



DOI: 10.31416/rsdv.v13i2.1130

Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa

Structural coloniality in vocational education: an analysis based on critical thinking and the framework of Implicit Statistical Analysis

SANTOS DE AQUINO, Rafael. Doutor em Science de l'Éducation et de la Formation

Instituto Federal do Sertão Pernambucano, IFSertãoPE - Campus Salgueiro. BR 232, Km 504, Sentido Recife, Zona Rural - Salgueiro - PE - Brasil. CEP: 56000-000 / Telefone: (81) 99805-8445 / E-mail: rafael.aquino@ifsertao-pe.edu.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8976-2540>

CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos Anjos. Doutora em Bioquímica

Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE - Recife. Rua Dom Manoel de Medeiros s/nº, Dois Irmãos - Recife - PE - Brasil. CEP: 52.171-900 / Telefone: (81) 3320.5438 / E-mail: ana.acleao@ufrpe.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8815-8624>

ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Doutora em Psicologia

Université Claude Bernard, Lyon 1 - INSPÉ. Académie de Lyon - Rue Anselme 69004 - Lyon - França. E-mail: nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2730-9687>

FRANCELINO DA SILVA, Ricardo. Doutor em Science de l'Éducation et de la Formation

Universidade Estadual Paulista, UNESP - Assis. Av. Dom Antônio, 2100 - Parque Universitário - Assis - SP - Brasil. CEP: 19806-900 / Telefone: (18) 99741-4059 / E-mail: rikardofs@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5100-3856>

CORDEIRO, Priscila Aparecida dos Santos. Doutoranda em Ensino de Ciências

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - Campus Recife. Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos, Recife - PE, 52171-900 - Brasil. Telefone: (81) 986410669 / E-mail: priscila.jesusemaria@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2797-529X>

RESUMO

O objetivo neste trabalho foi analisar a influência do currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária sobre a estrutura intercultural e decolonial da escola, a partir de uma análise baseada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa (ASI). O estudo ocorreu em uma escola profissionalizante federal no sertão de Pernambuco, caracterizada multiculturalmente pela presença de estudantes sertanejos, indígenas, quilombolas e urbanos. A pesquisa de natureza quali-quantitativa contou com uma construção de dados por meio da análise lexicométrica, de conteúdo temático intercultural e decolonial do Projeto e Plano de Curso (PPC) do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, pautadas analiticamente no pensamento crítico e na ASI) m consideração aos dados coletados acerca da perspectiva dos estudantes sobre a interculturalidade



SANTOS DE AQUINO, R.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FRANCELINO DA SILVA, R.; CORDEIRO, P. A. S. Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa. *Revista Semiárido De Visu*, v. 13, n. 2, p. 247-267, abr. 2025. ISSN 2237-1966.

escolar. Os resultados mostraram que a estrutura colonial do PPC favorece a manutenção da estrutura vigente devido à exclusão e à invisibilização dos estudantes de culturas tradicionais, principalmente indígenas e quilombolas.

Palavras-chave: Análise Estatística Implicativa, Decolonialidade, Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, Interculturalidade.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the influence of the curriculum of the Integrated High School for Agricultural Technicians on the intercultural and decolonial structure of the school, based on an analysis of critical thinking and the framework of Implicative Statistical Analysis (ISA). The study took place in a federal vocational school in the hinterland of Pernambuco, which is multiculturally characterized by the presence of sertanejos, indigenous, quilombola and urban students. The qualitative-quantitative research involved the construction of data through lexicometry, intercultural and decolonial thematic content analysis of the Project and Course Plan (PCP) of the High School Integrated to the Agricultural Technician, based analytically on critical thinking and ASI in consideration of the data collected about the students' perspective on school interculturality. The results showed that the colonial structure of the PCP favours the maintenance of the current structure due to the exclusion and invisibilization of students from traditional cultures, mainly indigenous and quilombola.

Keywords: Implicit Statistical Analysis, Decoloniality, Inclusive Education, Professional and Technological Education, Interculturality.

INTRODUÇÃO

Para Tenreiro-Vieira e Vieira (2020), o pensamento crítico é fundamental, dentre várias razões, por lidar com maior eficácia com a complexidade e imprevisibilidade do mundo atual. Esse entendimento pode ser exemplificado pelos levantes do mundo contemporâneo, particularmente, nos países que foram colonizados por impérios europeus na América Latina, na África e na Ásia, com a luta dos povos indígenas, do povo preto (Movimento Negro), do movimento antirracista *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) nos EUA que chegou ao Brasil, dos países africanos que se rebelam contra antigos e atuais exploradores coloniais, como vimos no caso do Níger contra a França.

Os processos coloniais históricos impulsionaram pensamentos decoloniais, vontades e práticas decoloniais de pensadores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Mignolo, dentre outros. Como afirmam Tenreiro-Vieira e Vieira (2020), a preocupação em promover a interculturalidade em uma sociedade multicultural e a luta por justiça social, em seus diferentes espectros, por uma sociedade mais equitativa e inclusiva são questões complexas atuais. O enfrentamento desses problemas ocasionados pela cultura colonial revela a necessidade do pensamento crítico.

Esse contexto global apresenta as peculiaridades na diversidade territorial dos países colonizados e na construção histórica e sociocultural dos povos. Tal qual a região de Salgueiro no sertão pernambucano que conta com uma diversidade etnocultural de indígenas, quilombolas, sertanejos e urbanos que trataremos com maior profundidade à diante.

Desse modo o nosso objetivo neste trabalho foi analisar a influência que o currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária tem sobre a



estrutura intercultural e decolonial da escola, a partir de uma análise baseada no pensamento crítico. Assim, este texto atenderá a articulação dos temas: pensamento crítico, multiculturalidade, interculturalidade e decolonialidade, no contexto do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) Campus Salgueiro e do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária.

Pensamento crítico

O pensamento crítico é compreendido como um pensamento racional e reflexivo acerca de um objeto que se deve acreditar ou fazer (Robert Ennis, 1996, p. 46), reconhecendo as dimensões do pensamento em si (campo filosófico), bem como a ação enquanto produto do processo do pensamento crítico e reflexivo. Esse entendimento também é verificado em Lipman (1995) que apresenta o pensamento crítico como fundamental para juízos equilibrados e com potencial de autocorreção, o que configura a análise crítica e os ajustes dos pensamentos e ações. Em paralelo, Lorieri (2002) define magistralmente o pensamento crítico como aquele capaz de pôr em crise os seus achados, ou seja, evidenciando o objetivo do pensamento crítico, a partir de problematizações necessárias para um ato reflexivo e racionalista que permite discernir sobre ações e escolhas, mediante as diferentes e complexas situações presentes em nosso cotidiano.

Segundo Siegel (1988, p. 23), o pensamento crítico envolve dois pilares: 1) chamado “componentes de avaliações e razões”, um conjunto de habilidades cognitivas para avaliar apropriadamente alegações, argumentos e cursos de ações; 2) o aspecto comportamental dos sujeitos, no qual não basta dominar habilidades de avaliações de razões, mas é necessário a aplicação dessas habilidades à maior variedade de problemas, ideias e decisões possíveis. Esses dois pilares do pensamento crítico são atendidos metodologicamente.

Guzzo e Lima (2018) afirmam que o pensamento crítico acomoda particularidades, características e conteúdos comuns entre si, de modo a permitir que a sua definição possa ser compreendida como normativa, configurando o pensamento crítico como objetivo educacional. Como tratamos de analisar e discutir um currículo específico que é ofertado para uma comunidade diversa culturalmente, fazemos a interação entre o objetivo educacional do pensamento crítico com os documentos oficiais e normativas. A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) faz, na página 58, uma referência direta ao pensamento crítico e ao seu objetivo educacional quando valoriza o “estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico”.

Em nossos estudos, verificamos que o IFSertãoPE *campus* Salgueiro exclui os estudantes quilombolas e indígenas por meio da performance escolar, influenciando, principalmente os quilombolas à evasão (Santos de Aquino et al., 2021). Também foi constatado, em pesquisa de Santos de Aquino (2022) que a cultura dos estudantes influencia as formas de produção no aprendizado da bioquímica, em que quilombolas, indígenas e sertanejos tendem a desenvolver produções escolares analógicas construídas a partir da própria cultura. Além disso, Santos de Aquino (2022) verificou que um terço dos professores não identificam os estudantes quilombolas na sala de aula e que os docentes mais sensíveis à inclusão estudantil e à promoção da interculturalidade nas aulas são os licenciados.

Esse contexto apresenta problemáticas de ordem intercultural e decolonial que um olhar fundado no pensamento crítico sobre o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária para, de acordo com Guzzo e Lima (2018), gerar um



pensamento ético e eficaz em vários contextos e domínios, de modo a resolver problemas e tomar decisões sobre o acreditar ou como agir responsável e sustentavelmente.

Multiculturalidade

A compreensão da decolonialidade perpassa pela compreensão da colonialidade que é o fenômeno pelo qual o pensamento e as práticas coloniais pautam a realidade social dos países colonizados. Mesmo com descolonização, que foi o fim do colonialismo político-econômico representado pelas independências das colônias, o colonialismo se mantém vivo na estrutura social dos países do Sul (colonizados) que reverberam de maneira complexa a estrutura pautada pelos países do Norte (colonizadores). Leal e Moraes (2018) exemplificam a colonialidade como um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação. Ballestrin (2013) afirma que Aníbal Quijano foi quem cravou o conceito de colonialidade do poder em 1989 para afirmar que as relações de colonialidade no âmbito econômico e político não se acabaram com o fim do colonialismo (período colonial).

Mignolo (2010, p. 12), por sua vez, afirmou que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” e que atua no controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, além do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Essa colonialidade do poder reverbera sobre os saberes e sobre as pessoas, razão pela qual Leal e Moraes (2018) afirmam que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e a do ser.

O pensamento decolonial emergiu como contraponto à modernidade e à colonialidade nas Américas, por meio do pensamento indígena e afro-caribenho (Ramos e Carvalho, 2020) que historicamente foi subjugado e descreditado, mesmo que grande parte dessas experiências e saberes tenham sido incorporados pelo conhecimento eurocêntrico numa apropriação indevida que lança domínio sobre o saber, fazendo-o parecer originário à cultura colonial dominante. Para Ballestrin (2013), o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber que pauta a produção do conhecimento e que demonstra o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico.

O imaginário global hegemônico promove uma hierarquização de saberes, concebendo a educação ocidental como universalmente válida e limitando o valor da educação proveniente de outras tradições (Stein e Andreotti, 2016). E, ao se tratar da decolonização do saber, precisamos considerar os centros tradicionais, a cultura ocidental de produção do conhecimento que são as universidades.

A educação multicultural é aquela que se dá através da relação entre as culturas dos estudantes (extraescolar) e as culturas científicas (escolar), ou seja, quando a escola passa a considerar as culturas dos estudantes em um processo de contextualização. Essa preocupação em desenvolver e pesquisar as relações multiculturais na educação vem aumentando, principalmente nos países em desenvolvimento da América Latina, África e Ásia (Carlone, Webb e Haun-Frank, 2011; Lee, Yen e Aikenhead, 2012; Gondwe e Longnecker, 2015; Robles-Piñeros, Santos e Costa-Neto, 2018). Contudo, essa preocupação também é forte nos países desenvolvidos que compartilharam uma história de colonização e, hoje, buscam aperfeiçoar melhores condições para os povos originários de seus territórios como os ameríndios canadenses e estadunidenses e os aborígenes australianos e



neozelandeses (Grimberg e Gummer, 2013; Kidman, Yen e Abrams, 2013; Woods-McConney et al. 2013; Tapia, Krajic e Reiser, 2017).

Os conhecimentos tradicionais precisam ser considerados e incluídos nos currículos científicos em diversos contextos, fortalecendo a Educação Multicultural que se posiciona como uma proposta educativa pós-colonial ou decolonial, como também defendem Monteiro *et al.* (2017). Assim como fomentar a valorização dos conhecimentos tradicionais dos estudantes nas práticas docentes provendo um melhor processo de ensino e aprendizagem, com espaço de diálogo interepistêmico e interontológico para a consolidação de pesquisas e da educação intercultural (Robles-Piñeros, Molina-Andrade e Baptista, 2021).

Neste estudo, a decolonialidade é concebida como resultado da multiculturalidade em seu amplo espectro social, especialmente na educação, quando percebemos que a consideração de culturas outras, normalmente subjugadas ao longo da história dos países do Sul (colonizados), antigas colônias dos países do Norte (imperialistas colonizadores), proporciona também uma postura decolonial. A decolonialidade é necessária para desconstruir a estrutura epistemológica, pragmática e paradigmática da cultura do Norte que, por séculos como cultura dominante, invisibilizou as culturas e as sociedades dominadas.

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Os Institutos Federais "são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino", criados pelo Governo Federal para implementar uma política educacional de qualificação e formação de profissionais (Lei 11.892/2008, art. 2º) (BRASIL, 2008).

Historicamente, a instituição é resultado da evolução do ensino profissionalizante que começou em 1909 com as Escolas de Aprendizes Artífices ou Liceus de Artes e Ofícios que objetivavam a formação de mão de obra especializada em trabalhos no campo, na marcenaria e construção civil (Pacheco, Pereira e Sobrinho, 2009). Em 1942, foram instituídas por decreto-lei as "leis orgânicas da educação nacional" para o ensino secundário, o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola, em que o ensino técnico profissionalizante era destinado aos pobres (Pacheco, Pereira e Sobrinho, 2009).

Na década de 1960, houve o surgimento dos cursos superiores de curta duração, chamados tecnólogos que objetivavam uma formação profissionalizante especializada nas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, Zibas (2006) apontou como o início a outra reforma da educação profissionalizante e tecnológica com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), com o intuito de difundir a formação superior tecnológica, com incentivo à pesquisa científica aplicada às áreas de tecnologia.

O Instituto Federal do Sertão Pernambucano foi criado em 2008 a partir do CEFET-PE Petrolina e da Escola Agrotécnica Federal de Petrolina, pautado no Projeto de Lei 3.775/2008. Na ocasião, o Estado de Pernambuco contou com a criação de dois Institutos Federais. Além do IFSertãoPE sediado em Petrolina-PE, foi criado o Instituto Federal Pernambuco (IFPE) com sede em Recife-PE.

Atualmente, o IF do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) conta com sete *campi* distribuídos no Sertão de Pernambuco, sendo quatro unidades na mesorregião do Sertão do São Francisco: reitoria e dois campi em Petrolina (*campus* Petrolina - antigo CEFET-PE e o *campus* Petrolina Zona Rural - antiga Escola Agrotécnica Federal de



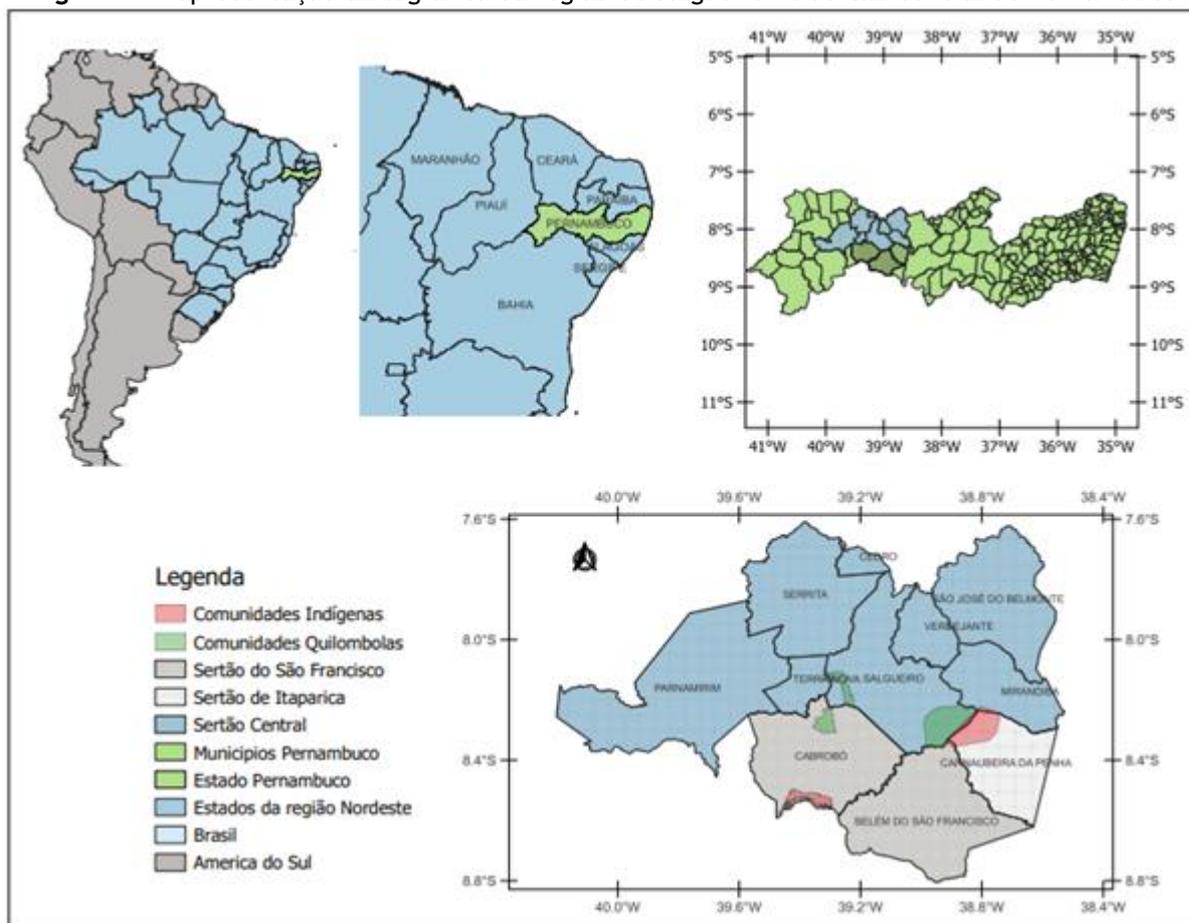
SANTOS DE AQUINO, R.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FRANCELINO DA SILVA, R.; CORDEIRO, P. A. S. Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa. *Revista Semiárido De Visu*, v. 13, n. 2, p. 247-267, abr. 2025. ISSN 2237-1966.

Petrolina), *campus* Santa Maria da Boa Vista, criado em 2014, e o *campus* Floresta, criado em 2008; uma no Sertão Central e outra no Araripe: *campi* Salgueiro e Ouricuri implantados em 2010; e uma no Sertão do Pajeú: *campus* Serra Talhada, criado em 2014.

O *campus* Salgueiro está localizado na Zona Rural da cidade de Salgueiro-PE, foi classificado como Escola Rural em 2017 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Portaria do Ministério da Educação nº. 246 de 15 de abril de 2016) (BRASIL, 2016). Entre 2011 e 2018, a comunidade estudantil do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária foi representada por 58,9% de urbanos, 31,1% de sertanejos, 8,9% de indígenas e 1,1% de quilombolas, o que faz do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) *campus* Salgueiro uma escola multicultural (Santos de Aquino, 2022, p. 154).

O município de Salgueiro está localizado na região do Sertão Central de Pernambuco (Figura 1) que é composta por oito municípios (Salgueiro, Cedro, Mirandiba, Serrita, Terra Nova, Verdejante, São José do Belmonte e Parnamirim). Ao Sul, Salgueiro faz fronteira com os municípios de Cabrobó e Belém do São Francisco, região do Sertão de São Francisco. Ao Sudeste se limita com Carnaubeira da Penha, onde se localiza a maior parte do território indígena Atikum. Carnaubeira da Penha compõe a região pernambucana do Sertão de Itaparica.

Figura 1 - Representação cartográfica da região de Salgueiro no Sertão Central de Pernambuco



Fonte: Autoria própria. Mapa construído com o software QGIS 3.32.0.

Segundo Santos de Aquino (2022), o *campus* Salgueiro agrega uma comunidade



indígena de estudantes, contando com indígenas das etnias Atikum (originários de um território indígena intermunicipal entre os municípios de Salgueiro, Mirandiba e Carnaubeira da Penha) e indígenas Truká (sediados em território ribeirinho do rio São Francisco do município de Cabrobó), conta ainda com quilombolas de Conceição das Crioulas, distrito do município de Salgueiro, além de estudantes sertanejos e urbanos.

A cultura quilombola é diversa no Brasil e, segundo Santos de Aquino (2022), os quilombolas descendem dos africanos escravizados pelos portugueses durante o período colonial brasileiro. Esses povos em fuga do sistema escravocrata, situado no litoral de exploração canavieira para a produção de açúcar, refugiaram-se no interior do país, fundando comunidades conhecidas como Quilombos. Nessas comunidades, resistiram e mantiveram a cultura africana em sua diversidade.

Conforme Santos de Aquino (2022) a cultura sertaneja é constituída pela formação sincrética entre as culturas dos europeus judaico-cristãos, africanos e indígenas forjados pela cultura agropecuária no bioma Caatinga do semiárido brasileiro, sendo mais ligados ao ambiente rural. Já os estudantes urbanos são oriundos dos centros urbanos da cidade de Salgueiro ou das zonas urbanas das cidades circunvizinhas.

Segundo Santos de Aquino et al. (2021), estudantes quilombolas do IFSertãoPE *Campus* Salgueiro estão mais susceptíveis à evasão, devido ao menor rendimento escolar dentre os demais grupos etnoculturais. Esse dado é uma constatação de que a escola, embora acessível, promove a exclusão social em seu interior, mantendo a estrutura colonial da sociedade. Por essas características, a escola precisa adotar uma postura intercultural e decolonial capaz de atender às especificidades culturais dos estudantes, em prol de permitir um processo de ensino e aprendizagem igualitário, democrático e libertador para todos e todas.

Ações afirmativas são importantes ferramentas de apoio aos jovens estudantes por dirimir dificuldades socioeconômicas e ampliar a oferta de oportunidades a determinados grupos historicamente excluídos, mas devem ser planejadas junto a reformas profundas no sistema educacional e isso, obrigatoriamente, perpassa pela revisão e pela readequação curricular. Baptista e Molina-Andrade (2021) afirmam que a ciência ocidental pode ser a base do currículo escolar de ciências em todo o mundo, mas o privilégio que o cientificismo proporciona à ciência ocidental não é a mesma conferida a outras formas de conhecimento e isso é percebido no currículo descontextualizado para muitos estudantes.

Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária

O Ensino Médio Integrado (EMI) é a modalidade educativa de maior importância aos Institutos Federais que são obrigados a garantir a oferta mínima de 50% de suas vagas a esse modelo, conforme o art. 8º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). A lei 11.892/2008 que criou os Institutos Federais provocou uma revisão da LDBEN/1996, na qual, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente através da Câmara de Educação Básica (CEB), iniciou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Essa revisão objetivou a adequação às novas demandas e necessidades, a partir da criação dos Institutos Federais e, conseqüentemente, pautar a essência do ensino profissionalizante. As novas diretrizes da educação profissional técnica e de nível médio foram publicadas em 20 de setembro de 2012, através da Resolução CNE/CEB nº. 06.



Nas diretrizes da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), o capítulo Concepções e Princípios apresenta as seguintes categorias sobre as quais se ergue o Ensino Médio Integrado (EMI): (1) formação humana integral; (2) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; (3) trabalho como princípio educativo; (4) pesquisa como princípio educativo; (5) relação parte totalidade na proposta curricular. Porém, embora apresente princípios estruturantes e preocupações educativas, o documento não trata do currículo integrado entre as duas modalidades formativas: ensino médio e profissionalizante.

Já as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio definida pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012 apresenta orientações quanto à preocupação e à integralidade entre as partes curriculares com o todo, como explícito no artigo 7º “não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado” e que deve estar conectado à realidade regional quando orienta a “considerar a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2012, p. 2).

No artigo 13, são apresentados os fundamentos no planejamento do currículo quanto aos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, havendo a preocupação com: “I) as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador [...] III) a pesquisa como princípio pedagógico [...] IV) os direitos humanos... (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p. 60).

I – diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

III – recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV – domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; (BRASIL, 2012, p. 61, grifo nosso).

A citação do trecho das diretrizes que apresenta o currículo de maneira holística - sem, entretanto, orientar efetivamente o currículo - traz no inciso “I a integração entre os campos de trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” sendo por nós destacado por representar princípios de inter e transdisciplinaridade, interculturalidade e decolonialidade que são estruturantes caros em uma sala de aula de Ensino Médio Integrado formada por estudantes indígenas, quilombolas, sertanejos e urbanos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa de campo e bibliográfica de natureza qualitativa que é parte da tese de doutorado intitulada “Ensino de Ciências em Cultura Cruzada: a formação de conceitos em sala de aula multicultural em Salgueiro, Pernambuco, Brasil”.

Ética na pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à análise de caráter ético em pesquisa com seres humanos sendo aprovado e registrado sob o número CAEE: 32536620.2.0000.9547.



Construção de dados

A construção dos dados ocorreu de maneira diversa através de (1) análise intercultural e decolonial do Projeto e Plano de Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária através da lexicometria de termos específicos como raça, povo negro, África, quilombo, sertanejo, cultura, indígena, racismo, etnia, religião de matriz africana; (2) análise crítica do PPC com foco em interculturalidade e decolonialidade de acordo com o Quadro 2; (3) percepção dos estudantes sobre decolonialidade confrontados com os resultados da análise crítica do PPC EMI Agropecuária.

Quadro 1 - Critérios do pensamento crítico aplicados na análise do currículo escolar em uma perspectiva intercultural e decolonial

Pilares	Características	Aplicação	
		Problematização	Processo reflexivo analítico
Componentes de avaliações e razões	Conjunto de habilidades cognitivas para avaliar apropriadamente alegações, argumentos e cursos de ações.	Conhecendo a natureza multicultural dos estudantes e a necessidade de uma educação inclusiva, o currículo escolar do Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária atende à educação intercultural?	Fundamentação teórica Investigação do Projeto e Plano de Curso (PPC) do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária Discussão pautada no pensamento crítico conforme a base teórica.
Aspecto comportamental dos sujeitos	Necessário a aplicação das habilidades à maior variedade de problemas, ideias e decisões possíveis.	Qual o papel do currículo escolar para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural, decolonial e inclusiva?	Análise do Projeto e Plano de Curso (PPC) do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária se obtém a resposta Compreensão da perspectiva dos estudantes sobre interculturalidade.

Fonte: autoria própria.

A análise lexicométrica e crítica foram realizadas através da pesquisa das palavras ou termos, mediante o uso da ferramenta de busca e localização no arquivo PDF e a classificação textual em temáticas ligadas ao colonialismo, decolonialismo, interculturalismo.

A construção dos dados das concepções dos estudantes se deu por meio da criação de um questionário pautado na Tríade Informativa Intercultural de Kidman, Yen e Abrams (2013), e que foi aplicado em forma de entrevista, através da plataforma *Google Meet*. Participaram da entrevista catorze estudantes do 4º Ano do EMI Agropecuária, sendo quatro estudantes urbanos (RU1, RU2, RU3, RU4), cinco sertanejos (RS1, RS2, RS3, RS4, RS5), quatro indígenas, sendo dois Atikum (RIA1 e RIA2) e dois Truká (RIT1 e RIT2) e uma quilombola (RQ).

Os dados foram analisados também quantitativamente através da Análise Estatística Implicativa (ASI) em que foram obtidos grafos implicativos através do software *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive* - CHIC® v. 7.0 (2014). Para o cálculo foram considerados a teoria clássica, a Lei Binomial e os nós significativos. Os índices implicativos foram considerados a partir de 0,60 indicados

por vetores cinzas, 0,70 indicados por vetores verdes, 0,80 indicados por vetores azuis e 0,90 indicados por vetores vermelhos. As variáveis consideradas são descritas no texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

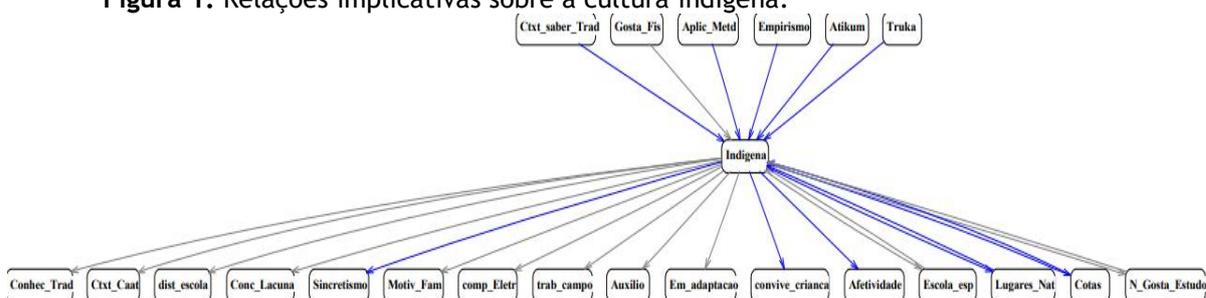
Como este estudo trata de uma análise crítica do ponto de vista colonial, pretendemos partir da constatação da diversidade sociocultural dos estudantes, para em seguida, analisar criticamente o projeto e plano de curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária que deve estar voltado ao público que deve assistir.

Reconhecimento da diversidade cultural estudantil

Antes de nos debruçarmos sobre a análise crítica acerca do Projeto e Plano de Curso em si, necessita-se reconhecer a presença e as singularidades multiculturais presentes na escola para que seja possível fazer uma escola inclusiva e intercultural. Por isso, pautados na análise quantitativa dos resultados das entrevistas, buscamos atestar que a diversidade sociocultural existe em seus mais diversos aspectos e deve ser utilizada para se pensar a escola para os estudantes e para as comunidades que a constituem.

Para atestar a necessidade de reconhecer e pensar a escola a partir das diferentes culturas estudantis, apresentamos uma série de grafos implicativos que retratam a diversidade cultural dos estudantes e as implicações sobre elas: culturas indígenas, quilombola, sertanejas e urbanas. Na figura 1, apresentamos as implicações sobre a cultura indígena.

Figura 1: Relações implicativas sobre a cultura indígena.



Fonte: obtido através do software CHIC v. 7.0 (2014).

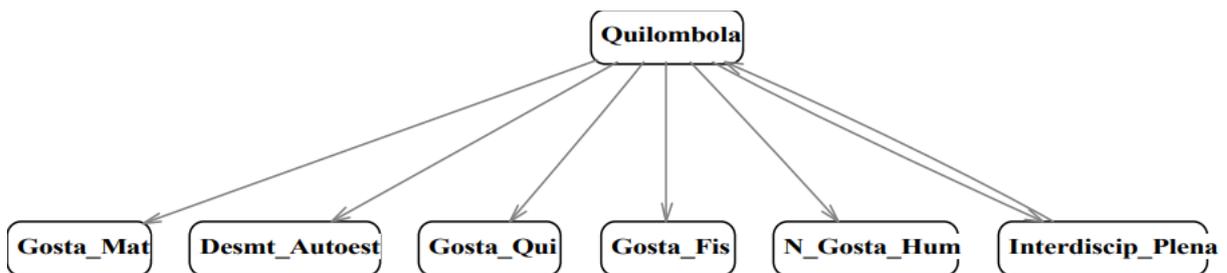
Na cultura indígena implicam o saber tradicional (Ctxt_saber_Trad), o gosto pela Física em índice de implicação de 60 (Gosta_Fis), aplicação metodológica do saber que retrata o relato de receita ou método referentes ao saber tradicional (Aplic_Metd), o empirismo que retrata a constituição do saber pela observação e teste empírico de receitas referentes à alimentação, tratamento medicinal, ritualística (Empirismo), e as etnias Atikum e Truká como representantes indígenas.

Por sua vez a variável indígena (Indigena) implica em índice de 60 no conhecimento tradicional (Conhec_Trad), no contexto de vida revelado pelo bioma caatinga (Ctxt_Caat), em indivíduos que residem em grandes distâncias da escola (entre 35 e 60 km) (dist_escola), na formação de conceitos científicos com lacunas na biologia e principalmente sobre a química (Conc_Lacuna), implica sobre o

sincretismo onde foram destacados aspectos culturais referentes aos saberes, hábitos e crenças mesclados a outros saberes, hábitos e crenças como o saber e a cultura sertaneja em relação a vida campesina e as práticas de pegas-de-boi e vaquejada, e a crença sincrética com o cristianismo e religiões de matriz africana como a umbanda e o candomblé. Além disso implicam no tipo de motivação para estudar oriunda da realidade familiar (Motiv_Fam). No ensino remoto ser indígena implica em compartilhamento de eletrônicos (comp_Eletr), trabalho no campo na produção agropecuária familiar (trab_campo), convivem com crianças (convive_crianca), não gostam de estudar (N_Gosta_Estudo) e estão ainda em adaptação ao ensino remoto (Em_adaptacao), estudaram em escola especial, nesse caso, escolas indígenas (Escola_Esp), são ingressantes no Instituto Federal através da política de cotas (Cotas), tem como lugares preferidos os ambientes naturais que geralmente são as áreas de caatinga e do rio São Francisco (Lugares_Nat) e são estudantes dependentes e praticantes da afetividade (Afetividade).

A figura 2, apresenta as relações de implicação pertinentes à cultura quilombola de estudantes do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

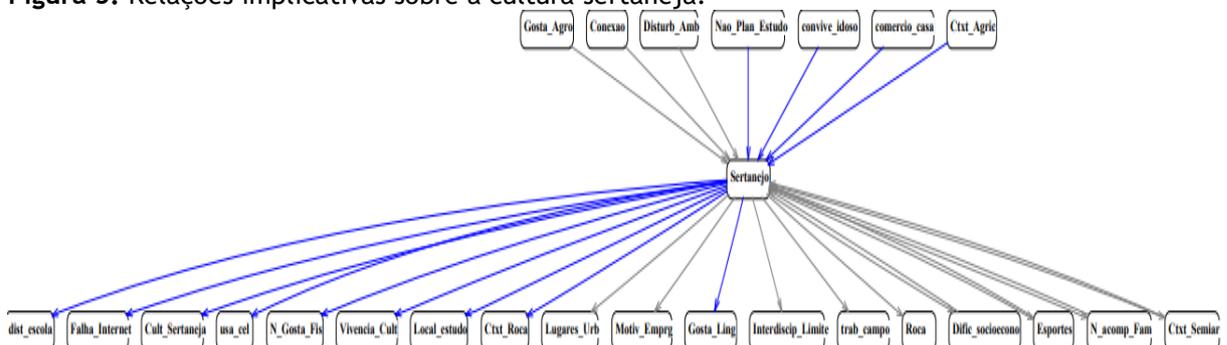
Figura 2: Relações implicativas sobre a cultura quilombola.



Fonte: obtido através do software CHIC v. 7.0 (2014).

O estudante quilombola gosta de matemática (Gosta_Mat), de química (Gosta_Qui), de física (Gosta_Fis), não gosta das disciplinas de Humanas (N_Gosta_Hum), acredita que a interdisciplinaridade pode ser aplicadas para e com todas as disciplinas e o que desmotiva é a autoestima (Desmt_Autoest). A figura 3 mostra as relações implicativas com a cultura sertaneja.

Figura 3: Relações implicativas sobre a cultura sertaneja.



Fonte: obtido através do software CHIC v. 7.0 (2014).

Estudantes que gostam de agronomia (Gosta_Agro), que têm um contexto agrícola (Ctxt_Agric), que a família tem algum tipo de comércio em casa

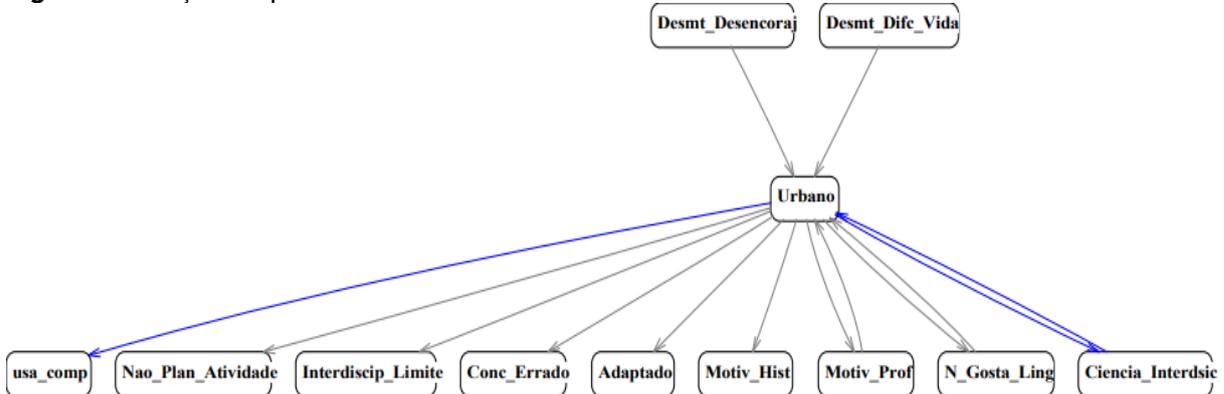


(comercio_casa), que não planejam o estudo em casa durante o ensino remoto (Não_Plan_Estudo) , que convivem com idosos e que possuem uma conexão Internet de baixa qualidade (Conexao) e que apresentaram muitos distúrbios ambientais durante a entrevista por videoconferência caracterizados por interrupções de terceiros ou som ambiente (cão latindo, pessoas falando, som de carro, motocicleta, etc.) (Disturb_Amb).

Por sua vez, ser um estudante sertanejo implica em morar longe da escola (dist_escola), relatar falhas de Internet durante o ensino remoto, vivenciam a cultura sertaneja (Cult_Sertaneja), usam o celular para estudar e fazer as atividades durante o ensino remoto (usa_cel), não gostam de física (N_Gosta_Fis) e gostam das disciplinas de linguagens (Gosta_Ling). Eles não têm um local de estudo em casa (Local_estudo), apresentam um contexto rural (Ctxt_roca), gostam de lugares urbanos de interação social como as praças e represas públicas (Lugares_Urb), o principal motivo para estudar é a conquista de um bom emprego (Motiv_Emprg), eles se ocupam de trabalhar no campo (trab_campo), são oriundos de um contexto de convivência com o semiárido (Ctxt_Semiar) e têm como lugar preferido a roça onde produzem vegetais e animais (roca). Acreditam que a interdisciplinaridade é limitada para algumas disciplinas ou grupos de disciplinas (Interdiscip_Limite), os pais não acompanham os seus estudos (N_acomp_Fam), são estudantes que apresentam dificuldades socioeconômicas (Dific_socioecono) e gostam de praticar esportes (Esportes).

Na figura 4, observamos as características culturais dos estudantes urbanos através das relações implicativas demonstradas através de um grafo implicativo.

Figura 4: Relações implicativas sobre a cultura urbana.



Fonte: obtido através do software CHIC v. 7.0 (2014).

Os estudantes que afirmam ser desmotivados pelo desencorajamento (Desmt_Desencoraj) e dificuldade de vida (Desmt_Difc_Vida) são estudantes urbanos. Eles usam computador para o estudo remoto (usa_comp), acham que os professores não planejam as atividades (Não_Plan_Atividade), estão adaptado ao ensino remoto (Adaptado), acreditam que a interdisciplinaridade é limitada a algumas disciplinas (Interdiscip_Limite) e acreditam que as disciplinas científicas como biologia, química e física são mais fáceis de serem tratadas interdisciplinarmente (Ciencia_Interdisc), citam o professor (Motiv_Prof) e a própria história de vida (Motiv_Hist) para se motivarem, além disso apresentaram formação de conceitos errôneas acerca da química e biologia (Conc_Errado).



Análise crítica sobre o Projeto e Plano de Curso acerca da inclusão e interculturalidade

O Projeto e Plano de Curso (PPC) é o documento que estrutura e confere a essência de um curso na educação formal brasileira. Nesse documento estão dispostos os seguintes itens: a apresentação do curso, a justificativa de sua oferta, os princípios educativos didático-pedagógicos, o programa disciplinar detalhado, o funcionamento, e as referenciais teóricos etc.

No *campus* Salgueiro, onde o EMI Agro iniciou em 2011, o PPC passou pela primeira reformulação entre 2017 e 2019, quando foi aprovado e publicado no Diário Oficial da União, em 27 de dezembro de 2019, através da Resolução nº. 53 do Conselho Superior do IFSertãoPE.

O documento institucional PPC do EMI Técnico em Agropecuária explica, no item 4.5, a matriz curricular e a funcionalidade do curso, além de revelar o tempo regular de três anos, no qual cada ano letivo é composto de dois módulos; assim sendo, o curso é constituído por seis módulos no total. Os módulos são formados por dois núcleos disciplinares distintos que devem ser integrados: o núcleo básico, que corresponde às disciplinas propedêuticas, aquelas vinculadas à formação humana regida pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC); e pelo núcleo tecnológico, compreendido pelas disciplinas do currículo profissionalizante em agropecuária que são formadas por áreas das ciências agrárias, tais como agronomia e zootecnia, agronegócio, extensão rural e outras tecnologias.

As aulas são distribuídas em turnos diurnos (matutino ou vespertino), de segunda a sexta-feira, sendo um dia da semana de formação em tempo integral (aulas pela manhã e à tarde). Há a previsão de ensino presencial e EAD, desde que este último esteja previsto no Plano Disciplinar. Ao todo, 42 disciplinas obrigatórias compõem o programa de curso, sendo 15 delas do núcleo básico e 17 do núcleo tecnológico. O núcleo tecnológico prevê, ainda, a oferta de seis disciplinas optativas. O EMI Agro contabiliza 4.320 horas/aula, das quais 2.720 horas/aula (62,9%) pertencem à formação do núcleo básico, enquanto o núcleo tecnológico possui 1.600 horas/aula (37,1%).

Apresentadas as características e o funcionamento do curso, preocupamo-nos em analisar, qualitativamente, como o PPC é posto frente à multiculturalidade que constitui o *campus* Salgueiro, através da ocorrência das palavras-chaves. As ocorrências são classificadas e descritas na tabela 1, abaixo:

**Tabela 1 - Ocorrência dos termos da temática intercultural no PPC do EMI Agropecuária**

Termos	Ocorrência	Localização	Componente/Disciplina
Cultura	1	Estrutura organizacional	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
	8	Regimentos básicos	Justificativa; objetivos; habilidades
	9	Disciplinar	Ciências Humanas (História, Sociologia e Filosofia)
	4	Disciplinar	Linguagens (Português, Libras e Espanhol)
	1	Disciplinar	Educação Física
Índigena	2	Disciplinar	Sociologia e Português
Quilombo	1	Disciplinar	Sociologia
África	4	Disciplinar	Sociologia, Português, História
Raça ¹ , racismo, etnia, religião de matriz africana e povo negro	1	Disciplinar	Sociologia

Fonte: autoria própria.

Observamos que os termos e os seus conceitos são tratados, exclusivamente, por disciplinas de humanidades, particularmente em História, Sociologia e Filosofia que tratam da cultura em sua essência diversa no Brasil, isto é, enquanto constituinte e formadora de uma cultura nacional diversa, problematizando, sobretudo, as questões que emergem no âmbito de nossa sociedade: aquelas dos saberes, das religiões, das artes e da história. Nas disciplinas de linguagens, como Língua Portuguesa, são observadas as produções culturais, literárias e artísticas de origem europeia, indígena e africana; ao Espanhol referente às culturas hispânicas; a Libras (Língua Brasileira de Sinais) com a cultura dos surdos; além da disciplina de Educação Física que trata da cultura corporal e saúde física.

Não são mencionados, no PPC, os termos *Atikum*, *Truká* e *Sertanejo*, mesmo sendo eles componentes culturais indissociáveis da comunidade escolar. As disciplinas de ciências naturais e da terra ignoram a contextualização exigida nos documentos legislativos que regem os Institutos Federais e a modalidade de cursos do Ensino Médio Integrado a um curso Técnico, assim como as disciplinas tecnológicas.

O hiato contextual é verificado não apenas nos programas disciplinares ou nas ementas, mas também no próprio tópico (2.3) que busca apresentar as “características socioeconômicas e culturais da região” (grifo nosso) em que situa a escola, mas não há menção às culturas existentes na região. Embora o tópico seguinte (2.4) - no qual se verifica um “*breve histórico do campus Salgueiro*” - afirme que “... discute e valoriza a cultura local...” (p. 9), os entes que compõem a comunidade escolar não são considerados no processo histórico. Referimo-nos à história dos professores e dos estudantes, no mínimo, visto que esses compõem integralmente a alma escolar. O histórico se restringe apenas à instituição e aos seus marcos legais.

Um trecho em particular nos chama a atenção, quando a escola, através do

¹ O termo raça, adotado neste trabalho, segue a compreensão de Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 119), de que ele não se refere à diferença biológica da espécie humana, visto que não há diferença entre nós, mas o termo, por ser carregado da dimensão histórica e cultural denota um sentido político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro.



PPC (re)afirma a sua concepção de inclusão:

[...] o Instituto se propõe a crescer através de sua função social com **atendimento às políticas públicas de inclusão do sistema governamental**, como agente de transformação e desenvolvimento do meio que participa na Região do Sertão pernambucano (Brasil, 2019 - PPC EMI Técnico em Agropecuária, p. 10. Grifo nosso).

Verificamos que a visão de inclusão está associada, exclusivamente, ao sistema governamental que a assegura por meio da política de cotas, sem haver, sequer, a citação da Lei de Cotas (Lei nº. 11.711 de 29 de agosto de 2012) e sua especificação ao curso de Ensino Médio Integrado, para atender pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIAP+ e estudantes de escolas públicas. Também não há menção aos programas institucionais de assistência estudantil como elementos de apoio à inclusão de grupos etnoculturais minoritários, como indígenas e quilombolas.

No tópico 4, que trata da “organização técnico-pedagógica” (p. 10), não consta nenhuma definição pedagógica definida, subentendendo-se que os professores são livres para assumirem a pedagogia que desejarem. Tal como se verifica a ausência de orientações didáticas que favoreçam a integração entre os núcleos disciplinares. Embora tragam objetivos pertinentes, o PPC não descreve como alcançá-los frente a uma estrutura didático-pedagógica. Por exemplo, “favorecer a atribuição de sentido **às aprendizagens (1)** por sua **vinculação aos desafios da realidade (2)** e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos” (BRASIL, 2019, p. 11, grifo nosso). Outrossim, não existe no documento, nenhuma projeção estratégica do ponto de vista educacional nem didático-pedagógico, como por exemplo, o combate à evasão escolar, entre outros a partir da análise dos dados escolares.

Percebemos que há, nesse objetivo específico, um reconhecimento de diferentes aprendizagens, mas isso não é tratado de maneira didático-pedagógica no documento, mesmo sendo de extrema importância a uma comunidade culturalmente diversa como do IF SertãoPE *Campus Salgueiro*. No segundo ponto, defende-se a vinculação das aprendizagens aos desafios da realidade, o que nos faz citar planos didáticos como as pedagogias construtivistas interculturais (Teoria Histórico-Cultural, Teoria de Travessia de Fronteiras Culturais, Teoria dos Campos Conceituais, abordagem CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, Educação Contextualizada), pautadas nas metodologias ativas, tal qual a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), dentre outras que serviriam para serem pensadas e propostas ao curso.

O contexto escolar do *campus Salgueiro* revela uma natureza tecnicista e desarticulada da legislação básica que, por sua vez, regulariza a integração entre as ciências escolares unindo o mundo do trabalho às humanidades, às ciências naturais e da terra, às artes, ao esporte, à diversidade. Isto é, deveria haver uma observação cultural e étnica em uma formação holística do ser humano que se pauta na interdisciplinaridade e completude do saber humano. Embora o termo integração sirva para indicar a associação dos campos da ciência e seja, inclusive, utilizado para respaldar a integração entre o ensino médio e a formação profissionalizante, tais partes apenas compõem uma oferta simultânea de dois cursos distintos ao mesmo tempo.

A desarticulação entre os núcleos básico e tecnológico, bem como a



desconsideração das particularidades culturais, refletem a natureza da escola e, principalmente, dos professores. Fica explícita, no documento, uma tendência pela postura colonizadora, tecnicista e excludente, pela postura regimental que busca a padronização da comunidade escolar, reverberando no histórico-cultural estudantil.

Nascimento, Quadros e Fialho (2016) problematizam a especificidade da interculturalidade vinculada a determinadas disciplinas, uma vez que as práticas interculturais têm abrangências muito maiores em termos de troca de conhecimentos e, exatamente, por isso deveriam compor o currículo escolar. Em nosso trabalho verificamos que as temáticas interculturais aparecerem exclusivamente em disciplinas da área de ciências humanas, linguagens e educação física.

Embora constatem a problemática da descontextualização intercultural no currículo do EMI Agropecuária do IFSertãoPE Salgueiro, isso não se configura uma situação única a essa realidade sertaneja. Autores como Baptista (2015) que, ao pesquisar a realidade do ensino de ciências em consideração à Etnobiologia na educação do campo na Bahia, apontou que a estrutura curricular impede um ensino dialógico à diversidade cultural; Ziegler e Lehner (2018) discutem o eurocentrismo nos currículos da África Subsaariana no contexto pós-colonial e denuncia a desconsideração do conhecimento da ciência indígena (CCI) nos currículos escolares; Adams (2022) defende a descolonização dos currículos escolares para que haja a verdadeira inclusão dos povos originários nas Américas, visto que os indígenas dos países colonizados se tornaram estudantes de ambientes pós-coloniais; Bansal (2022) aponta a valorização da cultura eurocêntrica na educação da Índia que desconsidera a educação em ciências à realidade dos estudantes por optar e impor o inglês em detrimento do idioma hindu.

A diferença entre as escolas rurais, indígenas e quilombola com o IFSertãoPE foram apontadas pelos estudantes e revelam uma educação colonial em que a ciência ocidental é sobreposta às ciências dos povos tradicionais: não existe educação contextual e há a falta de envolvimento das famílias.

Para o estudante sertanejo RS5, ao comparar a escola que estudava antes com o IFSertãoPE, há uma valorização da família na escola anterior.

“O que eu mais gostava é que o pessoal de lá que conhecia a minha família, já aí no IF, eu ficava mais à vontade tanto com o pessoal da diretoria quanto com a maioria dos professores. Quando a escola conhece a família é um ponto positivo que já tem mais proximidade” (Transcrição, RS5, Pos. 44).

Já o estudante indígena Truká RIT1 apontou o conflito entre a educação indígena e a educação não-indígena do IFSertãoPE campus Salgueiro.

“[...] a gente tem os professores indígenas que dão aula a gente e eles trazem fatores da nossa cultura, das nossas tradições como exemplos dos assuntos. E aí, quando chega no IF é totalmente diferente, né? Quando a gente vai procurar aqueles exemplos que a gente tem formado na cabeça, não têm. Já vem outros e outros... acaba confundindo a cabeça da gente”. (Transcrição, RIT1, Pos. 44).

Assim como o estudante RIT1, a estudante quilombola RQ destaca o conflito cultural que sofre ao chegar no IFSertãoPE *Campus* Salgueiro, visto que este difere muito da educação quilombola. “nossa escola de Conceição é muito diferente do IF [...] quando a gente entra no IF é meio que um choque” (Transcrição, RQ, Pos. 145).



Nessas falas, podemos perceber que a prática da escola é colonialista e tecnicista. Isso reforça o efeito estruturante que o PPC provoca, contribuindo com a segregação de perfis socioculturais minoritários que são invisibilizados na escola. Existe a perpetuação colonial em ação no seio escolar que promove a colonização do ser, do saber e, conseqüentemente, do poder. As ciências dos povos tradicionais não são consideradas pela escola e a falta de contextualização afeta a aprendizagem e a inclusão sociocultural.

Todos os estudantes acreditam que o IFSertãoPE *campus* Salgueiro é uma escola intercultural por permitir o acesso de estudantes de diferentes etnias e culturas, por festejar datas comemorativas de natureza cultural - como o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro e o Dia do Índigena em 19 de abril - e por aderir a políticas afirmativas como auxílios financeiros aos estudantes em vulnerabilidade e à política de cotas. Esse resultado denota uma percepção multicultural diferencialista, conforme Candau (2008), em que as culturas têm garantias de se expressar de acordo com a permissão da cultura dominante. Embora pareça uma característica intercultural, essa permissão dá a impressão de que as culturas dominadas são aceitas, mas continuam sem ser incluídas interculturalmente na sociedade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura da educação profissionalizante de ensino médio integrado contribui com exclusão de estudantes sertanejos, indígenas e quilombolas que não são enxergados no PPC do EMI Agropecuária. O PPC reforça a exclusão e estrutura o colonialismo que favorece principalmente o poder de estudantes do padrão cultural dominante (branco, masculino, urbano, cristão e heteronormativo).

A análise crítica proporcionou a problematização da temática da interculturalidade e decolonialidade na estrutura escolar do IFSertãoPE *campus* Salgueiro, mas requer outras formas de investigações que possibilitem aprofundar o tema e alcançar propostas de mudanças que proporcionem uma educação que atenda à Lei nº. 11.645/2008 que, por sua vez, obriga o ensino das culturas negras e indígenas na educação básica brasileira e possibilite uma educação verdadeiramente libertadora, inclusiva, intercultural, decolonial e mais equitativa.

A diversidade cultural na escola deve ser pensada para a organização didático-pedagógica em prol de uma educação inclusiva, intercultural, equitativa e emancipadora. Destaca-se a necessidade de mais estudos que apontem realidades, apesentem constatações e realizem proposições sobre análise crítica e educação intercultural no Brasil.

Referências

ADAMS, G. Decoloniality as a social issue for psychological study. *Journal of Social Issues*, v. 78, p. 7-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/josi.12502>.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.



SANTOS DE AQUINO, R.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FRANCELINO DA SILVA, R.; CORDEIRO, P. A. S. Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa. *Revista Semiárido De Visu*, v. 13, n. 2, p. 247-267, abr. 2025. ISSN 2237-1966.

BANSAL, G. The hegemony of English in science education in India: a case study exploring impact of teacher orientation in translating policy in practice. *Cultural Studies of Science Education*, v 17, p. 439-466, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10068-2>.

BAPTISTA, G. C. S. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso. *Ciência & Educação*, v. 21, n. 3, p. 585-603, 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030005>.

BAPTISTA, G. C. S.; MOLINA-ANDRADE, A. Science teacher's conceptions about the importance of teaching and how to teach western to student from traditional communities. *Human Arenas*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00257-4>.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº. 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html. Acesso em: 12 dez 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. MEC/SETEC/IFSertãoPE. **Resolução nº. 53 do Conselho Superior de 27 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a primeira reformulação do Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária do Campus Salgueiro. 2019. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2019/Resolu%20n%2053-mesclado.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CANAU, V. M. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios**. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



SANTOS DE AQUINO, R.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FRANCELINO DA SILVA, R.; CORDEIRO, P. A. S. Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa. *Revista Semiárido De Visu*, v. 13, n. 2, p. 247-267, abr. 2025. ISSN 2237-1966.

CARLONE, H. B. HAUN-FRANK, J.; WEBB, A. Assessing equity beyond knowledge - and skills - based outcomes: a comparative ethnography of two Fourth-Grade reform-based Science Classrooms. *Journal of Research Science Teaching*, v. 48, n. 5, p. 459-485, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20413>.

ENNIS, R. H. Critical thinking dispositions: their nature and assessability. *Informal Logic*, v. 18, p. 165-182, 1996. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>.

GONDWE, M.; LONGNECKER, N. Scientific and cultural knowledge in the cultural Science education: student perceptions of common ground. *Journal of Research Science Education*, v. 45, p. 117-147, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9416-z>.

GRIMBERG, B. I.; GUMMER, E. Teaching Science from cultural points of intersection. *Journal of Research Science Teaching*, v. 50, n. 1, p. 12-32, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21066>.

GUZZO, G. B.; LIMA, V. M. R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? *Educação Unisinos*, v. 22, n. 4, p. 334-343, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.13196>.

KIDMAN, J.; YEN, C. F.; ABRAMS, E. Indigenous students' experiences of the hidden curriculum in science education: a cross-national study in New Zealand and Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 11, p. 43-64, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9365-9>.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 87, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>.

LEE, H.; YEN, C. F.; AIKENHEAD, G. S. Indigenous elementary students' Science instruction in Taiwan: indigenous knowledge and western science. *Journal of Research Science Education*, v. 42, p. 1183-1199, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9240-7>.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes. 1995.

LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. Filosofia no ensino fundamental. São Paulo: Cortez. 2002.

MIGNOLO, W. *Desobediencia Epistémica*. Descolonialidad. Buenos Aires: Ed. Del Signo. 2010.

MONTEIRO, E. P.; ZULIANI, S. R. Q. A.; MESQUITA, P. J.; ALMEIDA, A. W. B. Estudos culturais para o ensino de ciências em uma perspectiva crítica e pós-colonial: o caso da etnociência. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC*, Florianópolis, SC, Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/busca.htm?query=zuliani>. Acesso em: 20 set. 2023.



SANTOS DE AQUINO, R.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FRANCELINO DA SILVA, R.; CORDEIRO, P. A. S. Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa. *Revista Semiárido De Visu*, v. 13, n. 2, p. 247-267, abr. 2025. ISSN 2237-1966.

NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M. T.; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. *Revista Antropológicas*, ano 20, v. 27, n. 1, p. 187-217, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/viewFile/24041/19503>. Acesso em: 20 set. 2023.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizices Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, ano VII, n. 16, p. 2-7, 2009.

QGIS Development Team. **QGIS Geographic Information System**. 2023. Open-Source Geospatial Foundation Project, version 3.32.3/3.28.11 LTR. Disponível em: <http://qgis.osgeo.org>. Acesso em: 15 jan. 2023.

RAMOS, M. G.; CARVALHO, P. R. Diálogos entre a colonialidade, a decolonialidade e as epistemologias do Sul. In: **Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, virtual, 1º a 10 de dezembro de 2020. Disponível em:

<https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2855-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

ROBLES-PIÑEROS, J.; BAPTISTA, G. C. S.; COSTA-NETO, E. M. Uso de desenhos como ferramenta para investigação das concepções de estudantes agricultores sobre a relação inseto-planta e diálogo intercultural. *Revista de Investigação em Ensino de Ciências*, v. 23, n. 2, p. 159-171, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p159>.

ROBLES-PIÑEROS, J.; MOLINA-ANDRADE, A.; BAPTISTA, G. Caracterización de un perfil culturalmente sensible (PCS) en la enseñanza de la biología: contribuciones para una educación científica intercultural. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, número Extraordinario, Memorias del IX Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencias, p. 1168-1173, 2021. Disponível em:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15273/10067>. Acesso em: 29 set. 2023.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS DE AQUINO, R. **Ensino de ciências em cultura cruzada: a formação de conceitos em sala de aula multicultural em Salgueiro, Pernambuco, Brasil**. 2022. 361 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em:

<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8708>. Acesso em 12 jun. 2024.

SANTOS DE AQUINO, R.; ACIOLY-RÉGNIER, N.; ANDRADE, V. L. V. X. L'urgence de l'éducation interculturelle dans l'émergence de l'enseignement virtuel en biochimie dans un contexte multiculturelle au Brésil. In : **Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles - Édition 2021**,



SANTOS DE AQUINO, R.; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FRANCELINO DA SILVA, R.; CORDEIRO, P. A. S. Colonialidade estrutural na educação profissionalizante: uma análise pautada no pensamento crítico e no quadro da Análise Estatística Implicativa. *Revista Semiárido De Visu*, v. 13, n. 2, p. 247-267, abr. 2025. ISSN 2237-1966.

Association la Biennale ; Chair UNESCO « Formation Professionnelle, Construction Professionnelle, Transformation Sociales » et ICP ; Institut Catholique de Paris, Sep 2021, Paris, France. 2021. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal03504181/document>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SIEGEL, H. **Educating reason: rationality, critical thinking and education**. Nova York: Routledge, 1988.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. O. Cash, competition or Charity: international students and the global imaginary. *Higher Education*, v. 72, n. 2, p. 225-239, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9949-8>.

TAPIA, I. S.; KRAJCIK, J.; REISER, B. “We do not know”: curricular contextualization principles that support indigenous students in understanding natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 55, p. 348-376, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1002/ta.21422>.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Promover o pensamento crítico em contextos CTS: desenvolvimento de propostas didáticas para o ensino básico. *Indagatio Didactica*, v. 12, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/i.v12i4.21823>.

VERBI SOFTWARE. **MaxQDA 2020®** [software estatístico]. Berlim, Alemanha. Disponível em: <http://maxqda.com>.

WOODS-MCCONNEY, A.; MACCONNEY, A.; MAOR, D.; SCHIBECI, R.; OLIVER, M. C. Science engagement and literacy: a retrospective analysis for indigenous and non-indigenous students in Aotearoa New Zealand and Australia. *Journal of Research in Science Education*, v. 43, p. 233-252, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9265-y>.

ZIBAS, D. M. L. Uma visão geral do Ensino Técnico no Brasil - a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. In: **Encuentro Internacional sobre Educación Técnico-Profesional, La Educación Técnica Profesional en Australia, Brasil, Corea, España, Francia y México**. Buenos Aires, Argentina, BID/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/INET, 2006. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/uma-visao-geral-do-ensino-tecnico-no-brasil,36f08cb5-7b3e-4ae1-b449-5e29d0845e50>. Acesso em: set. 2023.

ZIEGLER, J. R.; LEHNER, E. Knowledge systems and the colonial legacies in African science education. *Cultural Studies of Science Education*, v. 13, p. 1101-1108, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9823-3>.