



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE ARTES,
HUMANIDADES E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS
INDÍGENAS**

ALDEVANE DE ALMEIDA ARAÚJO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

CACHOEIRA-BA

2023

ALDEVANE DE ALMEIDA ARAÚJO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Dissertação submetida a avaliação para obtenção do Grau de Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob Orientação do Prof.^a Dr. Emanuel Luís Roque Soares.

A663p Araújo, Aldevane de Almeida.

Projeto político pedagógico na perspectiva da educação antirracista. / Aldevane de Almeida Araújo. Cachoeira, BA, 2023.
161f., il.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares

Relatório de Produção (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, 2023.

1. Antirracismo. 2. Educação – Brasil. 3. Identidade racial - Brasil I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 305.8

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396) (os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

ALDEVANE DE ALMEIDA ARAÚJO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**

Dissertação submetida a avaliação para obtenção do Grau de
Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob Orientação
do Prof.^a Dr. Emanuel Luiz Roque Soares.

Cachoeira – BA, aprovada em 15/03/2023.

COMISSÃO EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
EMANOEL LUIS ROQUE SOARES
Data: 23/05/2023 08:43:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares (Presidente – UFRB)



Documento assinado digitalmente
RITA DE CASSIA DIAS PEREIRA DE JESUS
Data: 23/05/2023 08:14:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (Membro Interno- UFRB)

Prof.a. Dra. Denise Maria Botelho (Membro Externo-UFRPE)

AGRADECIMENTO

A escrita da dissertação se inicia durante a pandemia, lembro que fiz tantos planos para o início do curso, imaginando a turma e os dias na Universidade, mas com a Covid-19 tudo foi para outro percurso, os planos mudaram e junto com eles também mudou a escrita. Sempre gostei de escrever após as aulas, debates e conversa com os colegas, acredito que aparecem inquietações que são compartilhadas coletivamente, mas não tivemos momentos assim, a solidão da escrita foi intensa dessa vez, junto ao medo e tristeza de perder pessoas queridas. A cada aula que passava, tinha a certeza de que estava longe de retornarmos à sala de aula, e assim foi, concluímos as disciplinas de forma remota. E nesse momento de construção da pesquisa, muitas pessoas estiveram presentes, mesmo que de forma remota, mas foram importantes para a finalização dessa etapa.

Nesse momento é impossível não relembrar das pessoas que estiveram ao meu lado para conclusão desse sonho que parecia tão distante da minha realidade. Primeiramente, agradeço a Deus e a fé que me guia dando persistência para seguir. Agradeço ao meu pai Givaldo Araújo e a minha mãe Aurelice Almeida, por nunca desistirem de mim, o pouco que sou hoje é graças a eles que me mostram todos os dias que, diante das dificuldades, o enfrentamento é o melhor caminho. Meus pais são aqueles nordestinos raiz, que batalham todos os dias para verem os filhos felizes, conquistando o que não tiveram acesso e oportunidade e tenho muita gratidão por tudo que fazem pela nossa família.

Aos meus irmãos, Aldenis Araújo e Givaldo Júnior por cada conversa e momento de acolhida, vocês são meus sustentos, cada caminho que sigo, tem como base acreditar em dias melhores tendo vocês ao meu lado.

Agradeço a minha tia Maria Barreto, que durante a pandemia morou com a gente e compartilhamos de muitos sorrisos e choros, ela é meu exemplo de vida, minha alegria, me acolheu em todos os momentos e me sentia muito fortalecida com suas sábias palavras aos 86 anos de vida, só sei agradecer. Inclusive, ela participou de uma aula da prof.^a Denise Carrascosa, porque se identificou com o tema das empregadas domésticas no Brasil e levou emoção a todos com sua história de perseverança. Tia Maria é aquela mulher que me impulsiona, não deixa que baixe a cabeça, tenho muito amor e gratidão por tudo que representa.

Gratidão a Flávio Santos, meu companheiro de vida, que inclusive a UFRB me presenteou, desde a graduação seguimos juntos e fortalecidos, nos apoiando e buscando fortalecimento nos espaços coletivos. Obrigada, por ser meu porto seguro, por me passar a

experiência do seu mestrado em cada conselho “calma, isso já passa, foque no que planejou”, obrigada por ser esse parceiro em tudo que decido fazer.

Sou grata aos professores do mestrado PPGMPH-UFRB, vocês fizeram história de fato, a cada desafio das aulas remotas, conseguiram transmitir conhecimento, percebíamos as angústias e dúvidas, mas ao mesmo tempo a perseverança, a entrega, o afeto e acolhida. Cada um de vocês foi importante para minha escrita.

Ao meu orientador, Emanuel Soares, agradeço e festejo nosso encontro nesse caminho de busca pelo conhecimento, agradeço cada conselho, alerta, puxada de orelha, coisa de pai né? Como carinhosamente o chamo, pai Manu, obrigada pelos sorrisos, a escrita também remete a risos, e que coisa boa foi desenvolver esse trabalho ao seu lado. Gratidão.

Obrigada a Maristela Souza, Gabriela Carvalho e Jaqueline Barbosa, minhas amigas do mestrado, meu aquilombamento. Nosso grupo rendeu tantas ideias e chamadas de vídeos produtivas que nem sei como agradecer o fortalecimento. Que possamos continuar juntas em outros espaços e momentos.

Agradeço aos que não estão mais nesse plano, meu avô Marcelo Almeida, avó materna Alice Oliveira, avó paterna Regina Barreto. A minha amiga irmã de caminhada, Adriana Santos, que no auge de sua juventude partiu, ela sempre teve vontade de participar desse programa, dedico essa dissertação a ela como forma de gratidão por tudo que vivenciamos desde a graduação.

Por fim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram com esse momento, feliz pela trajetória até aqui.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral realizar um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da educação antirracista, tendo como fundamentação teórica o entendimento da identidade dos sujeitos na pós-modernidade, as identidades no Brasil a partir do espelho da branquitude, o que levou à negritude olhar para branquitude como normatividade? A mestiçagem e diversidade que faz do país diáspora africana, o espelho narcisístico fanoniano, o epistemicídio teórico, genocídio e aquilombamento promovido pelos movimentos sociais como forma de educar e resistir para uma educação antirracista. Para entender o PPP e sua importância, estudamos uma instituição de educação profissional e entrevistamos professores, relacionando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como caminhos para uma educação antirracista e ações pedagógicas que promovam epistemologias que se afastem da hegemonia neoliberal. Os resultados obtidos a partir da investigação é que estamos em um campo distante de conquistas amplas, temos muitos caminhos a serem trilhados, uma vez que o compromisso antirracista não é entendido por instituições e professores como possibilidade primordial de enfrentamento às opressões, olhar para diversidade escolar é desafiador. Acreditamos que a partir da educação podemos fortalecer as identidades e despertar trabalhos coletivos para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação antirracista; projeto político pedagógico e identidades.

SUMMARY

The general objective of the research was to carry out a study on the Pedagogical Political Project (PPP) from the perspective of anti-racist education, having as a theoretical foundation the understanding of the identity of subjects in post-modernity, the identities in Brazil from the mirror of whiteness, the What led blackness to look at whiteness as normativity? The miscegenation and diversity that makes the country an African diaspora, the fanonian narcissistic mirror, the theoretical epistemicide, genocide and squatting promoted by social movements as a way of educating and resisting for an anti-racist education. To understand the PPP and its importance, we studied a professional education institution and interviewed teachers, relating Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 as ways for an anti-racist education and pedagogical actions that promote epistemologies that move away from neoliberal hegemony. The results obtained from the investigation are that we are in a distant field of broad achievements, we have many paths to be taken, since the anti-racist commitment is not understood by institutions and teachers as a primordial possibility of confronting oppression, looking at school diversity it's challenging. We believe that through education we can strengthen identities and awaken collective work towards anti-racist education.

Keywords: Professional education, anti-racism, pedagogical political project and identity.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
CAPÍTULO I- CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	15
1.1- Caminhos que levaram à pesquisa	15
1.2- A pesquisa	18
1.3- Por uma educação antirracista a partir do Projeto Político-pedagógico- PPP.....	20
1.4- Recorte histórico sobre a educação profissional no Brasil e a legislação	25
CAPÍTULO II- AS QUESTÕES ENVOLVENDO IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	45
2.1- Identidade: conceitos ao longo da história e o mito da democracia racial.....	45
2.2- Convite a ruptura do espelho narcisístico	57
2.3 Colonização no Brasil e educação	63
2.4 Identidade e relações étnico-raciais	67
2.5 Epistemologias em debate	78
2.6 Movimentos Sociais: contribuições para educação antirracista	83
CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DA BAHIA E SEUS DESAFIOS	87
3.1- BNCC e as relações com o Projeto Político Pedagógico	87
3.2- Caracterização da instituição de pesquisa	93
3.3 Pesquisa: o PPP e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	95
3.4 Contribuições do produto elaborado	119
CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A- FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	136
APÊNDICE B- PRODUTO	139

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz propostas, ações e reflexões sobre a elaboração do material que nomeamos como Ações para Construção do Projeto Político Pedagógico Antirracista, que é destinado à equipe escolar, gestores/as, professores/as, e à comunidade representada pelo Conselho Escolar – escolhemos entregar o documento a esses representantes da instituição que realizamos as ações da pesquisa, pois participam diretamente das discussões para elaboração do PPP, aos professores o envio será de forma digital, por meio de arquivo PDF, para a gestão e o Conselho Escolar a entrega será de forma impressa. A escola que desenvolvemos a pesquisa é de ensino técnico profissionalizante, não iremos revelar o local conforme o código de ética, que visa proteger os envolvidos na pesquisa. Tendo como propósito orientar a importância de se ter um PPP que inclua as relações identitárias no processo de formação escolar profissionalizante e o olhar para África, considerando a diversidade cultural entre África, Brasil e identidade cultural local.

Entendendo o processo de construção identitária que acompanha as transformações históricas no Brasil, não podemos resumir o conceito de identidade no sentido singular de “quem sou eu”, mas, expandir esse conceito, há a necessidade de retomar uma parte dolorosa da história para compreender o contexto de um país que após a invasão dos portugueses, vivenciou a colonização desumana, perversa e escravocrata – os indígenas que foram expulsos de seu território e começam a vivenciar o terror provocado pela colonização. A relação de poder definida entre os colonizadores e colonizados, estabeleceu condições na formação identitária dos brasileiros, gerando contradições. Falar de relações identitárias é revisitar a história e não deixar cair no esquecimento a nossa ancestralidade que acompanha esse movimento entre passado, presente e futuro.

O discurso pertencente à história das relações indenitárias no Brasil é de uma supremacia branca, em que tudo que está ligado à branquitude é considerado belo, valorizado e serve de exemplo positivo, já o que tem origem ligada ao povo negro é desprezado, negado e desvalorizado. Assim, o que envolve a ideia de bom e belo só pertenceria a um grupo social, que é representado pela branquitude. Essas questões vêm acompanhando o desenvolvimento histórico-cultural. Na educação, em obras literárias de autores como Euclides da Cunha e Raymundo Nina Rodrigues, podemos identificar que o negro é narrado e descrito de maneira inferiorizada. Essas literaturas potencializaram o racismo e ideias pertencentes à classe dominante, estruturaram a não identificação das

peças negras enquanto negras, origina um ato conhecido como processo de branqueamento – de tanto negar a negritude por todas as condições históricas e midiáticas presentes, se inicia o processo de branqueamento. A questão do cabelo crespo é um exemplo bem forte, em que muitas meninas passaram a fazer o alisamento, o se espelhar na vivência da identidade do outro que tem uma condição social favorável, passa a ser o caminho da aceitação para muitas pessoas negras. Mas, será que de fato são aceitas?

Partindo dessa discussão procuramos investigar as relações identitárias dentro da formação escolar profissionalizante em que o PPP é o objeto central da pesquisa. Entendendo os estudantes enquanto sujeitos protagonistas de sua própria história, considerando a diversidade cultural entre o Brasil e o continente africano, percebendo as Áfricas que nos trazem memórias e as influências no contexto em que os estudantes estão inseridos no espaço escolar profissionalizantes do Recôncavo Baiano. Território com uma grande dimensão histórica, cultural, com forte sincretismo religioso, majoritariamente negro, onde a agricultura familiar e população rural são significativas, questionamos como o ensino profissionalizante vem se colocando no contexto de diversidade cultural e social? Como os estudantes podem desfrutar do ensino profissionalizante na potencialização de suas identidades? Quais as ações são realizadas na escola para se trabalhar o olhar para as Áfricas no processo de formação? As leis 10639/03 (BRASIL, 2003) e 11645/2008 (BRASIL, 2008), estão compondo o currículo e o PPP da escola? São alguns dos questionamentos que embasaram a pesquisa, sendo pertinente considerar que, no Brasil, os discursos de ódio, racismo, intolerância religiosa, homofobia, xenofobia e outros, são tão fervorosos, além de serem velados e reproduzidos como algo inconsciente, como o racismo estrutural – logicamente, o ambiente escolar é permeado por esses discursos, além da diversidade e pluralismo, compreendemos assim, que a instituição de ensino pesquisada é um espaço ideal para investigarmos as relações identitárias e o olhar para África no processo de formação técnico profissionalizante a partir do PPP.

Algumas motivações para pesquisa aconteceram por conta das mudanças nas instituições escolares que vêm sendo intensificada em sua base curricular. No estado da Bahia, o ensino profissionalizante continua avançando e diminuindo as opções de ensino voltado a formação geral, fazendo com que os alunos se adaptem a uma nova proposta curricular da educação profissional. No novo currículo do ensino profissionalizante os eixos comuns como: Filosofia, Sociologia, Geografia, Artes e outras disciplinas essenciais para discutirmos identidade, diversidade, regionalidade, significados, signos, contexto social e tantos outros assuntos ligados aos temas étnico-raciais, não aparecem

individualizados, já que a reforma do ensino médio vem com uma proposta que provoca a não especificidade de vários conteúdos que são base das disciplinas citadas. O que se constata nessa proposta curricular é o ensino voltado ao mercado de trabalho, onde as disciplinas da base comum curricular estão sendo anexadas a outras disciplinas técnicas, e isso de certa forma muda a especificidade das disciplinas.

Entende-se que a vida profissional é indissociável do “eu”, para explicar as motivações do projeto, começo a intensificar as percepções profissionais e pessoais, que venho tendo a partir de observações e participação no ambiente escolar. Sou professora formada em Filosofia pela UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) e atualmente leciono em escola técnica profissionalizante. A escola pesquisada é de grande porte, composta majoritariamente por alunos da zona rural, a maioria entre os alunos são negros e de classes menos favorecidas. Destarte, temos um espaço diverso de cultura, gênero, identidade, no âmbito social e coletivo, isso despertou o interesse para realizar a pesquisa nesse espaço.

Existe uma não identificação dos estudantes com a história, seu local de pertencimento, a ancestralidade, o olhar que possuem sobre o continente africano, ou melhor, “as Áfricas” (pluralidade de cultura entre os países que compõe o continente) e as influências que constituem o território em que vivem. Essa percepção, foi possível durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e alguns eventos que aconteceram na escola, por meio de observações pontuais. Procurei me afastar ao máximo do meu exercício profissional e foquei no que os estudantes falavam sobre os temas étnico-raciais. Busquei informações mais específicas de como iniciar propostas que abordem essas questões, e um ponto marcante pensado foi o PPP.

Evidenciou-se a necessidade de se trabalhar as relações identitárias nesse processo de formação no ensino profissionalizante, uma vez que analisamos a distância entre o currículo e a realidade do público que compõe a escola, o estado só fornece material didático para as disciplinas da base comum curricular. Nas disciplinas técnicas, os professores elaboram os materiais e, em muitos momentos, os assuntos se concentram na prática, em ambos os materiais não se tem relação direta com o cumprimento das leis 10639/03 e 11645/2007, que alteram a LDB, conforme Cruz e Nascimento:

Estas leis (10.639/03 e 11.645/08) apresentam-se como políticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade na Educação. A primeira modifica a lei 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, sendo posteriormente modificada pela segunda (lei 11.645/08), para incluir além da História e Cultura afro-brasileira, a História

Indígena, e apresentam-se como consequências de um processo de lutas: o embate dos movimentos negros, de afrodescendentes e indígenas contra o racismo para reverter uma imagem negativa que se formou historicamente em torno de populações não-brancas em vários campos da vida social, e educacional. (CRUZ e NASCIMENTO, 2020, p. 2019).

Ao perceber que o PPP é ponto central par auxiliar nas ações da escola, e as leis 10639/2003 e 11645/2007 da LDB, precisam estar no PPP, entendi que a proposta de um documento chamando a atenção para pontos que vão auxiliar na elaboração de um novo PPP na perspectiva antirracista, é fundamental, dialogar com questões que consiga conversar com a escola, território, diversidade e comunidade é de essencial importância na tomada de decisões da instituição, em que o compromisso ético, político e pedagógico seja cumprido por todos que estão à frente da instituição.

As lutas que estão por trás da conquista das leis 10639/2003 e 11645/2007 que são incluídas na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, precisam ser sempre lembradas, não podemos esquecer que a partir delas, estamos conseguindo avançar em vários debates no ensino. Durante minha atuação no espaço pesquisado, percebi que os trabalhos que envolvem História e Cultura afro-brasileira e indígena geralmente são individualizados, a temática acaba aparecendo apenas no mês de novembro, e tem total relevância falar sobre o tema em novembro, mas não podemos concentrar essas questões apenas no 20 de novembro – vai muito além, essas contradições foram fundamentais para desenvolver o projeto da presente pesquisa, tendo a intenção de contribuir com os alunos e professores do ensino profissionalizante. O produto desse estudo possibilita a elaboração de um PPP antirracista que cumpra com a pluralidade presente no ambiente escolar.

Partimos de uma pesquisa documental, em que realizamos a análise dos documentos de instituições e órgãos responsáveis pela educação profissional como: MEC (Ministério da Educação), a SEC (Secretaria de Educação do estado da Bahia), o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e outros. Além, de documentos internos e documentos orientadores como: o PPP, currículo, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e outros. Ampliando os estudos para entender as tradições, culturas e identidades que compõe o território, utilizando artigos, revistas e livros que abordem os temas centrais da pesquisa. Levando em consideração o que Marsiglia revela sobre o momento da análise documental na pesquisa "é dirigida a textos escritos que podem servir como fonte de informação para a pesquisa: planos, programas, leis, decretos, artigos, atas, relatórios, ofícios, documentos,

panfletos, etc.” (MARSIGLIA, 2006, p.11), destarte, iremos desenvolver a parte teórica da pesquisa. Além disso, mergulhamos na proposta de entrevistas, mas com a COVID-19 isso ficou impossibilitado de forma presencial, já que as aulas presenciais foram suspensas. Então, optamos por elaborar um formulário em formato de questionário estruturado pelo Google Forms, contendo perguntas subjetivas e objetivas, visando chegar a todos os professores e professoras da instituição. Escolhemos essa forma de abordagem entendendo as vantagens e desvantagens, como citadas as vantagens:

a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável; j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (MARCONI, LAKATOS, 2003. p. 201-202)

Entre as desvantagens destaca-se:

a) Percentagem pequena dos questionários que voltam; b) Grande número de perguntas sem respostas; c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra; g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização; h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação; i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões; j) Exige um universo mais homogêneo. (MARCONI, LAKATOS, 2003. p. 202)

Ciente dessas vantagens e desvantagens, tomamos cuidado na maneira que elaboramos os questionários e como efetuamos sua aplicabilidade. Utilizando os métodos qualitativos e quantitativos, com perguntas abertas e fechadas, o formulário foi aplicado entre o mês de julho/2022 a agosto/2022, ficando disponível durante 30 dias. A abordagem para que os professores participassem da coleta de dados, se deu a partir do WhatsApp, de forma presencial durante encontros na escola e durante a reunião de professores. Assim, alcançamos grande parte do público-alvo.

A pesquisa imbricada com o olhar para o método dialético, considerando o contexto social, político, econômico, foi a forma que analisamos os dados coletados, a

perspectiva foi perceber o posicionamento dos professores e professoras que estão à frente das mediações pedagógicas em sala de aula e a gestão escolar.

A importância das disciplinas cursadas no mestrado, foi imprescindível na análise de dados, reflexões teóricas e contribuição com a pesquisa. Conseguimos desenvolver leituras e reflexões sobre o que é um material didático, os caminhos para elaboração de um produto, metodologia, cultura, identidade e outros temas importantes que foram abordados em cada disciplina ofertada.

Assim, no primeiro capítulo do presente relatório tratamos sobre educação profissional e identidade no Brasil, fizemos um recorte histórico pontuando as mudanças históricas na educação profissional, como surgiu, quais são os objetivos e como vem sendo conduzida. Os conceitos sobre identidade é assunto indispensável para educação, nesse ponto buscamos familiarizar a discussão sobre a temática e desenvolvemos reflexões com autores e autoras que são referências no tema. Utilizamos leis, artigos, decretos e emendas para pontuar as transformações que foram acontecendo na proposta da educação profissional durante sua implementação, além de dialogar com Saviani, Stuart Hall, Fanon, Kathryn Woodward, e outros.

No segundo capítulo abordamos sobre as questões envolvendo identidade e relações étnico-raciais na educação brasileira, discutimos como o mito da democracia racial envolveu um discurso atrelado à classe dominante, formando um projeto político excludente, em que a ideia de igualdade racial no Brasil foi fortalecida, deixando de lado as pluralidades e diversidades. A obra de Gilberto Freyre, Casa Grande Senzala (1933) é um dos exemplos, explicamos pontos importantes sobre a colonialidade e como algumas obras abordavam os temas sobre os negros no Brasil. Além disso, procuramos entender a ideia de espelho narcisístico através de Frantz Fanon e as relações étnico-raciais dialogando com Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, entre outros.

Destarte, no capítulo três discorremos sobre a pesquisa, buscamos trazer definições mais detalhadas sobre o PPP, BNCC, Currículo e o detalhamento das entrevistas realizadas com os professores e professoras da instituição, as percepções sobre o olhar para África na sala de aula e construções pedagógicas. Além de relatarmos sobre o produto desenvolvido e suas possíveis contribuições para a instituição.

CAPÍTULO- I

1- CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1 Caminhos que levaram à pesquisa

Para iniciar a presente pesquisa se faz indispensável contar um pouco da minha trajetória de vida, os percursos, caminhos e descaminhos que contribuíram com a construção da pessoa que sou. Mulher negra, nordestina, que passou boa parte da infância e adolescência na zona rural, filha de um sergipano e uma baiana, irmã de dois meninos.

Espelho-me na Escrivência de Conceição Evaristo para escrever esse ponto, já que reverbera à conexão ancestral dos que vieram antes de mim. Evaristo diz que “nossa escrivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada” (EVARISTO, 2020, p.30). É o reconhecimento de quem sou, que faz com que olhe para minha trajetória, assim a Escrivência por não ser estática e não se concentrar apenas em um indivíduo, faz com que esse espaço seja dedicado aos que me conduziram até aqui.

Sempre fui impulsionada pelos meus pais a estudar. Minha mãe, uma mulher negra, filha de dois trabalhadores rurais que não finalizaram o ensino fundamental I, estudou apenas o fundamental II até o oitavo ano, foi ela quem iniciou com meu processo de alfabetização, me apresentou as letras antes mesmo de iniciar na escolinha.

Meu pai, homem lido socialmente como branco, filho de mulher indígena e homem português, o qual não reconheceu a paternidade de nenhum dos filhos, trabalhou desde muito cedo para ajudar com as despesas da casa. Minha avó, era mãe solo e teve cinco filhos, três homens e duas mulheres, todos começaram a trabalhar na infância para conseguir o sustento, família nordestina em condições de vulnerabilidade social. É dessa realidade que meu pai conta que sempre viu a educação como mudança em sua vida, foi para Salvador aos 14 anos e lá conseguiu terminar o ensino médio em contabilidade, já era o ensino voltado a educação técnica.

Minha mãe, que residia na cidade de Cabaceiras do Paraguaçu-BA, também vai para Salvador trabalhar e estudar, fica na casa de uma família trabalhando como empregada doméstica, porém a promessa que os patrões fizeram para ela estudar, não passou de uma jogada, ao chegar nessa casa, ela conta que não tinha tempo para frequentar a escola, consegue até bolsa em uma escola, mas acaba perdendo de ano e logo em seguida não dá continuidade.

Meus pais se conheceram em Salvador, é nesse território plural e diverso que inicia a história da família. Nasce meu irmão mais velho, que tem deficiência visual, praticamente um quadro de cegueira. Visando melhor qualidade de vida para ele, meus pais resolvem ir morar no interior da Bahia, na cidade de Cabaceiras do Paraguaçu, terra da minha família materna. É nesse interior que meus pais abrem uma venda, conhecida também como quitanda, e começam a plantar fumo no terreno que compraram, na região do recôncavo o plantio de fumo é muito comum, pois tem muitas fábricas fumageiras.

Algum tempo depois dessa mudança, venho ao mundo no ano de 1992 e três anos depois meu irmão mais novo. Lembro com muito carinho da nossa infância em Cabaceiras, das brincadeiras de rua, principalmente. No povoado não tinha luz, usávamos velas e candieiros, com o tempo fomos tendo acesso à luz, a banheiro encanado, TV, celular e outros.

O início da minha alfabetização foi debaixo das árvores que tinha no sítio, minha mãe escrevia as letras e pedia para que repetisse, meu pai ao final do dia contava várias histórias de sua infância e muitas piadas, tínhamos muitos momentos em família. Em 1996, ingresso em uma escolinha, era a única da região para minha faixa de idade, tinha 4 anos, era uma escolinha particular e ficava a 7km de onde morava, meus pais queriam que iniciasse logo os estudos para que facilitasse os anos seguintes. Com muita luta pagaram essa escolinha, mas lembro que falavam sempre que os materiais eram caros e eu tinha que valorizar o esforço deles. Meu pai, me levava de bicicleta para essa escola, tinha dia que ia me buscar, quando não conseguia retornava com uma vizinha que pegava um ônibus fornecido pela prefeitura.

No ano seguinte, começo a estudar em escola pública, ingresso na alfabetização e não demoro muito tempo nessa modalidade, pois a professora começou a perceber que eu respondia a atividade para os meus colegas, até que um dia ela me pegou escrevendo as respostas no quadro. A partir desse dia, a escola chamou meus pais para uma reunião e em comum acordo me fazem avançar para a primeira série, permaneço estudando na região até a quarta série.

Começou a ter um ônibus que fazia o transporte das crianças para a cidade de Cruz das Almas, território mais desenvolvido do que Cabaceiras, a maioria das pessoas que iam nesse ônibus estudavam em escolas particulares, mas meus pais queriam que tivéssemos acesso a outra educação. Então, eles decidem matricular eu e meu irmão mais novo em uma escola pública na cidade de Cruz das Almas e todos os dias a gente fazia o caminho entre os dois municípios. Lembro que chegávamos exaustos, o ônibus quebrava muito. Diante disso, meus pais perceberam que não dava para continuar em Cabaceiras e

decidem aplicar em um comércio na cidade de Cruz das Almas, para facilitar nossos estudos e buscando melhorias também na renda.

Então, meus pais constroem um bar em um bairro da cidade, junto com meu tio paterno e todos acabam se mudando para Cruz das Almas. É nessa cidade que construo os laços com a educação pública, em 2009 realizo um estágio na EMBRAPA, com o intuito de entender se tinha vontade de cursar agronomia, mas não dou continuidade por perceber que não era meu sonho, então concluo o ensino médio nesse mesmo ano, sempre com o apoio de meus pais. Continuei sonhando com a universidade e em 2010, começo a ter as primeiras aprovações na universidade e decido fazer o curso de Filosofia na cidade de Amargosa-BA. É nessa cidade que minha vida vai se transformando, e os sonhos se tornam cada vez maiores. Sou oriunda do retrato dos “Brasis” que atravessam nossa ancestralidade e reverbera raça e classe, Bahia e Sergipe correm na minha veia. Sempre estudei em escola pública, fui a primeira da família a ingressar em uma universidade pública, e para minha felicidade, foi a UFRB. Universidade essa que surge de um processo de luta, a partir do programa REUNI, antes, só tinha Universidade Federal em Salvador.

Minha preocupação com a educação pública sempre se fez presente, durante o curso de filosofia participei de projetos de iniciação científica como PIBIC, e iniciação à docência, o PIBID. Apresentei o TCC intitulado “A educação filosófica no ensino médio, atrelada ao dogmatismo cristão: Especificando o município de Brejões”,

Finalizando o curso de Filosofia, aconteceu o que mais temia, não encontrei emprego de imediato e resolvo mudar completamente meus objetivos. Me inscrevi em outro curso, Serviço Social, fui residir com uma tia em Santos-SP com o objetivo de continuar estudando e trabalhando. Fui aprovada em Serviço Social na UNIFESP BS, iniciei o curso e em menos de dois meses após várias oportunidades de empregos e entrevistas, iniciei meu primeiro trabalho em uma empresa, foi na LASA, conhecida como Americanas, através do programa voltado para lideranças de jovens que tinham acabado de sair da universidade. Ingressei na empresa como supervisora e em três meses virei gerente de loja, empresa de destaque nacional, foi onde comecei a ver como é importante para uma pessoa da classe trabalhadora não se acomodar em um lugar ou área. A experiência no comércio da família foi fundamental para construir minha trajetória na empresa, afinal, trabalho desde muito jovem.

Após três anos e meio residindo em Santos, surge a oportunidade de um concurso público na Bahia e na área de Filosofia, então retomo ao objetivo que sempre me atravessou, de ser professora na área de formação. Em 2019, realizo o concurso e consigo obter resultado positivo e passar em segundo lugar. Tudo mudou desde então, retornei à

minha cidade natal, Cruz das Almas, como professora concursada pelo estado e consegui transferir o curso de Serviço social da UNIFESP-BS para UFRB. Nesse período, realizei cursos, participei de dois processos para ingresso no mestrado, dos quais obtive resultado positivo e tive que escolher um, e escolhi História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pois é a partir desse mestrado que visio seguir com minha busca por uma educação pública de qualidade e antirracista. Tenho uma página que estimula leitura de autores e autoras negras na plataforma digital Instagram e busco cotidianamente atualizar e debater práticas que envolvam a educação.

1.2- A pesquisa

Desde que assumi o concurso do estado da Bahia para atuar como professora na área de filosofia, não esqueci o compromisso com as políticas públicas que me fizeram ter acesso à educação pública e gratuita, principalmente a ruptura com um ciclo familiar de mulheres que sempre trabalharam como empregadas domésticas, não desmerecendo a profissão que ainda emprega a maior parte das mulheres negras no Brasil, mas sempre acreditei que poderia ter a oportunidade de avançar em outras áreas e espaços que a sociedade não nos visualiza. Durante o exercício da profissão, constato que muita coisa mudou na educação desde que finalizei o ensino médio, mas uma coisa é certa, os estudantes que frequentam a escola, permanecem sendo oriundos da zona rural, em situação de vulnerabilidade social e majoritariamente negros. Entendendo, a região do recôncavo, como território de resistência, é inegável que o compromisso com uma educação antirracista seja implementado na escola, visando a potencialização dos sujeitos que frequentam a instituição.

Assim, a pesquisa se conecta com a vivência pessoal e profissional, objetiva ações que possam gerar resultados positivos na vida dos estudantes. Considerando que projeto político pedagógico é o ponto de partida para se pensar ações antirracistas na escola. Permaneço utilizando o “político” em defesa a autonomia da escola na construção de seu projeto, uma vez que a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2007), retira o conceito político, ficando apenas projeto pedagógico. Mas, como pensar em ações que impulsionem o compromisso da instituição sem a perspectiva política? Não parece possível a defesa da educação pública gratuita e antirracista, sem um compromisso político. Por esses motivos, *permanecemos nomeando PPP- Projeto Político Pedagógico*.

Durante a aplicação dos formulários, tivemos muito cuidado com a maneira que iríamos abordar os assuntos pretendidos, construímos as perguntas com rigor, levando em

consideração a disponibilidade dos professores para respondê-las, após finalizar as perguntas, enviei o formulário para alguns amigos que também lecionam e solicitei que analisassem se conseguiriam responder ao formulário sem dificuldade. Todos que retornaram a análise do documento, me sugeriu alguma alteração das perguntas. Esse movimento, foi ótimo para que alcançasse o objetivo proposto, pois podemos repensar o contato dos professores com a temática abordada. Durante a aplicação dos formulários de pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, a principal foi o receio de alguns professores responderem às questões, assim resolvemos enviar a explicação sobre a pesquisa no WhatsApp de todos os professores e professoras que atuam na escola, da seguinte maneira:

Olá, tudo bem? Peço sua contribuição para ajudar na minha pesquisa de mestrado sobre as relações identitárias no processo de formação escolar profissionalizante, visando a implementação de uma educação antirracista a partir do Projeto Político Pedagógico- (PPP) da escola. Todas as informações serão protegidas, apenas as respostas serão divulgadas, os participantes não serão identificados. Prazo 15-07-2022. Link da pesquisa: <encurtador.com.br/ejzNX>.

Essa estratégia foi essencial para que conseguíssemos alcançar a equipe de professores da instituição pesquisada, utilizamos como metodologia de abordagem qualiquantitativo, perguntas objetivas e abertas, sempre esticando os prazos conforme o retorno das respostas. Iniciamos a aplicação do questionário em julho de 2022 e finalizamos em agosto de 2022, ficando disponível por vinte dias.

Os resultados da pesquisa serão detalhados durante o desenvolvimento do relatório, em um total de sessenta e três professores atuando na escola, não levamos em consideração os professores afastados, conseguimos alcançar quarenta e oito, sendo aproximadamente 76,1% da equipe, consideramos, um número importante para fechar o formulário, inclusive com participação da gestão escolar e coordenação.

1.3- Por uma educação antirracista a partir do Projeto Político-pedagógico- PPP

Entendemos a importância da coletividade no desenvolvimento do PPP, isso implica em um projeto vivo, que de fato consiga conversar com a realidade dos indivíduos que fazem parte do contexto escolar e as identidades presentes na escola que solidificam o propósito da existência da educação. Toda comunidade escolar deve fazer parte dessa construção, entendendo que anualmente o projeto precisa ser atualizado e repensado,

observando as estratégias que deram certo, ou não, buscando fortalecê-las. Assim, partimos da ideia de um PPP em diálogo constante entre ação-reflexão-ação, entendendo que o objetivo central é o compromisso político com educação antirracista.

Iraneide Soares da Silva (2009), em sua dissertação intitulada “Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica”, fala sobre a importância do compromisso político e antirracista para aplicabilidade da legislação, a LDB após alteração com as Leis 10639/2003 e 11645/2008, impulsionando ações que transformem a educação no que diz respeito a ações efetivas que trabalhem com história e cultura afro-brasileira e indígena. Silva (2009), revela a importância do Fórum Estadual “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, que tinha a proposta de ser um espaço de diálogo, para conduzir apoio, formulação e fiscalização das instituições educacionais no que se refere ao cumprimento da Lei 10639/2003, esses Fóruns aconteceram em 18 estados durante 2004 e 2005, como fruto documental foram elaboradas cartas que propunham compromisso das instituições. Destaca-se abaixo a do Rio Grande do Sul, que fala justamente do PPP, sugerindo:

(...)A produção de uma capacitação que comprometa os educadores na perspectiva de educação continuada; Que, sendo o ambiente escolar “PALCO” da diversidade, da pluralidade étnico-racial, é urgente que o projeto político-pedagógico de cada escola, contemple os elementos da cultura africana, afro-brasileira e indígena; Que haja na previsão orçamentária das diferentes instâncias do ensino público e privado, recursos para o desenvolvimento e implementação das políticas de inclusão que contemplem os diferentes níveis e modalidades de ensino (...). (SILVA, 2009, p.29).

As pautas levantadas por Silva (2009) se fazem pertinente em 2022, muita coisa precisa avançar no que se refere à capacitação e formação continuada. De acordo com o Resumo Técnico do Estado da Bahia Censo Escolar da Educação Básica 2021, observe o gráfico abaixo:

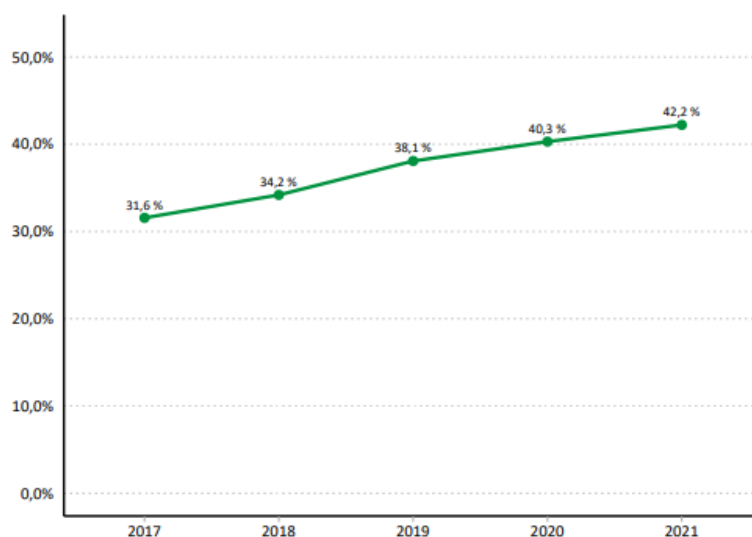


Figura 1: Percentual de docentes com formação continuada (indicador 16b – relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – BAHIA – 2017-2021
 Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O gráfico apresenta a evolução do percentual de professores do estado da Bahia com formação continuada, esse percentual em 2017 era de 31,6% e passa para 42,2% em 2021, porém permanece abaixo da meta mínima exigida pelo Plano Nacional de Educação- PNE que na Meta 16 tem o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Isso mostra que, quando relacionados a formação continuada a educação antirracista, esses números ainda são menores, já que o gráfico considera todas as formações continuadas sem especificidades.

As demandas apresentadas podem parecer mínimas, mas em nível de intensificação de ações antirracistas na escola, é desproporcional a demanda e a necessidade de profissionais que conversem e estejam engajados com essa proposta. Um corpo docente que possibilita firmar compromisso com as questões raciais que permeiam nos conflitos do ambiente escolar, consegue se aproximar da realidade dos estudantes e promover ações que de fato impactem na educação emancipadora.

O PPP seria o documento central para traçar as metas da escola na perspectiva aqui apresentada, com planejamento e ações coletivas que potencializem o fortalecimento das identidades que compõem o ambiente escolar. Padilha (2018) diz que “pensar o planejamento educacional, e em particular, o planejamento visando o projeto político-pedagógico, da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente” (PADILHA, 2018, p.85). Mas não podemos achar que tudo é tão simples,

sabemos das dificuldades que estão em paralelo às ações coletivas, à questão do tempo e às burocracias que acompanham o cotidiano escolar, de fato, não podemos resumir ações coletivas em empecilhos – assim Padilha (2018) fala da importância de termos regras e estabelecê-las de acordo às participações de cada segmento que pode contribuir com o planejamento estratégico do PPP. Não podemos esquecer que a participação dos professores não está ligada apenas “à definição geral do projeto, mas também à definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e da aula que devem fazer parte integrante do projeto de cada escola” (PADILHA, 2018, p.88). É esse trabalho conjunto e coletivo que levando em consideração as demandas dos estudantes, conseguirá traçar as melhores ações a serem realizadas na escola. Quando firmamos um PPP antirracista, estamos falando de estratégias pontuais, como: fortalecimento de identidades, assuntos que dialoguem com a realidade local, descentralização de materiais que foquem apenas nas construções curriculares europeias, eventos que tenham temáticas voltadas à proposta antirracista durante o ano letivo, participação e protagonismo dos estudantes na tomada de decisões a partir do colegiado, a representação dos/as líderes de classe, a participação da comunidade, além de aulas que sigam a LDB no que tange os artigos 26, 26A e 79B, assim pontuamos também a importância da formação continuada que prepara diretamente os professores para essa atuação conectada com ações antirracistas, combate a discriminação na escola, podendo desenvolver protocolos para esse enfrentamento, enfrentamento do racismo religioso e outras estratégias definidas a partir do coletivo.

bell hooks (2013) afirma que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2013, p.56). A contribuição de todos é um grande desafio para os professores, pois é a partir da metodologia e o olhar para cada singularidade dos estudantes que os docentes podem conduzir a participação e contribuição de todos no desenvolvimento dos assuntos. Essa mesma participação coletiva se faz essencial para a construção do PPP, visando o avanço das propostas dialogadas por todos e todas.

A proposta de uma educação antirracista não deixa de considerar a organização curricular e pedagógica, muito se fala em formação de professores, que não deixa de ser importante, mas a implementação de propostas pedagógicas e curriculares que consigam elevar as ações antirracistas na escola, conduzindo o compromisso da instituição se faz primordial para que consigamos os primeiros efeitos positivos dos objetivos traçados.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e

opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (TROYNA e CARRINGTON 1990, apud FERREIRA, 2012, p. 276)

Destacamos que a variedade de estratégias organizacionais é impreterível para promoção da igualdade racial, não conseguimos efetivar as estratégias curriculares e pedagógicas sem a organizacional, são interrelacionadas para o enfrentamento das opressões que compõem o racismo. A educação antirracista visa buscar igualdade racial no processo educacional, justiça social, paridade na formação e não podemos esquecer do conceito de equidade, sendo a escola responsável direta em avançar no combate as disparidades presentes em cada universo pedagógico que faz parte da organização curricular e pedagógica. Essas questões que citamos, está diretamente ligada às relações de poder, o mesmo que exclui e coloca distanciamento cada vez maiores entre estudantes negros e não negros, mesmo que façam parte do mesmo ambiente escolar. Afinal, o racismo não é algo que surge no ano corrente, mas é antigo. Concordamos com Santa'Ana (2005) quando diz que o racismo “é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor” (SANTA'ANA, 2005, p. 42), ou seja, surge com objetivo de impor poder e hierarquia entre as raças.

O professor que consegue se antecipar em sua formação antirracista e conduz suas aulas com esse olhar, possibilita coletivamente a percepção do racismo e enfrentamento em sala de aula. Santa'Ana (2005) nos diz que “o racismo é uma prática diária e difundida. Ele é onipresente e forte” (SANTA'ANA, 2005, p. 49). Ou seja, o racismo está presente em todos os espaços que se tenha relação de poder, ele se estrutura nas instituições e se faz onipresente em nossas relações sociais.

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (SANTA'ANA, 2005, p. 50).

Isso significa que, não vamos acabar com o racismo existente em nosso exercício profissional, às vezes ele é silencioso, imperceptível para alguns, mas é a partir de cada aula e ação da escola, que possibilitamos o olhar e enxergar para além do senso comum, conduzindo cada estudante a repensar suas ações e potencializando suas identidades.

Repensar o PPP, é partir de mudanças do olhar de toda comunidade escolar para a história do Brasil, entendendo as opressões e questões étnico-raciais que estão postas, principalmente nas relações desiguais da sociedade, para Silva (2005):

As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais. (SILVA, 2005, p.170).

Trazer o olhar sobre os temas étnico-raciais, não é tarefa apenas para professores, como já enfatizamos acima, incluímos toda comunidade escolar nesse compromisso, é agir fora da perspectiva de democracia racial, buscando o fortalecimento das identidades. Assim, Silva (2005) contribui com a reflexão de que devemos construir linguagem de combate a preconceitos contra os afrodescendentes e contra todos os que são agredidos e prejudicados pelas discriminações. Concordamos que:

Há que se elaborar e avaliar procedimentos e materiais de ensino que valorizem as diferenças presentes nas comunidades escolares, entre elas, sem as minimizar outras, as étnico-raciais. Há que fazer, das escolas, lugares de fortalecimento de identidades étnico-raciais, o que exige busca de novas pedagogias (SILVA; RIBEIRO; CASTRO; FERNANDES; SANTOS, 2005; CARREIRA; SOUZA, 2013 apud, SILVA, 2005, p. 174).

É um trabalho intenso, coletivo, participativo, pensar e efetivar a educação antirracista na escola, não podemos determinar que as mudanças serão imediatas, assim como a LDB no âmbito das Leis 10639/2003 e 11645/2008 não transformaram de imediato os currículos e livros didáticos, mas a partir delas conseguimos sustentar as pautas antirracistas nas escolas e promover debates para além dos muros das Universidades. O desafio que se coloca aqui, é de um compromisso profissional que desafia a estrutura e institucionalização do racismo a partir de um PPP atrelado às ações antirracistas.

Nossa profissão exige mais do que competências, pois seu exercício incide sobre a formação de pessoas. Somos, então, convocados a participar da construção da cidadania de nossas alunas e alunos, o que implica, entre outros apoios, criar condições para fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial, notadamente entre estudantes negros, indígenas, ciganos. Diante disso, somos convocados, embora nem sempre tenhamos condições de fazê-lo, a nos articular com responsáveis por nossos alunos, com comunidades, com movimentos sociais. (SILVA, 2005, p.174).

Os desafios são inúmeros, mas sabemos exatamente como nos articular enquanto professores, professoras, gestão, comunidade e outros. Podemos conduzir a educação emancipadora na construção de uma cidadania que tenha compromissos antirracistas, que fortaleça todos os estudantes. A escola não pode ser espaço de exclusão, precisa ser inclusão, e para que isso aconteça necessitamos de uma base sólida que se comprometa com o assunto que pertence a todos e todas que fazem parte da escola. Precisamos criar possibilidades de fortalecimento e pertencimento da negritude e todos devem estar acordados e entender as contribuições das diásporas africanas nessas ações.

1.4 Recorte histórico sobre a educação profissional no Brasil e a legislação

Compreender a educação profissional desde sua implementação se faz pertinente. Para que de fato consigamos visualizar a importância do material que foi elaborado para contribuição no espaço escolar, procuramos fazer um recorte histórico considerando os principais atos institucionais que aconteceram no que se refere à educação, os impactos que ocasionaram o surgimento da educação profissional e as normativas que se refere de fato a educação profissional no Brasil.

O primeiro momento da linha do tempo que pontuamos aqui é o da invasão dos portugueses às terras indígenas, esse acontecimento nos remete ao choque cultural, que é relatado em diversos documentos e registros históricos, inclusive por muitos anos foi reconhecido como o descobrimento, mas a revisão histórica e crítica tratou de rever essa romantização do que foi a chegada dos portugueses no Brasil. As diferenças culturais são tensionadas pelos portugueses, que mudam a dinâmica social dos povos indígenas, com a vinda dos Jesuítas para o Brasil em 1549, com a missão de fortalecer o cristianismo, o choque cultural fica mais intenso, pois utilizam da catequização dos povos indígenas para inserir a tradição e costume europeu, incorporando uma educação embasada na fé cristã. Logo, o que se apresenta nesse primeiro momento é uma educação que antes da invasão portuguesa estava voltada para os saberes transmitidos dos mais velhos e experientes para os mais jovens. A ancestralidade era central para obtenção de conhecimentos sobre as tradições, culturas, histórias e modos de sobrevivência dos povos indígenas – com a vinda dos Jesuítas, essa forma de educar sofre alterações e passa a ser concentrada na catequização, implementando formas para se pensar educação e trabalho.

A Companhia de Jesus junto aos Agentes Religiosos dá início à primeira escola no Brasil, que é fundada na cidade de Salvador em 1549 pelos Jesuítas, com o objetivo

de alfabetização e formação sacerdotal, mais missionários chegam ao Brasil e aumenta o número de escolas, em 1554 fundam uma das mais importantes escolas em São Paulo, marcando também a data de fundação da cidade. Vale lembrar, que a educação nesse período era para poucos, se concentrava nos senhores e filhos de senhores.

Entre 1549 e 1759, a Companhia de Jesus exerceu uma influência profunda e duradoura sobre toda a formação religiosa e intelectual do Brasil colonial. Envolvidos em assuntos espirituais, religiosos e temporais, os jesuítas catequizaram os índios, monopolizaram a educação, fundaram vilas, disputaram o controle da mão-de-obra indígena com os colonos e acumularam bens materiais, amigos, inimigos e poder. (PEDRO, 2008, p.29).

No Brasil o ensino de filosofia, por exemplo, tem seu início a partir dos jesuítas nas primeiras escolas fundadas na Bahia e São Paulo “visando à formação das elites coloniais e dos quadros da Companhia de Jesus, componentes da classe dirigente da colônia (...) o escolasticismo está presente na elite intelectual brasileira colonial e na base da cultura filosófica brasileira, desde o seu surgimento” (SILVA, 2007, p.51). Ressaltar que a educação no Brasil se inicia com o choque cultural entre os portugueses e indígenas, embasada na fé cristã, é importante para compreendermos o desenvolvimento dos objetivos educacionais no país e como isso foi passando por mudanças. Um outro acontecimento que não podemos esquecer de lembrar, é do contexto escravagista e a exploração dos povos originários, dos povos negros que vieram traficados de diversos países africanos.

Os jesuítas utilizavam um plano pedagógico para alfabetizar a partir da doutrina religiosa, conhecido como *Ratio Studiorum*, foi formulado pela Companhia de Jesus e tinha metodologia, organização de matérias e conteúdo a serem estudados. Assim, se compartilhava de um formalismo pedagógico, como se a realidade externa não tivesse relação na aprendizagem, os conflitos e resistência dos povos escravizados fazia parte de um outro momento, para além dos muros das escolas, assim formalismo pedagógico distanciava vivência e prática.

Sob esse enfoque, baseada na fé e nos valores cristãos, a educação passa a ter finalidades amplas em diversos aspectos da vida pessoal e social, garantindo, assim, os ideais da ortodoxia católica. Para atingir os seus objetivos, o *Ratio* busca, na vida escolar, o desenvolvimento em duas fases: “enquanto os cursos universitários visam mais diretamente a formação profissional, o secundário tem uma finalidade acentuadamente humanista” (FRANCA, 1952, p. 79, apud SILVA, 2007, p.54).

Em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas, os portugueses queriam intensificar a escravização e a ideologia iluminista que estava veemente na Europa, e o método de ensino dos jesuítas não estava agradando o Rei D. José I. A expulsão ocorre a partir de uma carta de lei do Rei D. José I “por indicação do secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal” (CORDÃO e MORAES, 2017, p.37). Esse acontecimento deixa vários impactos na educação, as aulas régias, também conhecidas como aulas de primeiras letras, eram ministradas por professores sem formação, no improvisado, não existia um plano ou programa para substituição. A educação ligada à alfabetização fica de lado por um longo período, com aulas reduzidas, a coroa portuguesa intensifica o trabalho manual com a descoberta do ouro, momento também que é criado os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, concentrado em ensinar técnicas de trabalho para a manufatura.

[...] a história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao ‘amparo’ da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (MEC, 2009).

A coroa portuguesa temia que os movimentos por liberdade que estavam fortes na Europa chegassem ao Brasil, ela já estava ameaçada. Nesse período, a tropa de Napoleão Bonaparte invade Portugal e para conseguir se manter na regência e garantir a independência de Portugal, D. João com apoio da Inglaterra, resolve transferir a sede do reino, a corte e a família real para o Brasil em 1808 – “com isso, a colônia passa à condição de Reino Unido, e extingue-se, na prática, o regime colonial português no Brasil, passando o reino a ter uma estrutura política e administrativa condizente com a de um Estado, abalando a estrutura colonial brasileira” (SILVA, 2007, p.68).

É a partir de 1808, com a vinda da corte portuguesa, que os reflexos da Europa em relação a educação se iniciam, muitos historiadores falam em progresso, pois a educação começa a ser ampliada como escolas de ensino militar, ensino superior, biblioteca e início do ensino profissional. Em 1808 acontece a criação do Colégio Médico- Cirúrgico na Bahia, no Rio de Janeiro a Escola Superior de Matemática, Ciências, Física e Engenharia, o Colégio Médico-Cirúrgico, a Real Biblioteca da Ajuda e outros. O primeiro colégio técnico em território brasileiro foi criado em 1809, com o nome Colégio de Fábricas “considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder

público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Salientamos que estes aprendizes vinham de Portugal atraídos pela abertura dos portos e das indústrias” (GARCIA, 2000, p.3). A educação permanecia concentrada em grupos específicos, não havia um plano para que todos tivessem acesso, só em 1824 na Constituição do Política do Império do Brasil que foi outorgada pelo imperador D. Pedro I, o tema sobre a educação está presente no Art. 179 “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (inciso XXXII), “na prática, isso iniciou um longo processo de debate nacional sobre a gratuidade do ensino e manteve o sistema vigente, sem qualquer plano de expansão da educação nacional” (CORDÃO e MORAES, 2017, p.38). A educação profissional foi mais intensificada e teve apoio da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional em 1825, a iniciativa privada desejava aperfeiçoar a mão de obra para o trabalho na indústria.

D. Pedro I aprovou a Lei de 15.10.1827 que garantia a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império em 15 de outubro de 1827, data que atualmente se comemora o dia do professor. É nesse período que começa a implementar o ensino mútuo em que “a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar” (BASTOS, 1997, p.117), seria uma espécie de banca, em que o aluno teria um grupo de alunos para passar informações, sob a ordem do professor, “esse método de ensino mútuo foi muito popular no Brasil durante todo o período imperial e até mesmo no período republicano, na instrução pública e na educação profissional” (CORDÃO e MORAES, 2017, p.39).

A Lei Aurea é assinada em 1888, e esse fato é importante para percebermos como a educação profissional vai ser desenvolvida no pós-abolição, com uma perspectiva assistencialista, para promover habilidades e técnicas nos espaços agrícolas e industriais. Após a Proclamação da República em 1889, outro acontecimento importante é a reforma administrativa, chamada de Reforma Benjamin Constant que foi instituída pelo Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 (BRASIL,1890) visava uma educação elitista, com o ensino voltado à moralidade, higiene e estatística definida, porém não teve sucesso pelo elevado índice de analfabetismo e críticas. Para falarmos de educação profissional no Brasil é valioso lembrar da dupla presidencial Afonso Pena e Nilo Peçanha em 1906, aconteceram algumas atribuições:

No governo do presidente Afonso Pena, a educação profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Isso consolidou uma política nacional de incentivo ao desenvolvimento do ensino profissional agrícola, industrial e comercial. Ainda em 1906 foi

apresentado ao Congresso Nacional um projeto de promoção ao ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido em regime de colaboração entre os governos da União e dos Estados. Esse projeto previa a criação de campos e oficinas escolares em que os alunos dos ginásios poderiam ser habilitados, como aprendizes no manuseio de instrumentos de trabalho. Nessa época também foi criada a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro (...). Nilo Peçanha assumiu a presidência do Brasil em julho de 1909, após o falecimento de Afonso Pena. Logo depois, promulgou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, para criar 19 escolas de aprendizes artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. (CORDÃO e MORAES, 2017, p.40).

É a partir de 1910 que a educação profissional ganha mais notoriedade na área industrial e agrícola, o Decreto nº 5.24, de 22 de agosto de 1927 “definiu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. (CORDÃO e MORAES, 2017, p.40). É pertinente entender que a educação profissional tem seu início voltada ao assistencialismo, mundo do trabalho, combate ao que a elite dominante chamava de vadios, surge com objetivo de inserir a classe menos favorecida no mundo do trabalho.

Em 1927 é realizada a primeira Conferência Nacional de Educação, as discussões se voltam sobre a escola nova, escola tradicional e outras perspectivas de educação profissional, com isso a visão assistencialista começa a ser deixada de lado para se pensar a educação profissional em uma perspectiva desenvolvimentista. Assim, novos passos são dados para que a formação do ensino médio tivesse a finalidade da escolha de um curso técnico para uma futura profissão. O Decreto nº 19.402/1930 (BRASIL, 1930), cria Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Decreto 19.850/1931 (BRASIL, 1931) que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo determinado:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assumptos relativos ao ensino. Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. (BRASIL, 1931).

Constatamos que vários Decretos reestruturaram a forma como a educação profissional passa a ser pensada, a aliança entre os governos federal, estadual e municipal, junto ao CNE fundamentou uma projeção para estruturação do ensino profissional. É o Decreto nº 20.158/1931 (BRASIL, 1931), que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências, deixando na organização curricular disciplinas eixo para o curso relacionada à área técnica e ao currículo de formação geral

“a importância desse decreto reside no fato de ser o primeiro instrumento normativo brasileiro a prever a estruturação de educação profissional, já incluindo a ideia dos itinerários formativos facilitadores da construção de itinerários de profissionalização dos trabalhadores” (CORDÃO e MORAES, 2017, p.41). Outro marco é o Decreto 21.303/1932 (BRASIL,1932), que autorizava a criação da universidade técnica de São Paulo, sendo a primeira a oferecer cursos técnicos de nível superior, porém não foi implementada. Vale recordar que em 1932 ocorre a Revolução Constitucionalista, promovida pela elite paulista contra o governo do Getúlio Vargas, período conhecido como Era Vargas (1930-1945), é nessa tensionalidade que acontece a criação da USP (Universidade de São Paulo), com os cursos técnicos incorporados à educação superior.

Ocorre em 1932 um momento muito importante para a educação nacional, já estava evidente a desorganização nos objetivos do governo com a pasta da educação, muitos Decretos que não conversavam entre si e normas que não eram cumpridas, o país permanecia com índices elevados de analfabetismo, assim é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao Povo e Governo Brasileiro, a proposta era a organização de um sistema de ensino que ganha força e fica conhecido como a reforma das reformas. Como podemos constatar, o documento questiona a preocupação com a economia e a educação em segundo plano, os autores do manifesto deixam explícito que a educação é importante tanto quanto a economia e chegam a questionar a escola tradicional da perspectiva burguesa:

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (...). Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura

orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (AZEVEDO, 2006, p. 191 e 193).

O documento é assinado por grandes educadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e neste, ao todo, consta vinte e cinco assinaturas. O olhar reformista trata da ampliação da educação, uma escola para toda a população, e como a educação pode contribuir para construção do estado. O manifesto pontua sugestões de como deve ser essa educação, visando:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação". (AZEVEDO, 2006, p.193).

As questões levantadas no manifesto alteraram várias perspectivas educacionais no Brasil e demarcou a escola nova, elevando de certa forma as ideias liberalistas e rompendo vagarosamente com alguns princípios pedagógicos. Obviamente, o país estava atrasado nas discussões educacionais, muitos dos que participaram da construção do manifesto tiveram contato com outros países, fazendo cursos e especializações e trazendo reflexões sobre novas perspectivas de ensino.

É na Constituição de 1934 (BRASIL,1934), que a educação pública é decretada direito de todos os cidadãos e dever do Estado. Já na Constituição de 1937(BRASIL,1937), com a instauração da ditadura do Estado Novo, sobre a educação profissional no art. 129 é pensada algumas mudanças, sendo outorgado em 10 de novembro pelo então presidente Getúlio Vargas:

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

como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

É no contexto de ditadura do Estado Novo que várias leis sobre educação são decretadas, 1937 é marcado pela propagação do nacionalismo e cívica, essa condução ideológica da educação institui no Brasil aulas de educação moral e cívica, educação religiosa, o patriotismo com a obrigatoriedade do Hino Nacional em escolas e eventos públicos. Vale lembrar, que é nesse contexto que o livro Casa Grande Senzala é escrito por Gilberto Freyre. Em 1937 também é criado o Instituto Nacional de Pedagogia, atual INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, visando organizar pesquisa e estudos sobre educação e ocorrem grandes transformações na educação secundária brasileira.

O ministro da Educação e Saúde no Governo Vargas era Gustavo Capanema, ficou à frente do cargo de 1934-1945, Gustavo elabora e propõe as Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, que começam a ser publicadas em 1942 e são finalizadas em 1946. O Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é criado nesse período, em 22 de janeiro de 1942 pelo Decreto-Lei nº4.048/1942 (BRASIL, 1942). Depois temos o Decreto-Lei nº 4.073/1942 que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Enquanto a Lei Orgânica do Ensino Secundário é regulamentada pelo Decreto-Lei nº4.244/1942 que tinha como finalidade:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades: 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

Constatamos que o catolicismo e patriotismo é a base formadora na educação brasileira, perspectiva essa que já vem sendo produzida e intensificada com a participação de teóricos católicos em cargos de poder. De acordo com Moraes e Cordão, 2017, a Lei Orgânica do Ensino Comercial acontece em 28 de dezembro de 1943 pelo Decreto-Lei nº6.141, a do Ensino Primário em 2 de janeiro pelo Decreto-Lei nº 8.529, o Ensino Normal pelo Decreto-Lei nº8.621 em 10 de janeiro de 1946. O Ensino Agrícola em 20 de agosto de 1946 pelo Decreto-Lei nº9.613, a criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial pelo Decreto-Lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946, acompanhado do Decreto-Lei nº8.622 na mesma data.

Com o fim da Era Vargas em 1945, o governo de Gaspar Dutra (1946-1951) aprova a Constituição de 1946, a partir dela que fica garantindo os recursos vinculados

ao orçamento da União para o cumprimento da obrigatoriedade e gratuidade da educação primária e sua continuidade nos níveis posteriores de ensino. No Art.166 (BRASIL,1946) fica garantido que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Acompanhado do Art 168, que especifica a Educação Profissional - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL,1946).

O Art. 168 de 1946 em seus incisos I-IV deixa especificado o direito à educação. No ano seguinte de 1937, o Ministro da Educação Clemente Mariane nomeia uma comissão de educadores com várias linhas de pensamentos para debater e elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas foi arquivado com o parecer negativo de Capanema, pois não concordava com a proposta de educação liberal, Anísio Teixeira em 1948 após o parecer, vai criticar duramente a ação de Capanema. A LDB é desarquivada e aprovada em 20 de dezembro de 1961 no governo de João Goulart, passando a permitir que concluintes dos cursos de educação profissional, organizados nas normas das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior, ou seja, tenta diminuir as desigualdades entre o ensino superior no Brasil. Anísio Teixeira, reage a aprovação da LDB e diz:

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança (...). Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo. (TEIXEIRA, 1962. p.222-223).

Anísio Teixeira alertou sobre a aprovação da LDB de 1961, que apesar das alterações ocorridas na proposta original houve uma vitória da classe popular, do liberalismo, a educação passou a ter uma lei que regulamentava de forma constitucional o ensino, marcando o início de grandes conquistas, e mantendo a chamada para permanecer em luta para buscar outras conquistas.

O Instituto de Estudos Políticos e Sociais (INPES) fundado em 1961 “por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais” (SAVIANI, 2008, p.4), fizeram diversas articulações baseadas em princípios nacionalistas desenvolvimentista com o ideal de instituir o que denominavam a ordem e a moral brasileira, para isso, utilizavam estratégias em todas as mídias da época, jornais, TV, rádio e outros. Como nos detalha Saviani essa articulação entre os empresários e os militares “conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico” (SAVIANI, 2018, p.4). Isso significa afirmar, que a insistência pela ideia de Revolução é falsa, o que ocorreu em 1964 foi Golpe – com o discurso de seguridade econômica e desenvolvimento, os militares se mantiveram no poder por 21 anos.

No que se refere à educação profissional, a primeira LDB deu alguns caminhos para ações em todo país, uma delas foi a proposta do Ginásio Orientado pelo Trabalho (GOT), que ficaram conhecidos também como Escolas Polivalentes, o planejamento e implementação ocorreram entre 1960 e 1970, no contexto da ditadura militar, o objetivo era aprimorar técnicas de trabalho junto às escolas, acompanhando o desenvolvimento econômico e tecnológico que o mercado exigia, o modelo de educação estadunidense também é referenciado nessa perspectiva tecnicista. Sendo assim, o ensino foi ampliado com a inserção de várias disciplinas orientadoras para o trabalho.

Com o regime militar, uma nova Constituição é promulgada em 24 de janeiro de 1967, com linhas mais centralizadoras em relação à Constituição Democrática de 1946. A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969) intensifica a centralização do poder, em relação à educação, a vinculação de recursos fica concentrada para o ensino primário dos municípios, o que impactou diretamente na falta de infraestrutura das escolas, manutenção dos espaços, contratação e valorização dos profissionais da educação.

O regime militar inicia a reforma na educação no ensino superior com a aprovação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968) que foi

regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969). A legislação abria caminhos para a oferta de formação tecnológica no ensino superior, a organização e funcionamento das instituições também passaram por modificações, pois o objetivo era controlar os espaços educacionais. Esse momento é conhecido como Reforma Universitária dos militares. As mudanças no ensino superior visavam contribuir com o projeto político em andamento “atender às perspectivas das necessidades econômico-sociais de um dado momento. As universidades se tornaram instrumental para levar a cabo o projeto da ideologia desenvolvimentista da ditadura militar na consolidação do modelo urbano-industrial”. (GOMES, PINTO, 2017, p.433).

A regulamentação do ensino secundário de primeiro e segundo graus ocorre com a Lei 5.692/1971 (BRASIL,1971), que também institui obrigatoriedade de o ensino profissional ser integrado ao secundário com a ideia de uma profissionalização universal, em que os estudantes deveriam concluir o segundo grau com uma profissão definida. Isso gera uma grande confusão nos processos de formação das instituições, a educação profissional é descentralizada de instituições que foram criadas com esse objetivo e passa a fazer parte de toda rede pública de ensino e rede privada – essa decisão gerou impactos negativos em toda a rede, principalmente a pública, pois as escolas não estavam voltadas ao ensino profissionalizante e tão pouco estruturadas.

A Lei 5.692/1971 também é responsável por retirar do currículo do ensino médio a disciplina Filosofia, já havia perseguição e interesse na retirada da Filosofia dos currículos, uma vez que, desde a Lei n. 4.024/1961 (BRASIL,1961) que tira a obrigatoriedade do ensino de filosofia e passa a ser optativo. A educação profissionalizante passa a ser primordial, a preparação para o trabalho, o foco do currículo nas disciplinas técnicas e praticamente a exclusão da Filosofia das escolas, ocorreu a redução de disciplinas que provocassem questionamentos ou reflexões para além da moral e ordem estabelecida, acabaram sendo excluídas do currículo ou se tornando optativas – educação moral e cívica passaram a fazer parte do currículo. Na mesma década, “o exército assumiu o poder da nação e começou a ditar os rumos que o país deveria tomar. O trabalho de controle militar-nacional foi sistemático e atingiu todos os segmentos do país, inclusive a educação escolar” (DUTRA e PINO, 2010, p.89).

O Decreto nº 70.067/1972 (BRASIL,1972) que cria o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), tendo o objetivo de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, também fez parte da busca por transformação na educação, junto ao GOT.

Os empresários ligados ao IPES operavam em articulação com seus colegas americanos e contavam com a sua colaboração financeira, também no planejamento e na execução orçamentária da educação estreitou-se a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). (SAVIANI, 2008, p.7).

É fundamental pontuarmos que o projeto do nacionalismo desenvolvimentista e o golpe militar foi orquestrado e financiado pelos EUA, como vários documentos e pesquisas constataam. A reforma educacional acontece pelo tensionamento das classes economicamente favorecidas e detentoras de poder, visando a reprodução de mão de obra.

Em 18 de outubro de 1982, a Lei 7.044 (BRASIL,1982), desfaz a obrigatoriedade de oferta no segundo e primeiro graus da educação técnica profissionalizante deixando mais uma vez confusa as decisões sobre o verdadeiro objetivo que queriam seguir. Mas, podemos verificar que as instituições privadas saíram como benfeitoras, resistiram à inclusão do ensino técnico profissionalizante e se concentraram na educação vinculada à promoção do ensino e aprendizagem na compreensão do mundo, possibilitando maiores chances dos estudantes terem acesso às universidades, enquanto a rede pública se concentrava no ensino e aprendizagem mais uma vez vinculados ao mundo do trabalho – com a Lei 5.540/1968 ficou explícito que o objetivo seria retornar a formação de mão de obra qualificada para as indústrias, não oportunizando a classe trabalhadora a dar continuidade aos estudos e ter profissões melhores remuneradas.

Outras mudanças foram acontecendo no cenário educacional profissionalizante, a Lei Federal nº 6.297/1975 (BRASIL,1975), estabelece normas de incentivo fiscais no imposto de renda das pessoas jurídicas para treinamento profissional de profissionais fornecidos por empresas, as pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável para fins do imposto sobre a renda. O Art. 1 do decreto define que o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período-base, em projetos de formação profissional previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho, ou seja, a empresa teria desconto para impulsionar a formação profissional. Destarte, o Decreto nº 77.354/1976 (BRASIL,1976) cria o Senar- (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural), assegurando autonomia técnica, administrativa e financeira, e dá outras providências – tendo como finalidade:

I - organizar e administrar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural; II - estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural; III - elaborar e difundir recursos para instrução adequados à preparação de

mão-de-obra rural; IV - organizar e divulgar documentação relativa à formação profissional rural; V - assistir as empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal, em todos os níveis; VI - colaborar, com organismos nacionais e internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural. (BRASIL, 1976).

Em seguida o Decreto nº 77.362/1976 (BRASIL, 1976), cria o SNFMO- (Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra) “vinculado ao Ministério do Trabalho como organismo coordenador das atividades destinadas à formação profissional no país, respondendo pela formação inicial e continuada de trabalhadores”. (CORDÃO e MORAES, 2017, p.46).

A nossa Constituição de 1988 (BRASIL,1988) é um grande marco para educação, pois parte de uma perspectiva democrática e descentralizadora ficando conhecida como Constituição Cidadã, fica assim estabelecido no Art. 205 (BRASIL,1988) que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo o direito à educação e trabalho. Além disso, garante no Art. 208 inciso I (BRASIL,1988), a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, de acordo com a redação da Emenda nº 59, de 2009 (BRASIL,2009). Ressaltamos que o Art. 227 (BRASIL,1988) garante à criança, ao adolescente e ao jovem, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, texto alterado na Emenda Constitucional nº 65, de 2010 (BRASIL,2010).

Os fatores listados sobre a Constituição de 1988 no que se refere a educação e profissionalização, mostra que ocorreram algumas rupturas no ensino que visava o direcionamento apenas para a formação profissionalizante e mercadológica, temas gerais que compõem a sociedade e mercado de trabalho foram inseridos nos currículos da formação profissional, afinal o direito a uma educação cidadã não pode se resumir ao exercício profissional.

A criação do Senar pela Lei nº 8.315/1991 (BRASIL,1991) nos termos do Art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, tem muita similaridade com o Senai e o Senac, com objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural,

em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais.

O ano de 1994 também é um marco para educação profissional pelo Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. A Lei nº 8.948/1994 (BRASIL,1994), determina que as Escolas Técnicas Federais passem por transformação gradativa para Cefets- (Centros Federais de Educação Tecnológica). Outro ponto que impacta nas mudanças da educação profissional, é a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL,1996), em que o Capítulo III do Título IV é dedicado à educação profissional, ficando definido com - Da EPT- Educação Profissional e Tecnológica, título regulamentado pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL,2008), que inclui a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio, que no Art. 36-A parágrafo único garante que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Sendo acompanhado das garantias: Art.36-B:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL,2008).

A LDB direciona após a alteração de alguns artigos pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL,2008), uma perspectiva de formação em longa escala para quem irá concluir o ensino médio. No que se refere a Seção V- Da educação de jovens e adultos, a preferência é articular com a educação profissional, na forma do regulamento. Ou seja, abrem-se caminhos mais abrangentes para formação profissional, em que a concentração não se limita a um centro de formação específico, mas todas as instituições regulamentadas que optem por oferecer o ensino médio profissionalizante. Percebam que o PPP da escola deve especificar o ensino profissionalizante de forma articulada às exigências de acordo com a sua realidade.

O Decreto 2.208/1997 (BRASIL,1997) revogado pelo Decreto nº 5.154/2014 (BRASIL,2014), definia no Art. 39 (BRASIL,1996) que a educação profissional,

integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, retornando assim apenas a finalidade produtiva. A Lei 11.741/2008 altera esse artigo em relação a EPT garantindo:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. §1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL,2008).

Aqui, podemos demarcar que a partir do ano de 2008, a EPT ganha novos olhares dos governos federais e estaduais, desvincula-se a educação profissional apenas da dimensão trabalho, incluindo assim uma iniciativa de trabalho, ciência e tecnologia, pensando também em formação continuada e outras articulações como no Art. 40 (BRASIL,2008) da LDB, que determina que a educação profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Em 2008 também é aprovada a Lei nº 11.892/08 (BRASIL,2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, contribuindo assim com a expansão do ensino tecnológico na educação básica e ensino superior. Nos atentamos também ao Art.6º (BRASIL,2008), que define as finalidades dos Institutos Federais no inciso I – “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL,2008) e no Art. 7º (BRASIL,2008), define as finalidades e características que são objetivos dos Institutos Federais, inciso I “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da

educação de jovens e adultos” (BRASIL,2008). Ambos os incisos confirmam o objetivo de formação profissional com foco principal de formação na educação básica.

Outras ações que contribuíram para o avanço das decisões envolvendo a EPT foram as definições das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio pela Resolução CNE/CEB nº4/99 (BRASIL,1999), as diretrizes foram norteadoras para detalhar os rumos da EPT, os cursos e carga horária. O parecer nº 16/99 (BRASIL,1999) também foi suporte para as diretrizes, pois é um documento que contém análise histórica e desafios que permeiam sobre a EPT. É no ano de 2002, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002 (BRASIL,2002), com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002 (BRASIL,2002) são definidas, dando caminho para uma série de mudanças.

O estágio supervisionado passa a ser instituído para os estudantes da educação profissional e de ensino médio com a Resolução nº1/2004 (BRASIL,2004), que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL,2008) é aprovada, a famosa nova Lei do Estágio que regulamenta o estágio obrigatório e não obrigatório em todas as modalidades de ensino:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL,2008).

A importância do estágio está assegurada e estruturada de acordo com o projeto pedagógico do curso, levando em consideração o território e sua realidade, além de integrar o itinerário formativo do educando. O Decreto nº 5.154/04 (BRASIL,2004) articula entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio integralizar a oferta de habilitação profissional com matrícula única para cada estudante, assim passa a ser permitido concluir o ensino médio com habilitação em um curso técnico. Assim, o Decreto nº 5.154/04 provocou mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao ensino médio da educação profissional técnica, alteração ocorrida pela Resolução CNE/CEB nº1/2005 (BRASIL,2005) e a Resolução CNE/CEB nº20/2005 (BRASIL,2005), garantindo ao EJA modalidade integrada ao ensino médio e educação

técnica profissional de nível médio, oportunizando a educação de jovens e adultos concluírem o ensino médio com habilitação em um curso técnico profissional.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2008 (BRASIL,2008), implementa em todas as instituições que ofertem Educação Profissional, públicas e privadas, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio que anualmente a Portaria Ministerial organiza e disponibiliza o material organizando a carga horária dos cursos, os eixos tecnológicos, as funções de cada área, norteadas instituições e estudantes.

No ano de 2012, são aprovadas as novas Diretrizes Nacionais Curriculares da educação profissional técnica de nível médio pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012), com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012), essas mudanças nas Diretrizes acontecem tensionadas pelas novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional, como informa o parecer. Garante entre o objeto e finalidade dos cursos técnicos no Art. 5º (BRASIL, 2012) que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, permitindo assim, pensar na formação para além do mundo do trabalho, relacionando com as dimensões teóricas que estude a relação do homem com a sociedade, como participante do processo histórico. Destacamos no Art. 14 (BRASIL, 2012), o que determina sobre o que os currículos dos cursos, que devem proporcionar os seguintes pontos: diálogo com diversos campos do trabalho, da tecnologia e da cultura, compreender e discutir as relações sociais de produção orientação no exercício profissional com base nos princípios éticos, estéticos e políticos, compromissos com a construção de uma sociedade democrática – no Art. 15 (BRASIL, 2012): O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, chamamos atenção para o Art. 16 (BRASIL, 2012), que é específico ao se referir ao PPP – as instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos Artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB (BRASIL, 1996), seus projetos político pedagógicos e planos de curso, isso significa dizer que não existe projeto político pedagógico ou planos de cursos sem participação coletiva.

Em 2014, acontece um grande momento para a educação, é sancionada a Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014) que aprova o PNE – (Plano Nacional de Educação), com

vigência por 10 (dez) anos, como consta no planejamento o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica de qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

Destacamos a meta 1- que se refere a erradicação do analfabetismo, a meta 9 - elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Essas metas correspondem ao analfabetismo e destaca a necessidade de olhares atentos à efetivação de cada uma. Em 2021, o Brasil permanecia com taxas altíssimas de analfabetismo, pesquisa divulgada em junho de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), mostra que no Brasil ainda tem mais de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, uma taxa de 6,8% - isso significa dizer, que estamos longe de chegar à erradicação do analfabetismo absoluto. No que se refere a educação profissional temos a meta 10- que pretende oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. E a meta 11- que foca em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, enfatizamos que a expansão da educação técnica profissionalizante é uma estratégia delineada no PNE, a partir de 2014 muitos estados passaram a focar nas metas 10 e 11. O estado da Bahia será o nosso destaque, constata-se que as escolas de formação geral vem dando lugar à educação técnica profissionalizante.

Em 2016, um novo passo para acompanhar as transformações e emergências do mundo tecnológico, junto a expansão do capital, é aprovada a modalidade da Educação à Distância para o nível médio – já havia alguns debates no CNE, mas a aprovação ocorre por meio da Resolução CNE/CEB nº1/2016 (BRASIL,2016) , que define conforme documento –Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de

Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, assim destacam que as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância deve acontecer em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

A educação integral passa a fazer parte do debate na educação profissional em 2017, ano que é aprovada pela Lei nº13415/17 (BRASIL,2017) a implementação do Ensino Médio em tempo integral, a conhecida reforma do ensino médio, que acontece sem debate ou qualquer tipo de diálogo com as instituições e comunidade, não garantindo a autonomia e diálogos que busquem a universalização do ensino. Segundo Cordão e Moraes 2017, a nova redação dada ao caput do Art. 36/2017 (BRASIL,2017) da LDB, passa a exigir que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Comum Curricular (BNCC) e por arranjos curriculares variados e correspondentes aos contextos locais. Como podemos verificar abaixo as divisões curriculares:

Art. 36- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

As decisões mais recentes sobre a educação profissional, ocorreram em 15 de dezembro de 2020, a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2020 (BRASIL, 2020), ficando aprovada a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, incluindo inclusive 13 novos cursos técnicos no catálogo. Outra aprovação é da Resolução CNE/CP Nº 1/2021 (BRASIL, 2021) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. Destacamos entre os princípios norteadores o Capítulo II Art. 3º/2021 os seguintes incisos:

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes; XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas; XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT passaram por mudanças desde sua implementação, mas a partir da última Resolução CNE/CP nº 1/2021 alguns

artigos que destacamos acima sobre o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012) deixam de existir, são simplesmente suprimidos, chama atenção o Art. 16 que se refere ao PPP que deixar de fazer parte das Diretrizes, desde a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021). Como garantir a identidade das instituições e as articulações pedagógicas para construção de um PPP que converse com a comunidade, que permita ensino, pesquisa, extensão e pluralidade para dialogar com todos os sujeitos que participem direta ou indiretamente do espaço escolar? Outros artigos foram suprimidos, como o Art.5 do capítulo I, os artigos 14, 15, 16 e 17 do capítulo II que trata da organização curricular. A reforma do ensino médio deu abertura para novas regulamentações e o debate público ficou minimizado diante do que o Estado instituiu, pensar no currículo sem definição de um PPP orientador, é preocupante, entendendo que os interesses formativos estão para além da formação humana, cidadã, social e plural, não podemos retroceder a educação técnica profissional a uma perspectiva reducionista de reprodução das relações de trabalho, precisamos continuar desenvolvendo estratégias entre mundo do trabalho e educação emancipadora, garantindo igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e respeito às diferenças.

CAPÍTULO II

2- AS QUESTÕES ENVOLVENDO IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 Identidade: conceitos ao longo da história e o mito da democracia racial

Quando falamos em identidade, qual a primeira coisa que imaginamos? Deixando o significado histórico e social de lado, geralmente a primeira coisa que imaginamos para atribuir significado a palavra identidade, é a carteira de identidade. Esse significado reduz a palavra ao sujeito, ao “eu”, se tornando algo subjetivo. Mas, o que entendemos por identidade? Se um professor ou professora chegar em sala de aula e lançar a pergunta aos estudantes – O que é identidade? O que eles responderiam? Os estereótipos também acompanham essa definição, as representações fenotípicas que simbolicamente têm origens nas demarcações do corpo são utilizadas. Porém, ao longo

das transformações sociais e períodos históricos que podemos demarcar a partir do séc. XVIII a atualidade, o que constatamos é uma mudança simbólica e estrutural no que se define como identidade.

Aqui, a proposta desse capítulo é refletirmos o conceito de identidade através do contexto histórico e social – compreender a amplitude desse conceito, considerando as contribuições de alguns teóricos e teóricas como: Stuart Hall, Kathryn Woodward, Audre Lord, Frantz Fanon e Abdias do Nascimento.

A identidade no Brasil é um tema bastante discutido e polarizado, vem ganhando uma dimensão complexa e com a globalização isso se intensificou, as redes sociais se tornaram palco para esse debate, ampliando as discussões. Uma das questões que versa sobre o tema e que conseguiu notoriedade é o identitarismo, vamos falar melhor sobre ele ao longo do texto. Queremos chamar atenção para o entendimento de identidade para além do significado subjetivo, mas compreender identidade como social, coletivo, político e também subjetivo e esse será o caminho que iremos trilhar.

Falar de identidade no contexto educacional ao qual o produto é proposto, como forma de auxiliar ações efetivas de intervenção nas estratégias pedagógicas do corpo docente da escola na promoção da Lei 10639/2003 e 11645/2008, é desafiador. Tendo em vista que falamos de uma escola técnica no Recôncavo da Bahia, composta majoritariamente por alunos e alunas negros, socioeconomicamente em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Pensar ações que se aproximem da realidade dos estudantes foi uma das linhas pensadas para o desenvolvimento do produto.

Stuart Hall (2006) por exemplo, apresenta três concepções de identidade – O sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, detalha cada uma delas e revela como caminhamos para uma provável crise de identidades. Hall (2006) explica cada sujeito citado da seguinte maneira: O sujeito do iluminismo é desde o nascimento centrado no seu “eu”, no núcleo interior da identidade individual, racional autossuficiente, representada e descrita como masculino – já o sujeito sociológico, é definido como “eu” e o “outro”, acontece devido a interação do sujeito com a sociedade, as mudanças de valores, símbolos e cultura interferem na construção dessa identidade – destarte, o sujeito pós-moderno tem sua identidade fragmentada, está em constante transformação. Hall chama atenção para instabilidade que temos na pós-modernidade na definição do que é identidade. Para ele, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p.12). A identidade aqui, não tem permanência como no sujeito do iluminismo, ela é contraditória, são identidades que se constituem de forma

móveis, e que são representadas ou interpeladas pelos sistemas culturais que nos rodeiam.

A identidade passa a ser:

Definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

É por essa definição histórica que Hall conduz sua perspectiva sobre identidade na pós-modernidade, afirmando que estamos em crise de identidades, pois na medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, as identidades se multiplicam junto. O sujeito pós-moderno surge diante dessas mudanças estruturais e institucionais, são elas que determinam as relações e a formação das identidades. Para Hall “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p.13). Isso significa dizer que não nos identificamos mais como um único sujeito, que estamos dentro da estrutura social sendo e tendo diversas identificações. Os movimentos de diversidades, mobilidades e simbologias múltiplas, culturais e raciais, se potencializam com a globalização, trazendo novos sistemas de significações e representações, permitindo múltiplas possibilidades de identidades. Concordamos que a mudança estrutural:

Está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 2006, p.9).

Mas, o que isso tem a ver com o nosso produto? Vamos explicar. Primeiro que quando refletimos espaço escolar devemos levar em consideração os conceitos históricos, sociais, regionais, culturais, políticos, relacionais, raciais, sem esquecer de gênero e classe. Todos esses pontos representam contextos sócio-históricos e socioculturais, que estão completamente relacionados com o cotidiano escolar, assim a construção de identidades no espaço escolar se conflitua, são sujeitos plurais frequentando o mesmo espaço com objetivos díspares e os educadores e educadoras possuem o compromisso

compartilhar e potencializar saberes. Em sequência podemos citar que mesmo de modo reducionista quando se trata do PPP, Currículo, Habilidades, Diretrizes e a dimensão de documentos e regulamentações sobre o ensino técnico profissionalizante, as identidades plurais podem não estar devidamente expressas neles. Chamamos atenção para o reducionismo, no sentido que conduz a ideia que ainda persiste em permanecermos como sujeitos do iluminismo, centrados na unidade do “eu”, esquecendo que escola não se centra em um único grupo ou pessoa, e que historicamente nossa identidade é conduzida pelo gênero masculino, no sistema social patriarcal que estruturalmente está imbricado nas relações de poder. Nas presentes reflexões, temos o compromisso enquanto educadores de construir um PPP voltado para a pluralidade e considerando o contexto social, econômico, político e estrutural que se apresenta na realidade escolar da instituição, reafirmando assim a importância de debruçarmos sobre o tema identidade.

A sociedade moderna faz assumir diversas identidades dentro das complexidades que vivenciamos, podemos citar alguns exemplos no seio da família tradicional, a representação do homem que está centrada em trabalhar, ser heterossexual, forte, assumir as finanças da família e ser o provedor – a mulher é aquela que cuida da casa, dos afazeres domésticos, o cuidado com os filhos e a educação, ainda tem que se preparar para a vivência de casal. Nessa relação, o que identificamos são múltiplas identidades que estão simbolicamente marcadas pelo contexto social que vivenciamos. A representação da família patriarcal vem sofrendo rupturas e precisamos estar atentos aos exemplos cotidianos da escola, a representação de família é desenhada no exemplo acima e acrescentamos mais um marcador social, a religião. Nesse caso, a família é consolidada no casamento cisheteropatriarcal e católico – não estamos determinando que a escola não fale para esse grupo familiar, mas alertando que a escola não se concentre apenas em um grupo familiar, como constatamos nos materiais didáticos, nos eventos escolares como dia das mães, dia dos pais, entre outros. Precisamos de uma escola que olhe e converse com todos e todas, para além da formação da família tradicional.

Antônio Moreira e Tomaz Tadeu (2003) vão dizer que o Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas currículo produz identidade e concordamos que o PPP e as Diretrizes também não são neutros, por isso consideramos que:

O currículo está implicado a relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e

contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e TADEU, 2003, p.14).

Outra questão é a fragmentação da identidade em relação à cultura, que para Hall (2006) acontece a partir das identidades nacionais, pois não nascemos com ela, mas são transformadas pela representação. “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidade” (HALL, 2006, p.51), ou seja, as identidades são formadas por símbolos, representações e poder cultural. As culturas nacionais seriam pensadas como dispositivo discursivo, pois ela representa a diferença como unidade ou identidade e são “atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”. (HALL, 2006, p. 62). Nessa perspectiva, Moreira e Tadeu argumentam que cultura não é vista como unitária, homogênea e aceita universalmente, por isso é digna de ser transmitida para as próximas gerações a partir do currículo (MOREIRA e TADEU, 2003, p.35), ou seja, cultura e currículo constituem um par inseparável, e essa relação é indispensável para se pensar PPP.

Ao falar das crises de identidades na pós-modernidade Hall (2006) pontua vários momentos em que entramos em conflito, a família heteropatriarcal se conflita com as outras formações de família, por não se sentirem representadas. Uma pergunta fundamental para refletirmos é se enquanto educadores, estamos preparados para agir em situações de conflito de identidades no espaço escolar? Ou acabamos reproduzindo os discursos do poder hegemônico no cotidiano escolar?

Kathryn Woodward (2014), fala que “outros conflitos surgem das tensões entre as expectativas e as normas sociais. Por exemplo, espera-se que as mães sejam heterossexuais. Identidades diferentes podem ser construídas como “estranhas” ou “desviantes”” (WOODWARD, 2014, p.23). Esse olhar para o outro de maneira estranha por conta de não pertencer ao padrão heteropatriarcal instituído, envolve uma ruptura gigantesca no sistema social determinado como universal, um desafio para a estrutura social que a escola representa, questiona-se: educamos olhando para quem? Woodward cita Audre Lorde para exemplificar esses padrões que a sociedade determina ao outro sujeito:

Como uma mãe - feminista socialista, lésbica, negra, de 49 anos - de duas crianças, incluindo um menino, e como membro de um casal inter-racial, com muita frequência vejo-me como pertencendo a um grupo definido como estranho, desviante ou inferior ou simplesmente errado. (WOODWARD, 2014, p.23).

Para Woodward (2014), o que acontece é o seguinte:

Pode parecer que algumas dessas identidades se refiram principalmente a aspectos pessoais da vida, tal como a sexualidade. Entretanto, a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação. Independentemente de como Lorde decida afirmar sua identidade, por exemplo como mãe, sua escolha é constrangida pelos discursos dominantes sobre a heterossexualidade e pela hostilidade frequentemente vivida por mães lésbicas. Lorde cita uma gama de diferentes contextos nos quais sua identidade é construída ou negociada - seria melhor dizer “suas identidades” (WOODWARD, 2014, p.23).

O que chama atenção aqui é como nossas identidades são contraditórias. Ao mesmo tempo que se relacionam existe uma necessidade de autoafirmação, justamente por se constituírem identidades plurais oprimidas dentro de um sistema social hegemônico. A escola enquanto espaço de formação e construção para a cidadania, diversidade e respeito, não pode ser omissa/oculta de sua conjuntura política e social, o compromisso na garantia de direitos estabelecidos, que inclusive são assegurados e consta na Lei de Diretrizes e Bases no Art. 2º e Art. 3º, firmando nossa reflexão:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996).

Reforçamos o quanto esse tema que estamos percorrendo tem total relevância para implementar as práticas educacionais pedagógicas, em um PPP que converse com todos e todas, garantindo o cumprimento da legislação. Outro ponto importante, é o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 1/2021 se referindo às escolas técnicas profissionalizantes no Atr.59 inciso V:

V - Zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e redes de ensino mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade (BRASIL, 2021).

Quando conferimos as documentações, temos vários registros no que diz respeito à diferença e a diversidade, mas em nosso cotidiano escolar a crise de identidades aparece no solo da escola e temos o desafio para conseguirmos dialogar com todo pluralismo que estão presentes, vai além das estratégias e orientações curriculares, mas é

conhecer efetivamente quem são os nossos estudantes, a realidade que vivenciam e como a escola pode promover conhecimento atrelados à realidade deles. Compartilhamos da pedagogia freiriana, como bem explicitou Paulo Freire (1996) afirmando que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e essa intervenção exige dos professores autonomia, entendendo que a educação não é neutra, ela reproduz ideologia dominante e hegemônica. Assim, o desafio para construção do PPP exige autonomia da instituição em geral para definir qual o projeto vai assumir, sem esquecer de acolher a todos os estudantes.

No Brasil, o projeto de uma identidade nacional no século XIX foi fervorosamente defendida, logicamente influenciada pelas ideologias conservadoras e tradicionais dos Estados Unidos e países Europeus, que defendiam uma cultura hegemônica e um currículo que proporcionasse uma sociedade homogênea em que o mundo aceitasse um padrão universal. Essa ideia não teria como avançar por muito tempo já que “a ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais” (MOREIRA e TADEU, 2003, p.35). Logicamente, a pluralidade cultural se manifesta tanto no currículo, quanto no PPP, rompendo fundamentalmente com o contexto de uma educação universal.

Concordando com as colocações de Hall (2006) quando diz que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades "tradicionais" e as "modernas"”. (HALL, 2006, p.14). A educação na modernidade passa por constantes transformações, afinal os fatores históricos, sociais e econômicos interferem diretamente – podemos citar a globalização do século XIX e XX, a migração intensificada pelo poder econômico, a mercantilização, o neoliberalismo e outros. Todas essas questões constituem a educação e identidades dos sujeitos. Levando em consideração o contexto social e pluralidade, precisamos estar atentos e acompanhando as mudanças constantes, assim necessitamos perceber a dimensão do PPP que deve conversar com a comunidade interna e externa ao espaço escolar, espaço esse que é coletivo e que tem a intenção de promover emancipação humana.

Para compreendermos melhor, os assuntos que estão ligados à hegemonia no Brasil, e como a diáspora não foi incluída nas discussões sobre currículo e automaticamente interfere no PPP, vamos buscar entender como construção do mito da democracia racial e a concepção de igualdade impactou na construção de identidades dos sujeitos, nas relações sociais, culturais, políticas, educacionais e econômicas no Brasil.

Um tema que não conseguimos distanciar ao falar de identidade no Brasil, é o mito da democracia racial. Gilberto Freyre foi um dos principais teóricos que impulsionou

a concepção de democracia racial, através da obra *Casa Grande Senzala*, livro escrito em primeira edição em 1933, mas aqui trabalhamos com a edição atualizada de 2003, que inclusive é um clássico e foi base para formação durante muitos anos nas instituições de ensino. O objetivo era mostrar como se dava a relação entre os senhores e escravizados, o fato da obra ser muito criticada não tira o impacto que causou e ainda causa para compreendermos a formação social e familiar no Brasil – a pesquisa de Freyre tem conteúdos importantes para compreendermos a visão da elite dessa época, que reflete incontestavelmente na sociedade contemporânea.

Freyre (2003) diz que “a história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro: da sua vida doméstica, conjugal, sob o patriarcalismo escravocrata e polígamo; da sua vida de menino; do seu cristianismo reduzido à religião de família e influenciado pelas crendices da senzala (FREYRE, 2003, p.42). Essa colocação do autor, não é distante das representatividades sociais que permanecem no Brasil, falar da sociedade brasileira e os fatores socioeconômicos que geram desigualdade, racismo, violência e outros, é falar da casa-grande e a relação com a senzala, em que o poder da casa-grande é inquestionável nesse convívio, sendo pertinente questionar: o que se gerou de consequências o poder da casa grande em relação à senzala? Freyre afirma que as “casas-grandes foi até hoje onde melhor se exprimiu o caráter brasileiro; a nossa continuidade social” (Freyre, 2003, p.42). O caráter nesse sentido é medido na relação patriarcal das famílias tradicionais – será que essa continuidade de se pensar caráter foi interrompida em algum momento? Ou ainda permanecemos sendo educados e educadas determinando o papel do homem e da mulher nas famílias? São pontos para refletirmos, pois a história romancista, passiva e harmônica em que o patriarcado é representado a partir do homem branco, gerando a história social que a elite perpetua como pilar para ideia de família perfeita e sociedade brasileira.

A passividade que encontramos durante a leitura de *Casa Grande Senzala* remete a muitos absurdos quando comparamos com a atualidade, mas de acordo ao período de escrita e lançamento do livro, devemos salientar que tínhamos uma sociedade elitista que prestigiava a pesquisa de Freyre. Não havia melhor autopromoção sobre a representação da casa grande benfeitora do que a apresentada para conjuntura política e social pertencente entre as décadas de 1930-1940. O nacionalismo¹ é um ângulo fundamental para analisarmos as explicações de Freyre em que defendia a identidade sob a ótica do nacionalismo, o que a nação brasileira tem em comum? O que nos faz um só povo?

¹ Ideologia que ganha força na Revolução Francesa e se espalha pelo mundo, séc. XVIII e XIX.

Podemos nos unir em prol da nação? São essas questões que fundamentam a construção de uma identidade cultural brasileira trazida pelo autor.

Nos Séculos XVIII e XIX se amplia o projeto da identidade vista como algo universal no Brasil, Freyre trata no singular os povos, sendo identificados em sua obra como (o índio, o negro, o branco), o índio é inferiorizado quando comparado ao negro, e o negro inferiorizado em relação ao branco, a cultura é definida para cada grupo da seguinte maneira:

Deixemo-nos de lirismo com relação ao índio. De opô-lo ao português como igual contra igual. Sua substituição pelo negro - mais uma vez acentuemos - não se deu pelos motivos de ordem moral que os indianófilos tanto se deliciam em alegar: sua altivez diante do colonizador luso em contraste com a passividade do negro. O índio, precisamente pela sua inferioridade de condições de cultura - a nômade, apenas tocada pelas primeiras e vagas tendências para a estabilização agrícola - é que falhou no trabalho sedentário. O africano executou com decidida vantagem sobre o índio principalmente por vir de condições de cultura superiores. Cultura já francamente agrícola. Não foi questão de altivez nem de passividade moral. (FRYRE,2003, p.338)

O trecho acima revela atribuição de inferioridade aos povos indígenas e aos negros em relação aos portugueses, confere uma cultura animalizada e descreve os indígenas como não sociáveis, mesmo os colonizadores tentando educá-los a partir dos costumes europeus – a passividade que tanto se repete sobre os povos negros também é reafirmada, e o que torna os negros superiores aos indígenas na visão de Freyre, é o fato do africano já ter vindo de uma cultura superior, já em relação ao colonizador branco, negros e indígenas tem cultura inferior. Aqui, se apresenta o ponto chave para refletirmos sobre a construção de identidade em Freyre, a inferiorização que historicamente é atribuída aos indígenas e negros, além da individualidade se apresentam na sociedade narrada por ele.

A perspectiva trazida é eurocêntrica. Freyre escreve a partir do olhar do homem branco, assim quando fala em formação familiar no Brasil, recorre à miscigenação como justificativa do que chama de passividade das escravizadas se relacionarem com os senhores, não revela as violências, estupros e subserviência em que viviam as escravizadas, não fala dos processos de luta para fugir, a representação que as mulheres negras tiveram para alcançar liberdade. Importante pensarmos, se diante de tanta exploração e violação, haveria possibilidade de passividade? Ou o processo de colonização tratou dessa forma para amenizar todas as violações? No prefácio argumenta que:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as mulheres de cor - de "superiores" com "inferiores" e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas" (FREYRE, 2003, p. 32).

É essa relação de passividade e confraternização que revela uma certa harmonia entre os homens brancos e as mulheres negras, romantizando as relações sexuais entre escravizadas e senhores brancos, já sabemos de acordo com vários escritos que ocorreram estupros na maioria dos casos. Os abusos se concentravam no prazer do homem branco, mas para além disso, tinham objetivo de gerar filhos para mão de obra escravizada – houve em um certo momento o aumento das doenças sexualmente transmissíveis, a sífilis foi uma das mais expressivas, e quem se torna culpabilizadas e culpabilizados pelas doenças são as africanas e os africanos. É possível percebermos na narrativa como as mulheres eram tratadas, a objetificação sexual e subserviência atribuída no sistema patriarcal que reflete totalmente a formação social e familiar. Educadas para serem donas de casa e cozinheiras, essas heranças são carregadas historicamente e alguns estudos se concentram em pensar a solidão da mulher negra na contemporaneidade, relacionando com alguns fatos já citados.

Recordamos de Maria Firmina dos Reis, por exemplo, que em sua obra *Úrsula* de 1859, já enfatizava que mulher negra produzia conhecimentos, mas não eram lidas, o romance que vem ganhando notoriedade atualmente, não trata apenas de uma história de amor, mas denuncia várias violências que os escravizados e as escravizadas sofriam nos porões dos navios trazidos da África para o Brasil, além de destacar detalhadamente a violência contra mulher. Uma das passagens mais marcantes da obra é da personagem Preta Susana, uma escravizada que fala de suas dores e angústias antes e depois de ser capturada e colocada em um navio, ela relata sua história em primeira pessoa:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos. (REIS, 2019, p.80).

Trazer essa passagem em que Reis (2019) destaca Preta Suzana, é demonstrar o quanto o silenciamento dos povos negros se perpetua, e quando olhamos para a questão da mulher negra, esse silenciamento é bem mais severo se analisarmos o poder hegemônico que se mantem. Úrsula e Casa Grande Senzala tem mais relação do que imaginamos, percebemos que a ideia de harmonia já está desabrochando desde 1859, o romance retrata a crueldade do tráfico e a condição da mulher, expondo as desigualdades raciais e econômicas, algo que historicamente se apaga epistemologicamente, para construção de uma identidade nacionalista em prol do patriotismo.

Retornando a Freyre (2003), ele vai escancarar ideias que foram utilizadas para um projeto político nacionalista que já estava veemente no Brasil, a principal ideia seguida por muitos adeptos é de que as três raças (brancos, negros e indígenas) geravam um novo povo brasileiro, os mestiços. Essa linha de pensamento gerou uma nova história social sobre a formação familiar no país, um lugar multicultural e multirracial, onde existia fraternidade e todos conseguiam conviver bem e se respeitar. A ruptura com esse projeto ideológico só vai acontecer mais tarde, principalmente em 1970/80 momento em que é intensificado, os objetos de pesquisas e debate entre cientistas sociais e historiadores são tensionados e contradizem os argumentos dos nacionalistas. Vale salientar, que os movimentos sociais têm papel fundamental nessas rupturas, principalmente o Movimento Negro Unificado, que sempre esteve reverberando o racismo no Brasil. A representação de Abdias do Nascimento deve ser destacada levando em consideração o livro *O Quilombismo* (1980), que detalha a importância dos movimentos de luta dos povos negros no Brasil, destacando a identidade étnico-racial, desde o séc. XVI:

Há uma continuidade histórica na luta dos afro-brasileiros por sua identidade étnica e cultural que vem desde o século XVI, com a resistência dos quilombos e da República dos Palmares (1595 a 1695), à série de revoltas entre 1805 a 1835 na Bahia. Esta luta armada existiu até 1888, e com a emancipação formal dos negros escravizados, o esforço dos descendentes africanos por sua total libertação e resgate de sua dignidade humana continuou através de diversas organizações como exemplificam a Frente Negra Brasileira, na década dos 30, o Teatro Experimental do Negro, na década dos 40 a 60, os periódicos *Clarim da Alvorada* e *Quilombo*, o primeiro editado em São Paulo e o segundo no Rio. Em nossos dias, existe o já mencionado Movimento Negro Unificado Contra o Racismo e a Discriminação Racial que dá continuidade à mesma luta socioeconômica, cultural e política dos afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 1980, p.222).

Evidenciamos que na década de 1930, tínhamos de um lado a intensificação do nacionalismo, o poder econômico e político vinculado à indústria, o patriotismo defendido incansavelmente – em andamento estava um projeto político ideológico que

elevava a democracia racial, negando a natureza discriminatória e racista no Brasil. O país é vendido para o mundo como lugar de todos e todas, em que se tinham as mesmas oportunidades e direitos. Ao mesmo tempo é lançada a obra *Casa-Grande Senzala*, que se apresenta academicamente para o mundo, tratando de um país harmônico em que todas as raças vivem em concórdia – de outro lado, percebemos que várias lutas por igualdade aconteciam, provando que a harmonia era uma farsa. Enquanto aconteciam fortes vendas da obra de Freyre para o mundo, a Frente Negra Brasileira já aparecia lutando por igualdade na década de 1930 e o Teatro Experimental do Negro na década de 1940 a 1960, em busca por espaço de negros e negras nos cinemas, TV e teatros brasileiros.

A ruptura com o ciclo harmônico no Brasil é desmascarada, Florestan Fernandes (2008) teve suas contribuições nesse processo com a obra – *A integração do negro na sociedade de classes* – que é lançada em 1964, afirmando que o Brasil vivia o mito da democracia racial:

A ideia de que o padrão brasileiro de relações entre “brancos” e “negros” se conformava aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano vigente. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da “democracia racial brasileira”. Admita-se, de passagem, que esse mito não nasceu de um momento para outro. Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo “muito pouco fel” e sendo suave, doce e cristãmente humano. Todavia, tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial. A própria legitimação da ordem social, que aquela sociedade pressupunha, repelia a ideia de uma “democracia racial”. Que igualdade poderia haver entre o “senhor”, o “escravo” e o “liberto”? A ordenação das relações sociais exigia, mesmo, a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação raciais – ou para legitimar a ordem estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava (FERNANDES, 2008, p.137).

Fernandes (2008) alertava que no Brasil se estabeleceu uma filosofia racial democrática, levando à destituição dos escravizados, que teve a desagregação da forma de trabalho livre e foram dispensados como bem a elite brasileira quis, as instituições permaneceram funcionando normalmente, mantendo o equilíbrio da ordem nacional, gerando assim uma falsa consciência da realidade racial, e a certeza do etnocentrismo se espalhou da seguinte maneira:

1º – a ideia de que “o negro não tem problemas no Brasil”; 2º – a ideia de que, pela própria índole do povo brasileiro, “não existem distinções raciais entre nós”; 3º – a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo; 4º – a ideia de que “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º – a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com

referência ao “negro”, excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família etc., imperantes na “população de cor”, seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas. (FERNANDES, 2008, p.138).

Entendemos, que o impacto da falsa consciência racial no Brasil tem heranças muito fortes na formação social, não podemos negar o processo histórico em que fomos e somos construídos, enquanto sujeitos plurais. Clovis Moura (1994), também alertou sobre a negação da democracia racial no Brasil, entre os assuntos abordados sobre as dinâmicas raciais está o avanço do capitalismo e as lutas de classes, fazendo um recorte histórico desde a escravização até os impactos para formação social, destaca que não podemos ter democracia racial em um país onde ela não é plena e completa, onde não temos democracia “política, econômica, social e cultural. Um país que tem em sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com uma concentração fundiária e de rendas das maiores do mundo(...) no qual a concentração de renda exclui total ou parcialmente 80% da população”. (MOURA, 1994, p.160).

Assim como Stuart Hall (2006) fala da crise de identidades na atualidade com a intensificação da globalização, no recorte que fizemos sobre a falsa consciência e democracia racial no Brasil, identificamos que do século XIX ao XXI já passamos por vários debates em torno do tema identidade, mas é inegável que o tema raça toca profundamente na formação de identidade no Brasil, e para entendermos como as ideologias vem ganhando outras dimensões, que impactam diretamente na educação, esse debate precisa ser mais aprofundado nesse momento.

A ideia de que o negro não tem problemas no Brasil, como nos cinco pontos que Fernandes revela, também fez parte das instituições que propagaram a democracia entre as raças – a escola faz parte das instituições, ela reproduziu a ideologia da falsa consciência e democracia racial, assim como as instituições jurídicas, econômicas e outras. A grande inquietação que refletimos a partir desse movimento político, ideológico e social em relação à escola é o de compreender qual o papel da escola na atualidade brasileira: a quem a escola serve? O que a escola pretende? Quais os compromissos assumidos no desenvolvimento do PPP? A diversidade e pluralidade fazem parte do currículo e prática educacional adotadas no PPP? Nesse exercício reflexivo intensificamos os questionamentos – a escola forma cidadãos antirracistas? Ou a escola reproduz o racismo estrutural e ideológico, que tem forte origem na ideia de harmonia entre as raças?

As questões levantadas acima foram alicerce para o desenvolvimento da pesquisa e construção do produto, a reflexão proposta é coletiva, precisamos avançar na busca por respostas que potencialize as identidades para além do repetitivo trabalho para manutenção do que atualmente nos é vendido como poder e ordem. No próximo ponto sobre identidade, tentamos compreender como a colonização pôde determinar caminhos para formação identidade no Brasil, vamos partir de uma análise que busca a decolonização dos saberes, buscando romper com o olhar eurocêntrico na formação de identidade.

2.2 Convite à ruptura do espelho narcisístico

Para entendermos o pensamento de Frantz Fanon e suas contribuições é importante nos remetermos à realidade vivenciada por ele e seu lugar de pertencimento. Nascido na ilha da Martinica em 1925, foi um revolucionário africano, lutou junto às forças de resistência no norte da África e na Europa durante a Segunda Guerra Mundial, por isso chegou a ser condecorado duas vezes por sua resistência. Na França tornou-se filósofo e psiquiatra, como podemos identificar:

Após completar seus estudos em psiquiatria e filosofia na França, dirigiu o Departamento de Psiquiatria do Hospital Blida-Joinville na Argélia (hoje renomeado como Hospital Frantz Fanon) e tornou-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia, entrando, assim, na lista de cidadãos procurados pela polícia em todo o território francês. Todo o resto de sua vida foi dedicado a esta batalha, enfatizando sua importância na luta para transformar as vidas dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno. Fanon morreu de pneumonia em 6 de dezembro de 1961 em Bethesda, estado de Maryland, nos Estados Unidos, enquanto buscava tratamento para sua leucemia. (GORDON, Lewis, apud FANON 2008, p.12)

Fanon tem uma história que podemos considerar curta, faleceu muito jovem de leucemia, aos 36 anos de idade, porém a luta por libertação e descolonização dos povos subalternos colonizados marcam sua trajetória. Escreve bastante e se debruça nos estudos psiquiátricos, torna-se um autor importantíssimo para os pensamentos da luta antimanicomial, para as ciências sociais, política, filosofia da diáspora africana, racismo e outros temas. Assim se faz presente e essencial para pensarmos decolonização e luta antirracista no contexto do escolar.

Para contextualizar os dilemas e antagonismos da colonização no Brasil, detalhamos como foram as ações do poder hegemônico para tentar apagar a história dos povos negros e as identidades, com o objetivo de torná-las universal. Esse movimento foi

intensificado a partir da década de 1930, Nascimento (1980) vai contextualizar os enfrentamentos que ocorreram nesse período, contrários a essa ideia nacionalista.

Nascimento (1980) detalha em sua obra que a tentativa de contradizer a história dos povos negros no Brasil tem total caráter político, econômico e social, é a partir do narcisismo do homem branco europeu que a cultura e identidade vão sendo estruturadas no país, nos afastando de tudo que é considerado fora da normalidade, nesse caso, o ser negro seria uma condenação social e tudo que fazem é ligado à anormalidade. Assim, inferiorizam nossa cultura, nossos corpos, nossa existência – demonizam as religiões de matriz africana, os cultos, os costumes, perseguem e inferiorizam tudo que remete ao povo afro-brasileiro.

A colonização dos povos negros aconteceu de várias formas. Daremos destaque para a linguagem, pois o ato de falar também é um momento que externa a cultura e o lugar de pertencimento, quando analisamos o que compõe o discurso e variações linguísticas do sujeito como: sotaque, regionalidade, gírias, jargão e outros, podemos identificar como o processo de colonização interferiu nas relações. Concordamos que, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. (FANON, 2008, p.33). Quando falamos assumimos uma cultura e isso nos remete à identidade como pertencentes a uma estrutura cultural, a um grupo – como Hall (2006) afirma, a estrutura cultural à medida que se fragmenta revela identidades plurais, pontuamos que a diáspora nessa relação com a linguagem e a cultura, gera um pluralismo afro-brasileiro.

No Brasil, um exemplo da linguagem e do falar como assumir uma cultura são as mudanças que aconteceram e se estruturaram na sociedade por meio da colonização portuguesa, a língua portuguesa foi instituída como matriz. Indígenas e africanos tiveram sua língua e cultura invadida, colonizada e inferiorizada diante dos brancos, poucos grupos indígenas e quilombolas conseguiram manter sua língua e cultura protegida:

As línguas africanas não se salvaram do esmagamento, a sua destruição representa mais um ato na tragédia genocida que a sociedade brasileira desencadeou contra os africanos e seus descendentes. Além de destruir o principal instrumento :de comunicação humana, social e cultural, o que já é muito grave, simultaneamente à destruição da língua africana, impuseram a língua portuguesa. (NASCIMENTO, 1980, p.101).

Quando relacionamos esse fato das línguas africanas, no continente africano algo semelhante aconteceu, porém a colonização por lá ocorreu de maneira polarizada por vários países e essa interferência na língua provocou uma forte multiplicidade de idiomas:

“todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. (FANON,2008, p.35). Podemos permitir diferenciar, logicamente, a maneira que a França de onde se refere Fanon foi colonizada e como o Brasil foi colonizado. Nesse sentido, sabemos que existem diversas dissemelhanças entre os países e a subjetividade dos sujeitos, porém o que estamos trazendo são reflexões que nos fazem dimensionar como os colonizadores agiram orquestrados, inferiorizando a cultura e língua do sujeito de cor.

O afro-brasileiro já nasce na perspectiva do colonizador, na medida em que suas relações sociais e culturais são modificadas historicamente pelos brancos, a segregação acontece pelo racismo cotidiano e se manifesta de todas as formas, é o racismo que molda os negros ao lugar de inferiorização e animalidade, às vezes ele é tão velado que fica imperceptível. Tudo passa a ser questionável, o vestir, o andar, o falar e o existir do negro, as características fenotípicas atravessam o pós-abolição. Vocês podem estar questionando, e a linguagem? Como ela interfere na construção de identidade? Fanon utiliza um exemplo clássico de como os negros se moldaram à branquitude² francesa, conta que quando os martinicanos chegaram a Paris, ao perceberem as diferenças de quem eram os sujeitos que estavam em cargos de poder e tinham prestígio, acabavam tentando se moldar a esses sujeitos, mudando o jeito de falar e agir para que pudessem se adequar ao que a cidade considera natural, pouco tempo depois dessas mudanças acabavam se considerando parte da sociedade francesa, se vislumbravam e acabavam deixando a linguagem cultural pertencente aos martinicanos para segundo plano. Destarte, Fanon (2008) questiona:

De onde provém esta alteração da personalidade? De onde provém este novo modo de ser? Todo idioma é um modo de pensar, dizem Damourette e Pichon. E o fato de o negro recém-chegado adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu, representa um deslocamento, uma clivagem. (FANON, 2008, p.39-49).

O deslocamento e clivagem fazem parte das mudanças na estrutura cultural e social, os negros nessa perspectiva do exemplo de Fanon, só passam a ser aceitáveis entre os brancos para trabalhar em algum local da cidade, e assim, se inserem ao que a elite espera ou tolera. Essa alteração de personalidade a qual o autor questiona, tem relações com o modo de convivência dos brancos, que são considerados normal ou natural. Se um

² O termo é utilizado pelo filósofo W. B. Du Bois, na obra *Black Reconstruction in the United States* (1935), tradução: *Reconstrução negra na América* e Fanon também utiliza o termo branquitude, que desde o século XX vem ganhando notoriedade nas discussões sobre raça, inclusive por ampliar a ideia de identidade sociopolítica e sociocultural.

negro chega a um determinado lugar em que seu modo de falar e sua cultura não é respeitada, o racismo se manifesta desde o olhar distinto até as ações das pessoas que vivem na cidade – qual seria a opção que o negro teria para fugir das discriminações e ofensas estabelecidas no modo de convívio da branquitude? A fuga do ser negro não é questionada geralmente, podemos determinar que foi uma das estratégias para expansão da colonização diante das culturas dos povos negros, se adaptar a essa relação imposta socialmente seria talvez um caminho menos sofrido.

Fanon (2008) faz alguns relatos pessoais, fala que se sentiu pressionado a mudar quando chegou à França e teve que se adaptar ao modo de convivência dos franceses para não sofrer as perseguições raciais, mas quando se deu conta, percebeu que o racismo não era uma questão econômica, social, cultural e de linguagem, o racismo ia além de todas essas definições. Acontecia o racismo inicialmente pela cor de sua pele, a condição social de nascer negro já determinava independente de sua profissão ou cargo que ele era sujeito de cor, ou seja, não tinha como apagar seu lugar de inferioridade diante do que a sociedade estabelecia desde a exploração de seus ancestrais. Assim, relata uma situação que parou para pensar assiduamente sobre identidade e a condição de ser negro quando uma criança ao encontrá-lo na rua disse: “mamãe, olhe o preto, estou com medo!” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível” (FANON, 2008, p.105). É nesse ato que Fanon reflete que não há como fugir de sua realidade, da condição socialmente determinada do que é ser negro em uma sociedade racista:

Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. Eu já não me divertia mais. Não descobria as coordenadas febris do mundo. Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil, mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros (...). (FANON, 2008, p.105).

A descrição desse momento é fundamental para entendermos a condição do ser negro em uma sociedade racista, não importa o lugar que você vá ou as modificações que faça para se adequar a realidade do que é ser branco, sempre essas marcas estarão enraizadas na trajetória das pessoas de cor, não é a linguagem, não é a cultura, não é o

agir, mas a cor da pele, a melanina. Assim, Fanon (2008) descobre o que chama de sua negridão, passa a enxergar a complexidade da colonização:

“Preto sujo!” Ou simplesmente: “Olhe, um preto!” Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. (FANON, p.103, 2008).

Diante da realidade enxergada, passa a compreender que quando os negros acreditam que se despidendo de suas origens tornam-se brancos, estão potencializando a colonização de outros sujeitos de cor e racionalizando seu outro eu. O que atrapalha esse reconhecimento identitário para o autor é o narcisismo, o querer se enxergar a partir do outro – não é diferente do que presenciamos no Brasil quando pensamos nos estereótipos que são atribuídos aos negros, a linguagem, seus significados e símbolos estampados nas propagandas de produtos, na imagem folclórica e carnavalesca das mulheres negras hipersexualizadas, na violência atribuída aos homens negros, e tantos exemplos que assistimos e presenciamos cotidianamente. Outra questão fundamental sobre a adequação dos negros na estrutura racista colonizadora é como o espelho narcisístico pode fazer com que o sujeito não enxergue sua própria identidade, como o sistema de embranquecimento cega e faz o próprio sujeito de cor rejeitar sua origem, sua ancestralidade, seu povo e sua história, isso para conviver no mundo formado pela branquitude e conseguir fugir das atribuições de animalidade e anormalidade, que são atribuídas. Assim, podemos identificar também, como a linguagem influencia na ideia de pertencimento:

Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Esta promessa não se cumpre, todavia, quando vivenciada pelos negros. Mesmo quando o idioma é “dominado”, resulta a ilegitimidade. Muitos negros acreditam neste fracasso de legitimidade e declaram uma guerra maciça contra a negritude. Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver. Este narcisismo funciona em muitos níveis. Muitos brancos, por exemplo, investem nele, já que teoricamente preferem uma imagem de si mesmos como não racistas, embora na prática ajam frequentemente de forma contrária. (FANON, 2008, p.15).

O racismo de negros contra negros que Fanon se refere é fundamentado pelo colonizador, o narcisismo que é construído pela imagem do branco, ou seja, o negro se identifica com tudo que o aproxima da branquitude e se afasta de sua negrura, podendo a partir dessa condição de não pertencimento e negação, passar a crer e defender ideias como: todos somos iguais, não existe racismo, a meritocracia oportuniza a todos e todas, quem realmente quer vai buscar e corre atrás, entre outros. Dessa maneira, vinda-se os olhos para não enxergar sua negritude, o lugar de pertencimento e cultura, construindo a formação de sua identidade a partir do olhar colonizador, traçando objetivos que jamais irão conquistar de igual para igual, brancos e negros não têm a mesma oportunidade, seja nas relações sociais, políticas ou culturais.

Uma das formas de mudanças nesse contexto de colonização, seria a decolonização, e ela pode acontecer com a quebra do espelho narcisístico do branco, não é apenas o negro assumir sua negritude, mas o branco parar de olhar apenas para si sem perceber o outro. O negro tentando em sua subjetividade encarar as transformações e praticando ações de decolonização também faz parte. Na esperança de continuar existindo Fanon (2008) afirma que:

Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade. Não quero ser a vítima da Astúcia de um mundo negro. Minha vida não deve ser dedicada a fazer uma avaliação dos valores negros. Não há mundo branco, não há ética branca, nem tampouco inteligência branca. Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram. Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente. (FANON, p.189-190, 2008).

Esse são caminhos para relacionar com o ser negro no mundo globalizado, o livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Fanon, se passa na década de 1950 e se torna fundamental para discutir identidade, colonização e decolonização – a proposta é olhar para frente e seguir com as rupturas nas ações cotidianas, o que contribuí diretamente com a proposta de uma educação antirracista que consiga ter compromisso social e ético em sua condução. Avançamos nas reflexões sobre identidade, nesse momento vamos seguir compreendendo a colonização no Brasil e suas influências na educação.

2.3 Colonização no Brasil e educação

Nascimento (1980) mostra que a educação tem participação no processo de embranquecimento no Brasil “a classe dirigente e seus porta-vozes técnicos, historiadores, cientistas sociais, literatos, educadores, etc., formam uma consistente aliança a qual tem exercido, há séculos, a prática e a teoria da exploração dos africanos e seus descendentes no Brasil” (NASCIMENTO, 1980, p.84). As ações de reprodução de conteúdo educacionais pelo olhar do entendimento eurocêntrico é o que vem formando a população e contribuindo com o apagamento da história dos negros no Brasil. Uma comprovação do apagamento histórico para manutenção da ordem econômica foi a destruição dos documentos referentes ao tráfico escravista, Rui Barbosa³, em uma ação irreversível, mandou queimar documentos e arquivos que registravam esse fato trágico da nossa história, conseguindo manter o anonimato dos responsáveis pelo tráfico, a manutenção da ordem política e leis vigentes, além da tentativa de controle de homens e mulheres negros no pós-abolição:

Além da destruição dos instrumentos de tortura aos africanos escravizados, são parte desse plano diabólico contra a memória do africano e seu descendente. No qual também se integra, completando a conjuração, o sistema educativo brasileiro”. (NASCIMENTO, 1980, p.84).

De alguma maneira continuamos com o olhar hegemônico, o branco permanece sendo percebido na ideia de superioridade, exemplo de bondade, inteligência e delicadeza, enquanto as desigualdades sociais no país são extremas, majoritariamente entre os povos negros, indígenas e quilombolas. E como isso aparece na escola? Se avaliarmos a complexidade educacional não é difícil identificar no currículo nacional uma linha de teóricos e teóricas indicados e utilizado nas escolas, em sua ampla maioria europeus e brancos. Por que estamos pontuando as referências indicadas nos currículos? Porque interferem diretamente no solo das instituições de ensino, e quando ensinamos embasados apenas em uma perspectiva, acabamos reproduzindo o espelho narcisístico de uma história contada através de um único grupo social hegemônico.

Defendemos aqui uma construção de PPP que conduza as ações da escola no entendimento da cultura, literatura, conhecimentos plurais, filosofias, histórias e outros, para além do olhar eurocêntrico. Questionamos, em que momento aparecem os ensinamentos do continente africano na escola? Se recorda qual história foi contada sobre

³ Foi Ministro da Fazenda no Governo Provisório que ocorreu após a Primeira República 1889, emitiu uma circular e mandou queimar todos os documentos e registros da escravidão no Brasil, importante salientar que a motivação teve relação econômica e de manutenção do Governo vigente.

a libertação dos escravizados no ensino fundamental ou médio? Quais são os autores negros e autoras negras que a escola incentiva leitura? Quem narra e dá voz à literatura dos povos negros na escola? Questionamos a estrutura das instituições que exclui a pluralidade de conhecimentos e não dá voz à história da população afrodiáspórica, deixando no lugar de inferioridade. Classificamos esse ato, bem como já nos disse Boaventura de Sousa Santos (1995), que o nome dessa ação hegemônica nas relações de poder, é epistemicídio, estratégia do paradigma dominante para nos manter conectados à epistemologia eurocêntrica.

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1999, p. 283)

Nascimento (1980) também pontuou o genocídio sobre as línguas africanas e a cultura, mas Boaventura inclui o epistemicídio, e sabemos o quanto esse apagamento da intelectualidade dos povos negros permanece, principalmente na educação. Fala sobre a destruição cultural da maioria dos brasileiros de origem africana, por uma ideologia elitista européia estadunidense que constitui um fenômeno avassalador “a ponto de, até aqueles que procuram defender a imagem brasileira de aceitação da africanidade, com frequência apoiarem, explicitamente, os preconceitos, as discriminações raciais e os dogmas mais reacionários prejudiciais aos afro-brasileiros”. (NASCIMENTO, 1980, p.108). Se referindo assim, a estudiosos que em teses, livros e trabalhos, se deixaram influenciar teoricamente apenas pela branquitude e reproduzem preconceitos – a esse acontecimento Nascimento (1980) vai chamar de colonização mental, segundo ele isso potencializou negativamente a história dos negros e a impessoalidade que conduziu à folclorização da nossa cultura.

Outro ponto para falarmos são as religiões de matrizes africanas que tiveram e têm papel fundamental na educação afro-brasileira, conseguindo manter os rituais ancestrais, enfrentando a colonização e a doutrinação religiosa. As religiões de matrizes africanas, permanecem sendo reduzidas a uma ideia de demonização e bruxaria, certamente esse assunto vem ganhando mais espaços na tentativa de desconstrução dos preconceitos que ainda são fortes no Brasil. As religiões de matrizes africanas, não

tiveram apenas contribuições espirituais na vida dos afro-brasileiros, mas tiveram fundamental importância na afirmação da identidade dos povos negros, no reconhecimento de sua cultura, no reencontro com sua história ancestral, nas práticas educacionais e outros. Um dos exemplos que podemos citar, é o respeito à ancestralidade, aos mais velhos, à sexualidade e diversidade – a educação em sua pluralidade, deve ser questionada, na perspectiva de romper as barreiras dos preconceitos que ainda interferem na formação afro-brasileira, ter lugar para entender e destacar as questões étnico-raciais, tencionando as rupturas da racionalização do outro, diante da reprodução do conhecimento eurocêntrico que negam as epistemologias decoloniais. Outro ponto a ser levantado, é a representatividade dos povos negros; Quem são nossos representantes no Brasil? Quem fala sobre nossas urgências e emergências? Nascimento (1980), relembra alguns Congressos Internacionais em que assistiu e participou no exterior, e quem falava sobre as questões das populações negras e indígenas eram sempre os representantes brancos⁴, mais uma vez contando a história sob o olhar narcisístico e homogeneizado, a população brasileira sendo vendida como maioria branca e harmônica. Recorda de um momento em que o Ministério do Exterior falou em um Congresso Internacional nessa perspectiva do Brasil em harmonia cujo ministro na época, ironicamente era Juracy Magalhães, o ex-governador do Estado mais negro do país, a Bahia. No volume Brasil 1966 publicado pelo Ministério do Exterior em inglês, destinado a promover o Brasil internacionalmente, há um capítulo intitulado Características da População. Nesse contexto, Nascimento (1980) relata a fala do ministro que diz: “a maioria da população brasileira é constituída de brancos, sendo diminuta a percentagem de pessoas de sangue misto (NASCIMENTO, 1980, p.161).

Compreendemos que a negação dos povos negros a partir do genocídio, epistemicídio e intensificação da política racista que se institucionalizou e se estruturou no Brasil, permanece no século XXI, se mantém as representações majoritárias da elite patriarcal hegemônica em todos os setores de liderança e política nacional. A colonização deixou heranças difíceis de serem rompidas, a formação escolar tem excessos das intervenções eurocêtricas trazidas pelos jesuítas, principalmente negros e brancos inquestionavelmente tiveram processos históricos desiguais – Nascimento (1980) destaca em relação ao eurocentrismo dominante e as questões raciais na formação dos afro-brasileiros que:

⁴ Aqui não estamos defendendo que apenas um determinado grupo fale, mas alertando o silenciamento das populações de negras e indígenas conduzido pelo Estado, como forma de epistemicídio.

O eurocentrismo dominante pretende resolver o problema do branco, pois este é a minoria que está sempre e sempre tentando erradicar compulsoriamente os negros. Que nem são mencionados como existentes, poucos ou muitos, no texto dos riobranquenses. Sob o olho azul da hipocrisia e do ódio itamaratianos, que é uma extensão do mesmo olho nórdico que domina nossa sociedade, pretendem a liquidação maciça dos afro-brasileiros. Mas se trata de uma pretensão, apenas. Os negros têm resistido e resistirão. Até o instante intolerável e inevitável da confrontação que os negros brasileiros vão desencadear em face dos opressores e exploradores de quase cinco séculos. (NASCIMENTO, p.163, 1980).

Percebemos que a eliminação do afro-brasileiro faz parte de uma política ideológica negacionista, em que envolve várias instituições para acelerar esse acontecimento, como falamos anteriormente sobre os pensamentos trazidos por Fanon (2008), a sociedade é conduzida a se enxergar e pensar a partir da branquitude – será que podemos romper com isso? Conseguimos fazer diferente na educação? Nos espaços que ocupamos enquanto profissionais? Nascimento (2006), enquanto leitor de Fanon, pontuou que “o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira. Frantz Fanon observa com propriedade: “O racista numa cultura com racismo é por esta razão normal. Ele atingiu a perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia””. (NASCIMENTO, 2016, p. 101).

2.4 Identidade e relações étnico-raciais

Kabengele Munanga (1999) aborda fundamentos para se pensar a identidade nacional brasileira, conceituando a história da mestiçagem, as ambiguidades dos conceitos, simbolismo, racismo e outros fatores que deram sustentação ao discurso ideológico para classificação da identidade negra no Brasil. Entender a definição de racismo a partir do conceito raça é fundamental. Munanga trata do tema trazendo importantes acontecimentos históricos, para compreendermos como o sujeito de cor foi racializado no Brasil. O método eugenista que visava o embranquecimento da sociedade fracassou e deu lugar a uma sociedade plural, mas o ideal em ideologicamente produzir estratégias, simbolismos e benfeitorias a tudo que designava da branquitude, permaneceu. “esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior” (MUNANGA, 1999, p.16).

A violência contra a identidade negra desde a invasão do Brasil pelos portugueses já é identificada no século XV, quando se depararam com os povos que consideraram diferentes a eles, tanto em características físicas, quanto culturais, a

identidade negra resulta desse processo histórico. Determinaram como solução a convenção ao cristianismo para que os povos indígenas tivessem a sua humanidade reconhecida. Justificando a escravização e o apoio da igreja como único caminho para converter os indígenas e africanos (forçados à escravização) ao cristianismo, reconhecido como a pura e verdadeira religião.

Munanga (2004) reflete sobre o século XVIII, os filósofos iluministas classificam que a partir da razão podemos comprovar se os recém-descobertos, os diferentes aos portugueses, seriam humanos ou não, e conseqüentemente vão dizer que esses outros (os negros) são raças por terem outra cor de pele em relação aos brancos “assim façam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade” (MUNANGA, 2004), que depois foi sendo trabalhada na Biologia e Antropologia Física. A definição de raça foi ganhando outros caminhos, e ampliando a discussão para questões biológicas.

No século XIX, cientistas acrescentam a ideia de racionalização, outras características morfológicas: lábios, crânio, queixo, demarca-se o corpo negro e isso vai ganhando outras dimensões, acontecendo até o século XX pesquisas de cruzamento genético para definição biológica de raça. Até que os cientistas entendem que existem elementos no sangue das pessoas negras que poderão definir que são de raças diferentes, o que vão chamar de (marcadores genéticos); grupos de sangue, doenças genéticas (raciais). Chegam “à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2004). Assim, não é possível classificar cientificamente a diversidade humana em raças fixas – essa afirmação fez com que muitos passassem a afirmar que o racismo não existe já que não existe raça, levando a ideia de que somos todos iguais. Concordamos com Hall, quando se refere que:

"Raça" é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria(...). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse "efeito de naturalização" parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. Essa referenda discursiva a natureza é algo que o racismo contra o negro compartilha com o anti-semitismo e com o sexismo (em que também "a biologia é o destino"), porém, menos com a questão de

classe. O problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são "materializadas" e podem ser "lidas" nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas. (HALL, 2003, p. 69-70).

Destarte, observamos que a ideia de raça acompanha a fundamentação ideológica de racismo, então a identidade do negro é uma construção social e política, que tem importância imensurável para discutirmos pluralidade, subjetividade e coletividade. Para Munanga (2009), a construção de identidade ou personalidade coletiva tem três componentes essenciais: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico, assim, entende-se que a identidade cultural perfeita do indivíduo ou do grupo, teria a presença simultânea desses três componentes, porém não é dessa forma que se manifesta em nossa sociedade, geralmente um fator acaba interagindo mais do que o outro, assim:

Poder-se-á dizer, em última instância, que a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. Mas pode também haver manipulação da consciência indenitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista. Essa separação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política (MUNANGA, 2009, p.8).

De acordo com o que Munanga (2009) descreve como formação de identidade, não conseguimos desenvolver a consciência indenitária de maneira separatista, pois ela se constitui coletivamente também, o conceito está inserido na complexidade dos fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais. Como podemos identificar em Fanon “a civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p.30), esse desvio existencial é o de não pertencimento ao mundo colonizado, o negro é desapropriado do que os brancos instituem como humanidade. A luta dos povos negros na construção de identidade é negada historicamente, passa pela racialização dos sujeitos de cor, não dá para excluirmos dos fundamentos a ideia de raça, pois “a alienação do negro tem se realizado pela interiorização de seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura” (MUNANGA, 2009, p.11).

A negação do ser negro aparece em várias perspectivas no Brasil, a imagem em que se educa as crianças leva a classificar como representação de beleza tudo que é

vislumbrado pelo branco. Isso se reflete nos livros didáticos, nas redes sociais, nas estruturas sociais, nas representações de poder e outros. Aqui podemos recorrer ao eurocentrismo como a expressão universal do que se classifica como bondade, humano e belo. Para Munanga (1999), no contexto brasileiro a sociedade tem tendência geral a fugir da cor da pele “negra”, de acordo com a prática do embranquecimento sustentada pela ideologia da democracia racial fundamentada na dupla mestiçagem, biológica e cultural. Nesse sentido, a ideia de democracia racial, de oportunidade e igualdade para todos, independentemente de sua raça ou classe, se propagou no território brasileiro. Uma das causas apontadas pelo autor como atraso nos avanços de políticas afirmativas para população negra, como por exemplo as cotas raciais nas universidades que só ocorre a explosão do discurso em 1995 no Movimento Negro. Quando comparamos com os Estados Unidos essa pauta já estava em prática desde 1960 – podemos identificar que a mestiçagem no Brasil foi planejada para que a identidade nacional se estabelecesse como identificação unirracial e unicultural:

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural. (MUNANGA, 1999, p.90).

A mestiçagem nesse caso acaba sendo utilizada na política-ideológica do país, com a identidade voltada para o branqueamento, reavivando o mito da democracia racial, servindo de alicerce para a propagação de discursos hegemônicos, sexistas, racistas, preconceituosos e conservadores. O filósofo e advogado Silvio Almeida (2019) fala justamente que o racismo é um processo histórico e político, em que é reproduzido pela própria estrutura social a qual estamos inseridos, “pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p.41). Entende-se que a busca pela construção identitária dos povos negros encontra-se em uma encruzilhada histórica, temos a colonização que negou o sujeito de cor e de um lado potencializou o espelho narcisístico, mas de outro, temos uma sociedade que foi educada e construída a partir da

estrutura racista, em que os negros são negados de sua humanidade. Essa negação faz parte do passado e presente, reflete nas ações que atingem nossa sociedade atual de forma social, jurídica, econômica, institucional e outras. A violência do Estado por exemplo, com os corpos negros, faz parte da estrutura racista e a justiça legítima de alguma forma essa estrutura por fazer parte da reprodução dessa estrutura racista, como podemos identificar em Achille Mbembe (2015):

O direito foi, nesse caso, uma maneira de fundar juridicamente uma determinada ideia da humanidade dividida entre uma raça de conquistadores e outra de escravos. Só a raça dos conquistadores podia legitimamente se atribuir qualidade humana. A qualidade de ser humano não era conferida de imediato a todos, mas, ainda que o fosse, isso não aboliria as diferenças (...). (MBEMBE, 2015, p. 115).

Esses apontamentos históricos que fizemos situam que o espaço educacional na formação e potencialização da identidade negra convive com todas as situações estruturais que discutimos. Não podemos instituir um PPP, que negue as relações sócio-históricas de raça, classe e gênero, pois negar esses marcadores e as relações étnico-raciais em um ambiente permeado de diversidade seria conduzir a educação como uma tábua rasa, uma folha em branco que não se considera as desigualdades existentes. Estamos caminhando na estruturação de um movimento coletivo de pertencimento e construção da identidade negra, partindo do princípio de unir e pensar estratégias educacionais que fortalecem o pertencimento a essa identidade, políticas públicas que contribuam com equidade, acesso, permanência e pós-permanência nos espaços educacionais, visto que, acreditamos na educação como movimento de ruptura epistemológica. Nesse sentido, a negritude detalhada por Munanga (2019), é uma das bases para dialogarmos sobre a construção de identidade como exemplo do ponto de vista biológico ou racial “a negritude seria tudo o que tange a raça negra; é a consciência de pertencer a ela” (MUNANGA, 2019, p.56). O autor nos mostra definições da negritude a partir das questões históricas, fazendo identificar que os diálogos, as escritas e imposições sociais, inferiorizaram os negros, e o movimento de negritude de caráter ideológico é um convite para reagirmos na defesa cultural do ser negro.

A identidade sempre vem acompanhada de outros conceitos e no espaço escolar vivenciamos a expressão da diversidade de identidade, Munanga (2005) pontua que o “conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo (...) mantem relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática

(MUNANGA, 2005, p.4)”. As diferenças que unem e desunem provocam rupturas, preconceitos e distinções socioculturais e sociopolíticas, assim, a escola como espaço de diferença de identidades, conflitos e contradições precisa se comprometer em manter as relações bem-sucedidas no respeito às diferenças.

A luta por um espaço escolar antirracista é longa, a tomada de consciência do local em que estamos inseridos é fundamental para contribuir com as transformações e implementações de ações pedagógicas que de fato interfiram nas relações étnico-raciais. No livro, *Superando o Racismo na Escola* (2005), vários educadores argumentam em artigos, caminhos para intervir no racismo educacional, Munanga organiza esse livro e aqui resolvemos trazer algumas reflexões que ficam imperceptíveis muitas vezes em sala de aula. A principal questão é entender que diversidade não é superioridade ou inferioridade, mas que ela complementa a nossa subjetividade, não perceber as diferenças identitárias na sala de aula, é anular o preconceito e racismo que fazem parte do cotidiano dos jovens negros e negras.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16).

É esse reconhecimento de uma educação envenenada pelo preconceito, que leva as epistemologias afro-brasileiras a romperem com ideias hegemônicas, em que apenas a forma eurocêntrica é considerada educação emancipatória, a história e vivência dos alunos e alunas é conhecimento, não podemos negar essa construção subjetiva que tanto complementa e compõe o sentido social de ensino e aprendizagem.

O livro didático e materiais pedagógicos de forma geral que utilizamos no processo de formação escolar é enraizado de preconceitos, as relações de inferioridade e superioridade estão expressas em cada página, os estereótipos, a condução de uma identidade negra desprovida de inteligência e humanidade, não é novidade. Um relato pessoal que peço licença para narrar é que me lembro de quando estava na aula de história no ensino fundamental, houve uma atividade avaliativa e uma das questões era: quem descobriu o Brasil? A questão era aberta, e prontamente respondi: “os índios”. Naquele período não se aceitava outra resposta que não fosse, Pedro Álvares Cabral, isso me

marcou muito, porque minha nota na questão foi zerada e quando questioneei a professora, a resposta foi: não se questiona, a resposta é uma só, quando você leu o texto o que tinha escrito? Então, a resposta é essa. Hoje, compreendo as transformações pedagógicas que estamos tendo ao discutir e propor reflexões aos nossos estudantes, uma pedagogia que de fato afirme a história do povo negro, com o olhar do povo negro participando desse movimento. Não culpo a professora pela forma como me respondeu, mas o sistema educacional de reproduções e ações racistas, que apagam a identidade negra e indígena, de pertencimento. Não podemos reduzir apenas aos professores a responsabilidade de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois também são reflexos de uma sociedade racista, e não podemos esquecer que o Currículo, a BNCC e PPP tem forte influência hegemônica.

A professora Ana Célia da Silva (2005) reflete exatamente sobre os estereótipos que estão contidos nos materiais didáticos, a representação de humanidade e cidadania geralmente está associada ao homem branco e de classe média, aos demais, mulheres, homens negros, indígenas, os marcadores biológicos aparecem como principais distinções, a branca, a negra, o negro, o tupi e assim sucessivamente. Isso provoca a invisibilidade, a opressão, Silva (2005) chama de recalque dos valores históricos e culturais de um povo, ou seja, leva os excluídos da identidade hegemônica a autorrejeição e culpa por ter nascido diferente do que é considerado padrão normativo e as mulheres brancas ao que se refere a distinção de gênero. Questões, que quando vamos entender as opressões de gênero por exemplo, consideramos a que é especificada na teoria interseccional, em que as opressões das mulheres brancas são diferentes das opressões sofridas pelas mulheres negras, que passam pelo processo de colonização e inferiorização, além de outros marcadores históricos, o movimento feminista negro vem detalhando na contemporaneidade como historicamente a interseccionalidade esteve presente, como Carla Akotirene (2019) afirma:

Interseccionalidade revela o ciclo lunar da militância encabeçada pelas intelectuais negras, numa diversidade de marés na história do feminismo, rejeita a brancura das ondas feministas, que não passaram experiências da colonização e nem sequer compuseram o projeto intelectual emocionado, manifesto de força teórica negra, sem estar presa às correntes eurocêntricas e saberes narcísicos (AKOTIRENE, 2019, p. 22).

Essas opressões são inegáveis quando analisamos os livros didáticos, inclusive a forma com que escolhemos os materiais de trabalho é direcionada pelo Ministério da Educação de forma Nacional, considerando as Diretrizes Curriculares e desenvolvendo

um edital a partir do Programa Nacional do Livro Didático, o que torna o material nacional em vários aspectos, sem levar em consideração território, cultura e história local.

Silva (2005), pontua que o livro didático pode ser o único material disponível para o aluno sem acesso a outros materiais e informações, ao mesmo tempo que pode promover a expansão de estereótipos inclusive “não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, apud MUNANGA, 2005, p.23). Assim, qual seria o compromisso pedagógico do docente em sala de aula, tendo em vista um material didático que promove estereótipos? Acreditamos que o primeiro ponto é o reconhecimento e análise crítica do material, podemos dar outras dimensões e provocativas para reflexões que rompam com epistemológicas hegemônicas, garantindo o espaço de reafirmação de identidade numa perspectiva epistemológica decolonial.

Para Silva (2005), a ideologia do branqueamento é tão agravante nos materiais didáticos, que se efetiva quando o estudante negro, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro (branco), o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, o que seria uma autorrejeição em prol da humanidade e benfeitoria atribuída ao outro. Essa situação é tão dolorosa perceber, que ao refletirmos ações em sala de aula, podemos não ter percebido que já contribuimos com a inferiorização da identidade negra em prol a elevação da identidade hegemônica. Assim:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, apud MUNANGA, 2005, p.23)

Permitir a releitura do livro didático nas explicações em sala de aula, atividades desenvolvidas de forma lúdica que ofereçam aos educandos outras interpretações, são sugestões, não podemos silenciar a história do povo negro. Quando lecionamos sobre a escravização, geralmente os livros se restringem a imagem sofrida dos negros, a submissão, silenciamento e aceitação, como se não houvesse resistência e luta. Onde ficaram as personalidades negras nos livros didáticos? Silenciaram Zumbi dos Palmares, Dandara, Tereza de Benguela, os quilombos, as revoltas, unificaram as Áfricas em a África, a ideia de unidade vendou o exercício de ensino e aprendizagem pluralista, é momento de olhar além das sombras.

A desconstrução de estereótipos da ideia de feio, sujo e mau é lembrado por Silva (2005), pois é o feio, o sujo e o mau, que nega a identidade negra e faz com que os estudantes cheguem a odiar sua cor. O cabelo é uma questão estética que vem sendo

desconstruída ao longo dos anos. A afirmação da identidade negra através do cabelo Black Power, as tranças e expressão dos cachos diversos, garante um olhar fora do espelho narcisístico, mas o olhar para si, para a subjetividade e elevação da autoestima, seria o que chamamos de autoafirmação da identidade negra. Elevar a poesia nessa perspectiva, faz recordar do poema – Me gritaram negra, da Victoria Santa Cruz (1960) – que pode contribuir em ações pedagógicas de potencialidade e afirmação da identidade.

(...) E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenas minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 (...) Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 (...)
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 (...) De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum disabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO (...) (CRUZ, 1960)

Essa negação do ser negro por conta dos estereótipos e comentários preconceituosos que utilizam para diminuir as pessoas negras, é retrato cotidiano nas escolas, o poema acima conversa diretamente com as meninas e mulheres negras que tem sua beleza destituída socialmente. A questão do cabelo crespo é assunto que, apesar de mudanças que vem ocorrendo no que se refere ao empoderamento feminino, ainda não atinge a todas da mesma forma. Joice Berth (2019), detalha um pouco dessa relação, da mulher negra com os cabelos crespos:

Os cabelos são um importante elemento estético de autoafirmação e de cultivo do amor à própria imagem, sobretudo para mulheres, sejam elas da etnia que forem. E esse estigma recai sobre os ombros de mulheres negras desde a mais tenra infância, pois nossos cabelos são alvo constante de diversas injúrias, rejeições e manifestações racistas, esteja ele alisado ou ao natural. Assim como a canção composta em 1940 pelo jornalista brasileiro David Nasser, em parceria de Rubens Soares, interpretadas por diversos nomes da MPB, que diz: “Nega do cabelo duro/Qual é o pente que te penteia? /Qual é o pente que te penteia?”. (BERTH, 2019 p.71).

O racismo e preconceito se entrelaçam na sociedade, se expressa das formas mais amargas, as músicas, comerciais, novelas, capas de revistas, livro didático e outros locais de mídias de grande circulação não comercializaram a imagem da mulher negra como referência, muito pelo contrário, a busca por conduzi-las ao não lugar sempre estiveram presentes. Esses fatos, conversam diretamente com os estudantes em sala de aula, meninos e meninas negras, e no fortalecimento das identidades precisamos de alternativas pedagógicas que consigam romper com o espelho narcisístico. Os estudantes podem e devem se perceberem enquanto belo, bom, potente e outros, isso consegue elevar a autoestima, autoafirmação e principalmente fazer com que se sintam parte da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Temos, uma diversidade de alternativas pedagógicas e precisamos garantir que sejamos um impulsionador de novas perspectivas didáticas, pois a reprodução dos preconceitos produz:

O produto da internalização dos estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial, a auto-rejeição e a rejeição ao outro seu igual, são apontados pela sociedade como “racismo do negro”. A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador. (SILVA, 2005, apud MUNANGA, 2005, p.31).

Professores podem ser promovedores de identidade, reconhecimento, autoafirmação e resgate de autoestima, a importância da formação continuada e compromisso social, político e histórico com o desafio que a educação vem promovendo a cada ciclo histórico é traçar novos objetivos. Por isso, SILVA (2005), afirma que

precisamos fazer crítica ao livro didático, transformando em um instrumento gerador de consciência crítica.

A escola que não reconhece a diversidade na formação do aluno e da aluna, acaba negando a identidade desses sujeitos, fazendo com que a história das contribuições, sociais, econômicas e políticas do povo negro, das classes menos favorecidas e estigmatizadas fossem anuladas. É sobre o direito à diferença que podemos dialogar e ter ações que possam intervir no currículo que nega essas questões, a professora Glória Moura no artigo “O direito a diferença (2005)” fala sobre os desafios que temos para desenvolver na escola novos espaços pedagógicos que consigam proporcionar e valorizar as “múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro” (MOURA, 2005, apud MUNANGA 2005 p. 69). São reflexos do que já falamos aqui, sobre a negação de identidade que a escola também anula esse conhecimento e há de existir potencialização do conhecimento da própria história e o local de pertencimento, no ensino – os estudos de Moura se dedicam a mostrar como as vivências nos quilombos em municípios de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, contribuem para os ensinamentos e troca de experiências com o espaço escolar, procurou:

(...)compreender a contribuição das festas dos quilombos contemporâneos como fator formador e recriador de identidade, analisando-as como veículo de transmissão e internalização de valores que possibilitam a afirmação e a expressão da diferença/alteridade e, ao mesmo tempo, a negociação dos termos de inserção das comunidades rurais negras na sociedade como um todo. (MOURA, 2005, apud MUNANGA 2005, p. 70).

Esse olhar atento para o território e comunidades quilombolas que compõem o espaço escolar, possibilita ações pedagógicas que potencializam reconhecimento de identidade. Na análise de Moura (2005), isso fica perceptível nas relações das comunidades quilombolas que observou, desde a organização dos espaços para as festas religiosas, os ensinamentos dos mais velhos e das mais velhas, os olhares atentos a movimentação das atividades e organização da comunidade. Esses acontecimentos é o que chama de currículo invisível, que são conhecimentos transmitidos pelas normas do convívio comunitário, possibilitando às crianças o reconhecimento de “suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras” (MOURA, 2005, apud MUNANGA 2005, p. 70). Assim, como Nilma Lino Gomes (2005) afirma:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que

os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (GOMES, 2005, apud MUNANGA 2005, p.147).

É exatamente essa percepção de reconhecimento entre os saberes e a diversidade étnico-cultural que permite a expressividade e existência das diferentes identidades, seja a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações étnico-raciais e outras. No ambiente escolar é preciso entender que a prática docente deve se desvincular dos saberes hegemônicos como únicos.

O destaque para escola como única fonte de saber é desestruturado por conta dos debates que vem sendo postos em contrapartida, por epistemologias que dialoguem com a comunidade rural, urbana, quilombola e indígena, onde a população afro-brasileira tenha as vivências, culturas e tradições como participantes na formação escolar. A educação que não olha para essa diversidade e que hegemonicamente mantém a vivência, cultura e tradições da branquitude, funciona como apagador de identidade, negando, excluindo e contribuindo também com a desistência e evasão escolar, podendo levar os estudantes por não pertencerem ao padrão hegemônico, a não se identificarem com o espaço escolar e o processo de ensino e aprendizagem, nesse caso a escola viraria um ambiente não acolhedor.

2.5 Epistemologias em debate

Boaventura Santos e Maria Meneses (2013), especificam que não podemos partir da ideia de uma epistemologia neutra, pois a produção e reprodução de conhecimento se fundamenta nas relações sociais, com práticas e atores sociais. Como podemos identificar:

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (SANTOS e MENEZES, 2013, p. 21).

Entendemos que a escola não pode deixar de afirmar o compromisso epistemológico na construção de conhecimentos, a comunidade faz parte dessa relação social. Quem são os atores sociais do ambiente escolar? Valorizar cada indivíduo que

constitui o espaço diverso que é a escola, se faz fundamental para construirmos rupturas em busca de se trabalhar com as pluralidades. Aqui salientamos que a proposta que estamos conduzindo para as reflexões para a construção do PPP não anula as demais epistemologias, mas trazemos para o centro do debate as epistemologias que foram e são negadas por conta do apagamento cultural e histórico provocado pela colonização, movimento esse que permanece na condução do poder e saberes a serem seguidos.

Santos (2013) faz algumas divisões para explicar as epistemologias na atualidade, se refere ao pensamento do Ocidente Moderno como abissal, aquele que desqualifica toda forma de conhecimento que não pertence ao Norte do mundo, transmite o quanto as epistemologias estão concentradas nos países detentores de poder econômico e colonial, em linha oposta ele inclui os países considerados invisíveis, que não têm a forte representação capitalista como pertencentes ao Sul. Assim, Epistemologias do Sul é metafórico, e podemos constatar “as distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”. (SANTOS, 2013, apud SANTOS e MENEZES, 2013, p.24). Formando o que chama de Norte Global e Sul Global, assim o que é pertencente ao lado da linha Norte é valorizado, universalizado, padronizado, seria o modelo perfeito a ser seguido – já o que pertence ao outro lado da linha, o Sul, é invisibilizado, negado, inexistente.

A impossibilidade de estar presente dos dois lados da linha é o que torna o pensamento abissal, nesse campo do conhecimento “o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”. (SANTOS, 2013, apud SANTOS e MENEZES 2013, p.35). A filosofia e teologia conseguem estar presentes dos dois lados da linha, provocam reflexões, verdades e falsidades muitas vezes inverificáveis. Mas, o que fica invisível do outro lado da linha são conhecimentos populares, aqueles que são considerados leigos, plebeus, camponeses ou indígenas.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2013, apud SANTOS e MENEZES 2013, p.35).

O verdadeiro ou falso, legal e ilegal, se tornam pertencentes a um lado da linha, sabemos que é o Norte Global, os colonialistas, que se apropriaram das epistemologias que coloca apenas um povo como provedor do conhecimento, o que difere do pensamento hegemônico é negado e deslegitimado. Essa negação dos saberes, culturas, tradições e da existência de humanidade nos países pertencentes ao Sul, gera a negação radical que produz a ausência radical de humanidade e a sub-humanidade. Nesse sentido, Santos (2013) afirma que a humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna, essas contradições sustentam processos de violência e apropriação – as práticas coloniais que rejeitavam a existência dos considerados diferentes permanecem na sociedade moderna.

Observem que já trabalhamos com vários exemplos sobre a negação de humanidade da população negra, refletindo e buscando maneiras que possam romper por meio da educação com essa perspectiva de negação epistemológica, também possibilitando formação e potencialização das identidades na escola, a partir do compromisso de ações pedagógicas aliadas ao PPP. As contribuições de Santos (2013) se fundamentam na construção teórica que firma caminhos, direcionam novas perspectivas epistemológicas, destarte reflete na construção do nosso produto e para além disso, no compromisso profissional ao promover outras perspectivas de ensino e aprendizagem. Ao afirmar que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano” (SANTOS, 2013, apud SANTOS e MENEZES 2013, p.40), o autor mostra como permanecemos negando a humanidade do outro e reproduzindo epistemologias hegemônicas coloniais:

As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas. (SANTOS, 2013, apud SANTOS e MENEZES 2013, p.40).

Dois pontos importantes que Santos (2013) afirma é que a tensão entre apropriação e violência coexistem como alicerce da universalidade e que a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. Assim, a luta pela justiça social global também é uma luta pela justiça cognitiva global e para que isso de fato aconteça, defende que esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. É irmos além do que está posto, buscar as histórias negadas, as identidades oprimidas, as epistemologias que os povos subalternizados produziram e produzem, entender as ecologias dos saberes que estão espalhadas pelo mundo.

O pensamento pós-abissal seria uma alternativa de romper com a reprodução do pensamento abissal, que permanece excluindo os não pertencentes à linha acima do Equador. O alicerce para esse movimento é o que Santos (2013) nomeia de cosmopolitismo subalterno, que pode permitir justiça social e cognitiva social. Podemos identificar essa intenção nos movimentos sociais por exemplo, mesmo sendo estratégias iniciantes em relação ao que está estabelecido pelo poder hegemônico, vem constituindo enfrentamentos no mundo globalizado com pautas contra-hegemônicas. A proposta do pensamento pós-abissal é romper com o outro lado da linha, é conhecer as epistemologias que estão no Sul, que confronte a monocultura da ciência por meio da ecologia de saberes e sociologia das emergências que reconhecem a pluriculturalidade, diversidade de conhecimento e interconhecimento.

A epistemologia também faz parte da formação e devemos refletir essa relação com o currículo escolar, como já vimos as distinções entre o pensamento abissal e pós-abissal – pensar epistemologia na formação seria buscar a partir do pensamento pós-abissal perspectivas que elevem o plano ação para acompanhar as mudanças político-sociais na contemporaneidade. “Quem pensa o quê para quem?”, “quem pensa qual formação para quem?”, são questionamentos que Pierre Dominicé (2010) faz no artigo – A epistemologia da formação ou como pensar a formação, e que conversa diretamente com o que estamos dialogando, a formação tem fundamentação no poder vigente, mas introduzir a biografia e subjetividade na relação de quem aprende e ensina é uma proposta que constrói epistemologia para a formação de acordo ao percurso de vida dos sujeitos:

Interpretar uma narrativa de biografia educativa com a ajuda de um quadro teórico que coloca em evidência o movimento e a amplitude da formação é uma maneira de valorizar a singularidade de uma história de vida. A história de cada um pertence a cada um. Quando ele (o sujeito) é convidado, como na abordagem da biografia educativa, a fazer uma narrativa, a reflexão que ele propõe enquanto sua formação vai enriquecer a maneira de pensar a formação (...). A interpretação das narrativas enriquece-se assim na interlocução oferecida pela socialização de grupo. Cada grupo fornece sua parte a uma pesquisa que também se beneficia de múltiplos antecedentes e se prolonga ao sabor de todas as outras abordagens biográficas empreendidas. (DOMINICÉ, 2010, apud MACEDO, 2012, p.30-31).

Tanto na formação acadêmica quanto na formação escolar, Dominicé (2010) relaciona essas formações e fala da importância das narrativas, deixando em evidência a subjetividade para construção da pesquisa ou do ensino e aprendizagem que fazem parte da encruzilhada epistemológica que busca perceber os sujeitos que participam dessa relação. Teoria e prática precisam estar alinhadas de acordo com a realidade do território

e comunidade que estão presentes na escola, não podemos bifurcar a epistemologia da formação como algo distante da perspectiva prática, é valorizar as vivências que interferem simultaneamente nas duas vertentes. A escola na proposta do PPP e o compromisso com as relações étnico-raciais é ponto de partida para compreender as epistemologias que são negadas no desenvolvimento do conhecimento empírico, como Santos (2013) já alertou sobre as negações das epistemologias do Sul.

bell hooks é uma intelectual negra que precisamos discutir como prática de epistemologias que rompe com a formação metódica, concentrada em sala de aula, em sua obra *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade* (2013), a autora explica como a educação pode ser ponto de liberdade e autonomia, fazendo várias menções a Paulo Freire, fala sobre a importância que ele teve em sua vida. Segundo hooks (2013), encontrar Freire foi fundamental para sua sobrevivência como estudante e relata vários acontecimentos do período em que estudava e residia na área rural dos Estados Unidos, em uma escola segregada.

O racismo vivenciado cotidianamente por Hooks, não a intimidou. Precisou criar caminhos de enfrentamento e criando possibilidades de rupturas, descobrindo estratégias e alternativas para aprender e ensinar. Suas vivências em uma infância rural, pobre e racista criaram em Hooks ações como trampolim, estudou cada vez mais e teve como inspiração a busca por uma pedagogia que promovesse a liberdade a distanciando da linha educacional da ideologia neoliberal. Sua obra e suas epistemologias fazem pensar educação como prática de liberdade, rompendo com barreiras impostas pelo patriarcado, sexismo e capitalismo, ultrapassando o exercício profissional em sala de aula. Enquanto professor, adentra diretamente nas fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade, a partir da interseccionalidade.

A importância do pensamento feminista para uma pedagogia que promova a liberdade, o diálogo na construção da comunidade pedagógica e os compromissos traçados pela escola, são locais de pertencimento identitário que bell hooks se dedica como possibilidade de uma pedagogia antirracista.

Como Hooks (2003, p. 117) se refere a suas experiências longe do papel de querer ser uma especialista, mas uma voz “outra” que “institucionalmente marginalizada” reivindica essa posição e afirma que muitas professoras universitárias negras, ainda não reivindicaram essa posição.

A maioria dos alunos que entram em nossa sala nunca tiveram aulas com professoras negras. Minha pedagogia é informada por esse conhecimento, pois sei por experiência que essa falta de familiaridade

pode superdeterminar o que acontece na aula. Além disso ciente (por experiência pessoal como aluna em instituições predominantemente brancas) de o quanto é fácil um aluno se sentir isolado ou posto para fora, me esforço particularmente por criar um processo de aprendizagem na sala de aula que envolva a todos. Por isso, as imparcialidades impostas por pontos de vistas essencialistas ou pela política de identidade, ao lado daquelas perspectivas que insiste que a experiência não tem lugar em sala de aula (ambas as posições podem criar uma atmosfera de coerção e exclusão), devem ser questionadas pelas práticas pedagógicas. As estratégias pedagógicas podem determinar a medida com que todos os alunos aprendem a se envolver de modo mais pleno com ideias e questões que parecem não ter relação direta com sua experiência. (hooks, 2003, p.117).

A autora nos convida a uma pedagogia que se posicione diante das expressões sociais que compõem a sala de aula. Cada estudante tem suas individualidades e a racialização do sujeito não pode ser inviabilizada diante das coerções e exclusões que a pedagogia neoliberal impôs, na medida que os professores são levados à imparcialidade. O fato de não terem muitos professores universitários negros que hooks fala, não é distante da realidade brasileira, um exemplo é a própria UFRB que majoritariamente tem professores e professoras brancos.

São em posicionamentos como o de bell hooks que apoiamos o debate aqui proposto, assim com Patrícia Hill Collins que defende a voz da mulher negra como possibilidade de transformar a ideia de não lugar.

Se a dominação pode ser inevitável como fato social, é improvável que ela permaneça hegemônica como uma ideologia no interior dos espaços sociais em que as mulheres Negras falam livremente. Esse domínio de um discurso relativamente seguro, mesmo que restrito, é uma condição necessária para a resistência das mulheres Negras. (COLLINS, 2019, p.185).

A voz de docentes negros precisa aparecer nas epistemologias e pedagogias antirracistas, o silêncio para as injustiças, sejam sociais ou raciais, é conceber permanência e extensão no espaço educacional. O que abordamos é a necessidade do posicionamento antirracista dos profissionais de educação, não podemos fazer das aulas condução hegemônica do pensamento neoliberal, isso é negar a identidade negras do espaço diverso que lecionamos.

2.6- Movimentos Sociais: contribuições para educação antirracista

Os movimentos sociais sempre contribuíram com a sociedade ao longo de sua trajetória e transformações históricas, no que se refere educação antirracista destacamos

o movimento negro e o movimento feminista negro, ambos vem fomentando discussões que sustentam formações antirracistas. Valorizar as subjetividades e história oral do povo negro, na proposta curricular das escolas, é algo que nos desafia cotidianamente e os movimentos sociais conversam diretamente com essas questões subjetivas.

A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019) escreve o livro *Movimento Negro Educador* e pontua vários avanços que a educação no Brasil conquistou através desse movimento, principalmente no que se refere a políticas públicas, trazendo reflexões sobre a pedagogia e práticas pedagógicas, a formação de professores e professoras, o campo das ciências humanas e sociais, e outras, questiona o que temos a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? As reflexões levantadas por Gomes (2019), incentiva transformação do conhecimento construído pelos coletivos e por cada sujeito participativo. Reconhecer os movimentos sociais nessa construção de epistemologias é um passo a ser considerado, afinal:

Uma das valências mais preciosas dos movimentos sociais e suas lutas é o de transformas o próprio conhecimento convencional construído a respeito deles. Isso é possível porque os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta (...). Tenho definido que a validação do conhecimento nascido na luta é uma das características fundamentais do que designo como epistemologias do Sul. (SANTOS, 2017, apud GOMES, 2019, p. 9-10).

Boaventura Santos é uma das referências de Gomes (2019), foi seu orientador, inclusive a validação do conhecimento nascido na luta em que define como epistemologia do Sul é escrito por ele no prefácio do livro. Nessa perspectiva, Gomes (2019) demonstra como o Movimento Negro se tornou protagonista em várias lutas e conquistas, um exemplo são as políticas afirmativas. Os saberes construídos por grupos não hegemônicos referenciam a atuação do Movimento Negro como emancipador, que diretamente produz epistemologias pós-abissais, que questiona diretamente o conhecimento universal e produz novos direcionamentos a serem levados em consideração.

Esse movimento social trouxe diversas discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo, para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2019, p.17).

As subvenções citadas por Gomes (2019) como bem pontuadas, demonstram como o Movimento Negro, de mulheres e homens negros, vem agindo diretamente nas

hegemonias epistemológicas, além das ações diretamente ligadas à tradução intercultural das teorias e interpretações críticas no âmbito acadêmico. Assim, delineamos que esses movimentos têm total relevância na educação profissional, pensar em educação antirracista e agir para efetivação da mesma, é partir do lugar de movimentos sociais emancipadores que educam e reeducam em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, em que negros e negras possam existir sem medo.

A ideia de raça ligada à inferiorização como já detalhamos nas concepções de Hall (2003), Fanon (2008) e Munanga (1999) principalmente, é ressignificada e politizada afirmativamente no Movimento Negro do Brasil “entendendo-a como potência de emancipação, e não como regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (GOMES, 2019, p.21). Esse feito de ressignificação de raça, questiona diretamente a ideia de democracia racial, como já vimos em Gilberto Freyre (1933), expôs efetivamente as fragilidades de um Brasil vendido como igual e harmônico – a afirmação da negritude, o empenho em superar o racismo na busca por valorização da história e cultura negras é um dos objetivos que ecoou as causas do Movimento Negro.

A educação enquanto campo de disputa ideológicas e epistemológicas detém nossa atenção, por ser um espaço negado historicamente aos negros e o Movimento Negro por meio de ações diretas junto aos militantes interferiu e interfere em busca de reparação histórica.

Enquanto espaço de formação para humanidade diverso, a escola faz refletir que tanto os processos institucionais de educação “quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de luta sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora” (GOMES, 2019, p.25). Observamos que é uma alerta sobre o campo de disputa que paira sobre a educação, imaginando as (contra)reformas que vêm ocorrendo desde o golpe contra a Presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016, sabemos que muitos direitos vêm sendo perdidos e enfraquecidos, atingindo diretamente a classe trabalhadora. Em relação à educação tivemos a Emenda Constitucional n.º 95 (BRASIL, 2016), definindo o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, a reforma do Ensino Médio com a Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016) que foi sancionada pela Lei Federal n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que estrutura a BNCC, entre outras ações, que vem se intensificando.

A educação enquanto campo de disputa se coloca como um espaço fundamental para fomentar a reeducação no combate ao racismo e discriminação racial, além de

permitir emancipação humana. Nesse caminho, o Movimento Negro que tem suas disputas também, vem mostrando consensos nos registos históricos, um dos marcos é o reconhecimento do herói “Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro. A necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1998, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo” (SILVA, 2007, apud, GOMES, 2019, p.27). Direciona, assim, as reflexões para o que define como pedagogias que emergem, estabelecendo o procedimento teórico-epistemológico, inspirada em Boaventura Santos na ideia pós-abissal, na sociologia das ausências e emergências “O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (GOMES, 2011, p.145), a partir dessa concepção define o que chama das pedagogias das ausências e das emergências, direcionando o olhar para o Movimento Negro enquanto ator político e emancipador, pontua que os projetos, os currículos e as políticas educacionais, tem dificuldade em reconhecer os saberes que fogem do âmbito dos grupos hegemônicos. Assim, os saberes produzidos pelos movimentos sociais e setores populacionais “no contexto da educação regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, (...) foram transformados em não existência, ou seja, em ausências” (GOMES, 2019, p.43).

O Movimento Negro, junto a outros movimentos sociais emergiram perspectivas de transformação e emancipação coletiva no Brasil, destacamos a década de 1970 quando tivemos avanços significativo dos movimentos sociais da classe trabalhadora, na luta por direitos. A coletividade “elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades” (GOMES, 2019, p.47), essa formação política emancipatória que o coletivo possibilita, consegue chegar a outros cantos para além dos discursos da academia e sala de aula, permite construções de saberes e ações que interferem de fato no processo de ensino e aprendizagem através da história oral, da convivência, das articulações sociopolíticas e diversidade. Assim, as pedagogias das ausências e das emergências conversam diretamente com novas possibilidades de educação, originando epistemologias que provoquem rupturas.

Os movimentos sociais na concepção de Gomes (2019) produzem pedagogias que confrontam as pedagogias escolares, e concordamos com essa afirmativa, a ambiguidade entre os movimentos sociais e a escola é reflexo das normativas que constroem o currículo – é relação de contradição e disputa ideológica. Destarte, não é simplesmente incluir os conhecimentos produzidos pelo povo negro no movimento, mas

“construir as pedagogias das ausências e das emergências que nos ajude a produzir epistemologias do Sul (...). Na educação, as epistemologias do Sul nos levam à radicalidade de que devemos avançar na compreensão do pensamento pedagógico.” (GOMES, 2019, p.54). É uma forma de confronto entre os paradigmas de educação, conhecimento, valores e humano, construindo assim saberes emancipatórios.

Não deixemos esquecer que a consolidação do pensamento colonial, que se mantém no pensamento abissal teve que negar as epistemologias do Sul, fato que é nomeado como epistemicídio, como bem Boaventura Santos já definiu. Aprofundando esse tema, a brasileira, filósofa e pesquisadora Sueli Carneiro (2006) pontua o epistemicídio nas universidades brasileiras e o reflexo na formação que nega as produções dos movimentos sociais:

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio(...), se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro. Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. Os ativistas negros, por sua vez, com honrosas exceções, são tratados, pelos especialistas da questão racial, como fontes de saber, mas não de autoridade sobre o tema. Os pesquisadores negros em geral são reduzidos também à condição de fonte e não de interlocutores reais no diálogo acadêmico, quando não são aprisionados exclusivamente ao tema do negro. (CARNEIRO, 2005, p.60)

A negação e deslegitimação do conhecimento produzido pelo povo negro na formação escolar e universitária é a ponta do iceberg quando comparamos a outros processos de negações que nos acompanham, como a exclusão racial, o racismo, preconceito, negação histórica ao acesso à educação afeta diretamente o sujeito e o coletivo. O epistemicídio é operado de maneira velada, silenciada e nem sempre é percebido – durante nosso percurso escolar quantas vezes já lemos autores e autoras negras? Talvez a gente vá lembrar de um/a, ou nenhum/a, é tão pouco que sabemos nomear, o epistemicídio sequestra a razão em duplo sentido: “pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p .97). Por isso, Carneiro (2005) afirma que se estabelece nessa relação de negação e inferioridade uma tecnologia que integra o dispositivo de

racialidade/biopoder. O termo biopoder⁵ é pensado com base na teoria de Foucault, em que o estado regula os corpos dóceis a partir da produção do capital, mas é acrescentado nesse dispositivo a racialidade – essa é uma crítica que Carneiro faz a Foucault, pois em suas produções a questão da racialidade não aparece como determinante para implementação do biopoder, afinal quem são os corpos dóceis no estado colonial? Segundo Carneiro (2005):

O epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Quem avança nesse debate sobre biopoder e biopolítica que fundamentam juntos a regulação dos corpos não hegemônicos na contemporaneidade é o Achille Mbembe (2019), que cunha a teoria sobre a necropolítica e reflete que somos indivíduos portadores de um corpo matável, e no sistema capitalista a relação de controle do corpo acontece por meio da ordem, da disciplina, da biopolítica e biopoder, controle que se carimba com a necropolítica – o Estado decide quem morre, como morre e quando morre. Para Mbembe (2019), durante suas pesquisas, que muito se debruça nas leituras de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Frantz Fanon, argumenta que o racismo se fundamenta como elemento de controle e dominação nas relações de poder assim, “(...) racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (Mbembe, 2019, p. 18). O Estado se apropria do poder de controle da política e da morte, para conduzir a gestão pública. Podemos exemplificar com as opressões e exclusões que se manifestam na estrutura social da tríade raça, classe e gênero.

Observem que as reflexões trazidas com base nos teóricos e teóricas que citamos, conversam entre si. Ambos definem a racionalização como elemento chave para a negação do conhecimento produzido pelo povo negro, o epistemicídio e a necropolítica,

⁵ Foucault, relaciona biopoder a regulação do estado em determinar as punções de quem não se adequa à forma de domínio, e fala como o biopoder enraizou o racismo na relação de soberania do estado moderno. “O racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder, do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. E aí, creio eu, que efetivamente ele se enraíza” (Foucault, 1976, p.309).

constituem esse projeto de negação sócio-histórica. Os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro, é o que Gomes (2019) reafirma em sua proposta pós-abissal, a comunidade negra e Movimento Negro produzem saberes, mesmo distintos do científico, e não podem ser considerados inferiores.

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios, de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes (GOMES, 2019, p.67).

Foi da produção dos saberes emancipatórios, que conseguimos avançar com algumas políticas públicas de reparação histórica, a caminhada é lenta, mas precisa em seus objetivos. Como recurso analítico e didático, Gomes (2019) pontua três saberes que fazem parte do que podemos chamar de epistemologias do Sul – os saberes identitários, que ficam no campo da autodeclaração – os saberes políticos, que está presente nas discursões e implementações de políticas públicas, destaque para o Movimento Feminista Negro que muito contribui nos temas sobre raça, classe e gênero – e, os saberes estético-corpóreos, que abarcam a relação do sujeito negro com o mundo, um dos saberes de maior destaque nos argumentos de Gomes, pois está relacionado com a negação do corpo negro, a ideia de não lugar, o mito da democracia racial e outros. Esses três saberes tensionam e enfrentam “o lugar de não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo” (GOMES, 2019, p.80), esses saberes passam a autoafirmação do ser negro, o orgulho negro, beleza, estética e empoderamento ancestral.

Compreender que todas as questões até aqui trabalhadas refletem cotidianamente no espaço escolar é o que determinamos como desafios a serem abraçados e transformados no acordo firmado a partir das escolhas pedagógicas a serem seguidas na escola. O currículo da educação profissional que já contamos um pouco da sua história com recorte de acontecimentos importantes no capítulo I, desafia a implementação de saberes emancipatórios, de epistemologias produzidas pelos países que não se incluem acima da linha do Equador. Como promovemos pedagogias das ausências e das emergências, em um campo de disputa ideológica que vem ganhando novas dimensões na contemporaneidade? Quais as estratégias a escola deve permitir implementar para promover e potencializar as identidades que ficam oprimidas diante dos saberes

hegemônicos? De fato, o epistemicídio e necropolítica se relaciona com a escola, não podemos distanciar essas concepções teóricas do solo da escola e seu território, como elas não se fizessem presentes na nossa prática pedagógica cotidiana, a escola é comunidade, e a comunidade é escola, não se separam dos objetivos aqui traçados.

CAPÍTULO III

3- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO BAHIA E SEUS DESAFIOS

3.1 BNCC e as relações com o Projeto Político Pedagógico

Já falamos sobre alguns desafios que a educação profissional vem passando diante de tantas mudanças em sua estrutura curricular, desde a implementação da Lei 13.415/17 (BRASIL,2017) que divide o currículo em duas metas principais, uma relacionada à BNCC e outra aos itinerários formativos, além da ampliação do tempo mínimo do estudante na escola que de 800horas passa para 1000 horas. A BNCC divide as áreas dos conhecimentos limitando as escolhas dos jovens, podendo impactar nas decisões, pois as disciplinas passam a fazer parte de itinerários formativos, ou grupo de disciplinas que os estudantes vão escolher quais querem realizar. As contradições na proposta da BNCC se evidenciam, uma vez que a justificativa para sua criação é identificada na Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016), que segundo Silva (2018), os argumentos utilizados como justificativa da reforma do ensino médio é:

Corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância -UNICEF. (SILVA, 2018. p.2).

Uma vez que o foco é adequar as disciplinas ao mundo do trabalho, é perceptível que estamos diante de uma BNCC que está de certa forma atrelada a discursos passados, em que a formação para o mercado de trabalho se torna o objetivo principal, deixando para segundo plano a formação humana para uma sociedade mais justa e igualitária. A descentralização das disciplinas que já tinham suas propostas curriculares e direcionamento formativos, passou a ser fragmentadas por áreas do conhecimento. Constatamos que isso faz com que as disciplinas percam suas especificidades, uma vez que, os materiais didáticos estão vindo com assuntos conectados por áreas de

conhecimento sem distinção por disciplina, exigindo dos educadores um conhecimento mais amplo sobre assuntos específicos de disciplinas que não fazem parte do itinerário formativo do curso de graduação escolhido em seu processo de formação docente. Além disso, o documento determina as habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio como obrigatórias durante os três anos sendo: Língua Portuguesa e Matemática. Mostrando, mais uma vez, a distinção na importância das habilidades das outras disciplinas que compõem o currículo, com uma tendência pontual a se pensar apenas na avaliação e resultados. Para Silva (2018), “essa determinação reduz o currículo do Ensino Médio, bem como a formação dos estudantes, a uma dimensão limitada ancorada exclusivamente em critérios de desempenho postos pelas avaliações em larga escala”. (SILVA p.1 apud ZITZKE e PINTO 2020, p.410). Dando a entender, que a proposta da BNCC é focar nas avaliações das políticas públicas e desempenho dos estudantes nos dados gerais da educação, sendo ponto de alerta, uma vez que, a formação é muito além dos critérios de desempenho.

Para a EPT, a base comum curricular se distancia da formação geral, aparecendo como alternativas na proposta de cada escola, inclusive nas escolhas dos itinerários a serem trabalhados. Isso acaba “reforçando a separação da formação geral, ou seja, reafirmando a dualidade estrutural historicamente atribuída à Educação Profissional”. (ZITZKE e PINTO 2020, p.411).

Os desafios que a BNCC apresenta só vai ser possível termos uma dimensão maior a longo prazo, porém conseguimos visualizar dualidades e entraves para que ela seja a grande benfeitora da formação educacional. Os temas ligados a África, Indígenas e Quilombolas, aparecem majoritariamente nas disciplinas da área de humanas, no eixo ciências humanas e sociais aplicadas, o que reverbera a concentração desses temas a um determinado grupo de disciplinas e não ao todo, como a lei determina. Temos muitos desafios e a formação docente é um deles. Como podemos pensar nessas mudanças da estrutura de ensino, uma vez que, os docentes não tiveram formação para lecionar nesse contexto de itinerários formativos e com isso, o conhecimento passa a ser para além da disciplina de formação. De certa forma, os itinerários formativos na EPT levam a várias interrogações sobre sua oferta, como entender a realidade local e da comunidade para a sua oferta. Essa é uma das alternativas que aparece na BNCC, a escola teria a autonomia em direcionar os itinerários a serem ofertados, mas isso precisa ser amplamente discutido no PPP da escola.

O PPP com as mudanças trazidas pelo currículo precisa dialogar com os desafios que são apresentados. Quando pensamos em plano, algumas palavras vão surgindo para

significar o que seria um plano. Certamente passa em nossa mente a ideia de planejar, planejamento, estratégia e outras, e faz sentido quando relacionamos essas palavras ao PPP, que tem um viés estratégico na implementação pedagógica da escola – os compromissos pedagógicos, como aproximar a escola da comunidade, o diálogo para sua construção são alguns exemplos que podemos citar para iniciar as reflexões sobre esse tema que é tão importante e faz total diferença no exercício profissional:

O planejamento da escola, enquanto outro nível do planejamento na educação escolar, é o que “chamamos de Projeto Educativo, sendo o plano global da instituição, compõe-se de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Envolve tanto a dimensão pedagógica, quanto a comunitária e administrativa da escola” (VASCONCELLOS, 1995, p.53, apud PADILHA, 2018, p.39).

É o envolvimento pedagógico, comunitário e administrativo, que dará fundamentação na construção do PPP, já que o compromisso político democrático será respeitado no planejamento dialógico e todos poderão opinar e organizar as propostas do projeto. Sobre o PPP Gadotti vai dizer que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 4).

São as propostas de ruptura frente a um espaço escolar diverso e plural, que precisamos possibilitar inovação e arriscar-se em perspectivas pedagógicas emancipatórias, provocando transformações no espaço escolar. O olhar para as Áfricas deve fazer parte do compromisso pedagógico fazendo com que as identidades apareçam nos conteúdos ministrados “ é preciso entender o projeto político pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que deriva de respostas a um feixe de indagações” (ROMÃO e GADOTTI, 1995, p.143-145, apud PADILHA, 2018, p.51). Que escola queremos? O que precisamos organizar enquanto equipe educacional? Quais as propostas para uma educação crítica, reflexiva e emancipatória? São interrogações que precisam estar no diálogo cotidiano da escola e do debate para a construção do PPP. Na perspectiva filosófica, temos dificuldade em responder para onde vou? O que estou fazendo aqui? Em que lugar quero chegar? Não é diferente da dificuldade que atravessa a construção do

PPP, qual o objetivo dele? O que almeja? Onde quer se chegar? Essa transversalidade é pertencente às práticas educativas que precisam estar conectadas entre a ação docente e as metas pedagógicas traçadas pelas escolas.

O compromisso político pedagógico também é um compromisso de cidadania, entendemos por cidadania “o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia”. (PADILHA, 2018, p.72). Nessa linha, Padilha leva suas reflexões para uma cidadania ativa, vinculada ao Estado, para melhor entender “o cidadão além de ser alguém que exerce direitos, cumpre deveres ou goza de liberdade em relação ao Estado, é também titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público” (BENEVIDES, 1994, p.9-10, apud PADILHA, 2018 p.72). Para Gadotti:

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Por exemplo, hoje a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista (GADOTTI, 1994, p.2).

Fugir da responsabilidade de confrontar o instituído e instituinte da lógica capitalista e tecnocrática da maneira que as escolas técnicas vêm passando por transformações, que mais se parecem retornar aos discursos da década de 1990 por exemplo, é negar a pluralidade que compõe o espaço pedagógico, esse compromisso político na promoção de saberes é fundamental para direcionar o PPP e o currículo. Concordamos que não podemos construir “um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político” (GADOTTI, 1994, p.2). Isso faz com que o projeto não tenha uma conclusão definitiva, ele é cíclico, participativo, interdisciplinar e coletivo, precisamos da participação de todos que compõem a escola, para que juntos possamos construir metas e compromissos que nos possibilitem “uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. (GADOTTI, 1994, p.2).

Na proposta que executamos do PPP com reflexões e concentrando a atenção para LDB, leis 10639/03 e Lei 11645/07, queremos reafirmar que não é o único direcionamento a ser seguido. Tomamos muito cuidado para não parecer utópico a forma que conduzimos a proposta dessa pesquisa, por isso consideramos que não existe receita pronta para o PPP perfeito, mas acreditamos fielmente que conhecer a pluralidade e diversidade que a escola possui e desenvolver um projeto olhando a singularidade e

subjetividade das identidades que se expressam nesse espaço, é uma possibilidade de provocarmos mudanças significativas na execução do PPP, como podemos constatar:

O projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. (GADOTTI, 1994, p.2).

Autonomia e gestão democrática, são categorias essenciais nesse desenvolvimento do PPP, partindo da possibilidade de desconstrução também dos participantes nesse processo levando em consideração ética, cidadania e emancipação humana. Gadotti (1994) acredita que temos duas razões para justificar a implementação da gestão democrática na escola pública:

1ª porque a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. 2ª porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (GADOTTI, 1994, p.3).

Essa troca de conhecimento e o fazer de forma descentralizada e democrática faz acreditar que podemos construir um PPP com a participação dos estudantes, professores, pais, mães, responsáveis, gestão escolar, funcionários e comunidade em geral.

Distinguir a ideia de autonomia aqui proposta, da perspectiva neoliberal, se faz pertinente, uma vez que o neoliberalismo de certa forma intervém nos processos democráticos:

Continua sendo o individualismo disfarçado, que estimula a competitividade em busca de lucro, tanto nas empresas, quanto na escola, que enfatiza demasiadamente a formação para o trabalho, em detrimento de uma formação mais geral, que prepare o aluno para o exercício crítico e responsável da cidadania. Ele incentiva a privatização do ensino, propondo o fim das responsabilidades do Estado com a educação e com os direitos historicamente conquistados pelos cidadãos à custa de muita luta. (PADILHA, 2018 p.76)

A proposta mercadológica que atravessa os objetivos pedagógicos da escola e interfere diretamente no currículo foi intensificada desde a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Consta-se, historicamente, que as crises capitalistas fundamentam o capital e o avanço do neoliberalismo colabora para os tensionamentos e precarização do trabalho, foi o que vimos no sistema de produção durante o taylorismo e fordismo, mas no Brasil isso vem se mostrando em outras facetas. As empresas passaram por reestruturação produtiva com a inserção das máquinas e tecnologias, gerando impactos nas formas de trabalhos e relações sociais. Diferenciando do que impulsionou o Taylorismo e Fordismo com a produção concentrada no trabalho vivo, as empresas que surgem na perspectiva de “empresas modernas” passaram a ser a “empresa que constrange, restringe, coíbe, limita o trabalho vivo, ampliando o maquinário tecnocientífico, que Marx denominou como trabalho morto” (ANTUNES, 2007, p.3). A substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto é denominada de liofilização, e o que essa reestruturação causa é o que estamos vivenciando na atualidade, a extensão da crise do capital: desemprego, precarização, perda de direitos, intensificação de violência, potencialização das desigualdades, precarização e outros. O trabalhador começa a ser tratado como colaborador, a ideia do “eu faço parte de”, existe também com um propósito muito bem planejado para desarticular e deslegitimar os sindicatos dos/as trabalhadores/as e as manifestações por exigência de direitos, isso é o que vamos percebendo nos últimos anos no Brasil por exemplo. Desse modo, existe uma forte tentativa de enfraquecimento dos movimentos sociais em geral.

Ao pensar nas perspectivas ideológicas e políticas no cenário do Brasil, atualmente com o presidente Jair Bolsonaro, constatamos um retrocesso político com uma gestão presidencial negacionista, gestores que praticam atos desumanos, que reproduzem racismo, xenofobia, lgbtfobia, escancarando preconceitos e com representações extremistas que buscam uma ideologia de totalidade, nacionalista, reverberando o mito da democracia racial, não respeitando a diversidade. Aqui, é importante salientar, que diante das transformações políticas, o cenário educacional também se transforma, estamos frente a uma outra perspectiva, retomando a ideia de formação para o mercado de trabalho. Logo, definir o projeto como busca de identidade fortalecida, é de fundamental importância para darmos continuidade a uma educação para cidadania:

A escola projetada com base na referida autonomia tem a finalidade de formar seus educandos para a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas, para o exercício e a prática da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão (...) democraticamente, a partir de suas bases,

influenciando, acompanhando e fiscalizando as ações dos demais níveis educacionais, seja regional, municipal, estadual ou nacional. (PADILHA, 2018 p.76).

Entendemos que esse papel da fiscalização é coletivo também, observar quais são as transformações que estão ocorrendo no cenário político, social e econômico – de como a escola se posiciona frente as mudanças legislativas e a implementação da BNCC que provoca dúvidas a que educação profissional se pretende conduzir. Como os professores se colocam nesse debate? A condução das aulas segue os objetivos traçados no PPP? São algumas questões que podem ser levantadas junto à equipe escolar.

3.2 Caracterização da instituição de pesquisa

Caracterizar a instituição que pesquisamos é mergulhar em um espaço diverso e historicamente marcado pela participação da comunidade. A instituição é classificada como escola de grande porte por ter mais de mil alunos matriculados, muitos estudantes frequentes já tiveram familiares estudando na mesma escola. Desde que se tornou uma instituição de ensino técnico profissional, a instituição vem passando por transformações, cursos vão sendo implementados e dando outros caminhos à educação que se volta para o ensino técnico.

Observamos que a história da instituição é atrelada a universidade, também é território de duas Comunidades Remanescentes de Quilombos reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). É nesse contexto que a instituição tem total relevância para efetivação de um PPP antirracista que consiga conversar com o território de pertencimento, com as comunidades que estão para além dos muros da escola.

O diálogo entre o a instituição de ensino pesquisada e a universidade ainda é pouco diante de tantas potencialidades que podemos agregar a ambas as instituições. Alguns projetos da universidade, começaram a chegar na escola, mas o que percebemos é que muitos estudantes não se veem pertencentes à universidade, é como se o muro que atravessa e divide as instituições, colocassem barreiras para o ingresso dos alunos no ensino superior. Como já constatamos no contexto histórico do ensino profissionalizante, existe também, a falta de estímulo para além do mercado de trabalho, a ideia inicial de formar para o trabalho continua sendo pauta desse modelo de ensino, o educar para o trabalho não anda de mãos dadas com a ideia de formação superior. Essa questão é preocupante, pois partimos de um currículo que mantém as exclusões da classe

trabalhadora, o educar para o trabalho não pode excluir as possibilidades de transformação social.

O muro entre a universidade e a instituição pesquisada é simbólico, além de dividir a escola e o olhar dos estudantes para o universo acadêmico, durante a pandemia em 2021 se iniciou a construção de um novo muro, dessa vez, substituindo a cerca que separava a universidade de uma comunidade. Os residentes da comunidade ao olhar para o terreno da universidade, conseguiam ver a movimentação dos estudantes, das pessoas que se exercitam no espaço, os transportes, o belo pôr do sol e a área verde que rodeia todo território universitário. Depois da construção do novo muro, o olhar para a universidade mudou, passamos a enxergar apenas o muro, essa construção eleva ainda mais o distanciamento da comunidade com a universidade, pontos que precisamos nos questionar enquanto comunidade acadêmica, a quem os muros da universidade servem? Como está acontecendo os debates entre universidade e comunidade? Qual o lugar as comunidades quilombolas estão ocupando no território que já as pertenciam antes da universidade? São questões a serem refletidas.

Assim, podemos confirmar que existe um projeto que leva estudantes e comunidade ao lugar de não pertencimento a esse ambiente, mesmo que seja uma ação não direcionada, afeta diretamente a relação da comunidade com a instituição. Logicamente, a escola pesquisada faz parte do avançar dos muros, mas a reflexão que trazemos não é ser contra ou a favor do muro, mas pensar qual o simbolismo está por trás de cada concreto que separa esses dois mundos (do ensino universitário e do ensino técnico profissionalizante).

3.3 Pesquisa: o PPP e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A pesquisa aconteceu com os professores da instituição de ensino técnico profissionalizante, lembrando que não vamos detalhar o local por questões relacionadas ao código de ética, durante o mês de julho/2022 a agosto/2022, ficando disponível durante 30 dias. Os professores participantes são efetivos e Reda (Regime Especial de Direito Administrativo), não houve distinção em relação ao regime de trabalho, pois entendemos que toda comunidade escolar trabalha de forma coletiva. Vivenciamos na categoria formas de trabalho que nos coloca em distinção, que é posta a categoria por meio de diferença salarial e prioridade na carga horária, constatamos que com essas ações existe uma tentativa governamental de enfraquecer a categoria e inclusive nosso sindicato. Por essas razões, o critério para participar da pesquisa foi o profissional estar lotado na escola

e todos os professores foram convidados por meio de formulário eletrônico na plataforma Google Forms.

Uma mensagem foi enviada no grupo oficial da escola no WhatsApp e com a ajuda da Coordenadora Pedagógica expliquei a importância de cada um participar. Os prazos foram dados de acordo ao retorno dos formulários respondidos, assim a coleta foi finalizada no mês de agosto/2022. Essa foi a explicação do formulário aos convidados:

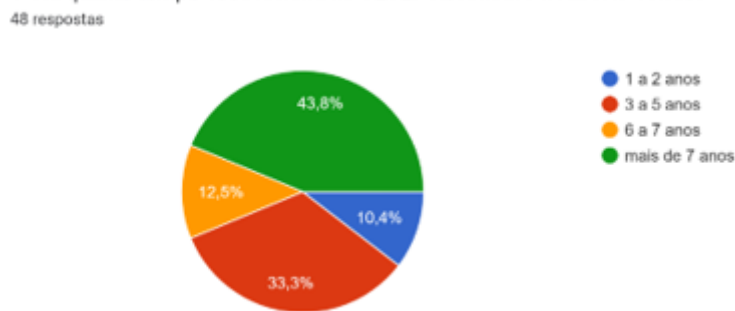
Olá, me chamo Aldevane Araújo e estou discente do Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas- (PPGMPH/UFRB), esse formulário faz parte da pesquisa que venho realizando sobre as relações identitárias no processo de formação escolar técnico profissionalizante, visando a implementação de uma educação antirracista a partir do Projeto Político Pedagógico- (PPP) da escola. O presente formulário tem como sujeitos participantes da pesquisa, professores e professoras que atuem na instituição, onde estou desenvolvendo a pesquisa. Informo que todas as informações disponibilizadas no formulário são sigilosas e não serão divulgados os dados pessoais dos participantes, levando em consideração a ética profissional.

Essa mensagem antecedeu as perguntas do questionário. Este continha doze perguntas, onde duas não eram obrigatórias responder, já que a ideia foi deixar o formulário menos cansativo para que tivéssemos mais precisão nas respostas e nas devolutivas. Foram 48 respostas no formulário por meio eletrônico, atingimos um número acima do esperado e isso foi fundamental para realizar uma melhor análise de dados. O formulário foi dividido da seguinte forma (em anexo):

As respostas objetivas foram analisadas por meio de gráficos que foram obtidos a partir das respostas do formulário e elaborado no mesmo sistema do Google Forms. Já as respostas subjetivas foram analisadas de acordo com a proposta da pesquisa e a familiarização dos professores com o tema foi levada em consideração. Assim, demos destaque a respostas que contemplassem a ideia de que a maioria dos professores passaram. Vocês vão perceber que tem respostas que concordam e que discordam entre si, e isso foi essencial para termos maior credibilidade com a metodologia que seguimos.

Na primeira pergunta sobre o tempo que leciona na escola, verificamos que mais de 43,8% dos entrevistados lecionam há mais de 7 anos e 33,3% entre 3 a 5 anos. Isso significa que 77,1% dos entrevistados, estão há mais de 3 anos na instituição, o que nos garante entender o olhar da maioria sobre o PPP.

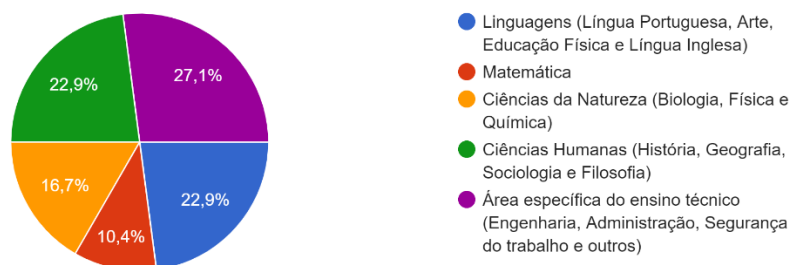
Gráfico 1



Na segunda pergunta verificamos que 27,1% são de área específica do ensino técnico e 22,9% da área de ciências humanas e o número se repete em linguagens, ciências da natureza 16,9%, enquanto matemática 10,4%. Esses números demonstram que houve a participação de professores de todas as áreas de ensino, fazendo com que ocorresse de fato participação coletiva. Como já falamos desde o início da pesquisa essa escrita parte de um conjunto de ideias atreladas às vivências na instituição e a participação dos colegas se faz essencial.

Gráfico 2

2- Você é formado/a em que área do conhecimento?
48 respostas

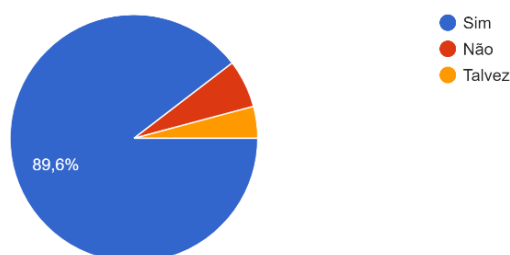


Demo (2000), aponta que o professor é um pesquisador em serviço, isso significa dizer que ele aprende com a prática e a pesquisa, e ensina a partir do que aprende. “Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador” (DEMO, 2000, p.31). Ter a participação dos professores nessa construção da pesquisa mostra que não fizemos apenas a parte de ser pesquisadores e os participantes de entrevistados, mas cada docente participante foi pesquisador de alguma forma, pois estão produzindo conhecimento ao refletir e responder às questões, repensando inclusive seu papel na escola, e em sala de aula podem fazer o papel de investigador e pesquisador. Ao obter retorno de todas as áreas de conhecimento, constatamos que houve interesse dos docentes em participar da pesquisa, além de muitos relatarem a pertinência do tema na construção do PPP.

Quando questionamos sobre o conhecimento do PPP, 89,6% afirmam que conhece, os números são expressivos e nos fazem ter a noção que os professores têm conhecimento sobre o documento. Em contrapartida, 6,3% dizem não conhecer e 4,2% afirmam talvez conhecer.

Gráfico 3

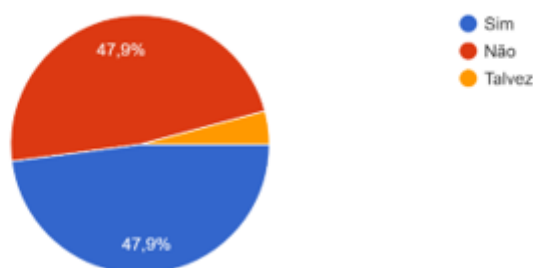
3- Você conhece o que é Projeto Político Pedagógico?
48 respostas



Como as respostas em sua maioria foi afirmando conhecer o que é o PPP, compreendemos que há uma compreensão da equipe sobre o documento, o que leva à quarta pergunta sobre o contato com o PPP da instituição. Podemos verificar que aconteceu um empate sobre as informações, 47,9% dizem já ter contato com o documento e 47,9% afirmam não ter contato, já 4,2% responderam talvez.

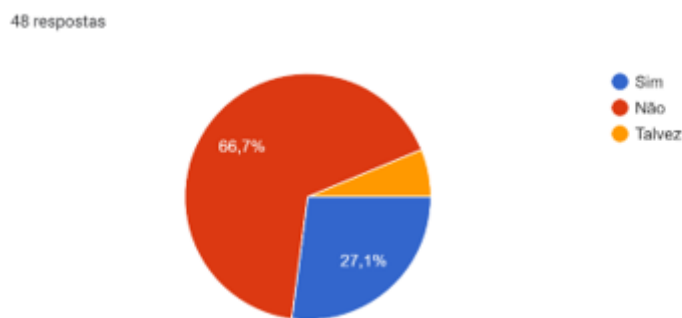
Gráfico 4

48 respostas



Esses números chamam atenção porque na questão anterior 89,6% afirmaram conhecer o que é um PPP, logo, sabem da importância do documento. Quando a informação cai para metade quando questionamos o PPP, refletimos na análise da pesquisa se de fato todos conseguem ter conhecimento da importância do documento, já que o PPP norteia as ações pedagógicas na escola durante todo ano letivo. Destarte, com a quinta pergunta queremos entender melhor sobre a participação dos docentes na construção do PPP. Observe:

Gráfico 5



Os dados revelam que 66,7% já participaram da construção do PPP, acompanhado de 27,1% que afirmam não ter participado e 6,3% dizem que talvez tenham participado. Compreendemos que a maioria dos professores tem conhecimento e participaram da elaboração do PPP.

Na sexta pergunta que foi subjetiva, conseguimos entender melhor a compreensão dos professores em relação ao PPP, questionamos: o compromisso político pedagógico, também é um compromisso de cidadania. Para você, o Projeto Político Pedagógico tem algum impacto na escola? Todos os participantes, sem exceção, responderam que sim, o PPP é um documento super importante e norteador das ações na escola. Vamos destacar algumas respostas, dos 48 participantes. Por não divulgarmos as identidades dos participantes realizamos a análise de algumas respostas por numeração, exemplo P significa participante e nº o número correspondente na plataforma Google Forms.

Sobre o impacto do PPP o participante (P3) diz:

Sim, ele é quem dá as diretrizes do agir na escola, pois o projeto é a cara da escola, sua identidade”. P4 diz: “sim, pois o mesmo consegue abarcar diversas a pluralidade no âmbito educacional, além de garantir a autonomia escolar.

Essas reflexões são fundamentais para dimensionar como o PPP deve estar de acordo com a realidade da escola “o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições” (GADOTTI, 1994, p. 577). Entendemos como Gadotti que o PPP está inserido em cenário de diversidade, pois é inegável que precisamos levar em consideração essa multiplicidade de identidades e a instituição tem como seu maior público a população negra. Assim, a identidade negra precisa estar inserida no documento e visamos como já defendemos aqui, uma educação antirracista.

P8 reconhece a necessidade de revisão do PPP, como podemos ver:

Sim, até mesmo porque esse é um documento norteador das nossas ações na escola e sempre que tivermos alguma dúvida deveríamos recorrer a ele. Acredito que deveria passar por uma profunda revisão.

Destacamos outros participantes que reforçam a sintonia que deveria ter entre o documento PPP e as ações pedagógicas:

P13: Mais que isso, o PPP deve ser o coração da escola. Ou seja, todas as ações educacionais devem estar em sintonia com o PPP.

P 33: Deveria ter, mas acredito que a minoria dos docentes teve acesso ao PPP do colégio. Já tive a oportunidade de construir o PPP de outra instituição onde trabalhei.

P39: Certamente, por constituir um documento capaz de ratificar a autonomia das instituições na ambiência escolar fazendo o direcionamento das práticas educacionais, das propostas curriculares, dos projetos e principalmente o desenvolvimento de uma postura humanístico- social, na qual, a escola deve incorporar e contribuir formando discentes com a ideia de sujeitos sociais, ativos, pensadores e críticos”.

Esses relatos enfatizam que o PPP precisa ter sua estrutura voltada aos marcos identitários da escola, não conseguimos planejar as ações pedagógicas sem trilhar os objetivos firmados no documento. Pensar autonomia e gestão democrática refletem intencionalmente na condução da elaboração do projeto, concordamos que “a gestão democrática implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais” (GADOTTI, 1994, p.577). A gestão democrática envolve toda comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários. Estes assumem papel central no que cabe a responsabilidade pelo projeto da escola.

A sexta pergunta foi: o compromisso político pedagógico, também é um compromisso de cidadania. Para você, o Projeto Político Pedagógico tem algum impacto na escola? Essa indagação gerou respostas de concordância na maioria das devolutivas, 97,9% afirmaram perceber impacto na escola. Destacamos:

P8: sim, até mesmo porque esse é um documento norteador das nossas ações na escola e sempre que tivermos alguma dúvida deveríamos recorrer a ele. Acredito que o mesmo deveria passar por uma profunda revisão.

P29: sim, uma escola que tem um PPP ativo torna-se a cada dia mais eficiente e com qualidade, buscando sempre atender às necessidades de toda comunidade escolar.

P31: deveria ter, mas acredito que a minoria dos docentes teve acesso ao PPP do colégio. Já tive a oportunidade de construir o PPP de outra instituição onde trabalhei.

P37: certamente, por constituir um documento capaz de ratificar a autonomia das instituições na ambiência escolar fazendo o direcionamento das práticas educacionais, das propostas curriculares, dos projetos e principalmente o desenvolvimento de uma postura humanístico- social, na qual, a escola deve incorporar e contribuir formando discentes com a ideia de sujeitos sociais, ativos, pensadores e críticos.

Todas essas respostas convergem com os impactos do PPP como sendo positivo e emancipador, se correlacionando com a ideia de cidadania. Concordamos que o PPP tem como foco o aluno “a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. (...) engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p.38). Assim, o PPP pode guiar a maneira que a escola deseja agir em seu compromisso pedagógico.

Na sétima questão perguntamos – Você já ouviu falar em educação antirracista? As respostas ficaram da seguinte forma:

Gráfico 6



Tivemos o retorno dos participantes onde 79,2% dizem já ter ouvido falar em educação antirracista, enquanto 12,5% afirmam não ter ouvido falar e 8,3% talvez. Somando os que disseram não e talvez, temos 20,8% dos participantes que provavelmente não tenham muita familiarização com a educação antirracista. Isso se torna um índice curioso, já que a realidade territorial a qual a instituição pertence é de resistência e os estudantes frequentes são majoritariamente negros. Isso nos faz pensar, quais as metodologias utilizadas para aproximar os estudantes do contexto social e racial provocando crítica e reflexão? Acreditamos que para uma educação antirracista “é essencial a tomada de consciência de professores e professoras da educação básica: de seu lugar de fala e sua função, na sociedade, como formadores de pensamento crítico a

partir do momento em que lecionam (,,,)” (SILVA e SEVERO, 2021, p.245). Essa tomada de consciência não é algo que acontece de um dia para o outro só porque a escola pode adotar um PPP antirracista, mas antes de tudo precisamos problematizar qual o compromisso assumido no documento para as práticas pedagógicas.

Estamos em um momento de muitas transformações tecnológicas e os desafios apontados para os professores durante a pandemia e o ensino remoto foram inúmeros, a principal foi a utilização de novas metodologias. Os desafios para categoria são de formação continuada, como já falamos no capítulo II sobre Hall (2006) no que se refere às identidades na pós-modernidade, projetamos de maneira que se torna provisório, variável e problemático, algo que se modifica a todo instante. Não é diferente com o nosso fluxo estudantil, pois faz parte dessa realidade pós-moderna que se atrela a urgências e emergências intensamente desafiando a escola no acompanhamento dessas mudanças. Logo, firmar o compromisso com educação antirracista, é chamar a comunidade escolar para sair da zona de conforto, pois precisamos juntos problematizar alternativas para transformação do espaço que pretendemos construir nessa perspectiva exposta de um currículo que abrace a realidade sociocultural da escola. Veiga-Neto (2002) afirma:

(...) Um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, 2002, p.44).

Esse é o currículo que faz parte da escola, organizado pela cultura hegemônica. Para romper com a lógica de repetição, é essencial mudanças de atitudes em que se possa firmar compromissos que nos façam alcançar perspectiva de educação cidadã e emancipadora a partir da educação antirracista. O compromisso dos professores participantes da pesquisa aparece em algumas das falas da oitava pergunta. Nesta questão pedimos para quem desejasse fazer alguma consideração sobre educação antirracista na escola, porém a questão não foi obrigatória ser respondida e obtivemos 35 devolutivas. Desse modo, observamos como algo positivo, já que os participantes em sua maioria se mostraram abertos a essa discussão.

P1: “A educação antirracista tem sido pauta de quem tem afinidade, trabalha ou pertence a movimentos sociais, quando na verdade deveria ser um compromisso de todos. É preciso mais engajamento do

pedagógico e constar no PPP e em todos os demais projetos e discussões do cotidiano da escola. É preciso engajamento e comprometimento com as questões raciais”.

P3: “A educação antirracista pode ser considerada como uma ferramenta de enfrentamento e combate ao racismo.”

P4: “De suma importância, pois a esmagadora maioria dos alunos são negros e pardos”.

Nessas três repostas sobre educação antirracista, podemos fazer algumas considerações, quando P1 fala de a educação antirracista ser tratada muitas vezes como um assunto vinculado apenas aos movimentos sociais e não perceber o compromisso de todos no ensino e aprendizagem, inclusive no PPP. Essa é uma afirmação super pertinente. Reconhecer a influência dos movimentos sociais não é negar a falta do envolvimento pedagógico escolar na temática antirracista. Inclusive Gomes (2017) alerta sobre o Movimento Negro como educador, justamente por ser a partir desse movimento social que se trouxeram as discussões essenciais sobre:

Racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne de discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p.17).

Os Movimentos Sociais muito têm a ver com a perspectiva de educação que estamos desenvolvendo no texto, principalmente o Movimento Negro, que coloca em suspensão toda reprodução racista que por muito tempo foi naturalizada no Brasil. Apontar as feridas trazidas pelo racismo, discriminação racial e desigualdade racial que foram e são reproduzidas no imaginário social e pedagógico, é uma proposta antirracista que tem fundamento educador ou (re)educador, diretamente produtor de conhecimento emancipador, possibilitando afirmação identitária.

Quando P3 fala da educação antirracista como ferramenta de enfrentamento e combate ao racismo, é exatamente reconhecer essa educação como caminho para ressignificar o pensamento hegemônico colonialista, fortalecer a identidade negra e a utilização de estratégias pedagógicas para promover igualdade e letramento racial, pois não acreditamos em uma educação antirracista sem letramento racial, utilizando a ideia de raça como início para o entendimento das questões sociais:

O conceito surge a partir da Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory) nos Estados Unidos, onde alguns autores usam raça como ponto de partida para analisar uma série de questões sociais. Esses teóricos

compreendem que gênero e classe também estão entremeados, mas usam raça como parâmetro principal de análise, Ladson-Billings e Tate (1995) são os responsáveis por levar a teoria para o campo educacional. É importante frisar que raça aqui é compreendida não como termo biológico, mas sim, como socialmente, discursivamente e historicamente construída. (SANTOS e AMORIM, 2021, p.6).

No Brasil esse conceito utilizado por Ferreira (2014), se apresenta da seguinte maneira:

No campo da Linguística Aplicada, especialmente para a pesquisa em ensino de língua estrangeira. A autora usa a metodologia das narrativas autobiográficas dos professores para analisar como as palavras relacionadas a identidade racial negra e a identidade racial branca são utilizadas e quais sentidos são atribuídos. (SANTOS e AMORIM, 2021, p.6).

O letramento racial tem avançado nas escolas como ferramenta pedagógica para ações pedagógicas na perspectiva antirracista, tendo a Teoria Racial Crítica como fundamentação teórica. Ferreira (2014) utiliza da importância de contar história e contranarrativas na análise de sua pesquisa no contexto brasileiro, chegando à seguinte concepção:

Para entender como seis professores de Língua Inglesa, do ensino fundamental, ensinavam sobre o tema raça/etnia em sala de aula. Foi possível perceber que quase todos os professores, de uma forma ou de outra, reproduziram as relações sociais existentes, apesar de os mesmos professores terem participado de um curso preparatório de curta duração sobre raça e racismo. (FERREIRA, 2014, p.245).

Acabamos reproduzindo em nossas práticas pedagógicas o racismo que estrutura a sociedade brasileira e para ocasionar alguma mudança nessas reproduções para termos uma sociedade mais justa e igualitária “temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar”. (FERREIRA, 2014, p.250). Por isso, falamos sempre do coletivo como ponto de partida, o reconhecimento que P4 fez por exemplo, sobre o perfil dos estudantes da instituição mostra que o participante conhece a realidade identitária da escola, esse olhar é extremamente eficiente para pensar seu exercício profissional.

Dando continuidade às respostas, P7 colabora afirmando:

Não conheço o termo educação antirracista, mas tenho consciência do que essas palavras significam. Em nossa unidade escolar sempre estamos dispostos a combater a reprodução de comportamentos racistas, além disso através de projetos e seminários buscamos discutir com nossos alunos questões relativas à valorização da cultura negra e

valorização da beleza. Lembro que muitas meninas tinham vergonha do próprio cabelo ou de usar algum adereço que se remetesse a cultura negra, como por exemplo o uso do turbante e foi durante um projeto que o uso desses afluou em nossas meninas que se sentiram lindas e valorizadas.

As ações voltadas à valorização e fortalecimento da beleza negra transmitem reconhecimento e representatividade, fazem com que meninas e meninos negros se sintam pertencentes à identidade negra. Para Cavalleiro (2001):

Se desejarmos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação cidadã. Entrar em um sério debate sobre estes elementos implica a definição de uma política educativa a qual rompa com o status quo, conteste os fatos de maneira profunda e consciente, evidencie a inexistência de uma democracia racial em nosso país. (CAVALLEIRO, 2001, p.7-8).

Contestar a inexistência da democracia racial é permissão para o aprofundamento do exercício de uma educação que envolva a crítica racial como elemento de construção para uma educação antirracista. P10 reconhece o território em que a escola ocupa. Observe a resposta:

Por se tratar de um Centro de Educação Profissional, da rede pública estadual, estar situado no Recôncavo considero imprescindível que a educação antirracista seja uma realidade nesse espaço.

Esse reconhecimento do fazer parte mostra educadores e educadoras dispostos a se envolverem com a proposta dessa pesquisa, não sentimos resistência ao tema. Alguns participantes falam não saber exatamente o que é uma educação antirracista, mas reconhece a importância e se mostram dispostos a contribuir:

P16: “Não sei muito a respeito do tema, mas, é um tema importante a ser levado em consideração na escola. As práticas educacionais pautadas em parâmetros e estereótipos estão presentes em nosso cotidiano é necessário desfazer essas amarras, acredito que sendo a escola um local de construção e "desconstrução" é o ambiente perfeito para inúmeras intervenções antirracistas e conscientização educacional”.

P19: “Infelizmente não conheço com propriedade. Gostaria de conhecer mais sobre este assunto”.

P20; “não posso afirmar que nenhuma ação neste sentido seja efetivada. Talvez isoladamente, mas como comunidade acadêmica, não acredito que tenhamos uma educação antirracista, de forma a contribuir para que haja respeito e empoderamento de alunos, funcionários e até professores”.

Concordamos que:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (TROYNA e CARRINGTON, 1990, p. 1 apud, FERREIRA, 2012, p.2).

Estamos falando de uma educação antirracista que avança nas questões culturais, envolve o social e provoca inquietações curriculares visando a igualdade racial. Na leitura de Cavalleiro (2001) aparecem algumas sugestões para uma educação antirracista na escola, são elas:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Essas sugestões ainda permanecem sendo pautas para as ações pedagógicas na escola, o reconhecimento do problema racial por exemplo, nem sempre temos abertura para esse entendimento, já que permanece em boa parcela dos brasileiros a reprodução da falsa democracia racial e sabemos que isso faz parte de um projeto nacionalista que acompanha a história do país. Temos uma releitura conceitual através da perspectiva empreendedora e meritocrática e essa releitura faz parte da escola, principalmente, na educação profissional.

Na segunda sugestão de buscar reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, é algo que cada vez está mais facilitado devido o acesso à informação, inclusive os estudantes trazem reflexões sobre o tema em sala de aula e acreditamos que falta o posicionamento pedagógico em fazer com que as reflexões sejam problematizadas em ações para além da sala de aula. Assim, a responsabilidade da terceira sugestão é de

todos e todas que compõem a escola, e como garantir em uma educação antirracista o repúdio ao racismo e manter as relações interpessoais respeitadas? Um dos caminhos que enxergamos é a implementação de fato, dos compromissos antirracistas na escola, esses precisam estar bem detalhados e ser de conhecimento da comunidade escolar.

Fazer com que a diversidade se torne ponto de partida para igualdade, encorajamento e participação, é fundamental no contexto que estamos trabalhando não podemos enquanto educadores, gestores e comunidade escolar, tratar todos na mesma perspectiva de ensino e aprendizagem. Fatores sociais refletem no espaço escolar, olhar para educação especial, olhar para educação de refugiados, olhar para as questões de gênero, olhar para as diferenças que escancaram a educação como opressora – “o olhar para” é o começo para sensibilidade pedagógica e tomada de decisão coletiva, e todas essas diversidades fazem parte da instituição. As propostas cinco, seis e sete que Cavalleiro (2001) cita, transmitem o que está na LDB nas leis 10639/2003 e 11645/2008. É exatamente essa perspectiva de uma história crítica que mostre a diversidade racial, cultural e social que se propõe a saída do eurocentrismo como caminho hegemônico do ensino em questão, além do reconhecimento da população negra como fundamento de conhecimento e produção histórica. Na oitava proposta, sentimos que estamos exatamente trilhando ela na presente pesquisa, é mostrar possibilidade de fortalecimento identitário, acreditamos que as oito sugestões de Cavalleiros (2001), não se distanciam das propostas que aparecem nas devolutivas dos participantes da pesquisa, são metas que dentro da educação antirracista não podem faltar.

Continuando com as perguntas que fizemos aos discentes, analisamos a questão nove que busca entender quais os desafios do novo ensino médio para os professores da educação profissional. Tivemos 48 respostas, seguem alguns destaques que realizamos, P3 salienta três desafios:

P3: “1- redução da carga horária de algumas disciplinas que não fazem parte dos itinerários formativos. 2- Atualização dos profissionais de educação para o enfrentamento dessa nova realidade. 3- Readequação das bases curriculares dos cursos técnicos da Educação Profissional”.

Esses desafios já apontamos no capítulo III, quando discutimos sobre a BNCC e a reforma do ensino médio, a concentração da formação na escolha dos itinerários formativos no estado da Bahia, podemos citar o documento PAIFBA- Plano de Ação para Orientação as Escolas e Acompanhamento da Implementação dos Itinerários Formativos, concentrado no ano de 2022 e 2023. Neste não aparece a escolha dos itinerários como pautado na BNCC (BRASIL, 2018) que afirma sobre a oferta:

A oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. (BRASIL, 2018, p.478).

A BNCC deixa os itinerários formativos como uma escolha da escola de acordo com sua realidade, uma certa autonomia aparece na proposta que deve estar atrelada à investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo – isso deixa evidenciado que a fundamentação da proposta é o ensino técnico em todo o ensino médio, independentemente de ser ou não uma escola técnica. No plano de ação citado para implementação dos itinerários das escolas do estado da Bahia, a orientação é detalhada da seguinte forma:

Além de um componente eletivo, a ser criado pelas escolas, os/as estudantes cursarão outros 5 (cinco) componentes na parte flexível do currículo durante a 1ª série do Ensino Médio: “Projeto de Vida”, “Leitura e Escrita do Mundo”, “Para Além dos Números”, “Iniciação Científica I ” e “História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira”. Cada um desses componentes deverá, obrigatoriamente, dialogar com dois Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, Processos Criativos e Investigação Científica. Não obstante à escolha da SEC, por uma questão de organização curricular e preocupação em garantir o desenvolvimento de habilidades na fase em que os/as estudantes estão iniciando a jornada do Ensino Médio, uma vez atendendo essa determinação, as escolas têm a liberdade de ampliar o diálogo dos componentes mencionados com os demais Eixos Estruturantes: Mediação Intervenção e Sociocultural e Empreendedorismo. (BAHIA, 2022, p. 4-5).

Observem que a Secretária da Educação fez as escolhas dos itinerários, justifica a ação devido a organização curricular e preocupação na garantia do desenvolvimento de habilidades na fase em que os estudantes estão iniciando a jornada do Ensino Médio. Nosso questionamento é contraditório essa justificativa, uma vez que, a autonomia da escola não está sendo respeitada e nem o protagonismo juvenil, pois os itinerários aparecem de forma geral no estado, apenas o componente eletivo é colocado como uma escolha da escola e dos estudantes. O que chama nossa atenção também, é a forma que História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira é exposta nos itinerários do estado, nos questionamos: Será que a SEC BA acredita que com essa ação está se cumprindo as Leis 10639/03 e 11645/2008? Os professores entenderam que esse itinerário não os distancia do cumprimento das leis em suas aulas, independente da disciplina? Essas questões

conversam diretamente com os desafios citados por P9 e questionamos quais são os critérios utilizados de fato para essas decisões.

Nas respostas do questionário P9 diz:

P9: “essa escolha de itinerários formativos feita pelo estudante, na realidade é uma falácia, pois sabemos que eles não terão chance de escolha, os alunos infelizmente irão “pegar” o que for ofertado. Por outro lado, uma das justificativas para essa prática recai sobre a falta de professor em determinadas áreas, o que se constitui como uma alternativa ineficaz para o problema, pois o certo seria a contratação de nossos professores e não sucumbir determinadas áreas alegando que essa foi a escolha dos alunos”.

Essa fala é super pertinente, pois se relaciona exatamente com as divergências que explicitamos anteriormente, escolha de quem? E para quem? São esses encaminhamentos que não respondem as dúvidas que estão surgindo na categoria professores, o receio da perda de carga horária como já vem acontecendo na educação profissional. Se o professor não é formado em sua graduação no curso técnico ofertado pela escola em que leciona, não pode assumir determinadas funções, como exemplo: orientação de estágio. Mas, o mesmo professor pode lecionar disciplinas técnicas sem a formação na área. O que está aparecendo durante a análise da pesquisa é uma educação fragilizada, contraditória e atrelada ao tecnicismo não crítico e reflexivo, afastando estudantes e professores da perspectiva universitária, emancipatória, antirracista e outras. O que P9 nomeia como falácia é uma realidade, não se tem chance de escolha. P13 acredita que:

P13: “Além da descentralização da especificidade das diversas disciplinas relacionadas às áreas do conhecimento a reforma do ensino médio compromete a divisão de carga horária das turmas, uma vez que não está diretamente relacionada à área de formação do profissional durante seu curso de graduação, exigindo do mesmo uma nova visão da sua área de atuação e uma remodelagem de todo currículo formativo”.

P19: “Em minha opinião, não acredito que esse novo formato ou nova proposta curricular se sustente por muito tempo, a menos que haja uma consonância, uma mudança geral nas formas de processos avaliativos seletivos de acessos a universidades ou outras formas de concursos de carreiras”.

Vejamos que P19 fala do distanciamento que mencionamos entre esse formato de educação proposta e a realidade na universidade, sendo completamente opostas, além dos processos avaliativos e seletivos para ingresso nas universidades, o formato do ENEM são contraditórios diante da proposta curricular que estamos vivenciando.

Para fecharmos a análise da questão nove:

P37: “Os desafios são diversos, mas destaco que é no intuito de formar bons profissionais e técnicos, e com as demandas colocadas por essa reforma esquecemos que educação tem como pilar a humanização. A comunidade escolar (professores, estudantes e funcionários) se torna 'tarefeira', reproduzindo ações e normas sem ao menos entender o que vivemos, os contextos e necessidades da nossa comunidade. Além disso destaco a desvalorização com as áreas das humanas tão necessárias para entender, refletir a sociedade”.

Essa humanização por meio da educação que estamos sentindo falta, não conseguimos enxergar as habilidades propostas na BNCC na prática pedagógica que são contempladas nos currículos e a cada dia aparece mais ameaças às perspectivas contrárias ao que está posto. A redução de carga horária das disciplinas de humanas é uma realidade que ocorreu com a reforma do ensino médio, destacamos a desvalorização do ensino de filosofia e sociologia com a redução de carga horária semanal, o que antes eram duas aulas, passou a ser uma.

Destarte, avançamos para a questão dez, lembrando que não era obrigatório responder, mas tivemos 25 respostas e se faz pertinente falar sobre essas devolutivas – deixamos os participantes a vontade para comentar o que achavam sobre o currículo da educação profissional e entre as respostas destacamos:

P1: “O currículo é um tanto fora da realidade dos ditos territórios de identidade, é um currículo unificado onde as discussões dos marcadores sociais, bem como as dificuldades de acesso ao mundo do trabalho a partir da criação de um modelo de trabalhador que atenda às demandas de cada sociedade não são verdadeiramente contempladas. além disso, é projetado para um público onde o estudante com deficiências não se sente e não é contemplado”.

A crítica de P1 ao currículo é extremamente necessária. Na educação profissional há uma redução de carga horária das disciplinas da base comum e em contrapartida, as disciplinas técnicas ganham destaque. No curso Técnico em Administração, por exemplo, na 1ª série do ensino médio as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Geografia fazem parte do currículo, já no 2º ano elas não estão presentes. Especificamos o Técnico em Administração, mas em cada curso isso será diferente, no Técnico em Análises Clínicas tem a seguinte realidade: Filosofia, Sociologia e Geografia só aparecem no 1º ano também, já Biologia faz parte do currículo do 1º e 2º ano, mas no 3º não está presente. A disciplina de História está presente no 1º e 3º ano, mas no 2º

desaparece, essas mudanças não fazem sentido para nós professores, imaginem para um estudante do ensino médio, que tem disciplinas não sequenciais?

Um estudante que conclui o 9º ano do fundamental II, acostumado com aproximadamente 10 disciplinas, quando ingressa no ensino técnico passa a ter cerca de 18 disciplinas a depender do curso, além de aulas no contraturno alguns dias da semana. Quando P1 fala de o currículo ser fora da realidade dos territórios de identidade é justamente compreender que esse excesso de disciplinas não conversa com os estudantes, que muitas vezes se mostram cansados. E a não contemplação dos estudantes com deficiência vem desde a falta de acessibilidade até o olhar para educação especial, levando em consideração também as questões raciais, além da necessidade de uma sala AEE- Atendimento Educacional Especializado e profissionais habilitados a trabalhar com educação especial.

A relação do ensino médio com a ideia de trabalho precisa ser contextualizada, teoria e prática caminham juntas, mas uma não pode sobrepor a outra. A crítica que fazemos é justamente a prevalência de uma sobre a outra e no caso da educação profissional percebemos esse distanciamento inclusive no currículo que foca centralmente no mundo do trabalho:

No ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2016, p.79).

Saviani (2016) fala exatamente da importância da articulação prática com o conhecimento teórico “a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (SAVIANI, 2016, p.82). Nessa linha, P7 responde:

P7: “Currículo amplo e pouco recursos didáticos e paradidáticos, sem contar a precariedade de laboratórios ou salas especiais para determinadas disciplinas”.

P7 expressa os caminhos opostos ao que Saviani (2016) aponta sobre conhecimento e prática, a falta de materiais didáticos é uma realidade absurda na educação Técnica profissional do estado da Bahia, quando o edital PNLD acontece, a

equipe se reúne, realiza a escolha dos livros, porém demoram meses para chegar e a quantidade não é suficiente para todos os estudantes, sem contar que não temos materiais específicos para as disciplinas técnicas e os professores são responsáveis pelos materiais a serem trabalhados, geralmente apostilas elaboradas pelos professores ou materiais disponíveis em arquivo PDF, elaborados e aplicados em outros estados. Como um estudante se sente representado nesses materiais didáticos que trazem exemplos de outras realidades? De outras comunidades? Será que se identificam? P11, P13 e P17, reforçam:

P11: “Falta profissionais capacitados, e as ementas são bastante pobres, onde nós como professor de disciplina específica temos que incrementar e reabastecer de conteúdo para não deixar os alunos com déficit”.

P13 “O currículo da educação profissional, principalmente na modalidade EPI, é muito extenso, por precisar cumprir a CH de base comum e específicas, nas séries iniciais, alguns cursos chegam a 18 disciplinas”.

P17 “Currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para mercado de trabalho, para o exercício de profissões. Porém, com tempos rígidos e inflexíveis, como no caso do PROEJA que acaba provando grande evasão. Junto a isso, o uso da tecnologia que não há investimentos nas escolas”.

O excesso de disciplinas é uma reclamação entre os docentes e discentes, percebemos o cansaço como mencionamos e a sensação de não compreensão de muitos conteúdos. Sentimos também a necessidade de investimento nos conhecimentos sobre tecnologia, não é só comprar aparelhos tecnológicos, mas fornecer caminhos para a utilização como: fiação de qualidade, internet, manutenção, cursos específicos para utilização e outros, afinal estamos formando para o mundo do trabalho segundo a BNCC.

Outra preocupação que mencionamos aqui é sobre o ingresso na universidade. Tentando entender se na educação profissional estamos com propostas que levem para os estudantes estímulos para ingressarem em alguma universidade, então perguntamos na questão onze, se o professor acredita que a educação profissional além de visar a formação para o mercado de trabalho, consegue desenvolver os alunos e alunas para o ingresso na universidade? Pedimos que fizessem uma justificativa. Tivemos 48 devolutivas e destacamos algumas:

P3: “As grades curriculares da Educação Profissional principalmente para algumas categorias como a Prosub já foram bem melhores nesse sentido pois incluíam algumas disciplinas como português e matemática. Com a retirada de ambas ou a redução da carga horária na grade curricular para mim os alunos saíram perdendo na formação para o ingresso na universidade”.

Essa percepção tem relação com a questão nove também, onde falamos sobre a redução das disciplinas da base comum e isso impacta diretamente na amplitude de conhecimento dos estudantes para uma concorrência justa quando forem prestar ENEM e vestibular. Nessa mesma direção P5 pontua:

P5: Não, acredito que da forma que vem sendo construída na esfera Estadual não preparam o discente, pois as disciplinas acabam sendo muito condensadas e os educadores não conseguem cumprir e aplicar os conteúdos das disciplinas”.

O secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação na gestão do governo Bolsonaro (2018-2022), Romero Raposo, concedeu uma entrevista em 2018 ao programa Educação no Ar, produzido pela TV MEC e transmitido pela NBR, e sobre os desafios da Educação Profissional Raposo afirmou que “com a reforma do ensino médio, caracterizamos o quinto eixo de itinerário formativo, que corresponde à educação profissional e tecnológica. Ela é importante porque está aliada ao desenvolvimento econômico de um país, à produtividade, e não somente ao setor industrial” (BRASIL, 2018, p.1). Compreendemos a partir da reforma, que o ensino médio antes visava uma formação geral atrelada à perspectiva do jovem na escolha da profissão. Pós-reforma isso perdeu espaço para a educação profissional, como o próprio secretário afirma, agora a educação está atrelada ao econômico e produtivo. Ou seja, “o que se coloca com a Reformado Ensino Médio é a explicitação da dualidade estrutural pela substituição de parte da formação geral básica de parte da juventude pela formação profissionalizante”. (PIOLLI e SALA, 2021, p.5).

P8 faz uma colocação que expõe as desigualdades sociais expressas na educação profissional:

P8: “Não, nunca foi esse o objetivo, a educação profissionalizante é para “pobres” na cabeça deles e sempre está em “mudanças” para atender a mão de obra exigida pelo mercado de trabalho. Os alunos são “treinados” para tal. É bem claro hoje com a diminuição das disciplinas da BNCC que são as principais para preparação para o ingresso à faculdade”.

A questão de classe aparece como divisor na perspectiva de educação que é ofertada pelo Estado, Piolli e Sala (2021) explicam a desproporção entre estudantes que seguirem itinerários formativos e os que estudarem itinerários da formação técnica profissional:

Os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, visto que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação, diz o artigo 44 da LDB incluído pela Lei 13.415/2017, “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, Art. 44, § 3º). Desse modo, os estudantes que seguirem os itinerários formativos que coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC terão as 3.000 horas de formação com conteúdos que deverão ser cobrados nos exames seletivos para a Educação Superior, ao passo que os estudantes que seguirem pelo itinerário de formação técnica e profissional terão, no máximo, 1.800 horas de formação que tomam por base as “competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”. (PIOLLI e SALA, 2021, p.6).

Ficam evidentes as dificuldades de ingresso ao ensino superior dos estudantes do ensino técnico profissional.

P9: “Infelizmente a educação profissional muitas vezes não consegue suprir o objetivo a que ela se propõe, pois ela não forma de maneira adequada para o mercado de trabalho, não dá as devidas condições para os alunos concorrerem de maneira justa e ingressar na universidade, já que muitos conteúdos do ensino médio são suprimidos por causa da carga horária das disciplinas básicas e não oferta uma educação humanística. Triste realidade”.

Mas, alguns professores têm a opinião diferente e acreditam que existe uma preparação para o ingresso no ensino superior, como podemos constatar:

P27: “Acredito que sim, porém, acho que precisa ter um incentivo ainda maior, o que, na minha opinião deve partir de ações dentro da UE que estimulem os alunos a irem além da educação profissional no Ensino médio. Mostrar para eles que, a universidade pode e deve ser uma extensão de sua formação, ainda que dentro de sua área de escolha do curso técnico inicial e conduzi-lo a níveis educacionais mais altos e que contribuirão para que o estudante alce voos mais altos”.

A colocação de P27 ao mesmo tempo que acredita que exista o incentivo fala dos desafios, coloca a instituição como responsável por estimular os estudantes, mas como mostramos anteriormente, existe um projeto em andamento que distancia esses estudantes do ensino superior. P44 expõe as contradições que percebe:

P44: “É uma situação muito complexa, no que diz respeito especificamente à educação profissional atrelada ao ensino médio da educação básica, assim, podemos identificar várias questões que acabam fragilizando de forma considerável o desenvolvimento de uma proposta que impulse o ingresso do alunado nas universidades. Temos aí quantidade grande de componentes curriculares vinculados a temáticas específicas dos cursos da educação profissional, para além das disciplinas da base comum cobradas no ENEM. E quando pensamos especificamente

no 3º ano encontramos alunos que precisam ao final do curso entregar um TCC ou um relatório atrelado ao Estágio cumprido. Todas essas demandas são fatores que podem tornar complexo o ingresso desse aluno(a) na universidade”.

A fala de P44 é importantíssima, estudantes do ensino técnico profissional, no último ano do curso precisam realizar estágio ou TCC, isso faz com que o tempo de estudo para o ENEM e vestibular seja ainda mais reduzido.

Embora formalmente o itinerário de formação técnica e profissional habilite os jovens ao ingresso na Educação Superior, na prática eles encontrarão muito mais dificuldades que os outros. A própria definição que o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica deram aos itinerários formativos explicita a dualidade entre a formação para o trabalho e para o prosseguimento e aprofundamento dos estudos. (PIOLLI e SALA, 2021, p.6).

A dualidade apontada por Piolli e Sala (2021) aparece em outros momentos, mas precisamos estar atentos à maneira que o ensino técnico profissionalizante permanece nos discursos, como oportunidade para a juventude, que nesse sentido até concordamos, mas a crítica aqui feita é que essa oportunidade tem limite e não extensão, ela fixa no tecnicismo, não existe impulsionamento no currículo apresentado no ensino técnico do estado da Bahia para o ingresso na universidade. Além disso, é preocupante o discurso pautado em identidade e território que tanto o estado faz quando na prática estamos longe de cumprir essa aproximação com nossos estudantes, estamos longe de identidade e território.

Na questão doze, a última do questionário, perguntamos exatamente sobre o cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, procuramos saber se existem ações na escola abordando temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena? As respostas a essa questão foram variadas e destacamos algumas que entre as divergências, trazem relatos do que os docentes percebem na escola.

P3: “Nas minhas aulas todos os conteúdos versam sobre raça, gênero e classe. Não tem como tratar de nenhum assunto sem fazer referências a tais discussões. Na escola o que temos é uma comemoração do dia 20 de novembro espetacularizando as questões culturais afrobrasileiras ao invés da construção de propostas que discutam a real situação do negro em nosso município e estado”.

O Dia da Consciência Negra é uma data superimportante, o 20 de novembro não pode ser esquecido, a escola precisa sim destacar o que estamos lembrando e ao mesmo tempo contestando, porque ainda vivemos em um país extremamente racista. Mas, quando P3 utiliza a palavra “espetacularizando”, passa a impressão que a data não é trabalhada

no contexto histórico da luta do povo negro e isso precisa ser revisto nas ações pedagógicas.

P4: “Não é do meu conhecimento”.

P5 “Eu sou professor apenas da educação profissional para os cursos Prosub e Proeja e pelo que eu sei não existem ações nesse sentido”.

P4 e P5 passam em suas respostas a ideia de afastamento da questão, parecem desconhecer a importância das leis e do trabalho para além das ciências humanas. Como desconhecer história e cultura indígena e afro-brasileira no currículo educacional, diante de um público estudantil majoritariamente negro? Enquanto docentes, precisamos estar abertos a outras ideias de mundo, para além das reproduções hegemônicas. Notoriamente, entendemos que muitos professores são formados antes da mudança da LDB em 2003, mas a atualização da formação inicial é cotidiana e sim, temos responsabilidade de conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, é um compromisso ético da nossa profissão.

Os desafios para implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena é perceptível nas respostas dos docentes:

P7: “Sim, na escola alguns educadores conseguem facilitar espaços que debatem sobre essa temática (mesa redonda, roda de conversas, eventos como o 20 de novembro, esportes e eventos culturais)”.

As ações citadas por P7 se limitam a um grupo específico de professores, isso não é garantir o cumprimento da lei, estamos longe de uma harmonia do ensino e aprendizagem pautados nas questões raciais. A escola precisa ter ações contra-hegemônica, cada estudante tem sua cultura e conhecimentos que fazem parte de sua trajetória – a identidade está presente na construção desses sujeitos, quando a escola nega a cultura e identidade dos estudantes está negando sua ancestralidade, cultura e identidade. É o apagamento da identidade a partir de um currículo que não assume seu compromisso político pedagógico, como podemos verificar:

Normalizar uma identidade torna-se um jogo perigoso para quem é identificado como o outro, ou seja, qualquer minoria. É um jogo perigoso, pois é a identidade que foi normalizada que recebe as características positivas, logo, as outras são caracterizadas de forma negativa. A identidade normalizada não é mais um tipo de identidade, mas o padrão esperado de como ser e se portar. (SILVA e SEVERO, 2021, p.250).

A normalização dos estudantes como pertencentes a um único grupo, onde todos devem desenvolver as mesmas assimilações do ensino e aprendizagem, tende a distanciarlos do espaço escolar.

P10: “Não, existem uma tentativa de justificar de que algo está sendo feito. Que só acontece em novembro. Quando deveria começar em todos os planos de aulas desde o início do ano letivo. Temos professores racistas que de modo algum coloca no seu plano essa temática, achando que é trabalho do(a) professor(a) de Humanas e muitas é só o de História”.

Essa leitura sobre o envolvimento e preparação dos professores em relação à temática abordada é assustadora, o reconhecimento de pessoas racistas é uma importante afirmação para que saibamos que as dificuldades e resistência para trabalhar com o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena é algo que está além da formação adequada. Existe uma negação de envolvimento com a temática, muitos docentes normalizam e reproduzem a lógica hegemônica, não fazem questão de formação ou de entender a importância de se trabalhar com as leis. Assim, constatamos mais uma vez que o PPP precisa sair da gaveta e fazer parte das decisões coletivas e cotidianas para planejar ações efetivas que façam valer as leis 10639/2003 e 11645/2008.

P11: “Existem ações pontuais voltadas para essas temáticas, como por exemplo projetos relacionados à consciência negra, as feiras, os seminários, ações que visam cumprir com as demandas que vão surgindo no decorrer do ano letivo e de datas que sabemos que são importantes para nosso público, na realidade essas questões deveriam estar previstas no PPP da escola que necessita de uma reformulação. Desse modo poderíamos ter uma consciência mais ampla do que realmente queremos para nossa escola, a partir do provimento de um amplo debate com a participação da comunidade escolar”.

P14: “Tenho conhecimento de ações isoladas de determinados professores, porém sinto falta de ver um trabalho mais articulado”.

P 18 “Sim, existem, mas ainda são insipientes em relação a nossa condição de professores/as, estudantes, gestoras, em sua maioria, pertencente à raça negra e oriunda das camadas sociais mais populares. Falta muito ainda a propor, inclusive, incluir projetos no PPP seria uma das iniciativas para que as Leis 10639/2003 e 11645/2008 sejam efetivadas pelas práticas educativas no dia a dia, no cotidiano escolar e não apenas em datas específicas como Abolição (13/05) e Consciência Negra (20/11)”.

As respostas que afirmaram ter ações na escola que abordem a temática foi de 7,68% número baixo se comparado à questão sete, onde perguntamos sobre educação antirracista e 79,2% afirmaram conhecer. Então não é falta de conhecimento se compararmos as devolutivas, mas a condução das ações na escola, o compromisso de trabalhar com as questões raciais. Não adianta um grupo seletivo de professores propor em

suas aulas história da cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva de uma educação antirracista e boa parte da equipe não estar conectada a esse compromisso. Por isso, falamos da importância do PPP, o documento precisa ser direcionado a uma construção coletiva que vise a afirmação da equipe nas ações pedagógicas, os números de professores participantes tem que ser maioria e não uma minoria, afinal estamos falando de uma escola negra e não é favor nenhum fazer com que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço escolar. Ignorar as diferenças para torná-las harmônicas não é algo recente como já estudamos no primeiro capítulo com a ideia de nacionalismo, reforçamos o pensamento de Petronilha (2007):

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (PETRONILHA, 2007, p.498).

Ignorar as diferenças só reproduz a ideia de democracia racial e essa atitude remete a biopolítica que exerce o Estado. Na Modernidade temos o advento do neoliberalismo econômico a ideia de trabalhador é modificada, praticamente desaparece na relação com o capital e passamos a produzir mão de obra empreendedora:

A figura do trabalhador como a conhecemos gradativamente desaparece e em seu lugar surge um empresário de si que passa a negociar diretamente com o patrão. O desaparecimento gradativo da figura do trabalhador desonera o empresariado, pois se não há relações empregatícias, desaparece a necessidade de direitos que assistam o trabalhador. A ideia de que cada um é um empreendedor de si faz desaparecer também a consciência de classe, pois inaugura uma competitividade cada vez mais acirrada que enfraquece a força de resistência da população enquanto conjunto. A consciência de classe cede lugar a uma mentalidade meritocrática que serve também para excitar a competição, a concorrência, que é o motor do capitalismo. (CERVI e SANTOS, 2019, p.185).

O desaparecimento gradativo dessa relação trabalhador e patrão faz regular nossas maneiras de controle. Na educação a biopolítica age no espaço escolar e os marcos regulatórios estão presentes no currículo. A ideia de empreendedorismo é descrita em vários objetivos da educação profissional e o individualismo tende a ser o foco da meritocracia, distanciando os sujeitos que passam a se olhar como concorrentes. A consciência de classe que não é prioridade do Estado, principalmente por ameaçar o exercício do biopoder, tende a distanciar os sujeitos de sua própria identidade “Esse individualismo, essa competitividade deve ser introjetada nos sujeitos desde cedo e essa

é a função do currículo, produzir o novo homo oeconomicus, daí a necessidade de alinhá-lo a esses interesses”. (CERVI e SANTOS, 2019, p.186). Assim, compreendemos o currículo posto a partir da lei 13.415 de 2017 como um controle mais incisivo das escolhas individuais, agindo na competitividade dos estudantes, no imediatismo, principalmente afastando-os da consciência de classe e de suas identidades. O Estado age junto aos interesses do Mercado com a pauta: “precisamos de mão de obra qualificada”.

Quando se iniciou a campanha para a implementação do Novo Ensino Médio, o Governo Federal lançou algumas campanhas de repercussão popular, um dos comerciais que teve circulação em TV aberta, rádio e mídias sociais teve duração de trinta segundos, a ideia de liberdade era tema central, a chamada foi gravada da seguinte maneira:

Em um teatro escuro, um canhão de luz foca em atores que interpretam jovens do Ensino Médio. Eles se levantam e dizem para a câmera que profissão querem seguir. Em seguida, rostos de jovens sorridentes são exibidos enquanto a voz do narrador, com legenda, diz: “Com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”⁶. (CERVI e SANTOS, 2019, p.188).

O discurso neoliberal na educação aparece a todo momento na iniciativa do governo Michel Temer, a ideia de os itinerários formativos serem escolha dos estudantes causou a falsa ideia de liberdade, mas como podemos ver a escolha não é nada a critério dos estudantes, tem uma condução desse projeto neoliberal que induz os estudantes a seguir o que o Mercado pede e oferece. Assim, acreditamos que estamos longe da educação libertadora defendida por Freire (1970), em que se distancia da visão de educação bancária e defende a visão libertadora em que considera os conteúdos e conhecimento dos estudantes “numa visão libertadora (...) da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (FREIRE, 1970. p.65). O distanciamento da realidade dos sujeitos que compõem a escola, faz com que retornemos a ideia de uma educação bancária, em que os conhecimentos são impostos a partir dos interesses do Estado e como está colocado na atualidade, aliado aos interesses do Mercado.

3.4 Contribuições do produto elaborado

⁶ propagandas do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

Durante a pesquisa realizada, conseguimos perceber que a instituição vivencia grande transformações desde sua existência atrelada à universidade, até a implementação dos cursos técnicos. A escola foi contemplada com um complexo poliesportivo e as obras, que iniciaram em 2020, já estão em processo de inauguração. Essa mudança no espaço escolar será importante para que novas atividades passem a fazer parte do cotidiano pedagógico.

O produto que desenvolvemos a partir da pesquisa e investigação sobre o tema proposto da dissertação, foi um documento de intervenção direta na escola. O documento foi dividido em cinco pontos, sendo: 1- Introdução, dedicamos a escrita para falar sobre o contexto da pesquisa, as mudanças que ocorreram no espaço escolar e os desafios que estão postos nas contradições da escola. 2- PPP na EPT, o que diz a legislação? Problematizamos a legislação no que se refere ao PPP e a reforma do ensino médio, com os itinerários formativos, as disciplinas eletivas e a redução de carga horária da base comum curricular. 3- Desafios na construção dos objetivos da escola, o que leva a escola a não construir um PPP atualizado com a Lei 10639/2003 e 11645/2008 é uma das principais reflexões desse terceiro ponto, além de chamar a atenção para entender o espaço e público que a instituição atende no território que está inserido. 3.1-Traçando objetivos para uma educação antirracista, buscamos pontuar algumas garantias que a escola pode se comprometer para promoção de igualdade e respeito, os objetivos gerais que construímos considera as expressões da questão social que estão presentes dentro e fora da escola. 4- Propostas para o PPP antirracista, falamos sobre alguns dados da pesquisa, a disposição dos participantes e a vontade que transmitiram em suas respostas para construção do PPP coletivo, além de considerar a relevância de ações contra hegemônicas. Para finalizar o documento, escolhemos fazer um breve recorte sobre genocídio, apagamento histórico e cultural e epistemicídio, citamos Cavalleiro (2001) que traz sugestões para uma educação antirracista na escola e acreditamos que cada uma delas precise ser pensada no currículo.

Assim, nos colocamos a disposição para o diálogo e dispostos a contribuir com a construção do PPP da instituição. Acreditamos que o documento traga debates e relevância para atualização das ações pedagógicas da escola.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da pesquisa permitiu mudanças no olhar para uma educação antirracista, pois estamos inseridos em uma sociedade extremamente racista e a

reprodução desse racismo acontece em todos os espaços, inclusive nas instituições que deveriam promover inclusão, igualdade e respeito. A escola reproduz o racismo estrutural e estar compromissados a fazer um caminho oposto não é tarefa fácil.

A releitura das questões socioculturais com uma dimensão afrodiaspórica conduz a epistemologia a produção de caminhos antagônicos ao que já está posto, a hegemonia hierárquica de uma raça em relação a outra afasta o fortalecimento das identidades não brancas. A segregação no Brasil, acontece por meio de apagamento histórico, a falta de acesso a espaços de poder, a dificuldade de acesso a políticas públicas, o não acesso à educação e outros. Como Almeida (2019) afirma, a “educação pode aprofundar o racismo na sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.45), esse aprofundamento aparece por meio do genocídio que vimos em Nascimento (2016), da necropolítica (Mbembe, 2019), do epistemicídio (Carneiro, 2006), a estrutura de negação dos sujeitos de cor, que inclusive Fanon (2008) estrutura suas reflexões demonstrando que criamos máscaras brancas para sermos aceitos na ideia de uma identidade que não nos pertence.

Compreender que a escola é um ambiente que estrutura e reestrutura o racismo é um caminho para ruptura do espelho narcisístico, buscamos olhar para a identidade negra como ponto de partida para mudanças pedagógicas, fazendo do espaço escolar um ambiente de fortalecimento, reconhecimento, consciência social e política.

O contexto histórico que trouxemos para discussão na pesquisa mostra como o Brasil vem caminhando na educação ao longo dos anos, de uma educação colonizada e para poucos até a Constituição Federal (1988) garantir uma educação para todos como direito do cidadão. O avançar das escolas técnicas acontece atrelada as relações de trabalho, a expectativa de formar mão de obra para atuar nas fábricas e indústrias que se espalhavam pelo país, a concentração na educação técnica vai perdendo o foco a partir da formação geral e iniciativas para o ensino superior, obviamente que muito limitado a grupos hegemônicos. Mas, o que mudou não é apenas a educação técnica que teve fortalecimento nas décadas de 1970 e 1980 principalmente, acompanhamos também as transformações do trabalhador e das relações de trabalho.

A classe trabalhadora atualmente é mais complexa, acaba se fragmentando diante das divisões sociais do trabalho. Segundo Antunes (2006), a classe trabalhadora:

Incorpora a totalidade daqueles/as que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais do Brasil do etanol. Incorpora também o proletariado precarizado, fabril e de serviços, part time, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo do capital. (ANTUNES, 2016, p.82).

A heterogeneidade da classe trabalhadora fragmenta os seres sociais que fazem parte dos meios de produção, sabendo das transformações no Mercado e dos trabalhadores, passamos a ter emergências mais concretas da busca pela força de trabalho ideal. E orquestralmente a educação faz parte desse jogo. Em 2016, o ensino técnico profissional ganha nova roupagem com a reforma do ensino médio e o incentivo econômico e governamental passam a fomentar a formação de mão de obra qualificada para o novo Mercado. Nessa relação, Antunes (2016) se refere a nova morfologia do trabalho da seguinte maneira:

No Brasil, compreende desde o operariado industrial e rural clássicos até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários. Nova morfologia que presencia a ampliação do número de proletários do mundo industrial, de serviços e do agronegócio, de que são exemplos também as trabalhadoras de telemarketing e call-center, além dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos e que se desenvolveram na era digital, da informática e da telemática, dos assalariados do fast-food, dos trabalhadores jovens dos hipermercados, dos motoboys que morrem nas ruas e avenidas, usando suas motocicletas para transportar mercadorias etc. (ANTUNES, 2016, p.121).

As reflexões sobre as relações de trabalho foram fundamentais serem abordadas, porque refletem significativamente no espaço escolar. A linha tênue do subemprego como forma de sobrevivência faz dos estudantes participantes diretos dessa morfologia que aparece como tendência como consultamos em Antunes (2016): informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e tem como valor, em Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.

A identidade dos estudantes precisa estar presente na escola, no currículo e principalmente nas ações antirracistas, pois estamos falando de um público que está diretamente sendo afetado pelas mudanças que citamos. O apagamento da população negra como sujeitos da sua própria história por meio do epistemicídio não pode ser regra, quando trabalhamos criticamente olhando para a estrutura de exclusão que está posta na educação e no Mercado, percebemos que a pesquisa tem total relevância para contribuir na escola. Os estudantes são futuros trabalhadores e trabalhadoras dessa relação de poder hegemônica e vão oscilar entre “a grande heterogeneidade em sua forma de ser (gênero, etnia, geração, espaço, qualificação, nacionalidade etc.) e a impulsão tendencial para uma forte homogeneização que resulta da condição precarizada presente em distintas modalidades de trabalho que se ampliam em escala global (ANTUNES, 2016, p.121).

Sabemos que o ensino técnico profissionalizante tem grandes desafios a serem avançados e as discussões acerca do que vem se tornando deve fazer parte dos debates construtivos na escola e espaços que possamos ter intervenções efetivas para mudanças pedagógicas, e acreditamos que com o cenário governamental que vem se desenhando a partir da eleição de 2022, em que o presidente Lula foi eleito democraticamente, teremos espaços para novos olhares para BNCC e o currículo do ensino técnico profissional.

REFERÊNCIAS

Livros e Artigos

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital** / 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018. Recurso digital.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** - São Paulo: Sueli Carneiro; Coleção feminismos plurais. Ed. Pólen, 2019

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (1):115-133, abr 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo : Sueli Carneiro; .oleção feminismos plurais. Ed. Pólen, 2019.

BINGRE, Elisandro. Portal Almanaque Cruzalmense. **A História do CEAT**. 2015. Disponível em: < <https://almanaquecruzalmense.wordpress.com/2015/09/07/a-historia-do-ceat/>>. Acesso em 29 de janeiro de 2023.

CRUZ, Victoria Santa. **Me gritaram negra**. Disponível em:< <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>>. Acesso em: 18 de abril de 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado). Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2017.

CRUZ, Angélica Maria Vieira. NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. **As leis 10639/03 e 11645/08 – perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação**. Vozes, Pretérito & Devir. Revista de história da UESPI, ano VII, Vol. XI, nº II, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Ed. Selo Negro Edições, 2001.

DUTRA, Jorge da Cunha. PINO, Mauro Augusto Burkert Del. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI**. Inter Meio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16,n.31,p.85-93, jan./jul.2010

EÇA, Antoniclebio Cavalcante. COELHO, Livia Andrade. **Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações**. Revista Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2021.

EVARISTO, C. A. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: 1ª ed. – Editora EDUFBA, versão digital, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Ver. Educ. Públ. Cuiabá. v. 21 n. 46. maio/ago., 2012. (p. 275-288).

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (o legado da “raça branca”)**. 5ª ed. – São Paulo: Editora Globo, versão digital, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**, (trad. De Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição, editora Paz e Terra, São Paulo, 1996.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola: Na perspectiva de uma educação para a cidadania**, 1994. Disponível em: <https://professorivo.webnode.pt/_files/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2022.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. 1994, Anais.. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Ed Vozes, vários autores, ISBN: 85.326.2315-8, Petrópolis-RJ, 2000.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. In: Trabalho e Crítica - anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: 4ª impressão, Editora Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Revista Política & Sociedade, Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro:DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, EDUCA. **Censo 2019- Taxa de analfabetismo**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

MACEDO, Sidnei. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador – Ed. EDUFBA, 2012. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16737>>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Editora Atlas, 5ª edição, 2003.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. **Orientações Básicas para a Pesquisa**. Acesso em: <<https://pt.scribd.com/document/59740427/Orientacoes-Basicas-para-a-Pesquisa>>. Acesso em 19 julho de 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. Ed. Instituto Francês do Brasil, 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

MOREIRA, Antônio Flavio. Tadeu, Tomaz, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Vários autores, 12ª Edição – São Paulo. Ed. Cortez, 2013.

MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. 1ª. Ed. – São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Rev. Movimento-Revista Educação das populações negras e indígenas UFF, 12ª edição, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes, Usos e Sentidos**, 3ª edição, Ed. Autêntica. Coleção Cultura Negra e Identidades. Versão digital, 2019.

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

MUNANGA, Kabengele - organizador, vários autores. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada/ – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em:< <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 18 de abril de 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**, Editora Vozes Ltda. Petrópolis – RJ, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. – 1ª.ed. - São Paulo: Perspectiva, versão digital, 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. – 9ª ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2018.

PEDRO, Livia. **História da companhia de Jesus no Brasil: Biografia de uma obra**. UFBA, 2008. Disponível em:< <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11372>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

PIOLLI, Evaldo. SALA, Mauro. **A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, e020138, 2021.

REIS, Maria Firmina dos, 1825-1917. **Úrsula e outras obras**, [recurso eletrônico] – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. **Superando o racismo na escola**. 2a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTOS, Amarildo. CERVI, Gicele. **Diferença em tempos de biopolítica: o currículo como máquina abstrata de rostidades**. Anais do II EnlicSul (Encontro das Licenciaturas da Região Sul) - Práticas de Iniciação à Docência na Região Sul: enfoques, avaliação e perspectivas.

SANTOS, Boaventura DE Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 7ª. ed., Editora Edições Afrontamento, Portugal, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula- [orgs.]. **Epistemologias do sul**, versão eletrônica. Editora Cortez, São Paulo 2013.

SANTOS, Maxwell Souza dos; AMORIM, Marcel Alvaro. **O Letramento racial crítico em vestibulares: o caso da UNICAMP sob a ótica dialógica**. In: CONEDU, VII, 2021, Maceió

SAVIANI, D. (2008). O legado educacional do Regime Militar. Cadernos Cedes,28(76), 291-312. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>>. Aceso em 18 de abril de 2022.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Revista de educação, Movimento. Ano 3, nº4, 2016.

SILVA, Iraneide. **Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica**. Dissertação, UFC. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3132>>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

SILVA, José Carlos. **O ensino de filosofia da educação nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul**. São Carlos-SP, UFSCar, Tese de Doutorado, 2008.

SILVA, José Carlos. **Os primórdios do ensino de filosofia no Brasil: Uma necessidade histórica na formação do Agente Religioso**. Curitiba, Editora Intelecto, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso**. EDUR - Educação em Revista. 2018. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em:20 de maio de 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 9, p. 161-188, 2015.

SILVA, Líliam. SEVERO, Rita. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista?** Revista: Redoc Rio de Janeiro v. 5 n.2 p. 243 Maio/Ago 2021 ISSN 2594-9004

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: 3º Edição, editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Meia vitória, mas vitória**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e Cultura**. Revista Contrapontos, 2002. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

ZITZKE, Viviane Aquino. PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. **A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado**. Revista Thema, v.17, nº2, 2020.

Leis, Decretos e Resoluções.

BRASIL, **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28-05-2021.

BRASIL, **Decreto nº 5.241**, de 22, de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em 28-05-2021.

BRASIL, **Decreto 19.402/1930**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28-05-2021

BRASIL, **Decreto 19.850/1931**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: < <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/157774-cria-o-conselho-nacional-de-educacao.html>>. Acesso em 27-05-2021.

BRASIL, **Decreto nº 20.158/1931**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em 28-05-2021

BRASIL, **Decreto 21.303/1932**, de 18 de abril de 1932. Autoriza a criação da Universidade Técnica de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21303-18-abril-1932-508444-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28-05-2021

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**, de 10 de novembro de 1937, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 16 de abril de 2021.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.048/1942**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm>. Acesso em 28-05-2021.

BRASIL, **Decreto- Lei nº 4.073/1942**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28-05-2021.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em 27-05-2021.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>>. Acesso em 21-05-2021.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Lei n. 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < encurtador.com.br/uFVX8>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Lei n. 5.540/1968**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Decreto n. 464/1969**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm#:~:text=1%C2%BA.,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido>. Acesso em 29-05-2021.

Brasil, **Lei 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < encurtador.com.br/bpsvO>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Decreto nº 70.067/1972**, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70067-26-encurtador.com.br/biuEM>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 6.297/1975**, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-norma-pl.html>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Decreto nº 77.354/1976**, de 3 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural - SENAR, assegurando-lhe autonomia técnica, administrativa e financeira, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77354-31-marco-1976-426006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Decreto nº 77.362/1976**, de 1 de abril de 1976). Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77362-1-abril-1976-426025-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Lei 7.044/1982**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 29-05-2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 8.315/1991**, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18315.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 8.948/1994**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL. **Decreto 2.208/1997**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº4/1999**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 03/2002**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 10639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 27-05-2021

BRASIL, **Resolução nº1/2004**, de 17 de julho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 1/2005**, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº20/2005**, de 15 de setembro de 2005. Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa

para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 11645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 27-05-2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 3/2008**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 11.741/2008**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 11.788/2008**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Lei 11.892/2008**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Emenda nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-norma-pl.html>>. Acesso em: 29-05-2021.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 65**, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**, de 9 de maio de 2012. Assunto sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf>. Acesso em: 31-05-2021.

BAHIA, **Portaria 9.876/2012**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a transformação de Unidades Escolares Estaduais em Centros Educacionais e Territoriais de Educação Profissional. Diário Oficial do estado da Bahia. Seção 1, Salvador, BA, 2012, nº 21.018, p.28.

BRASIL, **Decreto nº 5.154/2014**, de 23 de julho de 2014. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <encurtador.com.br/kICI3>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº1/2016**, de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <encurtador.com.br/krBC5>. Acesso em: 31-05-2021.

BRASIL, **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm> Acesso em: <15 de fevereiro de 2022>.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: <15 de fevereiro de 2022>.

BRASIL, Resolução **CNE/CEB nº 2/2020**, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da Resolução CNE/CP nº 1/2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>>. Acesso em: 31-05-2021.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE PESQUISA

Identificação	
Nome	Email: coletado automaticamente.
Perguntas	
<p>1- Há quanto tempo você leciona na instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 2 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 3 a anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 7 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 7 anos</p>	<p>7- Você já ouviu falar em educação antirracista?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Talvez</p>
<p>2- Você é formado/a em que área do conhecimento?</p> <p><input type="checkbox"/> Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)</p> <p><input type="checkbox"/> Área específica do ensino técnico (Engenharia, Administração, Segurança do trabalho e outros)</p>	<p>8- Se desejar, faça alguma consideração sobre educação antirracista na escola. (Resposta opcional)</p>
<p>3- Você conhece o que é Projeto Político Pedagógico?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Talvez</p>	<p>9- A reforma do ensino médio regulamentada pela Lei 13.415/17 (BRASIL,2017) vem trazendo mudanças no Ensino Técnico Profissionalizante em sua estrutura curricular. A descentralização das disciplinas que já tinham suas propostas curriculares e direcionamento formativos, passou a ser fragmentadas por áreas do conhecimento, constatamos que isso faz com que as disciplinas percam suas especificidades, uma vez que os materiais didáticos estão vindo com assuntos conectados por áreas</p>

	<p>de conhecimento sem divisões por disciplinas, exigindo dos educadores um conhecimento mais amplo sobre assuntos específicos de disciplinas que não fazem parte do itinerário formativo do curso de graduação escolhido em seu processo de formação docente. Quais os desafios você destaca em relação a reforma do ensino médio?</p>
<p>4- Você já teve contato com o Projeto Político Pedagógico da instituição?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Talvez</p>	<p>10- Se desejar, comente o que você acha sobre o currículo da educação profissional.</p> <p>(Resposta opcional)</p>
<p>5-Você já participou da construção do Projeto Político Pedagógico da instituição?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Talvez</p>	<p>11- A nossa Constituição de 1988 é um grande marco para educação, pois parte de uma perspectiva democrática e descentralizadora ficando conhecida como Constituição Cidadã, fica assim estabelecido no Art. 205 (BRASIL,1988) que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Após a Constituição de 1988, algumas rupturas no ensino que visava o direcionamento apenas para a formação profissionalizante e mercadológica passaram por alterações, temas gerais que compõem a sociedade e mercado de trabalho foram inseridos nos currículos da formação profissional. Você acredita que a educação profissional além de visar a formação para o mercado de trabalho, consegue desenvolver os alunos e alunas para o ingresso na universidade? Justifique.</p>

<p>6- O compromisso político pedagógico, também é um compromisso de cidadania. Para você, o Projeto Político Pedagógico tem algum impacto na escola?</p>	<p>12- As leis 10639/2003 e 11645/2008 “apresentam-se como políticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade na Educação. A primeira modifica a lei 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, sendo posteriormente modificada pela segunda (lei 11.645/08), para incluir além da História e Cultura afro-brasileira”. (CRUZ e NASCIMENTO, 2020, p. 2019). Existem ações na escola abordado temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura afro-brasileira?</p>
--	--

APÊNDICE B- PRODUTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE
ARTES, HUMANIDADES E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E
DOS POVOS INDÍGENAS**

ALDEVANE DE ALMEIDA ARAÚJO

**AÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
ANTIRRACISTA**

CACHOEIRA-BA

2023

ALDEVANE DE ALMEIDA ARAÚJO

**AÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
ANTIRRACISTA**

Esse documento é um produto resultado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sendo requisito para obtenção do Grau de Mestre, na área de concentração em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Orientador: Prof.^a Dr. Emanuel Luis Roque Soares.

SUMÁRIO

1- Introdução	4
2- PPP na EPT, o que diz a legislação?	7
3- Desafios na construção dos objetivos da escola	9
3.1- Traçando objetivos para uma educação antirracista	11
4- Propostas para o PPP antirracista	14
5- Referências	21

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral realizar um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da educação antirracista, tendo como fundamentação teórica o entendimento da identidade dos sujeitos na pós-modernidade, as identidades no Brasil a partir do espelho da branquitude, o que levou a negritude a olhar para branquitude como normatividade? A mestiçagem e diversidade que faz do país diáspora africana, o espelho narcisístico fanoniano, o epistemicídio teórico, genocídio e aquilombamento promovido pelos movimentos sociais como forma de educar e resistir para uma educação antirracista. Para entender o PPP e sua importância, estudamos uma instituição de educação profissional e entrevistamos professores, relacionando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como caminhos para uma educação antirracista e ações pedagógicas que promovam epistemologias que se afastem da hegemonia neoliberal. Os resultados obtidos a partir da investigação é que estamos em um campo distante de conquistas amplas, temos muitos caminhos a serem trilhados, uma vez que o compromisso antirracista não é entendido por instituições e professores como possibilidade primordial de enfrentamento às opressões, olhar para diversidade escolar é desafiador. Acreditamos que a partir da educação podemos fortalecer as identidades e despertar trabalhos coletivos para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação antirracista; projeto político pedagógico e identidades.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças que vêm acontecendo no cenário educacional nas últimas décadas proporcionam novos desafios enquanto comunidade escolar democrática, para repensar ações pedagógicas que promovam ensino e aprendizagem. Historicamente a educação brasileira já passou por diversos processos históricos e sabemos que as mudanças educacionais ocorrem relacionadas às transformações culturais, sociais, territoriais, econômicas, políticas e outras. Diante das mudanças na forma de ensino e aprendizado, que foram tensionadas pela globalização e o avanço do capitalismo, o compromisso de pensarmos estratégias pedagógicas que promovam a aproximação dos estudantes com o espaço escolar, em um PPP (Projeto Político Pedagógico) que assume compromisso com a realidade dos sujeitos que compõem a escola. O presente documento orientador do PPP da instituição pesquisada, não vamos revelar por questões do Código de Ética, está fundamentado na pesquisa realizada pela discente Aldevane Araújo do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Serão apresentadas no documento ações que podem contribuir efetivamente com o cumprimento das Leis 10639/2003 (BRASIL, 2003) e 11645/2008 (BRASIL, 2008), que são apresentadas como políticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade na Educação:

A primeira modifica a lei 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, sendo posteriormente modificada pela segunda (lei 11.645/08), para incluir além da História e Cultura afro-brasileira, a História Indígena, e apresentam-se como consequências de um processo de lutas: o embate dos movimentos negros, de afrodescendentes e indígenas contra o racismo para reverter uma imagem negativa que se formou historicamente em torno de populações não-brancas em vários campos da vida social, e educacional. (CRUZ e NASCIMENTO, 2020, p. 2019).

Cabe recordar, que a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) pela Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) teve participação popular e um extenso debate para adequar e fundamentar o sistema educacional brasileiro, promovendo cidadania e igualdade no ensino. No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Artigo 39-42 especifica os objetivos dessa modalidade de ensino. Como podemos constatar no Art. 42. “as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL,1996). Assim, a participação da

comunidade no desenvolvimento da escola, planejamento e participação, é essencial para que o sentido de educação democrática, cidadã e participativa seja efetivada.

A participação da comunidade escolar na construção do PPP, tem como fundamento metodológico a pesquisa por meio de entrevistas. Devido ao cenário pandêmico da Covid-19, utilizamos como forma de entrevista a transmissão de um questionário estruturado pelo Google Forms⁷, já que a pandemia impossibilitou ações presenciais. A ideia central é construir o documento orientador PPP, tendo como referencial documentos de consultas públicas como as bases legais: LDB, Plano Nacional de Educação (2014), Plano Estadual de Educação (2016) do Estado da Bahia, Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia 2019 (Currículo Bahia), Catálogo Nacional de Cursos da Educação Profissional, artigos, livros e revistas que trabalhem com a temática da EPT.

Tendo como ponto de partida o território do Recôncavo Baiano, a instituição, recebe alunos e alunas de várias cidades circunvizinhas, entendemos a multiplicidade, diversidade e desigualdades sociais do público que compõe a escola. As questões sócio-históricas, socioeconômicas e socioeducacionais foram levadas em consideração, o documento tem como objetivo central o olhar para a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, para pensarmos ações institucionais que de fato potencializem as identidades presentes na instituição, que majoritariamente são de estudantes negros em diversas situações de vulnerabilidade social, que se dividem entre o campo e a cidade. Para Simões (2007):

Na atualidade, configura-se uma realidade de educação da juventude em uma sociedade de grandes desigualdades sociais com profundas mudanças no mundo do trabalho. Constata-se a exclusão de muitos do acesso e da pertinência na educação escolarizada, a baixa qualidade educacional e a difícil inserção social do sujeito como cidadão produtivo. (SIMÕES, 2007, p.96).

Entendemos que as contradições entre educação e mundo do trabalho na EPT se fazem presentes na instituição, raça, classe e gênero, são tríades que tencionam para exclusão e inserção social do sujeito no ambiente escolar, assim, pretendemos construir a proposta de um PPP que considere todas as contradições existentes no espaço escolar, buscando atender a todos e todas, na perspectiva afrodiaspórica de uma educação antirracista.

O documento foi conduzido a partir de análises e revisão de documentos oficiais do Estado da Bahia, Municipal e Governo Federal, além de artigos, livros e registros da instituição, a partir dessa primeira análise avançamos para o levantamento de informações e escuta a partir do Google Forms com os professores da instituição, objetivando entender os processos

⁷ Aplicativo de gerenciamento de pesquisa do Google.

possíveis para o fortalecimento das identidades no PPP. Todas as ações, foram realizadas com o objetivo central de entender como o PPP pode contribuir nas relações identitárias e o olhar para África no processo de formação escolar técnico profissionalizante. A intenção em dar enfoque a esse tema, vem da observação permanente na atuação profissional cotidiana, na escola, peço licença, mas nesse momento preciso falar em primeira pessoa o “eu”, que subjetiva meu olhar enquanto pesquisadora.

Durante minha atuação profissional, a cada aula que ministrava procurava identificar os estudantes que se faziam presentes em sala de aula, de imediato registrava a diversidade ali apresentada. Três modalidades de ensino distintas: EPI (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio), PROSUB (Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (Subsequente)) e PROEJA (Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos), estudantes de toda região do Recôncavo Baiano, sonhos que atravessam rupturas familiares em relação à educação e trabalho, muitos oriundos da zona rural. O desemprego é assunto constante em sala de aula, escola composta majoritariamente por negros e negras, de classe menos favorecida, ou seja, em cada sala de aula em turnos diferentes, observei os perfis dos estudantes percebendo suas singularidades e subjetividades, que formavam marcadores sociais em comum. Diante disso, era impossível, não me sensibilizar em pensar estratégias coletivas que possibilitem a aproximação, acolhimento e reconhecimento do espaço escolar como lugar de pertencimento para eles e elas.

Apoiamos a proposta aqui preterida nas concepções teóricas de alguns autores e autoras, destacamos: Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Boaventura de Souza Santos, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Paulo Freyre, Sueli Carneiro, Miguel Arroyo e Dermeval Saviani, destarte, vamos caminhar para reflexões pontuais no PPP que pretende acolher, diminuir as expressões da questão social que se apresentam na escola e, principalmente, propiciar refletirmos uma educação antirracista.

2- PPP NA EPT, O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB (BRASIL, 1996) estrutura a EPT, no Art. 36-A parágrafo único garante que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

No ano de 2012 são aprovadas as novas Diretrizes Nacionais Curriculares da educação profissional técnica de nível médio pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012), com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012). Essas mudanças nas Diretrizes acontecem tensionadas pelas novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional, como informa o parecer. Garante entre o objeto e finalidade dos cursos técnicos no Art. 5º (BRASIL, 2012) que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, permitindo assim, pensar na formação para além do mundo do trabalho, relacionando com as dimensões teóricas que estudem a relação do homem com a sociedade, como participante do processo histórico.

Um marco importante e desafiador que estamos vivenciando recentemente é a reforma do ensino médio ocorrida pela Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016) que foi sancionada pela Lei Federal n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), estruturando a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entre outras ações, que vem se intensificando na perspectiva de uma EPT com itinerários formativos, sendo divididos da seguinte forma: I– linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL. BNCC, 2018, p.468). Segundo Zitzke e Pinto (2020), esse novo modelo do ensino médio:

Decompõem as disciplinas em cinco áreas do conhecimento sendo, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, propondo a flexibilização curricular a critério do estudante. O texto apresenta apenas duas disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos (Língua Portuguesa e Matemática), deixando as demais disciplinas propostas em áreas de conhecimento. (ZITZKE e PINTO 2020, p.410).

Essa autonomia designada aos estudantes para que façam as escolhas dos itinerários formativos gera preocupação, uma vez que estamos falando de jovens de 15 a 18 anos, em sua maioria, que estão matriculados na modalidade EPI. Até que ponto essa responsabilidade de trilhar as escolhas desse currículo formativo pode afetar decisões futuras? A familiaridade com algumas disciplinas que estão integralizadas nessa modalidade da BNCC pode ser mudada ao longo do desenvolvimento educacional do jovem podendo gerar perdas futuras pelo caminho que detalhou em seu projeto de vida em idade que passa por muitas mudanças de opiniões.

Percebemos com os itinerários formativos que a formação técnica profissional está fragmentada dos itinerários de formação geral do ensino médio, levantando a percepção de uma história já conhecida, que inclusive está na base do início da educação profissional do Brasil, que é a formação para o trabalho. Retornar a essa limitação é preocupante, avançamos nas discussões sobre ética, cidadania e emancipação humana, retroceder a um contexto mercadológico seria limitar a formação dos jovens e concordamos com Pacheco (2011):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p.11, apud ZITZKE e PINTO 2020, p.411).

Se faz urgente avançarmos nesse debate de uma EPT que seria compensatória e não emancipatória, que permita as potencialidades dos estudantes, a BNCC é lançada a partir de “uma legislação que nasce desconsiderando os diversos estudos realizados ao longo de décadas, que não parte das vivências escolares, que desprestigia as diversidades de cada escola, se apresenta como um instrumento limitado, engessado” (ZITZKE e PINTO 2020, p.413).

Para pensar o PPP devemos lembrar que é uma construção coletiva, o Parecer CNE/CP nº7/2020 (BRASIL, 2020), garante no Capítulo II, Art. 3º no que se refere aos princípios da EPT a autonomia da instituição para construção do PPP:

Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino. (BRASIL, 2020)

Essa autonomia foi garantida por meio de “uma conquista das Unidades Escolares na formulação de sua proposta pedagógica e política, resultado dos movimentos de democratização do Brasil por ocasião do fim do Regime Militar” (BAHIA, 2019, p.1). É importante fazer esse recorte histórico, para que possamos entender o quanto a construção pedagógica curricular tem heranças desse período de redemocratização do Brasil.

No ano de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública começou a perspectivar o caminho para que fosse instituída uma gestão democrática do

ensino público. E assim, decorrente das relações de contexto, nacional e internacional, foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, com seus desdobramentos na LDB, marco jurídico consagrado na realidade nacional (BAHIA, 2019, p.1).

Assim, concordamos que o PPP é para além da unidade escolar, pois permite a garantia da autonomia, o papel político, pedagógico e a gestão democrática entre discentes, docentes, pais, mães, responsáveis, comunidade, instituições públicas e privadas, empresas e outros. A EPT possibilita o diálogo com o mundo do trabalho durante todo o período de formação. Firmar parceria e buscar redes de apoio se faz essencial para a escola conseguir efetivamente contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

3- DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DOS OBJETIVOS DA ESCOLA

A instituição precisa definir seus objetivos olhando para dentro e fora da escola, vinculando ensino, aprendizagem e extensão para a comunidade, considerando a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e na continuidade dos estudos para além do trabalho. Garantindo a promoção de igualdade, diversidade, respeito, fundamentando pautas de combate ao racismo, preconceito, homofobia e outros. Incentivando a cultura local, territorialidade, pertencimento e fortalecimento das identidades a partir de uma educação antirracista, possibilitando assim a efetivação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), com trabalho coletivo e participativo entre a escola, família e comunidade em geral, ações fundamentadas na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que no Art. 35 fala sobre as finalidades do ensino médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos) a LDB no Art. 37 diz que será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

No que se refere à educação profissional, o Art 39 diz que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL, 1996).

Para entender as atribuições, recorreremos também às atribuições do Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016), no que se refere à educação profissional, que pretende agir: “reduzindo as desigualdades sociais no Estado e integrando as políticas públicas estaduais às políticas nacionais de geração de trabalho e renda” (BAHIA, 2016 p.39). Esses compromissos precisam estar evidenciados no PPP da escola, na construção de objetivos que direcionem as propostas pedagógicas. Sobre o olhar afrodiaspórico questionamos, como a escola direciona suas ações pedagógicas antirracistas sem um documento orientador? Como o PPP abre caminhos para uma escola acolhedora? Será mesmo, que a educação profissional que a escola objetiva no processo de formação dos alunos e alunas está sendo alcançada? Essas questões, direcionam as reflexões para construção do presente documento.

3.1 TRAÇANDO OBJETIVOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Seguindo as atribuições do Plano Estadual de Educação (2016) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2017), pensamos os objetivos específicos que podem fazer parte da construção coletiva do PPP, de acordo com o território, identidade, cultura e diversidade que compõe na instituição, uma educação técnica profissional que permita promover ensino, aprendizagem e mundo do trabalho de forma que não anule as desigualdades existentes no espaço escolar, isso precisa ser levado em consideração.

- Garantir o trabalho com temáticas que fortaleçam e potencializem a autoestima e identidade dos sujeitos, promovendo assim o sentimento de pertencimento, entendimento sobre o lugar de fala, território, representações e significados, de forma individual e coletiva. Possibilitando redução do abandono e evasão escolar, melhorando o rendimento dos alunos/as.
- Garantir Educação Profissional de nível técnico, integrada, concomitante ou sequencial à educação básica, pública e gratuita, democratizando o acesso e promovendo igualdade no ensino e aprendizagem.
- Gestão democrática com a participação da comunidade, pais, mães, responsáveis, estudantes, instituições públicas e privadas, coletivos e organizações não governamentais.
- Promover a valorização de todos e todas que compõem a instituição, fazendo um ambiente atrativo para ensino, aprendizagem e extensão.
- Promover uma educação plural, multicultural e antirracista, com trabalho coletivo no combate ao racismo e qualquer tipo de discriminação.
- Potencializar a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para todos os componentes curriculares estarem planejados com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Salientando que é um trabalho de todos e todas, não apenas da área de humanidades.
- Promover a integração de políticas públicas que fomentem trabalho, renda, acesso e extensão a partir de parcerias com outras instituições públicas e privadas, permitindo articulações da educação profissional e mundo do trabalho.
- Promover e articular junto com a comunidade escolar a permanência por meios de políticas afirmativas, bolsas de estágio, programas do governo municipal e estadual.
- Contribuir com a formação tecnológica, o contato com outras tecnologias, aplicativos e cursos, a partir de parcerias, possibilitando a democratização do acesso.
- Garantir uma escola atrativa que não exclua e integre ações que ofereçam, oficinas, palestras e reuniões com temas integradores garantidos na BNCC 2017, especificamente multiculturalismo (cultura, raça, gênero e outros).
- Implementar leituras antirracistas, promovendo a história dos povos negros e indígenas que historicamente ficaram invisibilizadas, a partir do processo de epistemicídio.

Esses objetivos específicos podem fazer parte do PPP, devendo ser debatido e dialogado com todos e todas que se farão presentes na construção do documento. Partindo de ideais decoloniais, que levem em consideração o epistemicídio e o apagamento histórico do povo negro e indígena.

4- PROPOSTAS PARA O PPP ANTIRRACISTA

A construção desse documento partiu da inquietude de um PPP atualizado na instituição, com a educação técnica e profissional implementada na escola, a necessidade de planejar e traçar metas e objetivos com compromisso político e pedagógico é emergente, se analisarmos as transformações sócio-históricas, a aceleração para obtenção de informações cada vez mais acessíveis, o avanço dos debates que proporcionam produzir novas pedagogias e epistemologias que rompa com consolidações hegemônicas da unicidade no processo formativo, emergem e transcendem para a atualização na perspectiva antirracista. A ideia desse documento é auxiliar como base para um PPP mais coletivo que discuta questões que fazem parte do espaço e território escolar, em que possamos ouvir as pessoas, coletar informações, por meio de encontros presenciais, oficinas e reuniões.

A partir da pesquisa que foi realizada na escola com professores que atuam em sala de aula, conseguimos perceber que a maioria da equipe está empenhada em participar da construção de um PPP que converse com a realidade racial dos estudantes e principalmente estão dispostos a trabalhar com a perspectiva antirracista, considerando o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Levantamos por meio de formulário na plataforma Google Forms, questões relacionadas à lei 10639/2003, lei 11645/2008, participação na construção e conhecimento do PPP, além do olhar para educação profissional – obtivemos 48 respostas e participação de professores de todas as áreas do conhecimento.

Sobre ter contato com o PPP da escola 47,9% responderam não ter tido contato com o documento, essa informação precisa ser compreendida, pois entre as ações pedagógicas os objetivos e metas traçados pela comunidade escolar que elaborou o documento devem ser de conhecimento de toda a equipe. Questionar: o que pode melhorar o contato e acesso a informações do PPP? Precisa fazer atualização? Como podemos reunir a equipe e decidir metas para que a atualização ocorra? Nas estratégias devem aparecer definição para um documento que converse de fato com a comunidade que faz parte da escola direta ou indiretamente.

Outro ponto é que 66,7% afirmam não ter participado da construção do PPP. Sabemos que a escola muda de equipe ao longo dos contratos e que nem todos os professores conseguem participar diretamente das discussões para elaboração do documento, mas considerando que do número de docentes participantes da pesquisa 43,8% responderam estar na escola há mais de sete anos, assim consideramos o número de não participantes nesse processo elevado e que precisa ser revisto na próxima elaboração.

Sobre educação antirracista 79,2% já ouviram falar a respeito, e entre as respostas subjetivas, grande parte dos professores se mostraram dispostos a conduzir uma educação que aborde o tema. Um exemplo é que solicitamos para aqueles que desejassem, falar sobre a educação antirracista na escola e algumas respostas foram selecionados por achar pertinente ter conhecimento, são respostas que contribuem com as ações pedagógicas a serem traçadas:

P1: “A educação antirracista tem sido pauta de quem tem afinidade, trabalha ou pertence a movimentos sociais, quando na verdade deveria ser um compromisso de todos. É preciso mais engajamento do pedagógico e constar no PPP e em todos os demais projetos e discussões do cotidiano da escola. É preciso engajamento e comprometimento com as questões raciais”.

P3: “A educação antirracista pode ser considerada como uma ferramenta de enfrentamento e combate ao racismo.”

P4: “De suma importância, pois a esmagadora maioria dos alunos da instituição são negros e pardos”.

Podemos fazer algumas considerações quando P1 fala de a educação antirracista ser tratada muitas vezes como um assunto vinculado apenas aos movimentos sociais e não perceber o compromisso de todos no ensino e aprendizagem, inclusive no PPP. Essa é uma afirmação super pertinente, reconhecer a influência dos movimentos sociais não é negar a falta do envolvimento pedagógico escolar na temática antirracista, inclusive Gomes (2019) alerta sobre o Movimento Negro como educador justamente por ser a partir desse movimento social que se trouxe as discussões essenciais sobre:

Racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne de discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2019, p.17).

Quando P3 fala da educação antirracista como ferramenta de enfrentamento e combate ao racismo, é exatamente reconhecer essa educação como caminho para ressignificar o

pensamento hegemônico colonialista, fortalecer a identidade negra e a utilização de estratégias pedagógicas para promover igualdade e letramento racial, não acreditamos em uma educação antirracista sem letramento racial, utilizando a ideia de raça como início para o entendimento das questões sociais.

O reconhecimento de P4 em relação à identificação dos estudantes da instituição como majoritariamente negros, ajuda a conduzir a educação antirracista, é um olhar que procura entender e faz repensar as pedagogias trabalhadas. A identificação dos estudantes com linhas de conhecimento que converse com sua realidade tende a despertar o interesse e participação nas aulas. Para Cavalleiro (2001):

Se desejarmos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação cidadã. Entrar em um sério debate sobre estes elementos implica a definição de uma política educativa a qual rompa com o status quo, conteste os fatos de maneira profunda e consciente, evidencie a inexistência de uma democracia racial em nosso país. (CAVALLEIRO, 2001, p.7-8).

Nosso currículo desafia práticas pedagógicas que busquem caminhos contra-hegemônicos. Após a reforma do ensino médio a educação profissional se concentrou na tecnicidade para além da proposta que estava vigente, a redução de carga horária da base comum curricular faz com que projetos e ações que provoquem uma educação crítica, reflexiva, emancipadora, que desenvolvam habilidades para além das colocadas na nova BNCC fiquem cada vez mais escassos. Enquanto professores de uma escola que está no Recôncavo Baiano, com estudantes que vivem em vulnerabilidade social, expostos a violências e que pertencem a classes sociais não hegemônicas, precisamos sim, estarmos abertos a iniciativas educacionais que atuem efetivamente na vida deles, e a escola tem espaço para isso.

Com o projeto de tornar a instituição um complexo poliesportivo que teve início das obras em 2020, a escola ganhou piscina olímpica, um ginásio de esportes, quadra com cobertura, pista de atletismo, refeitório, campo de futebol, auditório e um dos prédios está sendo totalmente reformado. Essa mudança no espaço escolar, faz com que o centro seja referência no Recôncavo, possibilitando ensino e aprendizagem para além da educação em sala de aula, mas promovendo ações específicas junto à prática de esportes, eventos com maior participação da comunidade.

A proposta que trazemos é para repensar ações a partir do PPP que consigam ser trabalhadas pedagogicamente na escola, levando em consideração as identidades dos estudantes, com foco na educação antirracista que avance nas questões culturais, envolvendo o

social e provocando inquietações curriculares que visem a igualdade racial. Na leitura de Cavalleiro (2001) aparecem algumas sugestões para uma educação antirracista na escola e levamos elas em consideração:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Essas sugestões ainda permanecem sendo pautas para as ações pedagógicas que a escola precisa olhar, o reconhecimento do problema racial, por exemplo, nem sempre há abertura para esse entendimento, permanece em boa parcela dos brasileiros a reprodução da falsa democracia racial e sabemos que isso faz parte de um projeto nacionalista que acompanha a história do país, temos uma releitura conceitual através da perspectiva empreendedora e meritocrática que é promovida na perspectiva da BNCC e a releitura dessas questões precisam fazer na escola, principalmente na educação profissional.

Na segunda sugestão de buscar reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, é algo que cada vez está mais facilitado devido o acesso à informação, inclusive os estudantes trazem reflexões sobre o tema em sala de aula. Acreditamos que falta o posicionamento pedagógico em fazer com que as reflexões sejam problematizadas em ações para além da sala de aula. Assim, a responsabilidade da terceira sugestão é de todos e todas que compõem a escola, e como garantir em uma educação antirracista o repúdio ao racismo e manter as relações interpessoais respeitadas? Um dos caminhos que enxergamos é a implementação, de fato, dos compromissos antirracistas na escola, esses precisam estar bem detalhados e ser de conhecimento da comunidade escolar.

Fazer com que a diversidade se torne ponto de partida para igualdade, encorajamento e participação é fundamental no contexto que estamos trabalhando, não podemos enquanto educadores, gestores e comunidade escolar, tratar todos na mesma perspectiva de ensino e aprendizagem. Fatores sociais refletem nesse espaço, olhar para educação especial, olhar para educação de refugiados, olhar para as questões de gênero, olhar para as diferenças que escancaram a educação como opressora – “o olhar para” é o começo para sensibilidade pedagógica e tomada de decisão coletiva, e todas essas diversidades estão presente.

As propostas cinco, seis e sete que Cavalleiro (2001) cita, transmitem o que está na LDB nas leis 10639/2003 e 11645/2008. É exatamente essa perspectiva de uma história crítica que mostre a diversidade racial, cultural e social que se propõe a saída do eurocentrismo como caminho hegemônico do ensino em questão, além do reconhecimento da população negra como fundamento de conhecimento e produção histórica. Na oitava proposta, sentimos que estamos exatamente trilhando-a na presente pesquisa e nesse documento, mostrando possibilidade de fortalecimento identitário, acreditamos que as oito sugestões de Cavalleiro (2001), não se distanciam das propostas que apareceram nas devolutivas dos participantes da pesquisa, são metas que dentro da educação antirracista não podem faltar.

Questionamos também a negação das pessoas negras nos livros didáticos e na história, o apagamento racial que acontece na educação não pode ser reforçado por uma equipe que esteja comprometida com a proposta aqui mencionada. O epistemicídio é uma das formas de apagamento que bibliograficamente permanece acontecendo, afinal em que momento aparecem os ensinamentos do continente africano na escola? Qual história nos foi contada sobre a libertação dos escravizados no ensino fundamental ou médio? Quais são os autores negros e autoras negras que a escola incentiva leitura? Ou que a leitura é obrigatória no currículo? Quem narra e dá voz à literatura dos povos negros na escola? Questionamos a estrutura das instituições que exclui a pluralidade de conhecimentos e não dá voz à história da população afrodiáspórica, deixando no lugar de inferioridade, classificamos esse ato, bem como já nos disse Boaventura de Sousa Santos (1999), que o nome dessa ação hegemônica nas relações de poder, é epistemicídio, estratégia do paradigma dominante para nos manter conectados à epistemologia eurocêntrica.

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais

que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra norteamericano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral étnicas, religiosas, sexuais. (SANTOS,1999, p. 283)

Nascimento (1980) também pontuou o genocídio sobre as línguas africanas e a cultura, mas Boaventura inclui o epistemicídio, e sabemos o quanto esse apagamento da intelectualidade dos povos negros permanece, principalmente na educação. Fala sobre a destruição cultural da maioria dos brasileiros de origem africana, por uma ideologia elitista europóide estadunidense que constitui um fenômeno avassalador “a ponto de, até aqueles que procuram defender a imagem brasileira de aceitação da africanidade, com frequência apoiarem, explicitamente, os preconceitos, as discriminações raciais e os dogmas mais reacionários prejudiciais aos afro-brasileiros”. (NASCIMENTO, 1980, p.108). Referindo-se assim, a estudiosos que em teses, livros e trabalhos, se deixaram influenciar teoricamente apenas pela branquitude e reproduzem preconceitos – a esse acontecimento Nascimento (1980) vai chamar de colonização mental, segundo ele isso potencializou negativamente a história dos negros e a impessoalidade que conduziu a folclorização da nossa cultura.

O que queremos propor com as reflexões presentes nesse documento, é que a educação antirracista pode ser implementada nas ações da escola e assim possibilitar a promoção do fortalecimento da identidade dos nossos estudantes, uma vez que estamos falando de um terreno no qual apenas um muro separa a universidade e de duas Comunidades Remanescentes de Quilombos reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). É nesse contexto que a instituição tem total relevância para efetivação também de um PPP antirracista, que consiga conversar com o território de pertencimento, com as comunidades que estão para além dos muros da instituição.

As ações pensadas, que precisam ser incluídas no PPP a partir dos estudos realizados e vivência na instituição são:

- 1- Garantir o cumprimento das leis 10639/2003 e 11645/2008.
- 2- Os planos de ensino dos professores precisam relacionar as questões afrodiáspóricas.
- 3- Obter livros de autores e autoras negras, para que os estudantes tenham acesso a estudos para além do contexto eurocêntrico.
- 4- Reconhecer as relações étnico-raciais e as diferenças existentes na instituição, detalhar isso nas ações.

- 5- Ter um manual que provoque conscientização sobre racismo, intolerância religiosa, injúria racial e outros.
- 6- Promover ações de letramento racial para toda a equipe escolar.
- 7- Desenvolver ensinamentos sobre o contexto territorial do recôncavo baiano, olhar para o município e os municípios circunvizinhos, principalmente Cachoeira. A relação com o povo banto e iorubá, heranças culturais, afrodescendência, economia e outros.
- 8- Ações com autores e autoras locais, trazer a arte em geral para o currículo da escola.
- 9- Dar voz aos estudantes da instituição, desenvolver projetos que permitam produção de poesias, sarau, identidade a partir de desenhos, fotos, quadros. Os sujeitos podem despertar a arte afrodiaspórica.
- 10- Parcerias com instituições que tenham o compromisso antirracista.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da pesquisa permitiu mudanças no olhar para uma educação antirracista. Estamos inseridos em uma sociedade extremamente racista e a reprodução desse racismo acontece em todos os espaços, inclusive nas instituições que deveriam promover inclusão, igualdade e respeito. A escola reproduz o racismo estrutural e estar comprometidos a fazer um caminho oposto não é tarefa fácil.

A releitura das questões socioculturais com uma dimensão afrodiaspórica conduz a epistemologia a produção de caminhos antagônicos ao que já está posto, a hegemonia hierárquica de uma raça em relação a outra afasta o fortalecimento das identidades não brancas. A segregação no Brasil, acontece por meio de apagamento histórico, a falta de acesso a espaços de poder, a dificuldade de acesso a políticas públicas, o não acesso à educação e outros. Como Almeida (2019) afirma, a “educação pode aprofundar o racismo na sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.45), esse aprofundamento aparece por meio do genocídio que vimos em Nascimento (2016), da necropolítica (MBEMBE, 2019), do epistemicídio (CARNEIRO, 2006), a estrutura de negação dos sujeitos de cor, que inclusive Fanon (2008) estrutura suas reflexões demonstrando que criamos máscaras brancas para sermos aceitos na ideia de uma identidade que não nos pertence.

Compreender que a escola é um ambiente que estrutura e reestrutura o racismo é um caminho para ruptura do espelho narcisístico, buscamos olhar para a identidade negra como ponto de partida para mudanças pedagógicas, fazendo do espaço escolar um ambiente de fortalecimento, reconhecimento, consciência social e política.

Estamos abertos ao diálogo e dispostos a contribuir com a construção do PPP antirracista da instituição e iniciativas que possam promover mudanças no ensino e aprendizagem dos estudantes, acreditamos na educação emancipadora e transformadora, a partir de ações antirracistas. Esse documento tem como objetivo orientar os diálogos necessários para o desenvolvimento das propostas que exemplificamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAHIA, **Orientações Para a Construção do Projeto Político Pedagógico**, SEC, 2020

BAHIA, **Orientações Pedagógicas da Educação Profissional para o Ano Letivo de 2019**, SEC, 2019.

BAHIA, **Portaria 9.876/2012**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a transformação de Unidades Escolares Estaduais em Centros Educacionais e Territoriais de Educação Profissional. Diário Oficial do estado da Bahia. Seção 1, Salvador, BA, 2012, nº 21.018, p.28.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: <15 de fevereiro de 2022>.

BRASIL, **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30-05-2021.

BRASIL, **Lei nº 10639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 27-05-2021

BRASIL, **Lei nº 11645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 27-05-2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado). Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Ed. Selo Negro Edições, 2001.

CRUZ, Angélica. NASCIMENTO, Raimundo. **As leis 10639/03 e 11645/08 perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação**. Rev. Políticas Públicas, Educação e Diversidade: Uma Compreensão Científica do Real. Disponível em: < <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200901386.pdf>>. Acesso em 10/05/2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: 1ª ed. – Editora EDUFBA, versão digital, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Educação Técnica escolarização de Jovens Trabalhadores**, in Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**, Editora Vozes Ltda. Petrópolis – RJ, 1980.

Plano Estadual de Educação. 2016, p.39. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>>. Acesso em: novembro/2020.

SANTOS, Boaventura DE Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 7ª. ed., Editora Edições Afrontamento, Portugal, 1999.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET – RJ**, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: 4ª impressão, Editora Vozes, 2019.

ZITZKE, Viviane Aquino. PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. **A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado**. Revista Thema, v.17, nº2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469/1498>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.