maneira o letramento racial pode ser integrado à prática pedagógica para fomentar uma educação crítica e emancipatória no ensino médio integrado?

Para atender a esse objetivo, este artigo apresenta, após esta introdução, a descrição do percurso metodológico adotado, seguida da apresentação dos resultados e da discussão. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio dos métodos bibliográfico e documental. Foram utilizadas como fontes livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais, destacando-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que amplia essa obrigatoriedade para incluir também a História e Cultura Indígena.

O levantamento do material empírico foi realizado por meio de pesquisas em ambiente virtual, especialmente na plataforma Google Acadêmico, utilizando-se o descritor “relações étnico-raciais”. Os documentos selecionados foram devidamente fichados e organizados conforme sua tipologia, por meio de editor de texto eletrônico, e armazenados em repositório digital (nuvem) vinculado à presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Racismo estrutural e o mito da democracia racial

A história do Brasil é atravessada por contradições profundas entre o discurso de igualdade e a prática da exclusão racial. Desde a colonização, a formação social brasileira se estruturou sobre a violência da escravidão, a expropriação indígena e a imposição de um modelo de sociedade fundado na supremacia branca. No entanto, ao longo do século XX, consolidou-se um discurso que passou a caracterizar o país como exemplo de convivência harmônica entre diferentes grupos étnico-raciais. Essa construção ideológica ficou conhecida como o mito da democracia racial, expressão que ganhou força principalmente a partir dos escritos de Gilberto Freyre em *Casa-18 Grande & Senzala* (1933).

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

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

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

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

Os efeitos desse mito são visíveis em diferentes campos da vida social. No mercado de trabalho, as mulheres negras continuam concentradas em funções precarizadas, com salários menores e pouca valorização social (Carneiro, 2005). Na educação, os currículos seguem majoritariamente

eurocêntricos, reproduzindo a invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2019). No sistema de justiça, as taxas de encarceramento revelam a seletividade penal que atinge de forma desproporcional a população negra, especialmente as mulheres. Segundo Silva (2025), 62% das mulheres encarceradas no Brasil são negras, o que evidencia como o racismo estrutural atravessa de maneira violenta as dinâmicas sociais e institucionais.

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

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

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

a escola torna-se um espaço de reprodução das desigualdades; quando comprometida com uma pedagogia crítica e antirracista, pode se transformar em terreno fértil para a emancipação.

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

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

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

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

há democracia possível enquanto persistirem as desigualdades raciais e de gênero.

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

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

Educação, currículo e relações étnico-raciais

A escola ocupa um lugar central na constituição das identidades sociais e culturais, mas, historicamente, tem sido também espaço de reprodução de desigualdades raciais. O racismo manifesta-se no cotidiano escolar não apenas por meio de agressões explícitas, mas também em práticas sutis que silenciam, marginalizam e negam a presença negra no currículo e nos espaços pedagógicos. Como mostram estudos recentes, crianças e jovens negros muitas vezes não se reconhecem nas representações presentes nos livros, nas decorações escolares ou nas narrativas históricas, o que gera marcas profundas e a sensação de não pertencimento à instituição escolar (Redoc, 2021).

Esse processo de exclusão é reforçado pela forma como o currículo brasileiro foi historicamente concebido. Para Rocha (2000), os espaços

escolares – arquitetônicos, pedagógicos e simbólicos – implicam relações de poder que definem quem pode ou não ser representado. Ao privilegiar símbolos, personagens e narrativas de matriz branca e eurocêntrica, a escola constrói fronteiras de pertencimento que excluem os sujeitos negros e indígenas, relegando-os a lugares de silêncio ou de representação estereotipada. Cavalleiro (2018) reforça essa análise ao afirmar que o silêncio dos educadores diante de situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar contribui para naturalizar e legitimar práticas racistas.

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

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) consolidam essa conquista ao definir que a EREER deve promover aprendizagens que possibilitem trocas entre negros e brancos, desfaçam desconfianças e contribuam para a construção de

uma sociedade justa e democrática. Mais do que um conteúdo adicional, trata-se de ressignificar o currículo em sua totalidade, tornando-o instrumento de reparação histórica e de emancipação social.

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

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

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

Assim, a relação entre educação, currículo e relações étnico-raciais deve ser compreendida como uma disputa constante. De um lado, há uma tradição escolar marcada pela branquitude, pelo eurocentrismo e pela exclusão. De outro, emergem lutas, saberes e práticas que buscam ressignificar o currículo como espaço de resistência e de emancipação. A escola, ao assumir o compromisso com a educação das relações étnico-

-raciais, tem a oportunidade de romper com a lógica de silenciamento e se tornar um lugar de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade cultural e histórica do povo brasileiro.

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

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

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

De acordo com Braúna, Souza e Sobrinha (2023), letrar-se racialmente “não significa apenas dominar conceitos técnicos ou terminologias acadê-

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

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

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

A ausência dessa abordagem crítica, como mostra a pesquisa publicada na Revista Redoc (2021), resulta na reprodução de práticas excludentes e traumáticas para estudantes negros e negras. O estudo observa que os espaços escolares, frequentemente, reforçam a branquitude por meio da decoração, dos materiais didáticos e das representações visuais. Bonecas brancas, quadros de santos católicos de pele clara e livros que privilegiam protagonistas europeus constituem um cenário que “oculta a imagem do negro nos espaços da escola e até mesmo super-representa a imagem do branco” (Redoc, 2021, p. 253). A consequência direta é o sentimento de não pertencimento, marcado pela ideia de que o lugar do negro não é a escola. Essa análise reforça a necessidade de compreender o letramento racial como instrumento para reverter os mecanismos simbólicos que sustentam o racismo estrutural.

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

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

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

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

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

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

Outro ponto importante refere-se ao caráter interdisciplinar que o letramento racial pode assumir dentro da EPT. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) estabelecem que a valorização da história e da cultura afro-brasileira deve atravessar todas as disciplinas, rompendo com a visão de que o tema se restringe às ciências humanas. Isso implica, por exemplo, que

cursos técnicos em eletrotécnica podem abordar o racismo ambiental, discutindo como comunidades negras sofrem mais intensamente com a precariedade da infraestrutura urbana, ou que cursos de informática podem discutir o racismo algorítmico, presente nos sistemas digitais. Essa abordagem amplia a dimensão crítica da formação, aproximando-se da proposta omnilateral.

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

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

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

formulações e marginaliza as dimensões de raça, gênero e sexualidade, reduzindo a formação integral a uma abstração (Nunes; Lima, 2021).

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

A omissão ou silenciamento dessas pautas no currículo, como apontam Moita Lopes (2002, 2009) e Louro (2011), transforma a escola em espaço de reprodução de normas sociais hegemônicas, em que identidades não brancas, não masculinas e não heterossexuais permanecem invisibilizadas ou reduzidas a estereótipos. Kilomba (2012) amplia essa reflexão ao afirmar que a mulher negra é “o outro do outro”, ocupando a posição mais marginalizada dentro da ordem social supremacista branca. Ribeiro (2017), ao discutir o lugar de fala, destaca ainda que a exclusão não se limita à ausência de representação, mas envolve a negação de legitimidade epistêmica às vozes dissidentes.

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

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

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

Dessa forma, o letramento racial na EPT, quando articulado à formação omnilateral, precisa assumir também um caráter interseccional e decolonial. Isso implica não apenas ensinar conteúdos técnicos, mas preparar sujeitos capazes de compreender criticamente as múltiplas formas de opressão que estruturam a sociedade. Como defendem hooks (1994) e Freire (1997), a educação deve ser espaço de liberdade e transgressão, e não de neutralidade e reprodução de hierarquias.

Assim, a potencialidade do letramento racial na formação omnilateral está em permitir que a EPT vá além de um currículo tecnicista e instrumental, constituindo-se como prática emancipatória, sensível às diferenças e comprometida com a justiça social. A interseccionalidade, ao iluminar as conexões entre raça, gênero, classe e sexualidade, oferece o arcabouço necessário para essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **“História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRAÚNA, Jéssica; SOUZA, Daniel; SOBRINHA, Paula. **Letramento racial: desafios e possibilidades para a escola contemporânea.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 12, n. 2, p. 40-58, 2023.

CARINE, Barbara. **Querido estudante negro.** São Paulo: Planeta, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

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

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

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. **A urgência da educação antirracista**. São Paulo: Pólen, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1155-1182, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista da ABPN, v. 1, n. 2, p. 76-90, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

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

REDOC. **Racismo e educação: práticas discriminatórias no cotidiano escolar**. Revista de Educação e Docência, v. 12, n. 1, p. 245-263, 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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