



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Ciências Humanas - DCHVI

Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu

Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)

CLEBER LÚCIO SOUSA SANTOS

**VÍNCULOS E AFETOS EM CENAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO CETEP DA BACIA DO RIO CORRENTE**

Caetité
BA 2025

CLEBER LÚCIO SOUSA SANTOS

**VÍNCULOS E AFETOS EM CENAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALDO CETEP DA BACIA DO RIO CORRENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGEL, do Departamento de Ciências Humanas – DCH Campus VI, da Universidade Estadual da Bahia, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nubia Regina Moreira.

Linha de Pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Caetité/ BA
2025

Bibliotecário Carlos Roberto M. de S. Marinho
CRB 5/2142
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237v Santos, Cleber Lúcio Sousa
Vínculos e afetos em cenas de ensino na Educação Profissional
do CETEP da Bacia do Rio Corrente / Cleber Lúcio Sousa Santos.
Caetité/BA. 2025. 123p.

Orientadora: Nubia Regina Moreira
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade
do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas.
Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
- PPGELS, Campus VI, Caetité, 2025.

Contém referências.

1. Comunidade de aprendizagem. 2. Currículo. 3. Educação
Profissional. I. Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Aprovação Decreto nº 4327/04, DOU 18/07/06. Reconhecimento: Portaria 004/95, DOU 01/08/95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

“VÍNCULOS E AFETOS EM CENAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CETEP DA BACIA DO RIO CORRENTE”

CLEBER LÚCIO SOUSA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGENS E SOCIEDADE – PPGELS – DCH VI – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Identidades pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2025, com nota 10,0 (dez).

Documento assinado digitalmente
gov.br
NÚBIA REGINA MOREIRA
Data: 12/02/2025 12:30:30-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Prof.ª Dra. NÚBIA REGINA MOREIRA – UNEB/ DCH-VI
Orientador – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI

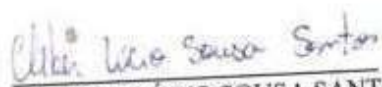

Prof.ª Dra. ANTONIETA MIGUEL – UNEB/ DCH-VI
Examinador Interno – PPGELS – UNEB
Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
gov.br
EDMACY QUIRINA DE SOUZA
Data: 12/02/2025 17:32:48-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Prof.ª Dra. EDMACY QUIRINA DE SOUZA – UESB
Examinadora Externa – UESB
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Documento assinado digitalmente
gov.br
MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES
Data: 12/02/2025 12:45:02-0300
Verifique em: <https://validar.dig.gov.br>

Prof.ª Dra. MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES – FE-USP
Examinadora Externa – FE-USP
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia


CLEBER LÚCIO SOUSA SANTOS
Mestrando – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI

Dedico à minha ancestralidade, Sr. Calisto, meu tetravô, primeiro símbolo de resistência e luta que ouvi mencionar em minha família materna.

Dedico às minhas avós e avôs, maternos e paternos (todos já falecidos), que, cada um à sua maneira, sempre me apoiaram nos meus estudos. Como dizia o avô Chico: “A única coisa que a gente tem nessa vida é o nome. Zela por ele e vai estudar. Sua mãe andava sete quilômetros para ir e sete para voltar todo dia da escola, e, quando chegava, ainda ia trabalhar na roça.”

Dedico ao meu pai, minha mãe, minha filha Maria Cora Ninna, minha enteada Hanna Laisa, meu enteado Bernardo Ferreira e à minha companheira de trabalho, pesquisa e da vida, meu anelo Vandelucia (Wanda), ao meu sogro, Sr. Valdemar de Leopoldo, e à minha sogra, Dona Ana (Ninha do pilão), cujos ensinamentos que me são passados não cabem em folha de papel, mas ficarão para sempre na memória e no meu coração.

Muito obrigado por se fazerem presentes em mais essa conquista, que é nossa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter sempre guiado meus passos. Agradeço as forças do universo por ter me apresentado a minha orientadora, a professora Dr^a Núbia Regina Moreira, obrigado pela paciência, dedicação, sabedoria e afeto. Muito obrigado pelos ensinamentos, pela leveza nas orientações e correções para que a pesquisa e o mestrado fossem um percurso de aprendizado e não de angústia e por também me incentivar a ocupar espaços de poder enquanto professor no ensino superior. Deu certo! Somos colegas (professores universitários).

Agradeço sem medida a minha filha Maria Cora Ninna de oito anos pela paciência e entendimento sobre o sentido e necessidade de ampliar os estudos, a minha enteada Hanna Laísa, a meu enteado Bernardo Ferreira e a minha companheira, a Professora Vandelucia Ferreira da Silva Boa Sorte (Wanda), pela parceria em todos os momentos. Quiçá as palavras não dão conta de agradecer. Wanda, com você as coisas ficam mais leves e fáceis.

Com afinho agradeço aos familiares quilombolas oriundos do Quilombo Urbano do Largo da Vitória, gratidão maior a minha mãe, a professora aposentada Vera Lúcia Sousa Silva Santos, primeira professora negra da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana BA e a minha tia Marilúcia Sousa, a primeira mulher negra a ser vereadora na cidade de Riacho de Santana BA, depois de mais de cem anos de emancipação política da cidade, as senhoras nos ensinaram que é possível e necessário erguer a cabeça e ocupar nossos espaços e aqui está a ramificação de muitas futuras ocupações quilombolas na família. Muito obrigado. Minhas irmãs Barbara Lourena e Déborah Murielle, lutemos e sejamos resistência como foi nosso tetravô Sr. Calisto.

Gratidão a minha sogra, sogro, as minhas cunhadas, cunhados e sobrinhos, pelas contribuições de forma solidária, incentivos, palavras de estímulo, dentre outros apoios, que foram essenciais para superar obstáculos vencerem desafios e deixar esse percurso mais tranquilo.

Muito obrigado as/aos amigas/os: Aldenir Godrin, Adriana Veiga, Erica Viera Souza, Gilvane Fagundes, Joélia Moura, Zeneide Martins, Liliane Borba,

Carlos Magno (Grilo), João Wilker, e tantos/as outros/as colegas do CETEP da Bacia do Rio Corrente e da vida, os créditos nessa caminhada impulsionaram meu fôlego para seguir firme e sem desanimar.

Expresso minha profunda gratidão à banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), pela Profa. Dra. Mille Caroline Rodrigues Fernandes da Universidade de São Paulo (USP) e pela Profa. Dra. Antonieta Miguel da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Suas presenças e contribuições na qualificação e defesa foram imprescindíveis para o direcionamento da pesquisa.

Minha gratidão as/aos professoras/es e coordenação do PPGELS pelo acolhimento e exímia condução no processo de ensino e aprendizagem no mestrado, bem como as/aos colegas da turma quatro em especial ao bonde (srsrs), em que ninguém largou a mão de ninguém.

Imensa gratidão a todos/as professores/as que participaram desse estudo e todos/as profissionais da educação do CETEP da Bacia do Rio corrente que colaboraram de forma direta e indireta com essa pesquisa, bem como a todos/as os/as seus/as estudantes que quiseram que suas linguagens não verbais fossem ouvidas em suas escrituras fizesse parte dessa pesquisa.

Cleber Lúcio Sousa Santos.

“Celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra fronteiras e para além delas”.
bell hooks (2013, p.24)

SANTOS, Cleber Lúcio Sousa. **Vínculos e afetos em cenas de ensino na educação profissional do CETEP da Bacia do Rio Corrente**. Orientadora: Núbia Regina Moreira. 2025. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) – Departamento de Ciências Humanas – DCH Campus VI, Universidade Estadual da Bahia, Caetité, 2025.

RESUMO

Este estudo partiu de observações empreendidas entre o período do mês de março do ano de 2022 e o mês de março do ano de 2024, na escola técnica de nível médio Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente – CETEP, localizada na cidade de Santa Maria da Vitória-BA – Samavi. A pesquisa objetiva propor a construção de uma comunidade de aprendizagem com um olhar para as diversidades étnico-raciais e territoriais em que os/as estudantes e escola estão inseridos/as. Foi uma pesquisa empírica de caráter intervencionista, em que fiz a escuta de 18 dezoito estudantes (meninos e meninas) do 3º ano do curso técnico em administração, quantitativo referente a cem por cento da turma. Entretanto nem todos/as sentiram a vontade para apresentar suas árvores genealógicas. A pesquisa se orientou pela seguinte pergunta: que tipo de afetos/afecções possibilita vínculos em cenas de ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Frente a essa indagação o trabalho foi fundamentado teoricamente nas perspectivas dos afetos de teóricas feministas negras e nas escrituras pavimentada pela escritora Conceição Evaristo. A partir das narrativas e vivências dos/as estudante dentro e fora da escola, com a pesquisa, observou-se em qual medida as escrituras podem ser ampliadas para pensar as imagens, os afetos/afecções corpóreas não verbalizadas e suas manifestações culturais que integram a escola ou, quiçá, sejam dispositivos de silenciamento/silenciado no currículo. A pesquisa teve como propósito, a partir do contato e diálogo com as/os estudantes, desenvolver enquanto Produto Educacional (PE) um e-book com o título: Comunidade de Aprendizagem, a partir das narrativas escrituras e afecções sinalizadas pelos/as estudantes: socializar com a comunidade escolar para que essa seja mais uma ferramenta no processo educacional do CETEP da Bacia do Rio Corrente.

Palabras clave: Afeto. Comunidade de Aprendizagem. Currículo. “Escritura”.

SANTOS, Cleber Lúcio Sousa. **Vínculos y afectos en escenas de enseñanza en la educación profesional del CETEP de la Cuenca del Río Corriente.** Directora: Núbia Regina Moreira. 2025. 115 p. Tesis (Maestría en Enseñanza, Lenguaje y Sociedad) – Departamento de Ciências Humanas – DCH Campus VI, Universidade Estadual da Bahia, Caetité, 2025.

RESUMEN

Este estudio se llevó a cabo a partir de observaciones realizadas entre marzo de 2022 y marzo de 2024, en la escuela técnica de nivel medio Centro Territorial de Educación Profesional de la Cuenca del Río Corriente – CETEP, ubicada en la ciudad de Santa María da Vitória-BA – Samavi. La investigación tiene como objetivo proponer la construcción de una comunidad de aprendizaje con un enfoque en las diversidades étnico-raciales y territoriales en las que están insertados/as los/as estudiantes y la escuela. Fue una investigación empírica de carácter intervencionista, en la que escuché a 18 estudiantes (niños y niñas) del 3er año del curso técnico en administración, lo que representa el 100% de la clase. La investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿qué tipo de afectos/afectaciones posibilitan vínculos en escenas de enseñanza en la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio? Ante esta indagación, el trabajo se fundamentó teóricamente en las perspectivas de los afectos de teóricas feministas negras y en las “escrevivências” pavimentadas por la escritora Conceição Evaristo. A partir de las narrativas y vivencias de los/as estudiantes dentro y fuera de la escuela, la investigación observó en qué medida las “escrevivências” pueden ser ampliadas para pensar las imágenes, los afectos/afectaciones corporales no verbalizadas y sus manifestaciones culturales que integran la escuela o, quizás, sean dispositivos de silenciamiento/silenciado en el currículo. La investigación tuvo como propósito, a partir del contacto y diálogo con los/as estudiantes, desarrollar como Producto Educativo (PE) un e-book titulado: Comunidad de Aprendizaje, a partir de las narrativas “escrevientes” y afectaciones señaladas por los/as estudiantes: socializar con la comunidad escolar para que esta sea una herramienta más en el proceso educativo del CETEP de la Cuenca del Río Corriente.

Palabras clave: Afecto. Comunidad de aprendizaje. Currículo. “Escrevivência”.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AQUIPANI	Associação Quilombola da Pastoral do Negro e do Índio
BA	Bahia
BC	Base Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEPs	Centros Estaduais de Educação Profissional
CES	Centro Educacional Santa Mariense
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CTNM	Cursos Técnicos de Nível Médio
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de jovens e Adultos
EPI	Educação Profissional Integrada
FIC	Formação Inicial e Continuada
FP	Formação Profissional
FTE	Formação Técnica Específica
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PE	Produto Educacional
PPGELS	Programa de Pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino
PROEJA	Educação Profissional de Jovens e Adultos
PROSUB	Educação Profissional Subsequente
PST	Prestação de Serviço Temporário
REDA	Regime especial de Direito Administrativo
Samavi	Santa Maria da Vitória

SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SUPROT	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica
TEE	Tópicos Especiais em Ensino
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unegro	União de Negros/as Pela Igualdade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da placa na parede da sede da Associação	22
Figura 2 - Capa livro de história	27
Figura 3 - Capítulo Diversidade Cultural	28
Figura 4 - Mapa do Território de identidade da Bacia do Rio Corrente	56
Figura 5 - Professores e profissionais da educação em frente à escola Centro Educacional Santa Mariense, impedidos de entrar	58
Figura 6 - Árvore genealógica da estudante Mary Jaine	76
Figura 7 - Árvore genealógica da estudante Marcela	77
Figura 8 - Árvore genealógica da estudante Êmmy Galvão	79
Figura 9 - Árvore genealógica da estudante Iasmim	81
Figura 10 - Árvore genealógica da estudante Joedna	82
Figura 11 - Árvore genealógica do estudante Warley Freitas	85
Figura 12 - Árvore genealógica da estudante Myllenne	86
Figura 13 - Árvore genealógica do estudante Gabriel	89
Figura 14 - Árvore genealógica da estudante Ana Carolina	90
Figura 15 - Peça teatral: Projeto punho de mulher	97
Figura 16 - Adinkras	99
Figura 17 - Colagem na parede do CETEP	101

SUMÁRIO

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: EU E MUITAS/OS DE NÓS	14
UM POUCO SOBRE O MEU LUGAR	20
O Quilombo urbano do Largo da Vitória	20
Ao soar o sinal: percurso teórico-metodológico	25
Apresentação do campo empírico	29
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	39
Da educação profissionalizante à educação profissional, o contexto do CETEP da Bacia do Rio Corrente	39
Cronologia da Educação Profissional	41
Formação Contemporânea da Educação Profissional no CETEP da Bacia do Rio Corrente	45
CETEP da Bacia do Rio Corrente: o início	51
Desenvolvimento da educação profissional como uma política para o ensino Técnico de Nível Médio	55
DA INSURGÊNCIA AOS AFETOS	60
Olhares para os afetos/afetações	72
Os/as atores e atrizes nas cenas do cotidiano	75
Silêncio dos corpos: percurso do conto que não se conta nas escolas	90
COMUNIDADE DE APRENDIZADO: PAVIMENTANDO PARA TRANSGREDIR.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	114

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: EU E MUITAS/OS DE NÓS

Por estar residindo em outra cidade, Santa Maria da Vitória - BA, reduzi a intensidade na pesquisa sobre o Quilombo Urbano do Largo da Vitória, após assistir algumas *lives*, uma delas de apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Varrendo o quintal em noite de luar, as forças do universo me apresentaram a Professora Dr^a. Núbia Regina Moreira, que pesquisa sobre currículo escolar e suas articulações com o campo do feminismo negro.

Lembro que, na *live*, ela ressaltou: “Não é currículo de emprego, não”. Com risos, reafirmou que se tratava do currículo escolar e, etimologicamente, “currículo” significa percurso. Daí, minha ancestralidade disse que meu caminhar seria com ela. Mas, o que era currículo? Como mandar um projeto sobre o Quilombo se ela trabalha com currículo? Mal sabia esse que vos narra, que, enquanto homem negro e Quilombola, era/sou/sempre serei um currículo vivo.

Eis que, num dia de sábado, resolvo fazer uma horta no quintal de casa, para afastar o pensamento da minúcia de escrever um pré-projeto que se enquadrasse nas propostas de pesquisas da professora. Foi então que veio a inspiração. Soltei um grito chamando minha esposa, dizendo: “Amor! Corre! Me arruma uma caneta e um papel, por favor. Achei o tema! Vou falar sobre a Educação Profissional, o CETEP, que é o local onde nós trabalhamos e me acolheu”.

Desse gás que surgiu o tema e objeto de pesquisa: “Imbricações e Absalidades na formação de um currículo pós-crítico para as relações étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Rio Corrente¹”. Essa ideia foi intensificada nas aulas das disciplinas cursadas como aluno especial, antes de ser aprovado como aluno regular do Programa de Pós-graduação em Ensino Linguagem e Sociedade – PPGELS da Universidade Estadual da Bahia (Uneb).

¹ Ao longo do texto, utilizarei CETEP da Bacia do Rio Corrente. Redução do nome para identificar o pertencimento do Centro de Ensino a partir do Território de Identidade que faz parte, uma vez que há outros Ceteps, em outros Territórios de Identidade.

Dentre elas, destacam-se Tópicos Especiais em Ensino III (TEE III), do PGELS/Uneb, ministrada pela professora Dr^a Núbia Regina Moreira, que abordou um currículo alinhado as epistemologias feministas negras; a disciplina Ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica PPGEN/Uesb, ministrada pelo professor Dr^o. Silvano da Conceição; e, a disciplina: Identidades, Territorialidades e Culturas PPGEN/Ufob, ministrada pelos professores Dr^o. Valney Rigonato e Dr^o. Mário Alberto. Esse percurso contribuiu para a minha aprovação no mestrado enquanto aluno regular.

Nas primeiras aulas, agora como aluno regular, na disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas, a professora Dr^a Antonieta Miguel e o professor Dr^o. Ginaldo Araújo ampliaram as possibilidades de compreender um pouco mais sobre o contexto da sala de aula e do currículo. Ambos ressaltaram a importância do novo tema, que agora seria uma pesquisa com os corpos, e não falando sobre e para os corpos. Isso foi reforçado ao mencionar a importância dos espelhos (para que os/as estudantes se vissem, se percebessem) nos corredores e banheiros da escola. Além disso, destacaram-se as escritas e desenhos dos/as estudantes, sejam nas paredes ou nas cadeiras, que revelam suas afetações e são manifestações de currículo, são o sentido, são o sentimento.

Na aula de metodologia da pesquisa científica, sobre os temas e os objetos, ministrada pelo professor Dr^o. Elizeu Pinheiro da Cruz, a partir do método de ateliê epistêmico, apresentei verbalmente meu campo empírico. Esse processo foi realizado juntamente com os/as colegas da quarta turma do mestrado do PGELS da Uneb - Campus VI, com ingresso em 2022. Aceitei as sugestões sobre o tema e o objeto de pesquisa, que se transformaram, e agora a pesquisa se intitula: “Vínculos e afetos em cenas de ensino na Educação Profissional do CETEP da Bacia do Rio Corrente: uma abordagem Pós-Crítica”.

Ao olhar da professora e orientadora Dr^a Núbia Regina Moreira – que, na disciplina TEE III, disse: “não escrevemos para o orientador/a e sim com ele/a” – apresentei o tema à mesma. Em um primeiro momento, Núbia sugeriu pesquisar sobre interseccionalidades. Mas, após leituras compartilhadas sobre a nova proposta de pesquisa, aceitou a ideia e o desafio de estudar os afetos e afetações na educação do CETEP da Bacia do Rio Corrente.

Na disciplina de Fundamentos Filosóficos Históricos, Políticos e Sociais do Ensino, com o professor Dr^o Glauber Barros, em diálogo com o texto “Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-brasileira Maria Felipa (2018-2020)”, da professora Dr^a Bárbara Carine, surgiram às inquietações sobre como são/estão acolhidos os corpos dos/as estudantes negros/as na escola.

Esse questionamento foi enfatizado, e poucas respostas animadoras foram encontradas. Na disciplina Epistemologias Feministas e Epistemologias Decoloniais, ministrada pela professora Dr^a Zuleide Paiva (Eide Paiva) e pela professora Dr^a Ana Lúcia (UNEB/Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED), reforçou-se a necessidade de pensar e falar sobre os corpos, sobre o que afeta nossas/os estudantes e de que forma as afetações implicam, positiva ou negativamente, em seu contexto de aprendizagem. Além disso, outros questionamentos surgiram: como esses corpos estão? O que o corpo revela cotidianamente sobre nossas emoções?

O corpo fala, ao passo que também se silencia ou é silenciado, numa tentativa hegemônica vinculada a uma política neoliberal que insiste em manter homens e mulheres negros/as no espaço de invisibilidade. Segundo Achille Mbembe:

Em tais circunstâncias, o rigor da vida e a dureza da necessidade (julgamento por morte) são marcados pelo excesso. O que liga o terror, a morte e a liberdade é uma noção “extática” da temporalidade e da política. O futuro, aqui, pode ser autenticamente antecipado, mas não no presente. O presente em si é apenas um momento de visão – visão da liberdade que ainda não chegou (Mbembe, 2016, p.146).

Assim, por não mais quisermos ser silenciados/as, é que a escrevivência se alinha a textualidades a partir das narrativas de liberdade de expressão, sentimentos e narrativas históricas ou do cotidiano, que podem transitar tanto pela poesia, alegria ou dor, estimulados pela memória e oralidades. Isso, por sua vez, situa um dos riscos da pesquisa frente à metodologia adotada, que, “de forma morfológica, dá-se entre a associação de ‘escrever’ e ‘viver’, das perspectivas possíveis pela enunciação de ‘escrever vivências’, ou o fato de escrever vividos pelo eu que os resgata na escrita” (Da Silva e Lima, 2022, p. 12).

Neste contexto, as observações de Almeida (2016, p. 229) sugerem que

“os afetos estão ligados aos deslocamentos, aos devires, ou seja, às transformações que ampliam espaços de subjetividade”. Assim, o meu olhar para esse panorama teórico-metodológico sobre afetos/afetações se desenhou quando iniciei as tentativas de entrar no mestrado, motivado, através de um espelho da memória, a pesquisar sobre o Quilombo Urbano do Largo da Vitória. A minha ideia seria algo como “Quilombo Urbano do Largo da Vitória: formação, identidade e aprendizagens sobre a cultura afro-brasileira”. Essa ideia se justificava pela identificação de uma resistência negra que foi escravizada na cidade de Riacho de Santana, na Bahia, no período colonial. Ele se chamava Sr. Calisto e era meu tetravô, cuja história, contada por sua bisneta, a professora Marilúcia Sousa Silva (minha tia e primeira vereadora negra da cidade), demonstra a cruel e desumana maneira como o Calisto foi tratado. Segundo minha tia, seu bisavô foi amarrado a um tronco, na fazenda Invernada, zona rural, localizada na cidade de Riacho de Santana – BA, sendo ferido com várias chibatadas. Não bastando esse castigo, ainda amarrado e com vida, os capatazes soltaram cachorros sobre ele, que, após o ataque, veio a falecer. No tronco, Calisto dizia: “Morro, mas não faço o que vocês querem, eu não vou trabalhar, não vou trabalhar!”.

A frase do Sr. Calisto reforça a reflexão que processo de resistência da população negra contra a colonização não vem de agora, ela é demonstrada desde as tentativas de retorno dos africanos/as escravizados/as a seus lares, a nado nas águas oceânicas já demonstrava um processo de resistência e luta pela vida e manutenção das suas culturas em seus locais de origem.

A condição desumana na qual meu tetravô foi tratado me afetou e provocou o desejo de conhecer a história da minha família, que fez e faz morada no Quilombo acima mencionado. Mas também me fez refletir sobre a existência de várias “etnicidades enquanto conjunto de características comuns a um grupo de pessoas que as diferenciam de outro grupo, como: o idioma, a cultura e a noção de uma origem comum” (Pretzel, 2023, p. 11), que, muitas vezes, nos espaços escolares, foram construídas em um lugar de silenciamento verbal e não verbal.

No CETEP, sem previsão de concurso público para docentes bacharéis, fui contratado pelo Regime de Prestação de Serviço Temporário (PST) no ano de 2014, com atuação no eixo tecnológico de gestão e negócios e áreas

correlatas. Entretanto, em função da minha formação, ministrei aulas em outros eixos tecnológicos e componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a exemplo de Sociologia, Sociologia e a Organização dos Processos de Trabalho, e Sociologia e a Organização Social do Trabalho.

O programa PST tem duração de três a quatro meses e, após o término, demorávamos entre três e até cinco meses para sermos pagos pela Secretaria de Educação (SEC/BA). Quando o pagamento finalmente ocorria, os descontos no salário quase equiparavam a receita. Nas segundas e terças, ministrava aulas na cidade de Correntina-BA, e nas quartas e quintas em Samavi.

Para lecionar em Correntina, na escola Centro Educacional de Correntina – conhecida como ‘escola do padre’ –, eu dormia no chão de uma sala, em um colchonete. Muitas vezes, me encontrava na dicotomia entre alimentar-me e reservar o dinheiro para o custo com transporte/passagem, e refletia sobre o quanto o professor é desvalorizado. Mas, mesmo assim, segui em frente. Foi uma experiência gigantesca para eu entender a dor e a delícia de ser docente.

Cabe mencionar que sou membro da União de Negros/as Pela Igualdade (Unegro), polo de Santa Maria da Vitória – BA, entidade que busca combater o processo de marginalização da população negra na cidade e evidenciar as manifestações culturais desse povo por meio de debates, palestras e oficinas, sejam em espaços formais ou não formais. O objetivo é promover o resgate, a manutenção e a persistência das pessoas para que se assumam como negras/os em suas etnicidades.

Desse modo, a relevância política da pesquisa segue na perspectiva de ser mais um fio na construção de políticas públicas e curriculares que, para além dos textos, contribuem para a compreensão dos corpos enquanto currículo real e experienciado. Esses corpos, muitas vezes, deixam suas ancestralidades de fora do espaço físico da escola por não se sentirem inclusos ou acolhidos.

Além disso, esta pesquisa buscou constituir um dispositivo de combate ao silenciamento dos corpos, culturas e etnicidades, uma vez que o corpo é um currículo em constante movimento e mudança. Esse combate deve ser iniciado pelos governos e escolas, na educação infantil, como indicam os estudos da professora Valdirene Aragão Rocha (2021), ao abordar o “enfrentamento do

Racismo Escolar na Educação”.

Com o apoio e a parceria das secretarias de educação em suas diversas esferas, percebe-se a possibilidade de ramificar os conteúdos produzidos nesta pesquisa, com o foco na construção de uma comunidade de aprendizagem. Nesse contexto, as redes de afetos irão compor a comunidade, promovendo uma melhor convivência nas salas de aula e no espaço escolar como um todo.

Este estudo dissertativo apresenta a seguinte estrutura: O primeiro capítulo é destinado à introdução, com o anúncio do campo empírico, a apresentação da abordagem teórica, bem como do pesquisador e de sua etnicidade.

No segundo capítulo, "Da Educação Profissionalizante à Educação Profissional (EP): Concepções de ensino no CETEP da Bacia do Rio Corrente", aborda-se uma perspectiva de ensino no contexto da EP, em que discorro sobre o processo evolutivo da escola até se consolidar como uma política pública. A análise considera as ofertas curriculares com atenção às pessoas e às peculiaridades étnico-raciais apresentadas pelos estudantes oriundos do Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente. Buscou-se demonstrar como o CETEP da Bacia do Rio Corrente inova de maneira transgressora, crítica e contextualizada em seus processos educativos, indo além da simples oferta de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

No terceiro capítulo, "Das Insurgências aos Afetos", discuti sobre as formas de acolhimento aos corpos estereotipados, racializados e, muitas vezes, silenciados por buscarem evidenciar as políticas culturais que moldam suas vivências. Essas vivências são marcadas pela resistência e pela manutenção das suas etnicidades, nas quais, para além do corpo, as roupas e acessórios compõem uma história viva, um currículo vivo. Diariamente, esses corpos atravessam e são atravessados pelas fronteiras impostas pela colonialidade, sendo recebidos, mas nem sempre acolhidos, nas encruzilhadas dos corredores e salas de aula do CETEP da Bacia do Rio Corrente.

Essa pesquisa foi guiada pelo campo de estudo do CETEP da Bacia do Rio Corrente e buscou responder à seguinte pergunta: que tipo de afetos/afetações possibilita vínculos em cenas de ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Diante desse cenário analítico e interventivo, este texto é o resultado de uma investigação que teve os seguintes

objetivos:

1. Propor a construção de uma comunidade de aprendizagem com foco na diversidade étnico-racial e territorial dos/as estudantes e da escola em que estão inseridos/as.

2. Apresentar o CETEP da Bacia do Rio Corrente e suas cenas educacionais, destacando experiências locais dos/as estudantes para além da formação técnica específica.

3. Identificar e diagnosticar os mecanismos de afetos e afetações ofertados e recebidos pelos/as estudantes, a partir de suas expressões não verbalizadas.

4. Produzir um livro que contribua para a construção de um currículo fundamentado nos afetos e nas insurgências alinhados aos multiculturalismos corpóreos dos/as estudantes na comunidade escolar do CETEP.

2 UM POUCO SOBRE O MEU LUGAR

2.1 O Quilombo urbano do Largo da Vitória

Segundo contos, o Largo da Vitória (Quilombo Urbano), situado na cidade de Riacho de Santana, na Bahia, ganhou esse nome por causa de uma senhora chamada Vitória, que foi escravizada. Ela era funcionária de um juiz que deu o seu filho à sua colaboradora para que ela fosse madrinha de carrego². Tal convite fez com que a moça “perdesse o juízo”, pois essa não era uma prática comum no período uma criança ser entregue a uma mulher negra para que a mesma o carregasse até a igreja, local em que o padrinho e a madrinha recebem a criança para que a mesma fosse batizada. Após cumprir a demanda proposta, a mulher saiu vagando por entre becos e matos, sendo encontrada em um espaço que foi batizado de Largo da Vitória, nome que predomina até hoje.

Fundada em 9 de março de 1998, a Pastoral do Negro e do Índio no município de Riacho realizou sua primeira reunião formal, registrada em ata,

² No momento do batismo, a criança adquire um padrinho e duas madrinhas, frequentemente escolhidos entre irmãos e irmãs dos pais; das duas madrinhas, uma é a que estende o recém-nascido ao sacerdote na fonte batismal; a outra chama-se “madrinha de carrego” ou “de represento” e é sua tarefa carregar a criança da casa à igreja e vice-versa.

para dialogar sobre a situação dessas comunidades, e ao compreender que as identidades são construídas através do elo com o passado,

é que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2002, p.39)

Neste contexto, os/as associados/as foram provocados/as a refletir e explicar sobre a história de seus antepassados e, a partir disso, realizar estudos com o intuito de resgatar a história do povo negro que habitou o reduto do Largo da Vitória. Um dos maiores desafios na idealização e construção da associação foi o tímido reconhecimento das suas pertencças negras e quilombolas, uma vez que a branquitude impôs, ao longo do tempo, histórias estereotipadas sobre a população negra, suas culturas e os quilombos.

Nesse percurso geracional, de um lado, os/as mais velhos/as buscavam apresentar a história da população negra por meio dos fios da memória, e de outro, muitos/as filhos/as, fora do contexto familiar ou dos/as associados/as, por medo ou timidez, evitavam abordagens sobre pautas alinhadas ao Quilombo do Largo da Vitória. Mesmo com toda a relevância social na construção da cidade, o Quilombo era/é pouco assistido no que diz respeito ao seu patrimônio cultural e à preservação das memórias e suas manifestações culturais.

São poucos os registros bibliográficos sobre a história do povo negro em Riacho. Esses/as escravizados/as foram usados/as como mecanismo de alavancagem econômica, sendo tratados/as de forma extremamente desumana. A história da cultura Quilombola Urbana do Largo da Vitória é, em sua maioria, narrada pela oralidade, muitas vezes enterrada junto aos anciãos que transmitem esses ensinamentos e contos aos seus familiares ao longo de sua trajetória de vida. A Associação Quilombola veio reforçar e relembrar a necessidade de estudar, pesquisar e expandir os ensinamentos inerentes à cultura africana, mais precisamente no que diz respeito aos antepassados negros que ali viveram.



Fonte: acervo pessoal

Segundo depoimento da membra da Associação Quilombola, a professora e historiadora Norivalda Lopes, o Largo da Vitória, uma das poucas comunidades quilombolas situadas dentro da cidade, remete a um lugar de memórias. Memórias boas e outras ruins. Cresci ouvindo as pessoas falarem como um lugar de passado glorioso. Contudo, ao fazer uma leitura da historiografia da cidade, é possível interpretar de outra forma, à luz das construções antigas próximas ao quilombo.

O Largo da Vitória, assim denominado, foi morada dos primeiros homens e mulheres que aqui chegaram usados/as como mão de obra nas mais diversas ocupações: trabalho na lavoura, cozinheiras, lavadeiras, engomadeiras, babás, entre outras. O nome "Vitória" pode estar associado à tentativa de apagar esse passado. Afinal, quando o assunto é escravidão, frequentemente busca-se uma forma de amenizá-la, tanto nos espaços escolares quanto fora deles.

Ainda se sabe pouco sobre esse quilombo urbano, e os registros escritos são escassos. Um exemplo marcante dessa invisibilidade é a destruição recente de um terreiro de candomblé, que não gerou reação da comunidade, talvez por desconhecerem que o candomblé é parte essencial dessa cultura. Mas é importante destacar que, nos últimos anos, a comunidade tem demonstrado maior interesse, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas para o fortalecimento da identidade quilombola.

Muitos ainda desconhecem o significado de assumir essa "cosmopercepção", conforme destaca Oyewùmí (2021). A luta não é apenas pelo usufruto de direitos básicos, como saúde, educação, saneamento básico e

moradia, mas também pelo direito de ser negro/a sem sofrer discriminação.

Sabemos que a construção do racismo tem suas bases no processo da colonização, em que a população não negra criou uma narrativa violenta para justificar o processo da escravidão da população negra, e as diferenças apontadas foram elementos como a cor da pele, a língua, a religião, o gênero, etc.

Nesse sentido, é fundamental compreender que nenhuma pessoa negra deve ser tratada de forma preconceituosa devido à cor da pele, religião, posição social ou qualquer outro aspecto. E nesse sentido precisamos continuar promovendo estudos e aproximar crianças e adolescentes, tanto nos espaços escolares quanto nos não escolares, do conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, e na ramificação dos projetos anti-racistas podem ser inseridos nas proposituras bibliográficas construídas no PPP das escolas, estudos como Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como educação, de Luiz Rufino, "Sem Perder a Raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da Identidade Negra" de Nilma Lino Gomes e Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outro/as autores/as que trilham suas pesquisas que apresenta e tenta esmiuçar algumas perspectivas que corroboraram para ramificação do racismo no Brasil pós escravidão.

As relações étnico-raciais necessitam urgentemente ser debatidas e pautadas nas escolas de nível fundamental e médio, uma vez que esses ambientes são cenários onde a diversidade sociorracial se manifesta de maneira mais evidente.

É urgente descolonizar a história da população negra brasileira. Ao longo do tempo, fomos conduzidos a aceitar, com poucas respostas, as consequências do que Soares, Oliveira e Pereira (2021) denominaram como suposta democracia racial. Na prática, essa democracia nunca se consolidou ao longo da história, tornando-se um mito que, por sua vez, enaltecia uma minoria branca e relegava a população negra às margens da sociedade.

Também carrego a docência na vivência cotidiana, por literalmente ter morado dentro da escola. Nossa casa ficava a trinta metros da sala de aula, em um imóvel situado no terreno da Escola Família Agrícola (EFA) de Riacho de Santana – BA. Foi nesse local que minha mãe, Vera Lúcia Sousa Silva Santos, se tornou a primeira mulher negra professora e se aposentou como diretora da instituição. Eu vivia e respirava a educação, sentindo, nos desabafos da minha

mãe, as alegrias e angústias da docência.

Desse modo, este trabalho dissertativo possui aderência social e educacional, ao ter como intuito aguçar, em estudantes e professores/as, a capacidade de tecer uma rede de afetos e identificar as emoções e os sentidos das afetações vividas por mulheres e homens negros/as. A partir dos fios de estudo sobre as relações étnico- raciais na escola e para além de seus muros, busca promover uma “virada afetiva”, conforme sugerido por Almeida (2019, p. 225).

Assim, o trabalho pretende fortalecer o combate às interpretações baseadas em "verdades únicas", que sustentam os apagamentos das memórias e tentam ofuscar os movimentos sociais, sobretudo aqueles ligados ao movimento negro e às religiosidades de matrizes africanas. Esses territórios, carregados simbolicamente pelos estudantes, muitas vezes são separados de seus corpos ao atravessarem o portão da escola, seja por medo, vergonha ou pela pouca compreensão do significado de suas ancestralidades na construção política, histórica e cultural de seus lugares e do Brasil.

Considerando que a escola e suas salas de aula são os espaços sociais de convivência coletiva fora do ambiente familiar, onde os/as estudantes passam mais tempo convivendo com suas peculiaridades e com a construção do(s) seu(s) eu(s), é necessário compartilhar, nos espaços educacionais de ensino, tanto a dissertação quanto o Produto Educacional (PE) oriundo/a dessa pesquisa. Isso visa construir um processo de ensino e aprendizagem pautado na diversidade étnico-racial, na equidade e no respeito.

As formalidades curriculares centralizadoras, em diálogo com Silva (2021), “hegemônicas com interesses sociais específicos”, escancaradas no projeto de necroeducação, constituído a partir do pleito eleitoral de 2018, que se encerrou nas eleições presidenciais de 2022, buscaram, a todo instante, invisibilizar as manifestações territoriais que se apresentam nos espaços escolares.

Nesse sentido, especificamente, apoiei-me na ancoragem analítica das formulações epistemológicas sobre afeto produzidas por Almeida (2021) em “O Racismo Acadêmico e Seus Afetos”, associadas ao estudo de Carvalho (2011) sobre “O Currículo como Comunidade de Afeto/Afecções”. Na busca por estratégias para uma melhor compreensão sobre o cenário do ensino exposto,

debruço-me sobre a pesquisa de Lima (2021), intitulada “Sou Bacharel e Sou Professor. E Agora? A Construção do Ser Professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que aborda os atravessamentos e estratégias dos/as professores/as bacharéis no dia a dia em sala de aula, uma vez que esses profissionais não possuem formação pedagógica no segmento educacional.

Para compreender um pouco mais sobre o cenário do CETEP, recorro ao trabalho dissertativo de Castro (2020), intitulado “Implicações da Articulação com o Mundo do Trabalho na Organização da Prática Pedagógica no Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente”, que apresenta a relação direta da gestão do mundo do trabalho na formação crítica das/dos estudantes do CETEP, mundo este que dialoga diretamente com a sociedade civil.

Em busca de compreender mais sobre os acolhimentos e comportamentos, afetos e afetações nas cenas cotidianas, apoiei-me nos estudos de Conceição (2018), que pesquisou as contribuições do estudo da afetividade para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas classes da EJA, considerando a perspectiva da neurociência. O estudo sugere uma maior apropriação e aproximação dos conhecimentos neurocientíficos para entender os comportamentos dos/as estudantes e trilhar um melhor percurso de ensino-aprendizagem.

Observou-se, ainda, uma baixa participação dos/as estudantes negros/as e indígenas com suas culturas nas várias pautas e debates disciplinares e interdisciplinares suscitados na sala de aula. Além disso, identificou-se uma tímida expressão corpórea em relação ao uso de adereços, acessórios, penteados, colares, tranças e brincos, que muitas vezes dialogam e manifestam as possíveis agências engendradas em seus corpos-territórios.

2.2 Ao soar o sinal: percurso teórico-metodológico

No CETEP da Bacia do Rio Corrente, ao soar o sinal, os portões se abrem. Em meio aos falatórios e risos desencontrados, surgem os cumprimentos, marcando o início de mais um cruzamento de emoções — sonoras ou não — que se manifestam nas encruzilhadas das relações interpessoais. Esses momentos ocorrem nas idas aos banheiros, nos pátios e

corredores, que conduzem às salas de aula para os próximos cinco ou dez minutos. Com ou sem a presença do/a professor/a, esses instantes refletem o fiel cumprimento da retrospectiva do pós-aula anterior, bem como os bastidores das primeiras horas do turno atual, revelando percepções e afetações sobre a convivência na escola.

Os dispositivos de sentido para os sentimentos se divergem: uns exibem novos acessórios, aguardando as primeiras impressões e comentários; outros celebram a alegria de rever a comunidade escolar e atualizar "resenhas" e *multipautas*; há ainda aqueles/as que encontram ali um refúgio das violências diversas que permeiam os cotidianos de estudantes, professores/as e da equipe administrativa. Nesse contexto, metaforicamente falando, os "ensinamentos à transgressão", impulsionados por bell hooks (2013), abrem não apenas os portões da escola, mas também as portas das salas de aula. Esses espaços se tornam palcos para fomentar olhares contra-hegemônicos, que primam por abrir a mente de educadores/as e estudantes a perspectivas pós-críticas no ensino e aprendizado.

Um/a professor/a pode, assim, ampliar as possibilidades de conexão com as memórias dos/as estudantes, gerando experiências que se refletem nas produções de sentido. Essas experiências dialogam com o uso de acessórios e adereços, sinalizando um currículo que se constrói nos corpos. Essa troca de saberes, socializada entre os/as discentes, pode impulsionar a criticidade e encorajar os/as estudantes a erguerem suas vozes. Alicerçada nas epistemologias insurgentes do feminismo negro e nas escrevivências, esta pesquisa se materializa nos diálogos diários do CETEP da Bacia do Rio Corrente, constituindo-se em uma escrita de nós.

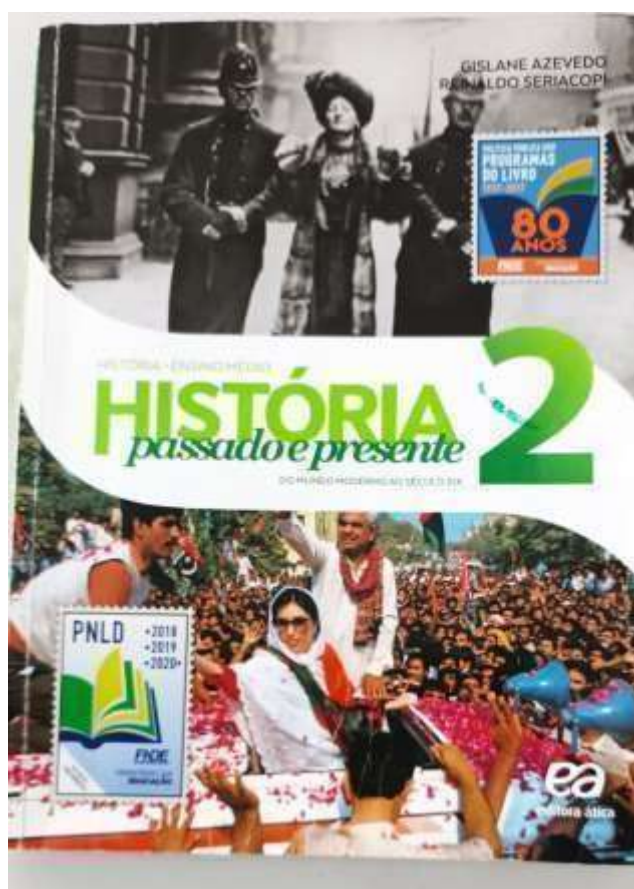
Por se tratar de uma escola técnica integrada ao ensino médio, algumas ações pedagógicas interdisciplinares são realizadas por poucos/as professores/as no CETEP, com o objetivo de provocar e impulsionar diálogos que conectem as vivências dos/as estudantes às práticas educativas. Essas iniciativas têm o potencial de despertar novos modelos de ensino e aprendizado, além de propor possíveis reformulações curriculares.

No caminhar desta pesquisa, como homem negro, quilombola e professor-pesquisador, busquei conhecer mais profundamente os/as estudantes participantes e criar oportunidades para que também

reconhecessem as pertencas étnico-raciais de seus/suas colegas. Com esse intuito, foram elaboradas árvores genealógicas, construídas pelos/as estudantes com o auxílio de seus familiares. Esse processo visava identificar as relações étnico-raciais presentes em suas histórias. Ao todo, dezesseis árvores genealógicas foram criadas pela turma do terceiro ano do curso Técnico em Administração. Cada árvore continha a fotografia e o nome real do/a estudante. No entanto, nem todos/as se sentiram confortáveis em permitir que suas árvores fizessem parte do corpo deste texto.

O desenvolvimento dessa ferramenta começou em 2022, durante uma aula ministrada por mim no componente curricular de História, enquanto professor REDA, até a chegada do/a titular no início da segunda unidade. Utilizei como base o livro *História: Passado e Presente*.

Figura 2 - Capa livro de história



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 3 - Capítulo Diversidade Cultural

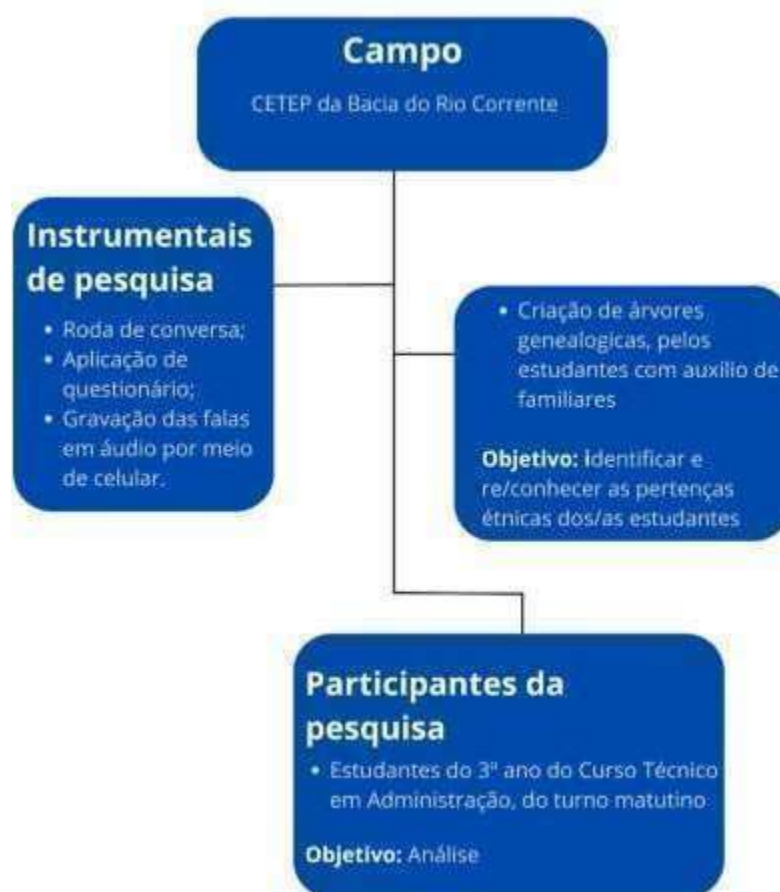


Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao iniciar o conteúdo sobre *Diversidade Cultural*, convidei os/as estudantes a analisarem uma ilustração que abria o capítulo, identificando quantos homens e mulheres negros/as estavam representados nas imagens apresentadas (figuras 2 e 3). Após a chegada do/a professor/a de História, a construção das árvores genealógicas teve continuidade no componente *Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social*. Nesse contexto, explorei as variáveis do mundo do trabalho e do empreendedorismo social, promovendo debates críticos e contextualizados.

Após as observações feitas a partir da pergunta: "Cadê a diversidade cultural na imagem? Quantos homens e mulheres negros estão na imagem?", debates foram realizados entre os/as estudantes e o professor. Este último convidou a turma a trabalhar o conteúdo proposto no capítulo, considerando os corpos das mulheres e homens negros/as e indígenas que, no auge da adolescência, compunham a turma. Até então, esses/as estudantes relataram nunca terem refletido sobre como "a vida e a história deles/as" poderiam ter tamanha importância.

2.3 Apresentação do campo empírico



Fonte: elaboração do autor

Por mais que a pesquisa tenha sido realizada no lócus da minha atuação docente, uma das maiores complexidades no seu desenvolvimento foi a dificuldade em encontrar dados e estudos que abordassem as afetações a partir da linguagem corporal não verbalizada.

Por tratar de afetos e afetações no campo das relações étnico-raciais, a ancoragem teórica deste estudo foi alicerçada em teóricos das escrituras e em autoras/es pesquisadoras/es negros/as, que ampliam o debate sobre as relações étnico-raciais nos espaços escolares.

Essas abordagens estão alinhadas às indagações e inquietações epistemológicas das feministas negras, indígenas e populares. Assim, apoio-me nos estudos de Evaristo (2015), bell hooks (2013, 2019, 2020), Fanon (2008), Gomes (2019), Mbembe (2020), Moreira e Cardoso (2020), Silva e Moreira (2020), entre outros/as autores/as que promovem estudos e debates no campo das relações étnico-raciais e do feminismo negro. Com

base nesses autores/as, formulei um instrumento de pesquisa: o roteiro² para a roda de conversa.

Para além das descobertas étnicas reveladas a partir das árvores genealógicas, a ferramenta promoveu uma maior aproximação entre mim, enquanto professor e pesquisador, e os/as estudantes. Esse momento foi marcado por uma troca de conhecimentos étnicos entre nós. Para a coleta de dados, foi organizada uma roda de conversa, na qual a expansão dos diálogos insurgentes, os afetos e as afetações com os/as estudantes ocorreram a partir do meu relato. Apresentei-me enquanto homem negro quilombola e narrei minhas vivências, atravessamentos e deslocamentos sobre a construção da minha ancestralidade e as formas como meus/minhas mais velhos/as foram silenciados/as. A partir disso, os/as estudantes, com visível timidez e risos, começaram a compartilhar um pouco sobre si mesmos/as, suas famílias e descobertas.

Durante as rodas de conversa no campo empírico, foram feitas perguntas para compreender o que aproxima e afasta os/as estudantes do CETEP da Bacia do Rio Corrente, uma vez que a escola acolhe muitos/as alunos/as de outros municípios, mas também enfrenta o desafio da evasão escolar nos três turnos e modalidades de ensino ofertadas.

Os momentos de escuta ativa aos/às estudantes foram indispensáveis para compreender as didáticas e metodologias que favorecem ou prejudicam a aproximação entre docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem. Essa aproximação visa a construção de um currículo afetivo, capaz de formular uma epistemologia crítica com proposições educativas que efetivamente envolvam e alcancem a comunidade. As observações participantes contribuíram para a análise dos diversos comportamentos cotidianos apresentados pelos/as estudantes na sala de aula e nos corredores da escola.

Por meio de conversas individuais, em dupla ou em trio — formato que mais frequentemente utilizam para se agrupar —, buscou-se uma maior aproximação e participação direta em pautas ou fatores sociais que sinalizassem as alegrias, tristezas e angústias dos/as estudantes e como essas questões eram acolhidas pela escola ou pela turma. Tratava-se de uma turma com vivências coletivas de três anos, em que muitos/muitas conheciam

os deslocamentos e atravessamentos uns/as dos/as outros/as.

Assim, buscou-se, por meio dos questionários e das rodas de conversa, identificar os fatores que mantinham os/as estudantes vinculados/as ao CETEP. Ao perceberem como eu me referia à minha etnicidade — sem timidez, vergonha ou medo —, a roda de conversa fluiu e proporcionou falas tanto potentes quanto tímidas sobre o "eu" de cada um/a, ao refletirem sobre as ramificações de suas vivências nos contextos socioeconômicos e culturais em que estavam inseridos/as. Para registro, as falas foram gravadas no celular e passaram a acompanhar as narrativas expressas nas árvores genealógicas.

O uso das árvores genealógicas como ferramenta de produção de dados nesta pesquisa escriturária possibilitou aos/às estudantes identificar e conhecer um pouco do seu percurso familiar. Posteriormente, por meio do diálogo, foi possível expressar as possíveis razões pelas quais muitos/as estudantes se autoidentificam em suas etnias, enquanto outros/as não se reconhecem ou, em certos casos, ativam memórias que despertam tristezas e angústias. Um exemplo é o relato de uma estudante do 3º ano do curso técnico em Administração, que, após conversar com sua avó sobre seus antepassados para criar a árvore genealógica, ouviu a seguinte resposta: “Aaaaa minha filha, fala com seu professor que isso é bobagem, deixa isso quietinho lá no passado”. Os guardados da memória podem ser comparados a uma prateleira de louças finas, frequentemente composta por fios que rememoram alegrias. No entanto, na resposta dessa avó, é perceptível um recuo, uma tentativa de não trazer à tona os modelos de vida dos seus/as antepassados/as. Esse comportamento pode ser reflexo de sentimentos de tristeza ou sofrimento que a avó preferiu não compartilhar com a neta, buscando poupá-la de angústias e inquietações ao brevemente rememorar o passado, que quiça seja um passado da dor, da violência, da escravidão.

Os vestígios de histórias arquivadas na memória, outrora transmitidas pela oralidade, podem ecoar lembranças como rezas, cantigas de roda, histórias de leilões ou cantigas para ninar. Contudo, essas memórias também podem desencadear ramificações psíquicas provenientes de relatos ou testemunhos de cenários de violência. Em muitos casos, prefere-se apagar essas memórias para evitar o ressurgimento de dores e angústias, especialmente entre adolescentes que desejam entender, mas nem sempre

conseguem compreender as formas frias e desumanas com que os/as antepassados/as indígenas e negros africanos foram tratados no Brasil.

O campo empírico desta pesquisa é o CETEP da Bacia do Rio Corrente, que oferece Cursos Técnicos de Nível Médio (CTNM). Este foi o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida, e onde atuo como docente desde 2014 até o ano vigente de 2024. Essa temporalidade serviu de base para as observações que culminaram nesta investigação científica. A pesquisa é alicerçada nas afetações não verbais, que, até então, podem ter funcionado como dispositivos de silenciamento de corpos e manifestações culturais dentro e fora da escola, o que nos alerta a ir em busca de/por poder. Este, conforme Silva (1997) *apud* Silva (1998, s/p):

Trata-se do poder que se exprime em liberdade, assumida com os grupos e classe social a que pertence, de cada um ser o que é, de participação, de colaboração nas escolhas e decisões, de equidade que toma o critério da justiça para lidar com a pluralidade, a diversidade dos grupos e classes, de autoridade originada no diálogo e respeito, de solidariedade não confundida com tolerância, de empenho em atender a necessidades de todos

O projeto do qual a dissertação foi originada é um estudo que abordou os afetos/afetações, individuais e coletivas, expressos na diversidade étnico-racial presente na escola e teve como participantes os/as estudantes do terceiro ano do curso técnico em Administração. Para compreender as dinâmicas e os comportamentos dos/as estudantes extraclasses, foram realizadas observações e conversas informais durante a pesquisa com a equipe de apoio técnico da cozinha, porteiros e da limpeza escolar, por entendermos que o processo de ensino, aprendizagem e educação são construídos em parceria com todas as pessoas que compõem o corpo profissional de uma unidade escolar.

O CETEP é constituído por uma diversidade de gênero, composta pelas categorias: LGBTQIAPN+, ³jovens, adolescentes, adultos/as, do campo e da cidade, alimentadas por suas pertencas negras, indígenas, ciganas, umbandistas, entre outras.

Essa pesquisa empírica de caráter intervencionista teve como método

³ A sigla LGBTQIAP+ representa as pessoas que de alguma forma não se identificam com a heterossexualidade ou com o conceito de que só existem dois gêneros (masculino e feminino). Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Travesti e Transexuais, Queer, Intersexual, Intersexual, Assexual, Pansexual, +: o sinal de mais está aqui para indicar que a comunidade inclui mais.

para coleta de dados as rodas de conversa e, como procedimentos metodológicos de pesquisa, as escrevivências como ferramenta, apoiadas nos diálogos feitos por Duarte e Nunes (2020, p. 189), ao analisarem que:

As escrevivências poderá, assim, suportar um modelo de escrita sobre histórias silenciadas, negadas, vilipendiadas, venho defendendo que escrevivência é um princípio conceitual-metodológico com potência para suportar as narrativas dos excluídos, uma vez que considera as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir história. Linguagem como ferramenta, como morada e como instituinte do humano.

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado e aceito conforme parecer nº 6.073.330. Segundo dados da escola (até a data de 25 de maio de 2024), o corpo docente do CETEP é composto por sete professores/as efetivos/as, licenciados/as, atuando nas disciplinas da Base Comum (BC), e vinte e dois bacharéis que lecionam as disciplinas da Formação Profissional (FP). Estes são contratados/as por meio do REDA, com um prazo de três anos, prorrogável uma única vez por igual período.

Pela maioria não possuem formação pedagógica para a docência, muitas vezes as minúcias pedagógicas inerentes ao acolhimento dos/as estudantes passam despercebidas, o que ressalta a importância da formação pedagógica para esses/as profissionais e alerta ainda mais para a aproximação do corpo administrativo na construção do ensino e aprendizado.

Apoiei o percurso metodológico na pesquisa empírica de campo com abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), que aconteceu no CETEP da Bacia do Rio Corrente. No desenvolvimento dos instrumentais de pesquisa, foram feitas análises de referenciais bibliográficos (dissertações e teses) que subsidiaram a compreensão da história da referida instituição e da Educação Profissional.

Primeiramente, foram feitas análises do ambiente educacional na turma do 3º ano do curso Técnico em Administração e, por meio da construção de uma árvore genealógica feita pelos/as estudantes com auxílio dos familiares da turma, foi possível conhecer as identidades étnicas e o perfil dos/as estudantes. No campo escolar, também foi possível identificar e compreender os olhares dos/as professores/as e servidores/as sobre as corporeidades

étnicas dos/as estudantes.

No segundo momento, a partir dos levantamentos bibliográficos, foi feita a descrição da Educação Profissional (EP), bem como do CETEP Bacia do Rio Corrente, em uma cronologia que, no contexto da Educação Profissional, reúne e apresenta elementos que indicam a transição de um currículo tradicional da EP para abordagens curriculares com direcionamentos ao currículo pós-crítico.

A partir dos registros fotográficos e diálogos informais com os/as estudantes no pátio e corredores da escola, foi possível identificar suas afetações/afecções e as ressignificações que cada tatuagem, trança, corte de cabelo representa.

Buscou-se estudar e analisar as escrevivências que me atravessam e as dos/as outros/as estudantes do terceiro ano do curso Técnico em Administração. A partir desses diálogos, constituídos por meio das rodas de conversa, ao final da pesquisa, será ofertado aos docentes elementos que os/as aproximem de um processo de ensino-aprendizagem fundamentado no currículo pós-crítico para relações étnico-raciais, entendidas por Macedo (2012, p. 730) enquanto uma “concepção do currículo como seleção da cultura e também como conjunto de práticas que produzem significados”, o que leva a potencializar formas e forças a partir dos conhecimentos adquiridos e construídos em redes de afetos, com base nas expressões corpóreas e étnicas transmitidas pelos/as estudantes no currículo vivido.

Assim, esta pesquisa levou em consideração as vidas e modos de viver dos/as estudantes, em que cada indivíduo carrega, coletivamente, suas escrevivências envoltas nas narrativas orais coletadas. A escuta foi formatada por uma metodologia pautada nas narrativas "eu-nós".

Como produto educacional, foi construído um livro (ebook) a partir das afetações e cenas do cotidiano sinalizadas e desfiladas pelos/as estudantes nos corredores e salas de aula. O livro será socializado com a comunidade escolar para que seja mais uma ferramenta no processo educacional do CETEP, buscando oportunizar de maneira imagética a professores/as e toda a comunidade escolar, que terão acesso ao livro, a possibilidade de visualizar, por outras lentes, os sentidos e significados que cada estudante apresenta em suas diversidades.

Frente às análises feitas com/sobre o grupo, coletivo e público-alvo mapeado pela descrição do campo empírico, observou-se a necessidade de elaborar o Produto Educacional (PE) para ativar os sentidos e afetações elencadas a partir das manifestações não verbalizadas pelos estudantes. O PE buscou apresentar e mitigar o problema, ou parte do problema, relacionado ao acolhimento dos/as estudantes no espaço escolar. O e-book proposto tem como tema: Comunidade de Aprendizagem.

O e-book foi constituído a partir de fotografias que não identificarão a face dos/as estudantes, por questões de ética. Contudo, apresentará cenas do cotidiano escolar em que os/as estudantes, de forma espontânea, expressam-se por meio de acessórios, penteados, tatuagens, entre outros elementos, além de manifestações culturais e de poder que, para os/as estudantes, representam dispositivos de sentidos e sentimentos como expressos nas figuras abaixo que integram o produto educacional, expressando assim as cenas do cotidiano escolar que muitas vezes os currículos formais deixam do lado de fora do portão da escola.



Termo usado quando algum/a participante chega ao culto afro-brasileiro como umbanda e candomblé e é uma saudação que significa: “salve” ou “bem-vindo”.



Estudante com cabelo Power, apreciando uma exposição de colagem.



“Sempre fui um sonhador e isso que + me mantem vivo”. Trecho da canção de Afro-X e Racionais MC’s: “A Vida é Desafio”.



Tatuagem escrita: "Tudo Passa".



Tatuagem com símbolos Adinkras no braço da Professora Marisol Sena.



Estudante usando o pente de garfo no cabelo antes de seguir para as dependências internas da escola.

O objetivo do PE é promover a construção e ramificação de estudos contextualizados com os saberes, vivências e realidades individuais e coletivas apresentadas no cotidiano escolar. Muitas vezes, essas realidades são expressas no uso de acessórios pelos/as estudantes e, de forma transdisciplinar, esses acessórios podem ser estudados e analisados nos componentes curriculares. Dessa forma, será possível abordar a linguagem e expressão corporal; em geografia, trabalhar as identidades territoriais; e, em história, sociologia e filosofia, discutir memórias e a desconstrução de verdades únicas.

Para o melhor desenvolvimento do PE, foram realizadas pesquisas no banco de dissertações e produtos do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) e no banco de dados do portal Educapes. Essas pesquisas possibilitaram o acesso a materiais atualizados e de relevância acadêmica, política e social, orientando a elaboração do produto educacional fruto da pesquisa.

Para o enquadramento textual e imagético, foi utilizado o programa CorelDRAW. O produto educacional será hospedado na plataforma digital do banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). A produção será destinada aos/às

professores/as, gestores/as, coordenação pedagógica, funcionários/as da escola CETEP da Bacia do Rio Corrente e à comunidade interessada na temática.

A socialização inicial desse produto com esses públicos busca sensibilizá-los a se atentarem melhor aos comportamentos dos/as estudantes, contribuindo para o aprendizado a partir do olhar sobre os afetos e as afetações vivenciados no cotidiano escolar. Parte-se da premissa de que os/as profissionais do CETEP possam observar mais atentamente os comportamentos dos/as estudantes nos espaços da escola.

Para além das observações, o estudo busca contribuir com a gestão escolar e a coordenação pedagógica, propondo ações que fortaleçam estudos interdisciplinares, dialogando no campo do currículo e estreitando laços com o território de identidade. Isso está alinhado ao que indicam Santos, Moreira e Sorte (2023, p. 327), ao salientarem que “é preciso pensar que não há ancestralidades sem pensar o corpo, as memórias, nem a história que nos cerca”. Dessa forma, o PE reforça a importância de estudos curriculares que iluminem questões pertinentes à comunidade escolar.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1 Da educação profissionalizante à educação profissional, o contexto do CETEP da Bacia do Rio Corrente.

A história da educação profissional no Brasil registra várias experiências, iniciadas com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, destinados ao "amparo" das camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira.

Com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro e o início do ensino profissional no período imperial, Manfredi (2017) aponta que esse momento marcou a implantação de atividades e empreendimentos para subsidiar o comércio de interesse da metrópole. Esse movimento impulsionou tanto a formação do Estado Nacional quanto a constituição do aparato educacional. Miguel (2021), em seus resgates históricos, destaca que, nas leis

da Primeira República, o ensino normal assumiu um caráter profissionalizante. Nos decretos de 1889, anunciava-se um sistema “(...) médio, especial e técnico”, destinado separadamente aos sexos masculino e feminino.

O sexismo imposto nesse período era alinhado ao patriarcado, que buscava evidenciar quem detinha o poder. Nesse contexto, proliferou-se a invisibilidade de determinados corpos, especialmente das mulheres negras, no que se refere à ocupação de espaços e à expansão do aprendizado. Aos homens, restava a ocupação de postos nas fábricas e lavouras, sendo que apenas alguns poucos conseguiam, com muita sorte, estudar nos liceus, geralmente no turno noturno, para aperfeiçoar sua mão de obra.

No Brasil da Primeira República, as experiências de formação de trabalhadores/as conduzidas por socialistas anarquistas em "escolas livres" foram sufocadas pela repressão. Em 1909, estabeleceu-se a primeira rede pública de escolas de artífices, mantidas pela União, que viriam a constituir a atual rede federal de educação (Lima, 2011). Nessas escolas, as atividades de ensino e aprendizagem eram orientadas para a produtividade, com ênfase no aperfeiçoamento de habilidades técnicas e força de trabalho, muitas vezes destoando dos princípios educativos. Jovens e crianças eram encaminhados/as para casas de ensino onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios como alfaiataria, tornearia, carpintaria, e sapataria. Nesse contexto, Arroyo (2019, p. 17) destaca: “Das lutas pelos direitos do trabalho vem reconhecer como radicalidade política, ética, formadora, humanizadora o trabalho como princípio educativo, a ciência como força produtiva, como produção humana.”

Analisar uma organização escolar de ensino, como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implica questionar os pilares históricos que legitimaram a Educação Profissional (EP) e sustentam instituições como o CETEP da Bacia do Rio Corrente. Essa reflexão considera a busca constante por um ensino que dialogue com as peculiaridades e demandas do território de identidade, entendido, segundo Da Cruz e David (2022), como “caracterizado pelo reconhecimento da natureza das relações intersocietárias marcadas por raízes históricas, sociais, econômicas, políticas, valores, costumes e práticas culturais compartilhadas, diferenciando-se da divisão político-administrativa.”

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar o histórico da Educação Profissional, que, em dado momento, foi conhecida como "educação

profissionalizante" — um termo que descaracteriza a proposta de ensino e aprendizado da EP. Esse modelo tecnicista era voltado para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, o que Moura (2016, p. 154) problematiza ao refletir sobre os modelos de educação que visam “à materialização da qualificação da força do trabalho e/ou com viés ideológico de fazer acreditar que qualificação é diretamente proporcional à ocupação de determinado espaço no mercado de trabalho.”

Para compreender o desenvolvimento dessa trajetória, o quadro 01 expõe uma ramificação genealógica da Educação Profissional. Partindo do pressuposto de que fatos sociais são indicativos para manifestações curriculares, situa-se a década de 1960 como um período de acontecimentos sociais com forte impacto na educação. Retrospectivamente, Araújo (2021) descreve como o cenário político, econômico e social do país, marcado pelo regime militar, a industrialização, a modernização e a urbanização, influenciou a educação. Esses fatores possibilitaram, entre as décadas de 1960 e 1970, um deslocamento abrupto do dispositivo de profissionalização docente, além da intensificação do êxodo rural.

Nesse período, milhares de pessoas saíram dos interiores dos estados em busca do chamado “milagre econômico”, uma promessa do mercado capitalista que, conforme enfatizado por Gonzalez e Hasenbalg (2022), anunciava melhores condições de trabalho e renda. Entretanto, devido à perda significativa nas lavouras e ao aumento das estiagens, a população oriunda das áreas rurais migrou para os grandes centros urbanos, especialmente São Paulo, em busca de melhores condições de vida.

Esse movimento resultou no aumento da demanda por escolas e estudos especializados, refletindo uma nova etapa da industrialização no país, agora impulsionada pelo capital estrangeiro. Contudo, muitas pessoas, com pouca instrução, eram submetidas a baixos salários para garantir sua subsistência nas cidades. Em vários casos, quando enfrentavam demissões, não dispunham de recursos suficientes para retornar às suas cidades de origem, evidenciando as consequências da desigualdade educacional e social no período.

3.2 Cronologia da Educação Profissional

Quadro 1 - Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Período	Percurso formativo da atual Educação Profissional
1909	Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.
1927	Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1930	É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.
1937	Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
1941	Reforma Capanema- que remodelam todo o ensino no país. o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passa depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.
1942	O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.
1944	A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o conseqüente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira.
1956-1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.
1961	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.
1967	Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.

1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.
1978	A Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.
1980 1990	- A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.
1994	A Lei 8.948, de 8 de dezembro: Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs; A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, seto produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.
1997	O Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).
1999	Re toma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS).
2004	O Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da educação
	profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O CEFET Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
2006	O Decreto 5.773 trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasileiro Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2008	Promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de 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.
2012	Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2021	Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Adaptação/Portal MEC.

Silva e Moreira (2020) realçam que o texto curricular, como qualquer texto político, passa por um processo de significação, "decorrente de um ato de poder", e não de uma suposta racionalidade obrigatória. Desse modo, o quadro 01 demonstra que alguns órgãos educacionais estavam relacionados à indústria, comércio, mercado, entre outros setores. De acordo com os estudos de Moura (2016, p. 46), "também é a educação profissional que é adequada a uma classe burguesa brasileira cujo projeto político, econômico e social é de associar-se de forma subordinada ou como sócios do grande capital."

Os estudos críticos de currículo começam a compreender que havia uma correspondência entre a escola e as fábricas, ou entre educação e empresa, evidenciando interesses particulares, ideológicos e políticos. Moura (2016, p.170) destaca que a Educação Profissional deve ser "prioritariamente integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva."

Essa integração repercute diretamente em questões educacionais relacionadas à separação entre a escola do rico e a escola do pobre, trazendo à tona reflexões sobre a Educação Profissional. Nesse sentido, os estudos de Ciavatta (2023, p.5) apontam que "o mercado de trabalho não é o mesmo que dizer mundo do trabalho. Este inclui todas as atividades humanas, a história como produção social da existência; enquanto o mercado de trabalho diz respeito às atividades produtivas, à compra e venda da força de trabalho."

Apesar disso, a EP ainda é amplamente vista como uma modalidade

educativa que prepara os/as estudantes exclusivamente para o mercado de trabalho, reflexo de sua origem. Conforme Da Silva e Lopes (2023, p. 4):

o ensino profissionalizante no Brasil teve sua origem associada ao caráter assistencialista, destinado aos chamados desvalidos sociais, voltado para as classes sociais mais pobres. Desse modo, a oferta de formação técnica e profissional destinava-se a atender à crescente demanda por mão de obra qualificada necessária aos interesses do capital à época.

No que tange às formalidades legais da EP, os estudos de Castro (2020) apontam que algumas leis do Estado da Bahia também se destacaram para consolidar a educação profissional: a Constituição do Estado da Bahia de 1989; a Lei Estadual/BA 10.955/2007, que criou a Superintendência de Educação Profissional; e o Decreto Estadual/BA 11.355/2008, que instituiu os Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Essas ações desvinculam algumas responsabilidades da Educação Básica e transferem para a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), atualmente Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT), os poderes para elaborar políticas educativas voltadas à solidificação da EP.

3.3 Formação Contemporânea da Educação Profissional no CETEP da Bacia do Rio Corrente

A Educação Profissional (EP), definida pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, caracteriza-se pela construção de um modelo de ensino voltado para o mundo do trabalho. Lima (2011) ressalta que "as concepções de Educação Profissional (EP) como educação permitem pensar a formação do estudante jovem e/ou trabalhador, pessoa humana, trabalhador/a e sujeito/a de direitos."

Essa abordagem busca direcionar o estudante a uma perspectiva em que os valores humanos são basilares para sua evolução pessoal e profissional. Além disso, fortalece o desenvolvimento de atividades propostas pelo cenário econômico com ética, respeito, humanidade e uma visão holística do mundo. Segundo Neves (2021, p. 65):

Os CETEPs [...] criados pelo Decreto nº 11.355/2008, fazem parte do movimento de tradução baiano da política educacional brasileira, desencadeada pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 que possibilitou a

oferta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Ao implantar em 2009 os CETEPs e CEEPs, a rede estadual baiana muda, significativamente, o seu desenho, transformando escolas de Ensino Médio propedêutico na modalidade de Ensino Médio Integrado, mas também com oferta das modalidades Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e subsequentes.

O CETEP, anteriormente denominado Colégio Estadual Joaquim da Rocha Medeiros, funciona desde 1979. Atualmente, respaldado pela Resolução nº 06 de 2012, oferta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Localizado no Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente, na cidade de Santa Maria da Vitória, situada na região oeste da Bahia, o CETEP da Bacia do Rio Corrente, integrante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem como axioma o trabalho como princípio educativo. Na ótica de Moura (2016), "equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade," e não uma ação consorciada exclusivamente ao mercado de trabalho e ao fornecimento de mão de obra.

Nos últimos cinco anos, essa política pública tem enfrentado um encolhimento para cumprir as premissas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem que contemplam essa modalidade educacional. No que se refere ao ensino médio técnico, é possível identificar uma involução educacional projetada pelo novo ensino médio. Para além da redução na carga horária dos componentes curriculares das humanidades, criaram-se disciplinas, com o intuito de fazer a sociedade acreditar que estudantes em uma educação de tempo integral (ao permanecerem mais tempo ou em dois turnos na escola) participam de uma reforma pensada para a educação integral. Contudo, de acordo com Silva e Moreira (2020, p. 1922), "o ensino médio está sendo orientado para a criação de novas propostas de reformulações curriculares sugeridas pela BNCC, como se fosse possível barrar a luta política e inserir um modelo fixo, definidor de educação."

Entre os muitos gargalos existentes no cenário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca-se a constante contratação de profissionais bacharéis para ministrarem aulas. Esses profissionais, contratados pelo Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEC) e da Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT),

frequentemente não possuem formação pedagógica ou complementar para a atividade docente, sendo admitidos sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Embora o problema muitas vezes não esteja na contratação em si — pois essa ocorre devido ao estatuto do magistério não permitir a abertura de concurso público para bacharéis docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, exigindo uma reformulação do referido estatuto —, a ausência de investimento estatal na formação pedagógica desses bacharéis é preocupante. Muitos desses profissionais recorrem a complementações pedagógicas ou segundas licenciaturas em instituições privadas, com duração mínima de oito meses, para estarem aptos a participar de concursos públicos.

Por outro lado, mesmo aqueles profissionais com formação pedagógica encontram dificuldades em tratar de temáticas insurgentes, reflexo do pouco ou nenhum debate vivenciado durante sua formação. Tal situação é alarmante, considerando que muitos docentes se formaram antes de 2003 e tendem a seguir exclusivamente o conteúdo dos livros didáticos, sem aprofundar-se nas transformações sociais refletidas no ambiente escolar (Solidade e Marques, 2013). Ademais, a formação docente acumulou narrativas estruturadas sob perspectivas colonizadoras e patriarcais, impactando o fazer docente atual.

Ou, quiçá, tenham acumulado narrativas no período de formação configuradas no olhar do colonizador e do patriarcado, o que frequentemente converge para o fazer docente atual. Isso é evidenciado pela professora Silva (2023), em entrevista à revista *História Hoje*, conduzida por Meinerz (2023), no estudo que discute a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História e os vinte anos da Lei 10.639/2003. A professora expressa que as barreiras e questões étnicas oriundas da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 estão relacionadas à resistência de gestores/as e alguns/mas professores/as, que impedem que essa temática seja inserida no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, essa oposição está ligada à percepção de que o/a gestor/a é um/a licenciado/a em educação.

Conforme os estudos de Souza (2022), a precarização do trabalho docente na Bahia, especialmente sob o regime REDA, impacta diretamente na qualidade da aprendizagem. Muitos bacharéis trabalham em outros espaços

para complementar sua renda, o que reduz seu envolvimento em atividades escolares e fragiliza o currículo e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) no CETEP. Essa sobrecarga reflete-se na carga horária, por exemplo: um professor com 20 horas semanais dedica quatro horas a Atividades Complementares (AC) e 16 horas-aula, enquanto um professor com 40 horas semanais dedica oito horas a AC e 32 horas-aula, limitando o tempo disponível para planejamentos e projetos pedagógicos.

O CETEP estrutura-se como uma instituição que busca atender às aspirações sociopolíticas do seu Território de Identidade. Um dos mecanismos utilizados para projetar aprendizados locais no currículo são os projetos estruturantes. Neles, estudantes e professores promovem a contação de histórias e registram patrimônios materiais e culturais da cidade por meio de fotografias. Esses registros são transformados em álbuns, exibidos em eventos e posteriormente armazenados na biblioteca da escola.

Uma característica do CETEP é a integração entre escola, família e professores, que busca conhecer o perfil dos estudantes para promover maior diálogo. Miranda (2020) propõe "uma educação articulada com o corpo-território situado," considerando as vivências, memórias e peculiaridades de cada pessoa. No entanto, muitas vezes a desterritorialização faz com que o corpo frequente a escola, mas o pertencimento ao território seja ocultado por falta de instrução ou medo de não ser acolhido. Isso dificulta o cumprimento dos preceitos da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, nos seguintes termos:

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

Desse modo, a busca e a parceria pelas reafirmações culturais dentro da escola partem do olhar dos/as docentes e de suas práticas, que muitas vezes procuram atender às demandas e realidades locais da Bacia do Rio Corrente. As transformações nas práticas de ensino só se efetivam à medida que o/a

professor/a amplia sua consciência sobre a própria atuação.

Nesse sentido, “na relação entre professor e aluno, o trabalho interdisciplinar exige um novo olhar do professor, disposto a aprender com o aluno e ajudá-lo na sua autodescoberta” (Lopes e Macedo, 2011, p. 134). Essa ampliação perpassa a sala de aula e a escola como um todo, promovendo o crescimento coletivo. Esse princípio alinha-se ao pensamento de Macedo (2012, p. 724), que reforça: “a escola deve oferecer ferramentas conceituais – conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de estudo – para que os alunos possam levar a cabo o projeto de construção de uma sociedade mais justa”.

Entretanto, os estudos de Souza e Costa (2020, p. 403) apontam que “os profissionais da educação no REDA apresentam muita rotatividade no trabalho, o que revela a vulnerabilidade dos docentes contratados”, comprometendo a continuidade das ações pedagógicas quando os contratos são encerrados. No CETEP, em especial, onde a maioria dos/as professores/as são bacharéis contratados/as sob o regime REDA, a condução das atividades e a superação de elementos negativos — observados devido à ação e/ou omissão do Estado e de outros atores — ganham destaque. Isso ocorre porque esses/as profissionais frequentemente propõem ações pedagógicas e produzem conhecimentos contextualizados com as vivências dos/as estudantes, permeando a ética e contribuindo para a sociedade.

O CETEP busca alinhar-se à resolução nº 06, de 2012, do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, que legitima as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas diretrizes preveem o ensino a partir do reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como das populações indígenas, quilombolas e do campo, em constante luta pela extinção ou mitigação do modelo tecnicista, que ensina de forma mecânica e decorativa. A atual Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) busca promover um espaço para diversas interpretações, alinhadas a pesquisas e debates, garantindo igualdade de condições sociais para os/as estudantes.

Pacheco e Morigi (2012) ressaltam que, mesmo enfrentando altos e baixos, a educação profissional pública tornou-se referência nacional, não apenas por sua excelência na formação de recursos humanos, mas

principalmente pela possibilidade de aprofundar suas relações com as práticas científicas e tecnológicas. Mesmo com a maioria do corpo docente sob contratos temporários, os/as professores/as do CETEP não diminuem o ritmo de suas atividades, empenhando-se em capacitar seus/suas estudantes para o mundo do trabalho, com criticidade e concepções filosóficas. Apesar de tratar-se de cursos técnicos, a formação dos/as estudantes é construída em conjunto com a comunidade escolar. Nesse contexto, muitos/as docentes pautam suas práticas pedagógicas nos saberes locais, frequentemente alcançados por meio de oficinas e relatos de experiências, promovendo insurgências pedagógicas transdisciplinares no cotidiano.

Eliezer Pacheco (2012), no texto sobre as propostas de diretrizes curriculares nacionais e as perspectivas da educação profissional técnica de nível médio, reforça que a Educação Profissional (EP):

se trata de um tema de particular interesse para jovens e adultos trabalhadores que buscam no ensino médio e na educação profissional uma formação capaz de inseri-los no mundo do trabalho e de levá-los a compreender as questões relativas a emprego/desemprego, formação e trabalho e os processos econômicos e sociais em curso no mundo atual (Pacheco, 2012, p7).

Nesse contexto, quando há uma maior aproximação com as propostas da escola, é proporcionado aos/às estudantes, em seu percurso formativo, o desenvolvimento da criticidade no que diz respeito ao processo da práxis humana e à síntese entre pensamento e ação, tanto individual quanto coletiva. Isso ocorre à medida que a heterogeneidade do público e dos cursos, de forma descentralizada, permite que professores/as troquem saberes entre si, comungando das ideias e debatendo a melhor proposta para atender à escola. Nesse sentido, com o propósito de alertar a sociedade sobre suas mazelas, a Educação Profissional (EP) da Bahia adota a intervenção social como princípio pedagógico. Esse movimento mobiliza toda a escola para compartilhar saberes com a comunidade, de forma prática e/ou teórica.

Assim, na Educação Profissional, mais precisamente no CETEP da Bacia do Rio Corrente, a construção, mediação e condução de “temas transversais e insurgentes”, numa perspectiva crítica de ensino, com certa dificuldade, busca reunir condições fundamentais para conhecer as peculiaridades dos/as estudantes e suas culturas. Isso permite perceber quais afetações cotidianas

aproximam ou distanciam os/as discentes de um processo de aprendizado significativo, quando os olhares pedagógicos são elaborados a partir de suas próprias vivências, deslocamentos e afetações.

2. 4 CETEP da Bacia do Rio Corrente: o início

A história do CETEP Bacia do Rio Corrente se inicia com o curso técnico em agropecuária, na década de setenta. Na época, a escola não possuía muros, sendo cercada apenas por cercas de arame, e a comunidade santa-mariense, mais precisamente do bairro Sambaíba (local onde a escola está instalada), acompanhava as aulas práticas de campo, realizadas no espaço de produção, cultivo e manejo do solo nos arredores do prédio escolar, que foi ampliado e continua funcionando até hoje, em 2024.

Os diálogos com o professor Jairo Rodrigues (professor da área de humanas da época, que em 1984 foi diretor da escola Polivalente) apontam que a escola contava com um trator modelo "Jerico" para o processo de aragem do solo, porém, as duas únicas mulheres que cursavam o curso técnico de agropecuária foram impedidas pelo machismo de participarem das aulas de campo com o trator, que era uma disciplina pré-requisito para a conclusão do curso. Uma das estudantes, insatisfeita, buscou ajuda na Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), onde realizou seu estágio prático e conseguiu se formar; a outra colega não conseguiu concluir o curso, pois lhe faltaram forças e fôlego para lutar contra o patriarcado (Por Jairo Rodrigues, 2023).

No cenário atual, a ocupação das mulheres nos espaços de formação técnica tem visto um grande interesse por estudos nos eixos tecnológicos de saúde, com maior demanda por cursos técnicos voltados para a esfera doméstico-privada do cuidado, da afetividade e da sensibilidade maternal, como o curso técnico em enfermagem. Em 2024, segundo dados fornecidos pela secretaria escolar, oitenta e uma pessoas se inscreveram para participar do sorteio eletrônico em busca de vagas no curso técnico em enfermagem na modalidade PROSUB, enquanto dezenove pessoas se inscreveram para o curso técnico em administração (CETEP Bacia do Rio Corrente, 2023).

Tendo como exemplo as matrículas na Educação Profissional Técnica de

Nível Médio na Bahia por sexo e eixo tecnológico de 2013, observa-se que a demanda de mulheres pelo eixo tecnológico de ambiente e saúde compreende 82%, enquanto pelo eixo de desenvolvimento social e educacional o percentual é de 94,6%. Por outro lado, os eixos de infraestrutura, controle e processos industriais, que concentram os cursos das áreas públicas e consideradas produtivas, foram os mais procurados por homens, com 54,6% e 72,2%, respectivamente.

Dez anos depois, os dados publicados no site do Ministério da Educação, em 22 de fevereiro de 2024, referentes ao Censo Escola de 2023, destacam um crescimento na Educação Profissional, com a rede pública registrando 1,34 milhão de matrículas na educação profissional em 2023 e a rede privada, 1,07 milhão. No recorte por dependência administrativa, a modalidade de Educação Profissional teve 68,6% das matrículas na rede pública estadual. Nesse contexto, segundo um relatório do Ministério das Mulheres, publicado em 24 de abril de 2024 no site Agência Gov, as mulheres eram maioria no ensino técnico profissionalizante: 58,2% das pessoas matriculadas nessa modalidade eram mulheres em 2022.

O relatório ainda aponta que as estudantes do nível médio continuam majoritariamente optando por cursos em áreas tradicionalmente associadas a nichos femininos, com 82% das matrículas em cursos de ambiente e saúde são feitas por mulheres, assim como 80,1% na área de educação. No entanto, é importante observar que tanto a área de saúde quanto a área educacional podem e devem ser ocupadas por nichos masculinos, assim como as mulheres se impõem em áreas que antigamente eram predominantemente identificadas como masculinas. Estudantes do gênero feminino registram 58% da frequência em cursos de produção industrial, 61% em cursos de gestão e negócios e 55% em cursos de segurança.

Embora tenha despontado essa estudante para furar a bolha desse modelo de sociedade machista, ainda há um longo caminho a percorrer para sanar essas desigualdades que separam e hierarquizam o trabalho e, conseqüentemente, a formação para o mundo do trabalho. Dessa forma, sobre essa separação, infere-se que "[...] (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e sobre a hierarquização (o trabalho de homem 'vale' mais que o

trabalho de mulher)", (Hirata e Kergoat, 2007, p. 599). Nessa análise, o sexismo e o racismo são evidentes ao impor distinções no que é considerado trabalho de mulher branca e trabalho de mulher negra. Assim, seguimos no caminho par e passo no CETEP, no sentido de combater as barreiras que possam causar qualquer tipo de silenciamento nos corpos que desfilam e que venham a desfilarem suas diversidades na escola.

No CETEP, de um total de trinta e um professores/as, vinte e dois são REDAS, incluindo três administradores, uma contadora, uma nutricionista, duas enfermeiras, um tecnólogo em informação e uma bioquímica para ministrar aulas e suprir as demandas educacionais nos três turnos do CETEP. Esses profissionais, apesar de bacharéis, constroem a formação docente no cotidiano escolar, observando as ações dos professores licenciados e efetivos, que até o momento desta escrita (junho de 2024) somam nove que atuam com os componentes curriculares da BNCC.

Como mencionado anteriormente, os professores bacharéis não possuem formação pedagógica para a docência, e é no dia a dia desses profissionais que fica evidente a máxima: "aprender fazendo", o que muitas vezes ocorre com a colaboração de professores efetivos, licenciados e com formação pedagógica para a docência.

No percurso da história da educação e do bacharelismo no Brasil, no tocante à atividade docente, no período colonial, havia um cerceamento do processo de ensino. Os professores eram, em sua maioria, bacharéis formados para ensinar os filhos e filhas da elite, sendo uma pequena minoria que possuía grande poder aquisitivo e que iniciavam e concluíam seus estudos nos melhores colégios na Europa. Conforme Figueira (2018, s/p):

As origens da cultura bacharelesca no Brasil encontram-se no período imperial, onde o filho do senhor do engenho se formava (de preferência) no exterior ou em instituições jesuítas e de ensino superior no Brasil. A figura do bacharel se consolida nesse período em grande parte devido ao perfil do imperador Pedro II.

Esse cenário, no ano de 2024, nos convoca a refletir sobre as razões que promoveram a elitização dos cursos de bacharelado, com mais intensidade os de medicina e direito, etc., cursos que, no imaginário brancocêntrico, só podem ser cursados por pessoas pertencentes a esse nicho, entoadando uma

metodologia alinhada a modelos excludentes de acesso a essas profissões. Porém, esse *apartheid* socialmente imposto, tem perdido um pouco o flego através de lutas por ocupações de lugares de poder e por direitos esses outrora negados, mas que estão sendo reivindicados através da lei de cotas raciais, criada em prol das reparações históricas e ocupação da população negra, indígena, quilombolas, dentre outras camadas sociais, lidas pejorativamente como minoria que buscam reintegrar os espaços que outrora a estes grupos fora negado.

Retomando ao debate sobre o perfil e formação da identidade do bacharel docente no CETEP da Bacia do Rio Corrente, reitero que, eles/as buscam desenvolver atividades teóricas metodológicas e práticas, em conjunto e de forma interdisciplinar com os/as professores/as licenciados/as que, compartilham seus saberes e didáticas, o que contribui para que os/as bacharéis docentes ministrem aulas de forma holística e, não fiquem fechados/as nos conteúdos inerentes aos componentes curriculares da Formação Técnica Específica (FTE).

Ao passo que a formação intraescolar entre docentes se constitui, as/aos estudantes é proporcionado um melhor modelo de entendimento sobre os assuntos propostos e, além de contemplar as relações com o mundo do trabalho, que preceitua a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pode proporcionar (a depender da habilidade e vontade de cada profissional) um melhor fazer docentes e, conseqüentemente um melhor entendimento dos/as estudantes em relação aos dezesseis componentes curriculares que são cursados pelos estudantes, no ano letivo que é dividido em três unidades, na modalidade de ensino de Educação Profissional Integrada (EPI) que é concomitante ofertado com o ensino médio, em que, independentemente do curso técnico escolhido, as/aos estudantes são apresentados/as os componentes curriculares da BNCC e da FTE. Na modalidade EPI os cursos têm duração de três anos.

A Educação Profissional tem um desafio que é efetivar seus/suas professores/as REDAS bacharéis por meio de concurso público e, o outro é a formação pedagógica desses/as bacharéis, porque é necessária e urgente para melhor evolução e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares que compõem o currículo dos cursos técnicos na Educação Profissional.

A escola técnica tem como um dos seus principais expoentes os cursos técnicos e que por sua vez, tem as disciplinas específicas do curso, ministradas por bacharéis docentes. Nesse sentido, cabe ao estado, à Secretaria de Educação da Bahia, promover cursos de licenciatura na Educação Profissional para esses/as bacharéis, para que as/os mesmas/os adquiram conhecimento para aperfeiçoar o seu fazer docente na sala de aula, associando as habilidades da licenciatura com as de formação específica.

Mas, enquanto isso não acontece, buscou-se com essa pesquisa, em colaboração ao campo pesquisado, propor a construção de um currículo escolar com um olhar para as diversidades étnico-raciais do território em que os/as estudantes e escola estão inseridos/as, após diagnosticar as afetações causadas as/aos estudantes e seus corpos na escola.

2.5 Desenvolvimento da educação profissional como uma política para o ensino Técnico de Nível Médio

O CETEP passou por três etapas de segmentos de ensino em períodos distintos no mesmo espaço físico. O primeiro foi o magistério, nas décadas de 70 e 80, quando a escola era conhecida como Polivalente. Na década de 90, iniciou a oferta do ensino médio profissionalizante e, a partir de abril de 2009, passou a oferecer a educação profissional técnica de nível médio. Além disso, o CETEP tem um percurso histórico que aponta para amarras e resistências na des/construção de novas propostas curriculares numa concepção crítica. Atenta, Paraíso (2009, p. 278) nos alerta que, “contudo, sem rupturas, é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais”, como exemplo de uma proposta de ensino na educação técnica de nível médio voltada para o mundo do trabalho, que envolve o/a estudante num processo socioeconômico de vida, diferente da educação tecnicista que formata/va os/as estudantes para a indústria a serviço do capital.

O CETEP, uma escola estadual, está situada a 867,2 quilômetros da capital, Salvador, na região do extremo Oeste Baiano, no bioma cerrado. Localiza-se à margem esquerda do Rio Corrente, afluente do Rio São Francisco, e é ligada por uma ponte e uma passarela à cidade vizinha de São Félix do Coribe. Juntamente com as cidades de Brejolândia, Canápolis, Cocos,

Coribe, Correntina, Jaborandi, Santana, Serra Dourada e Tabocas do Brejo Velho, forma o Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente, conforme Figura 4⁴.

Figura 4 - Mapa do Território de identidade da Bacia do Rio



Fonte: Acervo pessoal da professora Erica Viana

As Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares oferecem cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional que condicionam a partir da matrícula que, os/as educandos/as façam aproveitamento dos estudos em outros níveis de escolaridade, após a conclusão do curso escolhido que dura em média dois anos a dois anos e meio se modulares e, até três anos se optante pela modalidade educação profissional integrada ao ensino médio.

Conhecidas como forma de articulação, legitimada pela Resolução - Nº 6, 2012, os desdobramentos das atividades curriculares são divididos em:

⁴ Núcleo Territorial de Educação NTE 23, desenhado no ano de 2018 pelos/as estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Administração do CETEP, orientados (as) pelas professoras Caliane Garcez e Erica Vieira.

a) Educação Profissional Integrada (EPI) - Contempla cursos técnicos integrados ao ensino médio com duração de três anos e, são voltados para quem terminou o ensino fundamental. Sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno/a a habilitação profissional técnica, bem como a conclusão

do nível médio de forma concomitante, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno/a.

b) Educação Profissional Subsequente (PROSUB) - Os cursos técnicos são direcionados para quem já concluiu o ensino médio e procura a escola para fazer um curso técnico profissional. A formação subsequente tem a duração de um ano e meio a dois anos, e confere a/ao estudante o diploma de técnico de nível médio do componente curricular que cursou exemplo Técnico/a em Administração, Técnico/a em Enfermagem, Técnico/a em Informática, Técnico/a em Nutrição, etc.

c) Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) - Ofertados aqueles/as jovens e adultos/as que não tiveram oportunidades ou não puderam estudar na idade correta. Integra a Educação Profissional técnica de nível médio ou Formação Inicial e Continuada (FIC), com duração de dois a dois anos e meio.

Atualmente, os cursos, modalidades e turnos oferecidos no CETEP da Bacia do Rio Corrente incluem: Técnico em Administração EPI e PROSUB nos turnos matutino, vespertino e noturno; Técnico em Agropecuária EPI no turno vespertino; Técnico em Análises Clínicas PROEJA e PROSUB no turno noturno; Técnico em Gerência em Saúde PROSUB e PROEJA no turno noturno. Além disso, também são oferecidos Técnico em Informática EPI nos turnos matutino e vespertino; Nutrição EPI no turno matutino e Análises Clínicas EPI no turno matutino e PROSUB no turno noturno.

Os cursos e modalidades de ensino apresentados são disciplinados pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), em sua 3ª edição, que é o documento norteador, instituído pela Portaria do MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Esse catálogo é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais relacionadas à oferta de cursos técnicos para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os cursos são articulados pelos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, Ambiente, Saúde e Segurança,

Recursos Naturais e Meio Ambiente, e Tecnologia, Informação e Comunicação.

Como mencionado anteriormente, o CETEP é uma escola mantida pela SUPROT, que gerencia a Educação Profissional para a oferta de cursos técnicos de nível médio na Bahia. No início do ano letivo de 2023, houve a junção dos/as professores/as e alguns/mas estudantes da então Escola Estadual Centro Educacional Santa Mariense (CES), uma das escolas pioneiras em ensino e educação na cidade de Santa Maria da Vitória – BA. O CES, que ofertava o ensino médio regular, teve suas portas fechadas devido a tratativas públicas e privadas, e seu público em geral só tomou conhecimento da extinção da escola poucos meses antes do fechamento.

Figura 5 - Professores e profissionais da educação em frente à escola Centro Educacional Santa Mariense, impedidos de entrar antes da primeira tentativa de fechamento, que ocorreu no ano de 2022.



Fonte: Blog Matutar

Nesse primeiro momento, por meio de grande pressão exercida entre os/as profissionais da educação do CES e da comunidade santamariense, a escola ofertou ensino por mais um ano. Entretanto, na calada da noite, no final do ano letivo de 2022, sem nenhum documento oficial da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA), a comunidade escolar do CES recebeu a notícia de que a escola pública estadual estava sendo fechada. Não obstante a falta de comunicação e respeito aos profissionais daquela escola, o desrespeito expandiu-se para a comunidade de Santa Maria, uma vez que a escola pública

foi fechada para que, nas suas instalações, passasse a funcionar uma instituição de ensino particular, com a mesma modalidade de ensino que o extinto Colégio Estadual Santa Mariense. Assim, a partir do ano letivo de 2023, com a junção das duas escolas, o CETEP passou também a ofertar o ensino médio regular.

Desse modo, tem início o processo de adaptação entre professores/as, estudantes e instituições, e nesse contexto, os estudos insurgentes pedem passagens. Com o aumento do público, percebe-se a ampliação de uma diversidade étnico-racial no espaço do CETEP, o que torna necessário repensar os currículos, que antes eram dois e passaram a ser um.

Com a nova reorganização dos currículos e seus itinerários, no segundo semestre de 2023, mais precisamente no mês de outubro, iniciam-se os rumores, que depois se consolidam como prática, de que, por se tratar de um ano de prova SABE e SAEB, nenhum/a estudante poderia repetir a série, mesmo que tivesse alto índice de faltas.

Assim, o que em outubro era premissa, no final do ano letivo de 2023, transformou-se numa normativa, assegurando, a priori, que nenhum/a estudante do terceiro ano (concluinte) poderia ser conservado, independentemente de seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, nem pela quantidade de faltas registradas no diário de frequência. Essa ação foi proposta para mitigar um pouco da defasagem de ensino e aprendizagem que os/as estudantes enfrentaram durante o período da pandemia.

A decisão, que chegou até o conselho de classe em dezembro, determinou que na escola toda só poderia haver repetência de no máximo sete estudantes, considerando os três turnos. Tudo isso para que o estado da Bahia aumentasse seus indicativos e, assim, recebesse mais recursos financeiros por estudante, enquanto a aprendizagem ficava em segundo ou terceiro plano, no contexto da precarização.

Mesmo com esse cenário, algumas atividades de pesquisa e iniciação científica tomam forma, com as feiras de ciência, período em que estudantes e professores/as desenvolvem produtos e ampliam ideias, que logo depois, ao serem materializadas, são apresentadas ao público externo da escola, na própria cidade e até mesmo em outros estados.

No espaço escolar, acontecem também projetos estruturantes em nível estadual e no território de identidade, com oficinas sobre Artes Visuais (AVE -

pinturas), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE - músicas), Tempos de Arte Literária (TAL - poesia), Educação Patrimonial e Artística (EPA) e Produção de Vídeos Estudantis (PROVE - vídeos). Acompanhados/as por um/a professor/a, os estudantes, de forma autoral, expõem suas vivências e emoções por meio das oficinas citadas. Após a seleção nas etapas escolares, os discentes participam da etapa territorial, que reúne todas as escolas estaduais do território, neste caso, o de Identidade da Bacia do Rio Corrente, e, por meio de jurados/as, são escolhidos os projetos a serem apresentados na etapa estadual, que acontecia na cidade de Salvador.

Uma das atividades desenvolvidas através do projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA) foi a construção de um mural fotográfico com mais de trezentas fotos, que apresentam recortes da história de Santa Maria da Vitória. O título do painel é: "O que sabemos sobre o território em que vivemos?" O painel está exposto no corredor da escola, local em que pais, mães, alunos/as e moradores/as, novos/as e mais velhos da cidade, ao visitarem a escola, se deparam com as fotografias e rememoram suas infâncias e mocidades.

Já os professores/as, nas salas de aula, buscam integrar as imagens aos conteúdos dos componentes curriculares. A título de exemplo, no componente de Gestão de Operações Logísticas, aborda-se a maneira como os/as ribeirinhos/as transportavam suas cargas. No componente de Artes, aborda-se a vida e obra dos carranqueiros do Rio Corrente; no componente de Literatura, estuda-se o autor santamariense Ósorio Alves de Castro e sua obra *Porto Calendário*; além de outras inserções nos componentes de História e Geografia, que, segundo narrativas de guardiões da memória, revelam que as margens do Rio Corrente (que deságua no Rio São Francisco, nas proximidades das cidades de Bom Jesus da Lapa e Carinhanha) foram por muito tempo transitadas por negros nagôs.

É nesse contexto que o CETEP da Bacia do Rio Corrente busca integrar as narrativas extraescolares às formulações curriculares que dialogam com as pertencas do seu território de identidade, de forma contextualizada dentro da sala de aula.

DA INSURGÊNCIA AOS AFETOS

A medida de abolição da escravidão, onde esqueceram — ou fizeram questão de esquecer — que milhares de pessoas foram arrancadas de outros países com seus corpos literalmente expostos, e, agora "libertos", não sabiam para onde ir. Alguns poucos ex-escravizados/as foram beneficiados/as pela lei de terras; outros/as, sem a mesma sorte, ficaram perambulando pelas ruas, passando necessidades, sem a mínima condição de vida humana.

Quando as pessoas foram sequestradas de vários países do continente africano, negras/os cultuavam diversas manifestações ancestrais e línguas diferentes. Um exemplo disso são os malês, povo de maior concentração na Bahia, que também viviam em outras partes do Brasil, principalmente em São Paulo, Alagoas, Pernambuco e Paraíba, e usavam suas línguas para planejar ataques, revoltas ou fugas. Assim, no início do século XX, período posterior à chamada abolição da escravidão, a burguesia vivia incomodada, mas não com o fomento à educação escolar para a população negra; sua preocupação estava em como manter o enriquecimento dos barões sem aquela mão de obra.

É preciso evidenciar nesse debate que, muitas das informações que hoje temos acesso, foram construídas, conforme Gomes (2019) propõe, com estudos e pesquisas trilhadas com:

A luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2019, s/p).

Muitas vezes, as questões socioeconômicas limitam a permanência das milhares de vidas negras nas escolas, um contexto que atravessou um século. Tanto homens quanto mulheres foram/são forçados/as a escolher entre trabalho e/ou estudo, sendo que a escolha pelo trabalho, na maioria das vezes, se sobrepõe a qualquer outra. Afinal, “O ponteiro do relógio bate meio-dia na casa de todas as pessoas”, situação em que muitos/as estudantes que moram em um lar com renda familiar abaixo de um salário mínimo, reduzem a ida a escola em função de ajudar o pai ou a mãe em trabalhos remunerados para completar a renda familiar, situação que por sua vez conduz muitos/as estudantes a apenas se matricularem e desistirem de estudar no final do ensino fundamental I.

Diante desse cenário, o governo federal, alinhado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), implantou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), uma avaliação voluntária e gratuita destinada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade curricular apropriada. Para ter direito à certificação, o/a candidato/a precisa ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame.

Após a aprovação no exame e a consequente conclusão do ensino médio, os/as estudantes podem prosseguir seus estudos e, por exemplo, se matricularem em cursos ofertados pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como é o caso da modalidade educacional Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA), quase sempre ofertados no turno noturno para atender as pessoas que trabalham durante o dia e buscam retomar os estudos. São mulheres e homens, mães e pais de família, que no período considerado de idade escolar não puderam continuar seus estudos.

O que não se sabe é se essas manobras para a conclusão do curso em curtíssimo período, feitas com uma prova aplicada em um ou dois dias, contemplam o percurso de ensino e aprendizado que os/as estudantes não tiveram acesso nas séries e períodos que deveriam ter cursado, ou se se tornarão mais uma isca para o capitalismo excluir as pessoas do espaço de trabalho, via concursos ou contratações, por não terem mais uma vez tido acesso à escola. Frente a isso, faz-se necessário estimular diariamente o estudo sobre literatura africana, cobrar/exigir o ensino desse componente curricular nos ambientes escolares, que devem ser iniciados na educação infantil, pois, segundo Silva (2018, p. 136), “educar, reeducar relações étnico-raciais implica aprender a negociar mudanças nas relações entre pessoas, na organização da sociedade”.

Dessa forma, podemos inferir que, no contexto atual, a questão econômica e a forçada escolha entre estudar ou trabalhar têm sido um medidor para entender as razões, por exemplo, de ainda termos poucos/as professores/as negros/as concursados/as, lecionando desde a educação infantil até o ensino superior. A falta de acessibilidade aos estudos, na maioria das vezes, condiciona/obriga um público de mulheres e homens negros/as a trabalhos domésticos e braçais, enquanto uma parcela da população que

emprega essa mão de obra aproveita para direcionar seus/suas filhos/as a cursar as melhores escolas e cursos no ensino superior. No entanto, conforme aponta Gomes (2019, s/p):

o Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir recorte étnico-racial não sem resistências – nas várias políticas sociais existentes.

Com a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas diversas etapas escolares, ampliaram-se as possibilidades de recontar a história do Brasil, com efeitos para evidenciar os saberes afrocentrados e desconstruir o mito da democracia racial. Dessa forma, une forças à Lei 12.711/12, que estabelece as cotas raciais (uma forma de reparação histórica), fortalecendo o direito de grupos historicamente marginalizados, mas que compõem a maioria da população, a ocuparem espaços educacionais e de poder, seja como estudantes, professores/as universitários/as, ou em cargos públicos e escolares. Isso visa a uma des/re/construção de saberes e a promoção da igualdade racial.

Vale ressaltar que o bloqueio às discussões sobre a cultura negra africana e a população afro-diaspórica nas escolas foi intensificado por meio de um decreto provincial que restringia o acesso dos/as negros/as à educação formal. Tal exclusão foi legitimada pela Lei nº. 1, de 1837, e pelo Decreto nº 15, de 1839, sobre as Escolas de Instrução Primária no Rio de Janeiro, que anunciava:

- Artigo 3º: São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas.
- 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Esse cruel demonstrativo expõe as sujeições e a negação de espaços

aos quais as pessoas que foram escravizadas foram submetidas pelos colonizadores e, de forma velada ou não, muitos/as negros/as ainda hoje (por conta da excludente globalização) são levados/as a se desvincular de suas ancestralidades e identidades, por meio dos diversos mecanismos apropriados pelo capitalismo, que visam o esvaziamento ontológico dessa população.

Embora a construção curricular, a partir das perspectivas dos docentes, deva ser feita com base em um diagnóstico atual da realidade contextualizada da escola e de sua comunidade, nos deparamos com um formato de ensino subordinado e legitimado pelo Estado, que centraliza e impõe bibliografias prontas para serem utilizadas nas aulas, desconsiderando, muitas vezes, o lócus e a realidade cultural e geográfica dos/as estudantes.

Mas, ao contrariar esse formato neoliberal e colonial, alinhamos nossos passos e debates aos esforços das agências decoloniais, especialmente das mulheres negras, que buscam cercear todas as formas de epistemicídio que tentam silenciar as vozes e os corpos de homens e mulheres negros/as, tanto nos espaços escolares quanto fora deles. Sobre essa temática, bell hooks (2013, p. 169) aborda que:

apesar dos muitos fatores que desencorajaram as negras de se dedicar à produção acadêmica feminista, o sistema de recompensas por esse tipo de trabalho se expandiu nos últimos tempos. O trabalho teórico feminista é considerado academicamente legítimo. Em maior número que em qualquer outra época, as acadêmicas negras têm feito trabalhos que examinam a questão dos gêneros. Aos poucos, mais negras se dedicam à produção acadêmica feminista.

Por sua vez, Nascimento (2019) destaca que, em uma sociedade como a nossa, onde coexistem elementos arcaicos e processos de modernização, a educação funciona como um elemento de pressão dos grupos subordinados, com o objetivo de conquistar melhores condições de vida e ascensão social. Nesse sentido, os debates sobre gênero e sexualidade sob uma ótica não binária e além da heteronormatividade têm, ainda que timidamente, ganhado espaço no ambiente escolar do CETEP da Bacia do Rio Corrente.

Sob uma perspectiva teórica de desejo, Paraíso (2019, p.1426) afirma que “pelo modo como se contrapõem ao controle e à moralização, considero que estamos vivendo um tempo potente politicamente, porque estão sendo criadas estratégias para enfrentar os poderes instituídos”. Para avançar nessas pautas,

é essencial superar os silêncios impostos por determinados currículos. Muitas vezes, essa ausência de debate se dá pela falta de preparo ou domínio dos temas por parte de quem ministra os componentes curriculares, ou pela ausência das pautas nos documentos normativos da escola. E, mesmo quando essas questões estão inscritas nesses documentos, ainda há uma carência na implementação prática das propostas que eles apresentam. Conforme Camargos e Paraíso (2024, p. 6):

Entendendo relações étnico-raciais, não apenas como um conteúdo programático a ser inserido nos currículos, mas como a relação entre corpos, pensamentos, modos de entender a vida e de, efetivamente, vivê-la, elas passam a ser compreendidas como relações de poder-saber mobilizadas pelos conceitos de raça e etnia que acontecem a todo o momento entre todos os sujeitos racializados, inclusive para aqueles que não assumem suas próprias racialidade.

Segundo Freire *et al.* (2017, indicar página): “o currículo está além da lista de conteúdos formalizados e incorporados pelo livro didático, quase sempre utilizados de forma engessada”. Assim, insubordinando-se a ações de reprodução conteudista, alguns(as) professores(as), em sua autonomia, por meio do currículo oculto, primam pela expansão das reflexões dos(as) estudantes, em oposição à ocultação e marginação de debates insurgentes que precisam ser fortalecidos e compor o CETEP em sua integralidade.

É por meio das vivências em comunidade que os(as) professores(as) percebem que, à medida que a sociedade passa por diversas transformações, o currículo escolar deve acompanhar essa mesma condição. “Percebe-se que, em diferentes momentos da história, foram impostas novas formas e conteúdos a serem implementados na escola” (Freire *et al.*, 2017, p. 115). As pautas relacionadas às questões raciais surgem cotidianamente na escola e devem iniciar seus estudos na educação infantil.

Isso requer investimento por parte dos(as) governantes, nas três esferas de poder, para atender às demandas dos(as) profissionais da educação, relacionadas à formação e valorização do(a) professor(a) em seu trabalho docente, à logística, ambientação, máquinas, equipamentos e material didático, de forma a desconstruir o pensamento de que os debates insurgentes devem ser trabalhados, a priori, nas séries finais do ensino médio, com o intuito de o(a) estudante elaborar um cardápio de argumentos a serem utilizados na redação

do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Enquanto isso, na vida escolar, os estudos étnicos são apresentados de maneira folclórica, como mais uma data no calendário escolar, sem debates ao longo do ano letivo, distanciando-se da fecundidade proposta pelo currículo pós- crítico.

Nessa conjuntura, Paraiso (2009, p. 278) ressalta que “um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos”. Esses desejos devem caminhar no sentido de fazer a vida e a cultura dos povos originários pulsarem com mais força nos corpos e com dialogicidade nos espaços escolares ao longo dos duzentos dias letivos, e não somente por meio de lembretes em datas alusivas.

Por falar em dificuldades para alicerçar pautas relacionadas a gênero e etnicidades, até o final do ano de 2022, quando o então presidente inominável e inelegível foi derrotado nas eleições, ganhou força e fôlego, segundo Peronil, Caetano e Valim (2021), a chamada “Escola sem Partido”, que “promove a censura e a interdição do trabalho docente em relação ao conteúdo educativo; programas que promovem a militarização de escolas públicas”, em que muitas vezes os próprios policiais lecionavam (ou pelo menos ocupavam a sala de aula) sem nenhuma formação para a atividade docente.

Com a estrutura da educação comandada por esse grupo político, que governava para as elites bancárias, do agronegócio, entre outras, a educação foi deixada de lado. Afinal, a proposta desse grupo era deseducar, uma vez que, na ótica de Peroni (2020), “o privado atua de diversas formas e em todos os níveis, desde as instâncias de decisão, ministérios, secretarias de educação até a sala de aula”.

Foi um período em que o contexto socioeducativo do Brasil escancarou o processo de tentativas de desmantelamento de políticas curriculares escolares mais consolidadas, ao pensar na alavancagem de estudos pautados nas diversidades culturais, étnicas e de gênero, atos contrários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB), que traz as seguintes orientações:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro- brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

·§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 1996).

As negligências educacionais promovidas pelos governantes do Brasil entre 2017 e 2022 limitaram o percurso de se fazer ciência, sobretudo na linha de estudo das relações raciais. Houve uma organização de poder que ditou o que deveria ser considerado verdadeiro nos espaços escolares. Esse tipo de gestão, em que as instituições educacionais foram direcionadas aos currículos formais e tradicionais, fez com que, nas escolas, os estudos culturais e históricos perdessem fôlego e fossem frequentemente limitados a lembretes e postagens nas redes sociais.

Ainda, segundo os pensamentos de Paraiso (2015, p. 50), “seja qual for o caminho que percorro nessa busca por liberar as forças de um currículo, ele me leva a esse tema que, na contemporaneidade, não é mais possível escamotear: o tema da diferença”. Diferença que significa vidas e, por assim enxergarem, alguns(as) docentes do CETEP alicerçam o construto de estudos interdisciplinares com base na pedagogia feminista negra e nas relações étnico-raciais. Essa abordagem considera as identidades e territórios dos(as) estudantes, fundamentada em um ensino indissociado “do bem viver como uma prática comunitária que prega o fortalecimento das práticas ancestrais e locais que foram perturbadas pela ação colonial” (Moreira e Cardoso, 2020, p. 138).

No cenário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observa-se uma limitação parcial no debate relacionado às relações étnico-raciais. Isso ocorre porque os componentes curriculares que compõem a Formação Técnica Específica (FTE), com as disciplinas específicas dos cursos técnicos ministradas por bacharéis, têm como principal objetivo abordar conteúdos programáticos priorizados para atender às demandas do mercado de trabalho. Esse mercado absorve a mão de obra qualificada ofertada pelas escolas técnicas de nível médio e, muitas vezes, acolhe esses(as) novos(as) profissionais em regimes de

mais-valia.

Dentro do perfil de ensino proposto pela Educação Profissional (EP), a sazonalidade dos debates e estudos transversais e insurgentes nas escolas distancia o acolhimento e os estudos contextualizados a partir das vivências dos(as) estudantes e das culturas de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educacional no CETEP. Além disso, a lacuna constituída entre espacialidade, memória e corpo dentro do ambiente escolar decorre, em parte, da ausência de mapeamento por parte das escolas e professores(as) no sentido de identificar quais corporeidades convivem no espaço — sejam quilombolas, indígenas, umbandistas, entre outros.

Após quantificá-los, seria possível promover diálogos, inicialmente individuais, para compreender as razões que levam essas pessoas a se silenciarem frente às suas etnicidades. Esse processo evitaria o aumento de lacunas epistemológicas, que são armadilhas capitalistas e ferramentas hegemônicas usadas para impedir que os espaços escolares e não escolares discutam fatos sociais de maneira macroambiental, a partir das realidades territoriais, regionais, etc. Essa falta de debate contribui para que cada vez mais não tenhamos afeição com nossos/as estudantes.

Nesse sentido, é necessário intensificar os diálogos com Gomes (2019), nos estudos alinhados ao movimento negro educador, sobre a denominada sociologia das emergências. Esse conceito consiste em subsidiar os vazios do futuro, substituindo uma concepção linear de tempo por um futuro de possibilidades plurais e concretas, que vão se constituindo no presente mediante atividades de cuidado. Esse cuidado pode ser aprimorado por meio do construto e da interação de saberes entre professores(as), tomando forma a partir das narrativas escrevíveis socializadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, nos movimentos da vida, hooks (2020) reforça que “se nossa sociedade tivesse um entendimento estabelecido quanto ao significado do amor, o ato de amar não seria tão confuso”. É com essa demanda analítica de “cosmopercepção” (Oyewùmí, 2021) que propomos a ideia de um currículo afeto, que considera as afetações dos corpos no ambiente escolar, as relações interpessoais, as manifestações corpóreas e seus adereços.

Trata-se de amar a si e aos outros em suas peculiaridades e escolhas,

corroborando os estudos de Sodré (2006, p. 28), ao apontar que “a ação de afetar [...] contém o significado de emoção, ou seja, um fenômeno afetivo que, não sendo uma tendência para um objetivo nem uma ação de dentro para fora, a sensação, vale lembrar, é de fora para dentro”. É um movimento em que o ambiente externo muitas vezes elabora coercitividades às pessoas para que sigam padrões impostos, conduzindo-as a negar a si mesmas em suas essências étnicas.

Duarte e Nunes (2020, p. 11) rememoram o depoimento da professora Conceição Evaristo, que diz: “se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não”. Por isso, Evaristo afirma: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

Essa reflexão está ligada à falta de isonomia nas questões socioeconômicas e às disparidades enfrentadas pelos(as) estudantes matriculados(as) na rede pública de ensino, que precisam estudar e trabalhar. Collin e Luna (2019, p. 3) reforçam que “muitas vezes, os pais nem possuem o tempo necessário para ajudar os filhos, por ambos trabalharem. Ainda pior são os casos em que os pais têm baixo nível educacional e não conseguem ajudar os filhos nas tarefas de lição”.

Enquanto isso, os(as) estudantes de escolas particulares apenas estudam (muitas vezes tendo como trabalhadores(as) domésticos os pais e mães dos(as) estudantes das escolas públicas) e acabam, por sua vez, acessando com mais facilidade os espaços universitários, caracterizando uma concorrência desleal.

Assim, ao tomar como bojo os ensinamentos de Evaristo (2015, p. 119), que acende a chama das afetações, alerta que “escrever é uma maneira de sangrar [...] e de muito sangrar”. Nesse contexto, a trilha dessa escrita foi pensada como mais uma ferramenta na busca por subverter currículos formatados, construir estudos e trabalhos a curto, médio e longo prazo, com inspiração nos estudos de hooks (2013), que nos ensina a transgredir e propõe uma:

Pedagogia libertadora que realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles. Desse modo, é preciso seguir a compreensão de que o estudo, deve alinhar-se a um modelo de “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as

condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks,2013, p. 25).

Entretanto, essa ação só é possível quando há a compreensão docente de que a sala de aula é o cruzamento de saberes gerados nos corpos e memórias dos(as) estudantes, pautados na essência do ser. Como destacado por Silva (2010, p. 27), “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos: O currículo produz, o currículo nos produz, naquilo que nos tornaremos”. Em diálogo com Silva, Paraíso (2019, p. 1425) reforça a necessidade de maior afeto nos espaços de convivência, uma vez que “acolher é afirmar a vida; é lutar por modos de existência outros; é lutar contra as capturas que apequenam a vida”.

Assim, cabe aos/às professores/as e à comunidade escolar o dever de acolher, estudar e interpretar as identidades sociais na sala de aula. As dores e os traumas narrados pelos/as estudantes permitem visualizar os deslocamentos dos afetos tristes em direção aos afetos que potencializam a ação, o que nos leva a pensar sobre a importância da criação de "espaços outros" de subjetivação (Almeida, 2022).

Nesse contexto pode pensar espaços para combater o racismo, uma vez que o racismo é um problema presente na estrutura da sociedade e isso traz grandes consequências para o povo negro, como o genocídio da juventude negra, a ausência de pessoas negras em espaços de decisão de poder, dentre outras. Assim, é fundamental que haja uma mobilização dos mais diversos setores para que possamos superar esse problema e isso inclui a Educação. O Brasil atingiu resultados expressivos no acesso de jovens negros no ensino superior. No entanto, este mesmo grupo de jovens forma uma imensa maioria entre os que evadem do ensino médio.

Na escola, nas salas de aula, cada corpo compõe um território; cada território, uma memória, uma história atravessada por múltiplas vivências. Esse cenário nos leva a repousar e refletir sobre as análises de Almeida (2021, p.100), que reforça: “os afetos são intensidades que atravessam os nossos corpos e muitas vezes não conseguimos nomear, mas que mobilizam nossos gestos, ações e pensamentos”. Esses afetos, ao serem socializados nos espaços escolares, podem contribuir para a elaboração teórica e a posterior construção de projetos intraescolares ou extraescolares, em parceria com outras

instituições de ensino enquanto projetos de extensão.

Nesse sentido, Dos Passos (2019, p. 202) destaca que, “como contrarresposta a este processo histórico, a insurgência decolonial se configura enquanto práxis de reexistência epistêmica ao se incumbir de valorizar e difundir produções de conhecimento, narrativas, vozes”. Um exemplo de insurgência em sala de aula são as reflexões apontadas por Santos, Moreira e Gomes (2024), no trabalho intitulado “Carolina Vai às Escolas: Produzindo Currículo Antirracista no Interior da Bahia”.

Esse estudo abordou um processo de escrita manuscrita pelos(as) estudantes da turma do segundo ano do curso técnico em Administração do CETEP da Bacia do Rio Corrente, após uma leitura compartilhada de duas obras de Carolina Maria de Jesus: *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (2019) e *Diário de Bitita* (2014). As cartas produzidas individualmente pelos(as) estudantes expressaram angústias, bem como o olhar desses(as) jovens sobre o Brasil de amanhã.

Os manuscritos foram encaminhados para a produção de um e-book, que será desenvolvido em parceria entre o grupo de estudo e pesquisa *Ojú Obirin* - Observatório de Mulheres Negras e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que apoiou o projeto de extensão “Carolina Vai às Escolas”. As alianças formadas na atividade apresentada reforçam, cada vez mais, a necessidade de atenção ao alerta de que:

Caminhar em uma construção coletiva de pedagogias e currículos decoloniais, nos requer, enquanto intelectuais insurgentes, um trabalho que tem como princípio desafiar as estruturas modernas/coloniais, que buscam manter os padrões de poder enraizados nas colonialidades de poder, saber e ser. (Dos Passos, 2019, p.201).

De igual maneira, reverencio o trabalho da professora Moreira (2023) intitulado “Eu não ando só: agência e as redes colaborativas de mulheres negras educadoras”, que busca descolonizar o uso do sofrimento das pessoas negras nos diversos contextos narrativos em que os fios da memória são ativados, levando essas pessoas a desenvolverem sentimentos tristes e a se posicionarem à margem socialmente, como inferiores, em muitos contextos da vida cotidiana. Nesse sentido, “Eu não ando só” explora de que maneira a banalização das vidas negras mobiliza a criação de tecnologias conceituais

provenientes do exercício corpóreo-intelectual de mulheres negras, trazendo novos ares que confrontam o epistemicídio curricular” (Moreira, 2023, p. 97).

3.4 Olhares para os afetos/afetações

Nos espaços escolares e não escolares, as primeiras afetações e estágios de emoções, expressos tanto por estudantes quanto por professores/as, são percebidos e, muitas vezes, acolhidos pelos/as profissionais da educação que ocupam funções de apoio, como porteiros/as, técnicos/as, merendeiros/as, profissionais da limpeza, entre outros. Esses/as profissionais são frequentemente escolhidos pelo/as estudantes para desabafar sobre suas angústias, compartilhar alegrias e manifestar outras emoções. Pensemos em quantas vezes, em nosso percurso estudantil, paramos na janela da cantina e iniciamos um diálogo sobre o cardápio do lanche, expandindo a conversa para aspectos da vida pessoal ou familiar.

Nesse momento, quase sempre, os/as profissionais da educação que trabalham na cantina identificam que aquela/a estudante pode estar enfrentando um conflito emocional, seja relacionado a questões amorosas, considerando que adolescentes estão em fase de autodescoberta, seja a problemas familiares ou socioeconômicos, que, por sua vez, podem impactar negativamente o desempenho acadêmico.

Ocorre, entretanto, que essas particularidades muitas vezes não chegam ao corpo docente nem à coordenação pedagógica, devido à ausência de uma aproximação dialógica entre os/as profissionais da educação que atuam na cantina, limpeza, portaria e outras áreas, fora do escopo de suas atividades laborais. Uma maior interação entre todos os/as profissionais da educação no espaço escolar, no contexto de uma parceria pedagógica, possibilitaria a coleta de informações que proporcionassem uma compreensão mais ampla sobre os aspectos emocionais e físicos dos/a estudantes. Esses elementos poderiam ser determinantes para compreender as causas de baixo desempenho acadêmico ou para justificar buscas ativas junto a famílias de estudantes que apresentem altas taxas de faltas ou comportamentos associados a traumas ou bloqueios.

Às vezes informações sobre estudantes com laudos médicos que atestam

limitações mentais, intelectuais ou sensoriais não são apresentadas no ato da matrícula pelos familiares na secretaria da escola sobre a possível deficiência que o estudante possui. Assim, estudantes sem laudos acabam tendo suas particularidades discutidas apenas ocasionalmente, como no conselho de classe ao final do ano letivo, quando algum/a professor/a, com conhecimento da realidade do/a estudante, apresenta justificativas para o baixo desempenho acadêmico ou comportamental observado ao longo do período.

Uma forma de encurtar o diálogo e compartilhar as informações sobre o perfil dos/as estudantes seria disponibilizá-las para os/as professores/as, a direção e a coordenação pedagógica no início do ano letivo. Se esses(as) profissionais, como os que atuam na limpeza, merenda escolar, portaria, entre outros, fizessem parte da jornada pedagógica junto com os/as professores/as, isso poderia promover a construção de alicerces para um currículo afetivo, fundamentado nas afetações expressas nos diálogos. Esses profissionais da educação precisam sentir-se e estar efetivamente envolvidos/as no processo educativo, para além de suas funções, como organizar salas, elaborar merendas, abrir e fechar portões, entre outras tarefas. Os espaços escolares e educacionais devem ser constituídos por todos/as os/as profissionais que atuam na escola.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a construção educacional de um currículo afetivo de forma holística. Para isso, é fundamental o envolvimento e a consulta a todos/as os/as profissionais que atuam no espaço escolar, pois cada um/a, em sua particularidade, tem a contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, todos/as, de porteiros/as a faxineiros/as, são profissionais da educação.

No entanto, Paraíso (2015, p. 52) sinaliza que “um currículo, quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença”. Assim, os/as funcionários/as pouco ou nunca participam de reuniões pedagógicas para compartilhar suas observações espontâneas. Eles/as fazem isso ao verem as relações interpessoais dos/as estudantes nos corredores da escola. Observam quando se deparam com uma grande diversidade étnica, expressa no uso de adereços. Também percebem as posturas eretas ou envergadas, os diálogos na porta do banheiro ou o choro debaixo de uma árvore. Além disso, podem identificar se os/as estudantes (adolescentes) retornam da escola com seus

pais, suas mães, de moto-táxi, namorados/as, etc. Isso pode revelar comportamentos cotidianos dos alunos/as e seus desdobramentos de aprendizado sociopolítico.

Carvalho (2011, p.79) enfatiza que “falar sobre o cotidiano escolar e do currículo como coletivo atravessado por linguagens e conhecimentos implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual”. Esses movimentos se expressam nos cumprimentos de gentilezas, nos semblantes, no caminhar ou em manifestações corpóreas, como exemplo dos movimentos repetitivos das mãos e pés, que, em muitos casos, exprimem tensão, medo ou nervosismo. Essa trilha remete aos estudos de Fanon (2008, p. 78), ao salientar que “a não valorização afetiva conduz sempre o abandonado a um sentimento de exclusão extremamente doloroso e obsessivo, de não ter um lugar próprio em parte alguma, de se sentir sobrando em qualquer lugar, afetivamente falando”.

Assim, o diálogo com Paraíso (2015, p. 52) reforça que “o afeto é, portanto, de importância vital para um corpo, afinal, somos sempre afetados por outros corpos com os quais nos encontramos”. No CETEP, os debates sobre a negritude e os estudos étnico-raciais e suas manifestações culturais têm timidamente ganhado campo. Isso ocorre uma vez que muitos/as estudantes encontram dificuldades para se assumirem em suas etnicidades, por razões alinhadas ao mito da democracia racial imposta nos cenários de convivência.

Quando, nos espaços escolares, não se atenta às comunicações corpóreas dos/as estudantes em suas etnicidades, lastreiam-se fenômenos que podem levar à ausência de pautas insurgentes nos documentos normativos construídos dentro da escola. Isso inclui o caso do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que também é utilizado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio como instrumento pedagógico normativo para os cursos técnicos.

A inserção das proposituras insurgentes em ambos os projetos pedagógicos pode fortalecer, com o acompanhamento da coordenação pedagógica, as práticas e o fazer docente por parte de todos/as professores/as. A partir disso, busca-se que não fique somente a cargo de cada professor/a, de forma facultativa, tratar ou não das temáticas insurgentes em seus currículos ocultos. Alinhados aos currículos pós- críticos, isso contribuiria para que os

estudos transversais e interseccionais ganhassem força no Centro em estudo.

Assim, a instituição CETEP da Bacia do Rio Corrente atua com uma visão de ensino pensada em função da sociedade como um todo, na perspectiva de sua trans/formação, com aspectos fundantes na igualdade e na diversidade. Desse modo, a instituição prima por quebrar estereótipos da Educação Profissional (EP), que carrega as interpretações de Educação Profissionalizante, alinhada aos estudos tradicionais de currículos. A EP ainda é muito lida e vista por muitas pessoas como instrumentalizadora de estudantes para atender aos interesses do mercado de trabalho, por possuir os cursos técnicos em sua composição. Em muitos casos, a população esquece que a EP também dispõe do ensino médio, alinhado ao técnico.

Essa pesquisa considera a necessidade de empreender um processo de ensino e aprendizagem no CETEP, a partir dos estudos sobre as manifestações não verbalizadas, mas apresentadas pelos corpos dos/as estudantes na escola. Essas manifestações se expressam nas cenas do cotidiano, que serão apresentadas no produto educacional. Elas se revelam no uso de turbantes, lenços, colares de búzios, cortes e tranças no cabelo, maquiagens desenhadas, brincos e vários outros adornos. Esses elementos simbolizam a cultura material e imaterial da população afro-brasileira e indígena. Contudo, hooks (2013, p. 237) adverte:

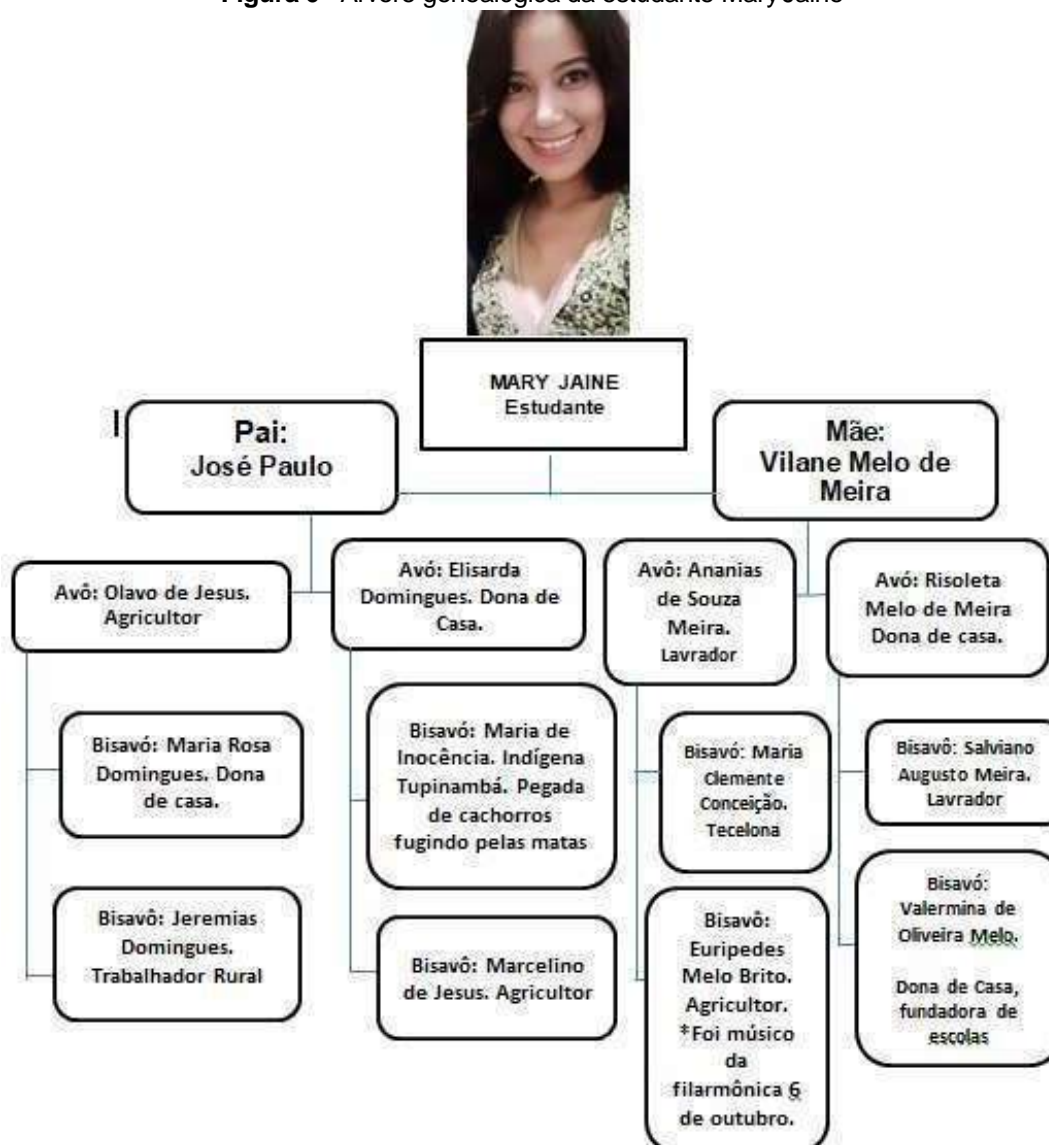
embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão – especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares.

Dessa forma, observa-se a necessidade de encurtar a dialogicidade entre os/as estudantes, professores/as e coordenação pedagógica. Também é importante analisar a construção e expansão da criticidade dos/as alunos/as nos espaços escolares e não escolares. Isso corrobora com as observações de Paraíso (2009, p. 286), quando reforça que “agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas”.

3.5 Os/as atores e atrizes nas cenas do cotidiano

A identificação das informações escritas nas árvores possibilitou comparar esses dados com os relatos expostos pelos/as estudantes. Em muitos casos, percebe-se a pouca ou nenhuma presença de letramento racial entre esses/as jovens. Essa premissa analítica levou à interpretação de uma negativa, como no caso de uma estudante que afirmou não ser indígena ou não se reconhecer como tal. A mesma, apesar de carregar em seu rosto um forte fenótipo indígena, justificou sua não pertença da seguinte forma: “Eu não me reconheço indígena, pois não existem índios na cidade”.

Figura 6 - Árvore genealógica da estudante Mary Jaine

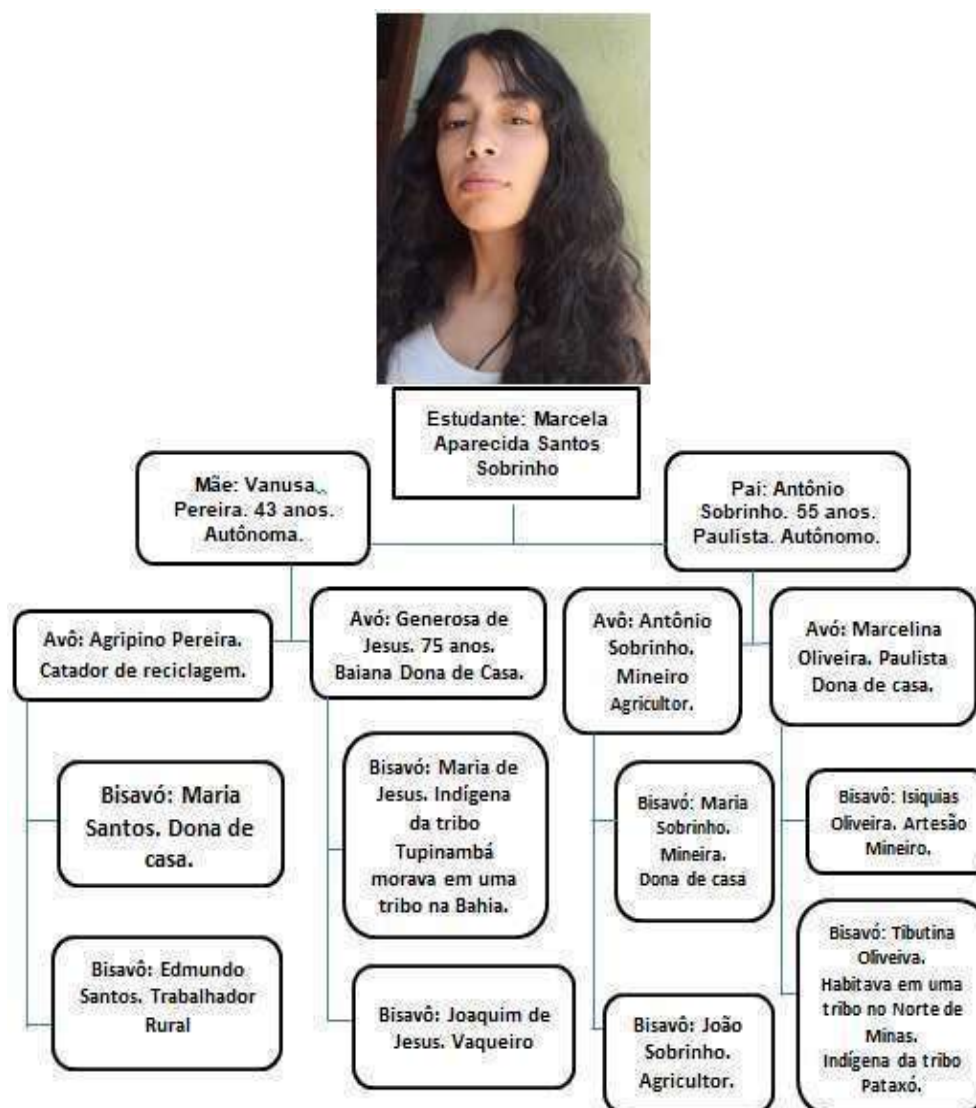


Fonte: acervo pessoal da estudante

Em uma análise comparativa entre a fala da estudante e a linhagem exposta na árvore, construída com o auxílio de seus familiares e apresentada na figura 7, observa-se a inscrição de sua bisavó, indicando que ela habitou uma tribo pataxó no Norte de Minas Gerais.

Apesar dos inúmeros reveses enfrentados ao longo de mais de quinhentos anos, a população indígena vem crescendo substancialmente. Contudo, ainda continua sendo vista como o “outro”. Fatos remotos e recentes demonstram como tornou-se “natural” tratarmos os povos indígenas como um povo à parte, presos ao passado. Agimos como se eles apenas integrassem a nossa história no início da colonização. No caso do Nordeste, a presença indígena é ainda mais questionada, pois nos acostumamos a “achar” que índio é coisa da Amazônia (Jesus, 2011, p. 5).

Figura 7 - Árvore genealógica da estudante Marcela



Fonte: acervo pessoal da estudante.

Nesse contexto, o paradoxo entre fala e registro nos remete a refletir sobre as possibilidades de silenciamentos, que podem ser inscritos de duas formas: através da transmissão oral armazenada nos fios da memória ou silenciados por um modelo capitalista excludente.

Os silenciamentos provenientes da memória possuem inscrições de sentimentos, às vezes tristes, quando rememorados nos muitos relatos das/dos mais velhas/os sobre as barbáries e atentados às vidas indígenas no Brasil colonial, praticados por capitães do mato. Como se não bastassem as tantas cenas de horror ocorridas à época, na contemporaneidade o filme se repete. No ano de 2023, o genocídio dos povos Yanomamis foi escancarado, revelando práticas que já ocorriam em anos anteriores através da garimpagem ilegal. Essa exploração passou a devastar as terras habitadas secularmente pelos/as indígenas, sem respeitar o meio ambiente nem a dignidade da pessoa humana. Rosa e Junior (2023, p. 21518) salientam que “o garimpo ilegal não apenas destrói o habitat natural dos Yanomami, mas também polui os rios com mercúrio, prejudicando a disponibilidade de alimentos e a qualidade da água para consumo”.

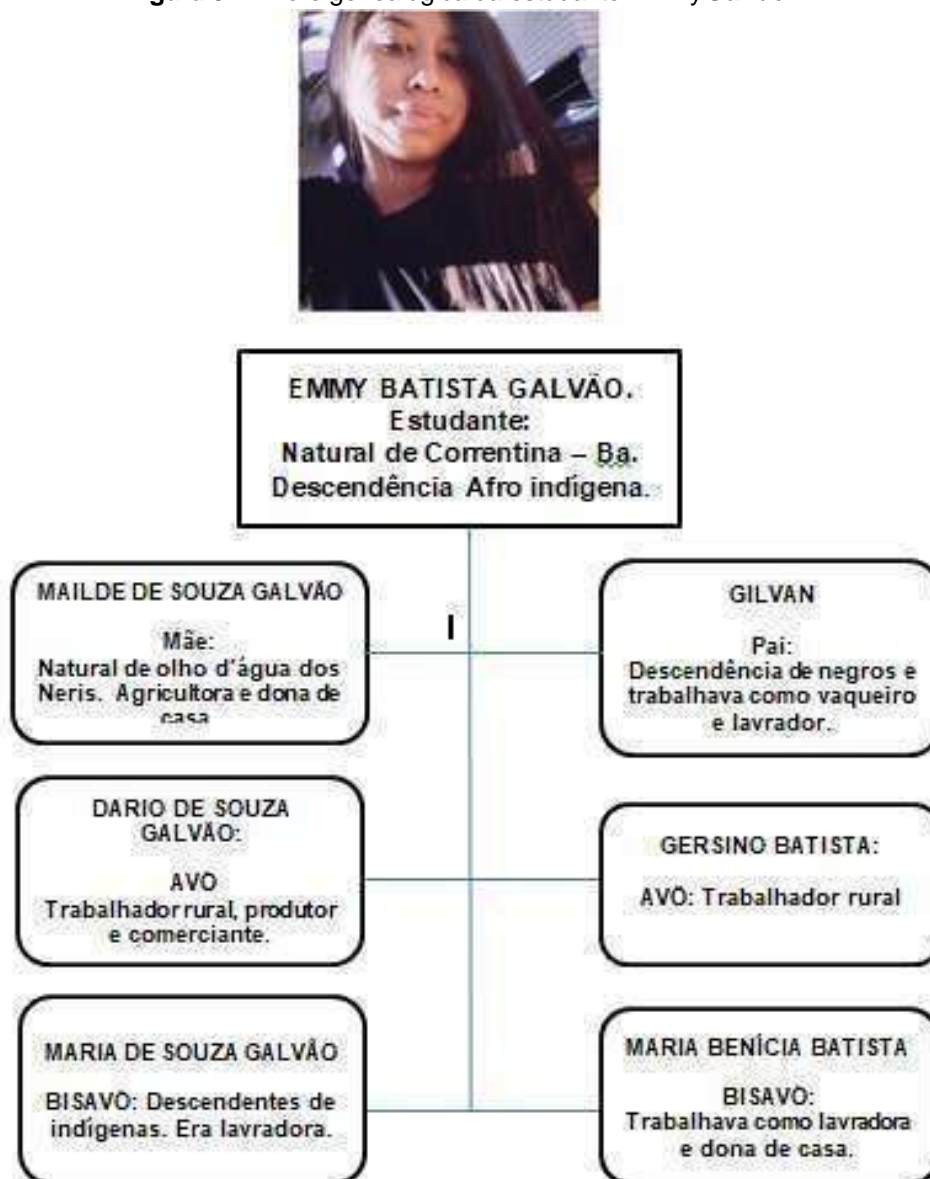
Esses crimes eram praticados por pistoleiros a mando de uma burguesia capitalista com o intuito de dizimar a população indígena. Como relata o Deputado Federal do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Ivan Valente, em uma publicação na rede social do partido no Instagram, no dia 03 de fevereiro de 2024:

É revoltante! Enquanto crianças Yanomamis morriam, remédios que deveriam chegar aos indígenas eram desviados e estocados até perderem a validade durante a gestão Bolsonaro/Pazuello no Ministério da Saúde. É assim que funcionava o genocídio: um manda e o outro obedece!

Já os silenciamentos impostos pelo capitalismo ocorrem quando as pessoas são coercitivamente forçadas a negar a si mesmas, suas estéticas e suas origens culturais, configurando uma violência psicológica. O racismo institucional, propagado por algumas pessoas jurídicas, impõe regras que moldam os corpos das pessoas negras e indígenas de maneiras que podem gerar bloqueios e insatisfações estéticas. Isso foi identificado no relato de uma estudante afro-indígena do 3º ano do curso técnico em Administração: “Depois que descobri a chapinha sozinha, aos oito anos, nunca mais deixei meu cabelo

cacheado. Na escola, os colegas aprontavam comigo. Hoje tenho 18 anos”.

Figura 8 - Árvore genealógica da estudante ÊmyGalvão



Fonte: acervo pessoal da estudante.

O mundo, na trilha da branquitude, reflete a vida sobre o espelho de Narciso, conforme as observações de Fanon (2008, p. 15):

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.

A todo instante, esse sistema opressor força as pessoas a se formatarem para que sejam inseridas (aceitas) nos espaços que primam pela laicidade e diversidade, mas que, muitas vezes, o diverso (a vida) não é acolhido em sua essência e inteireza.

Sem muito esforço, em nosso cotidiano, ao fazermos um exercício de segundos, podemos buscar na memória: quantos espaços privados ou públicos possuem indígenas trabalhando ou estudando, fazendo uso de seus adornos? Ou, se isso parecer pensar demais, analisemos quantos homens e mulheres negros e negras deixaram de fazer uso de seus black powers para serem formatados/enquadrados no chamado padrão social, como condição para garantir sua permanência em seus trabalhos? Creio que seja possível começar a mensurar o quanto somos silenciados/as pelas estruturas que consomem o capital intelectual das pessoas com seus mecanismos, muitas vezes destrutivos, de poder.

Muitos dos relatos apresentados pelos/as estudantes estão entrelaçados em seus fios da memória, ancorados nas várias histórias que seus avôs/avós contaram e, naquele momento, eles/as só queriam e precisavam ser ouvidos/as, uma vez que encontraram, na dinâmica apresentada em sala, confiança e segurança para tratar de determinados temas que, outrora, dependendo do contexto ou da estrutura familiar, não teriam a compreensão esperada.

Assim, para caminhar na contramão dos espaços racializados, faz-se necessário observar, dentro da comunidade escolar, que:

a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um número de outras diferenças (hooks, 2017. p. 174).

No que se refere à educação básica, o processo de ensino e aprendizagem é uma ponte entre o ensino fundamental e o ensino superior, um trânsito, um momento em que estudantes, muitas vezes, estão imersos no ciclo de transformações e construções ideológicas que lhes permitem identificar suas “cosmo-percepções, que são possibilidades para a interpretação ou apreensão da realidade” (Gonçalves, 2023, p.73), inerentes a cada um/a em suas vivências.

Nesse sentido, as epistemologias dos afetos e afetações são ativadas à medida que os diálogos promovem uma escuta minuciosa e cuidadosa dos relatos de experiências cotidianas expostos pelos/as estudantes. Nessas narrativas, as dores, os traumas e as angústias que se manifestam sobre os corpos racializados são trazidas à tona, exigindo que professores/as e famílias estejam atentos/as aos sinais emotivos apresentados. Essa atenção é fundamental para que, posteriormente, possam ser promovidos os afetos e as afetações necessárias aos/às estudantes, permitindo reduzir ou mesmo estagnar as angústias e os traumas que esses corpos carregam.

Figura 9 - Árvore genealógica da estudante Iasmim



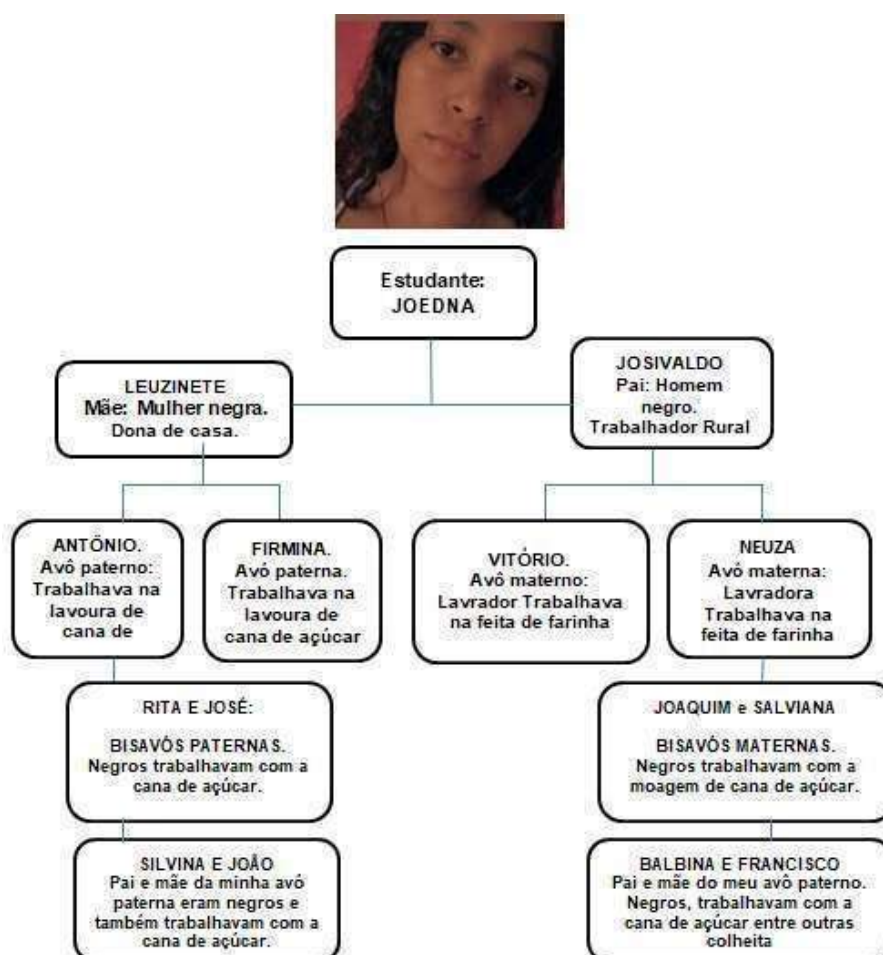
Fonte: acervo pessoal da estudante

Assim, é nos diálogos intraescolares que surgem nascentes para

possíveis formas de acolhimento e autoafirmação dos corpos outrora estereotipados e, quiçá, silenciados ao buscarem evidenciar as políticas culturais gendradas na construção de suas vivências enquanto resistência e manutenção de suas etnicidades. Trata-se de histórias vivas, currículos vivos, que todos os dias desfilam pelos corredores da escola, atravessando e sendo atravessados/as pelas fronteiras impostas pela colonialidade. Esses corpos, em sua luta diária, buscam ser acolhidos/as nas encruzilhadas dos corredores e das salas de aula do CETEP da Bacia do Rio Corrente, em um alerta constante de que:

possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio, que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos nos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalista que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente. (hooks, 2017. p. 232).

Figura 10 - Árvore genealógica da estudante Joedna



Fonte: acervo pessoal da estudante.

Pela amostragem realizada com a turma do terceiro ano do curso técnico em Administração, verificou-se que muitos/as estudantes carregam em seus corpos as marcas de suas etnicidades. Contudo, observa-se que, em diversos casos, esses/as estudantes não falam de si ou sobre si. Tal silêncio pode ser resultado de timidez, medo ou da ausência de acolhimento às suas pertencas, agravado pela falta de uma pessoa que lhes transmita segurança.

Além disso, esses silenciamentos podem estar associados a turbulências vividas na infância, dentro de casa ou em outros espaços de convivência social. Também podem ser reflexo de um cenário capitalista marcado por negativas e silenciamentos, que dificulta a expressão identitária. Por vezes, esses/as jovens não são oportunizados/as a se observar de forma crítica e analítica, nem a utilizar o artifício da fala como uma ferramenta de autorreflexão e pertencimento.

Antes e depois de analisar o percurso de vida discente, ao mensurar suas vivências por meio da transposição da memória feita pelos/as estudantes, é fundamental perceber e identificar com que tipo de escola e currículo nós, professores/as, estamos trabalhando em nossos fazeres docentes. Ao observarmos as apresentações nas árvores genealógicas elaboradas, nota-se um contraste: enquanto algumas trazem detalhamentos minuciosos, outras se limitam a informações curtas e diretas sobre os laços familiares.

Há inferência de que essa limitação textual esteja associada a sentimentos como timidez ou vergonha de se reconhecerem enquanto negros/as. Essa hipótese se evidencia, por exemplo, na fala de um estudante não retinto, mas com traços fenotípicos negroides, do 3º ano do curso técnico em Administração, que afirmou: “Professor! Sou nego só do joelho pra baixo, uso muito bermudão até o joelho, mas as canelas ficam queimadas do sol, e eu uso muita blusa de manga comprida. Eu não acho que sou nego.”

Os estudos de Fanon (2008, p. 124) apontam que “é duro investigar sobre a realidade. Mas, quando alguém mete na cabeça que quer exprimir a existência, arrisca não encontrar senão o inexistente”. Após a manifestação do estudante, o silêncio percorreu a sala por alguns segundos. Olhares cruzados pairaram sobre o comentário até que uma colega do estudante se pronunciou:

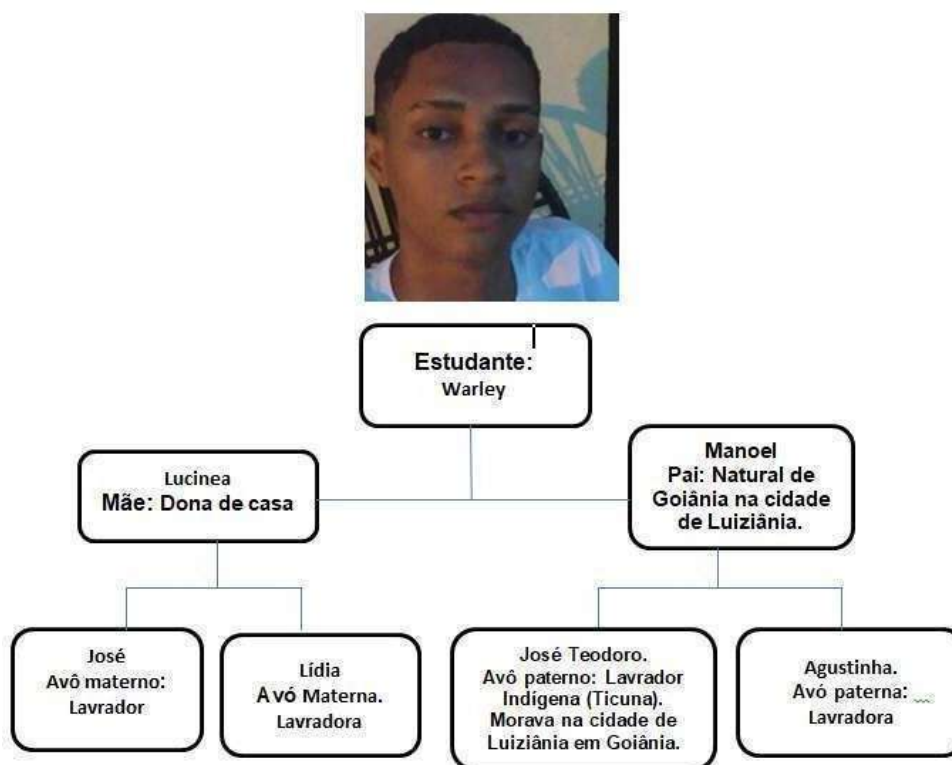
“O que é, colega? Você é negro. Veja seus lábios, cabelo cacheado. Só sua pele que é mais clara, mas você é negro. Talvez você não se assume, aí é diferente”. Esse episódio levanta a necessidade de atenção sobre como os/as estudantes constroem e apresentam os dispositivos de sentido que circundam a ocupação e o significado de seus corpos. É imprescindível, tanto dentro quanto fora da sala de aula, com o apoio da comunidade e da sociedade, fortalecer a desconstrução de estereótipos impregnados na população negra. O não reconhecimento de si, assim como a naturalização de comentários que configuram racismo recreativo, deve ser combatido. Nesse contexto, a escola precisa reforçar seu papel no construto do “letramento racial como uma ferramenta contínua de ação, um compromisso político no enfrentamento do racismo dentro e fora da escola. O racismo presente no Brasil se caracteriza por ser perverso e por vezes silencioso” (Brauna, Souza e Sobrinha, 2022, p. 6). Além disso, é necessário fomentar a consciência de classe.

Buscando compreender essa situação, encontram-se contribuições relevantes na obra “Peles Negras, Máscaras Brancas”, que destacam uma reflexão crítica e profunda sobre a construção e o reconhecimento identitário. Fanon (2008, p. 28) informa que:

análise que [...] é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

Esses/as estudantes, com suas trajetórias pouco assistidas e interpretadas na sala de aula, muitas vezes caem nas armadilhas da branquitude e, por consequência, tendem a ser conduzidos/as a não aceitarem em sua inteireza a tez da pele, bem como as culturas ligadas à população afro-diaspórica que construiu o Brasil. É fundamental fortalecer, na sala de aula, a desconstrução do imaginário dos/as adolescentes negros/as, especialmente no que tange, de forma implícita ou explícita, à vida alinhada às sugestões de estudo de Fanon (2008, p. 176), sobre “ler nos olhos do outro uma imagem de mim que me satisfaça.”

Figura 11 - Árvore genealógica do estudante Warley Freitas



Fonte: acervo pessoal do estudante.

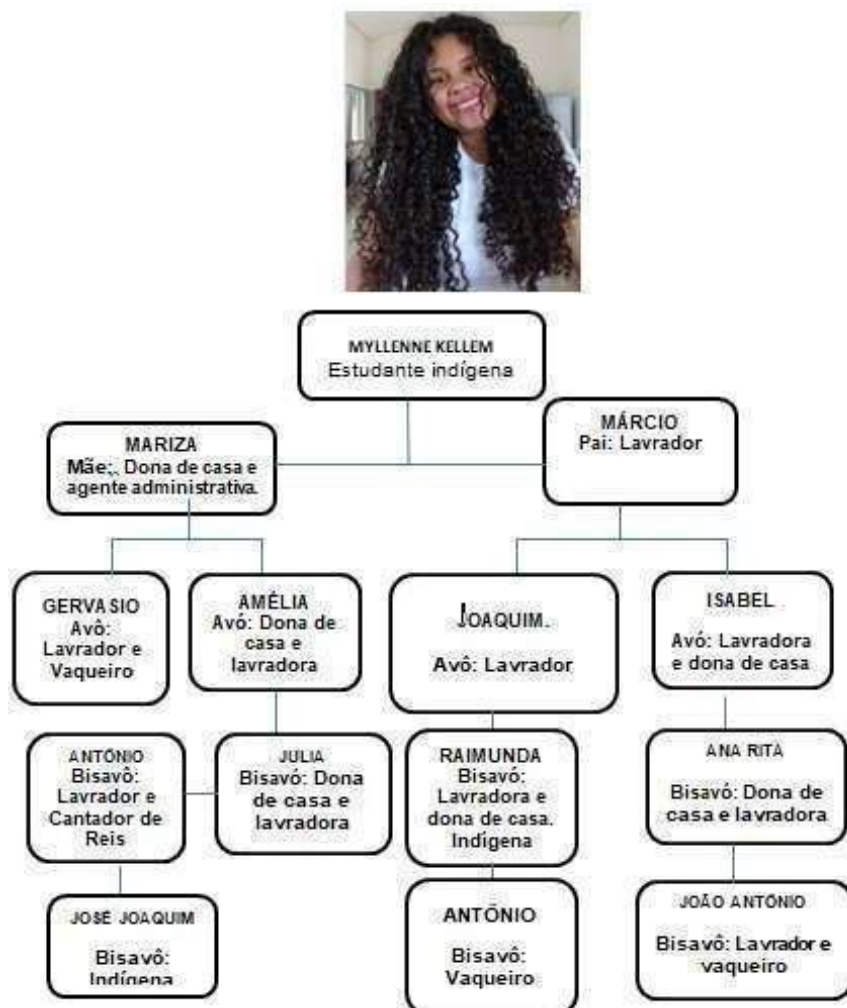
Os debates na sala de aula, com pautas antirracistas, propiciaram a quebra de silêncios, corroborando com Fanon (2008), que afirma: “falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é, sobretudo, assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” Entretanto, muitos/as estudantes não foram/são estimulados/as, em seu percurso de vivência escolar e familiar, a se aproximarem dialogicamente de suas ancestralidades, em termos de conhecimento prévio, a partir de uma consulta genealógica aos/aos mais velhos/as, com a intenção de identificar suas pertencas étnicas, uma vez que, conforme Martins (2003, p. 64):

a memória, inscrita como grafia pela escrita, articula-se assim ao campo e processo da visão mapeada pelo olhar, apreendido como janela do conhecimento. Tudo que escapa, pois, à apreensão do olhar, princípio privilegiado de cognição, ou que nele não se circunscreve, nos é ex-ótico, ou seja, fora de nosso campo de percepção, distante de nossa ótica de compreensão, exilado e alijado de nossa contemplação, de nossos saberes.

Assim, a partir da identificação e manifestação dos/as estudantes, foi possível estreitar o diálogo sobre suas "oralituras", como sugere Martins (2003),

abordando suas vivências, culturas, memórias, acolhimentos ou deslocamentos que os corpos, em suas várias linguagens, proporcionam — e que muitas vezes os/as estudantes deixam de expressar.

Figura 12 - Árvore genealógica da estudante Myllenne



Fonte: acervo pessoal da estudante

As declarações dos/as estudantes possibilitaram compreender o quanto narrar é edificar modelos de vivências que, nas peculiaridades de cada discente, os/a provocam a se posicionar a partir das suas cosmo-percepções frente aos obstáculos encontrados na escola. Assim, cada fala se posiciona em um contexto social e político, e provoca o/a docente, mesmo dentro de um currículo oculto, a refletir sobre as metodologias e práticas educativas que possibilitem insurgências e afetos dentro do currículo escolar.

A noção de “inteligência coletiva” refere-se à ideia de “potência de ação coletiva” dos grupos, tomando-se, como hipótese principal, que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos por meio de conversações (Carvalho, 2011, p.76).

Há uma clarividência de que a escola e a sala de aula são, ou pelo menos deveriam ser, locais de preservação das memórias, reafirmação de saberes e construção curricular através das narrativas que cada pessoa coleciona em suas vivências. As escrituras podem possibilitar um maior conhecimento e aproximação entre professores/as e estudantes, e, dessa forma, produzir um currículo que dialoga com a vida escolar, além de ser uma forma de sensibilizar a escola sobre a proteção dos patrimônios culturais e imateriais que compõem as histórias de vida dos/as estudantes.

A memória cultural muitas vezes enfileira a edificação de sentidos, que partem da imaterialidade reforçada no construto da cultura humana ou popular. Às vezes, por meio da transmissão oral, ela manifesta nas futuras gerações a natureza do cuidado com a cultura passada, primando por enaltecer os contos e acontecimentos outrora vivenciados que permanecem performados nos fios da memória.

Alguns relatos apresentam distorções na representatividade cultural que as pessoas possuíam, como podemos observar no depoimento a seguir: “Minha bisavó era bruxa. Ela tinha um livro de receitas de remédios da capa preta, deu de presente para minha vó e minha vó passou para minha mãe”.

O entendimento sobre a existência das bruxas é reafirmado nos estudos de Martins, De Oliveira e Campos (2023, p. 203), que reforçam: “As bruxas existem e resistem de muitas formas. Seja como rezadeiras, parteiras ou curandeiras, estabelecem com a natureza uma relação singular e, através dela, cuidam e curam.” Dessa forma, antes de serem pejorativas, as bruxas eram mulheres que possuíam conhecimento sobre plantas, ervas medicinais e chás, que serviam para proteção e cura de pessoas e povos que buscavam ajuda para restabelecer a saúde.

Entretanto, para atender ao patriarcado e pela não aceitação de saberes ancestrais dominados por mulheres, segundo Martins, De Oliveira e Campos (2023, p. 204), “a caça às bruxas, iniciada na Europa a partir da junção do Estado e da Igreja Católica”, dois grupos sociais da época com poderes e

demandas convergentes, visava enfraquecer os conhecimentos populares.

Esse processo, que visava deslegitimar o saber ancestral feminino, se refletiu também na contemporaneidade, quando os mercadores da fé convergem o processo de cura advindo de saberes ancestrais da população negra como algo maléfico. Isso reforça a criação de uma história única: “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder” (Adichie, 2019, p. 12).

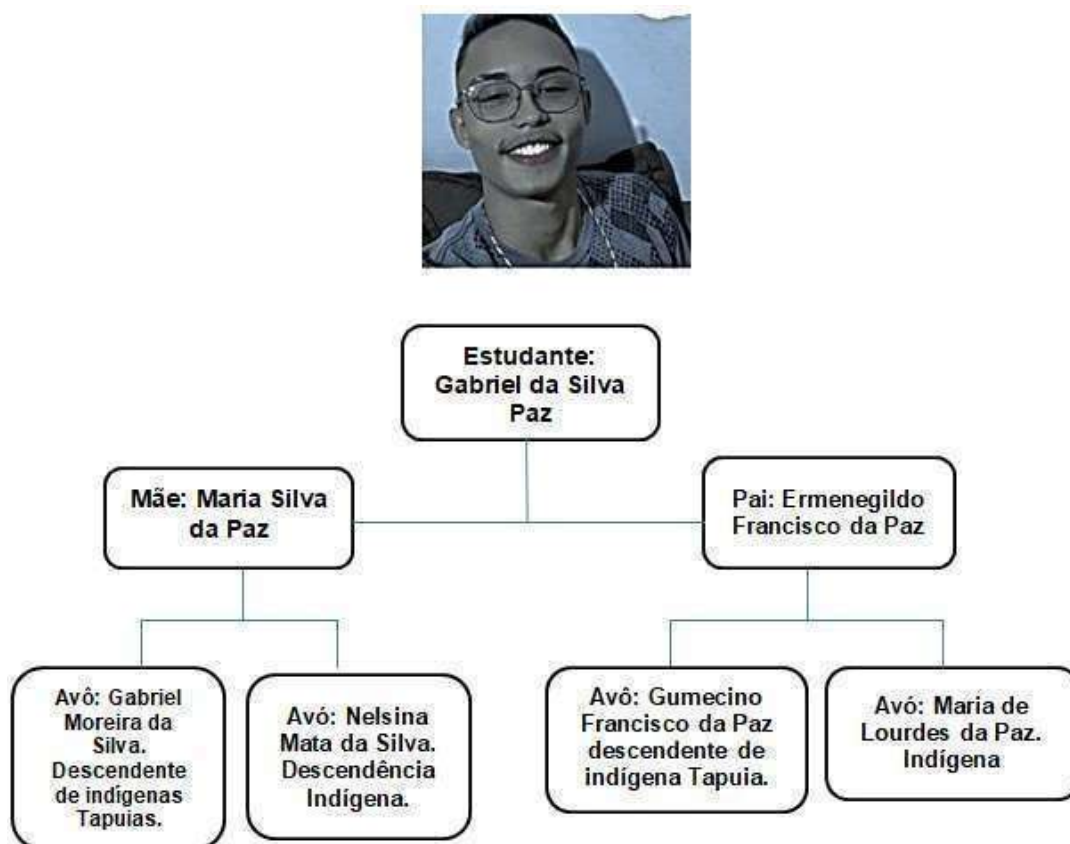
O percurso ocorrido durante o sequestro de corpos negros/as no continente africano e a invasão dos portugueses no Brasil forçou muitos indivíduos e seus grupos étnicos a adotar práticas de dissimulação como forma de sobrevivência. Esses grupos passaram a se apropriar da língua e dos costumes dos colonizadores, como uma estratégia para garantir a continuidade de suas vidas e culturas. Muitos dos termos impostos pelos colonizadores passaram a ser utilizados de forma pejorativa em benefício da branquitude, como exemplo da palavra "Kilombo", que passou a ser grafada como "Quilombo", alterando também seu significado original.

Adichie (2019, p.14) nos alerta que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Nesse contexto, a pesquisa que se propõe é também um convite aos professores/as a refletirem sobre o ensino que deve dialogar com as minúcias e peculiaridades do "chão da escola", para que possamos ser mais um elo nas discussões que transponham fronteiras e criem um espaço para a projeção social e o bem viver.

No que se refere às bases teóricas e metodológicas, a árvore genealógica se configura como um convite à construção de atividades transgressoras e insurgentes dentro das salas de aula, promovendo um maior conhecimento sobre o público escolar e a multiculturalidade presente no ambiente escolar. Essa proposta está alinhada aos estudos de hooks (2013, p. 173), que apontam que “é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção social”. Isso proporcionaria o fortalecimento da construção do ser e dos diferentes saberes, vidas e modos de viver que muitas vezes são vistos como “diferença”, sendo, na verdade, partes

essenciais da pluralidade cultural que compõe a sociedade.

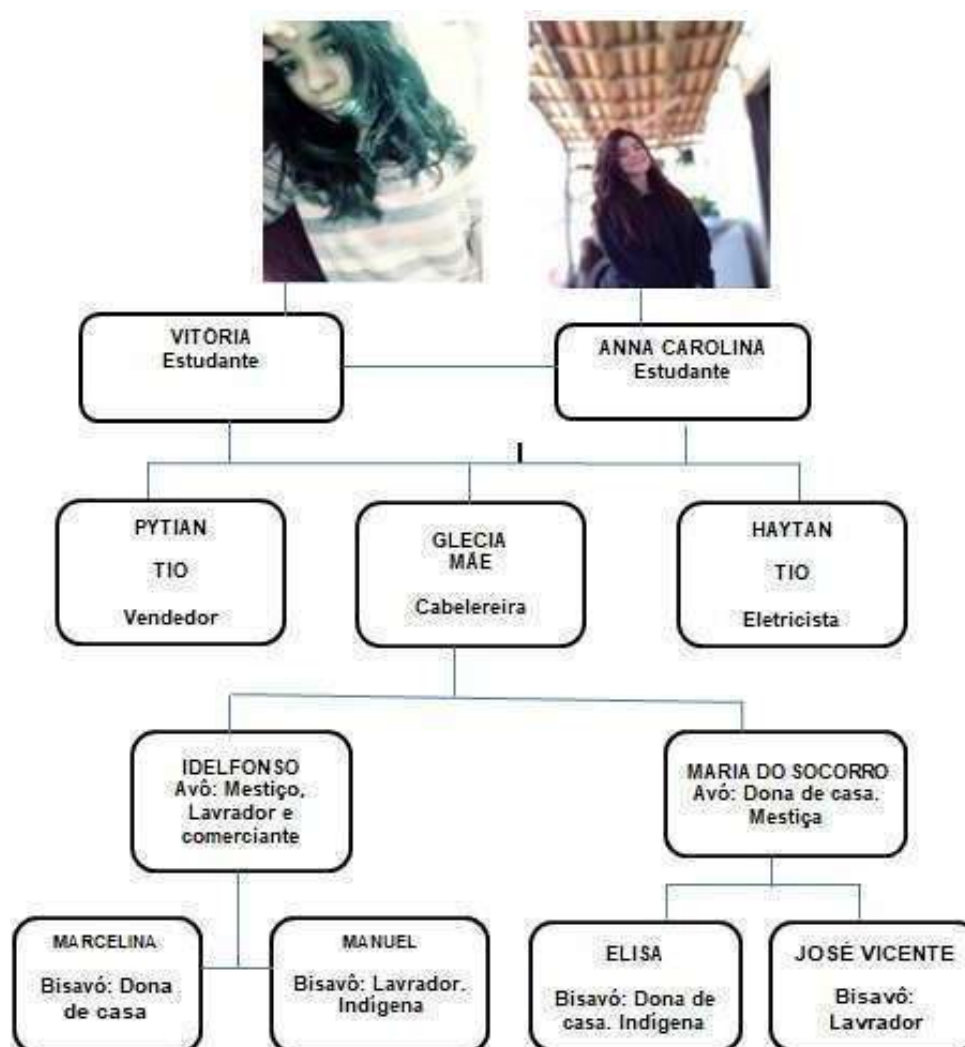
Figura 13 - Árvore genealógica do estudante Gabriel



Fonte: acervo pessoal do estudante

Segundo os estudantes, as experiências abstraídas com a construção das árvores genealógicas, com a ajuda de seus pais, mães, avós e avôs, de início geraram surpresa e espanto nos mais velhos, ao ver o interesse deles (estudantes) em saber sobre o passado. Muitos discentes relataram que nunca haviam parado para pensar de onde vieram (ressalto que se trata de um público com idades oscilando entre dezesseis, dezessete e dezoito anos). Nesse momento, uma estudante de pele branca entra na conversa e diz: “Uai, gente, eu sou negra, meu pai é um negão, meu sangue é de negro, isso aqui é só tinta, minha pele é clara por causa da minha mãe, mas agora, depois do trabalho, eu descobri que sou uma negra sarará”.

Figura 14 - Árvore genealógica da estudante Ana Carolina



Fonte: acervo pessoal da estudante

3.6 Silêncio dos corpos: percurso do conto que não se conta nas escolas

Para Gilroy *apud* Silverio et al. (2020), a base de uma comunidade negra transnacional não é uma suposta essência africana (cultural ou biológica), mas sim uma experiência histórica compartilhada, marcada pela escravização, repressão, exclusão e exploração. Os estudos sobre os patrimônios materiais e imateriais das matrizes africanas no Brasil batem à porta das instituições de ensino público e privado, buscando dialogar sobre a reescrita da cultura da população negra na construção do Brasil após o sequestro de vidas humanas na África e a forçada travessia do Atlântico (diáspora).

Os estudos de Aníbal Quijano indicam que “o tom da modernidade é a colonialidade” do ser e do saber, o que se torna evidente ao percebermos que,

em pleno ano de 2024, ainda são reverberadas formas hegemônicas de silenciamento sobre o estudo da cultura afro-brasileira em sala de aula. Nesse contexto, os estudos de Santos (2021) refletem que “o corpo negro é o alvo da necroeducação, e a eliminação, a princípio, se apresenta de maneira sutil, pois a arma utilizada é invisível, difícil de ser reconhecida, como uma névoa contendo gás mortal, que sufoca, asfixia, aniquila e é direcionada ao grupo considerado desprestigiado, pobre, favelado”. É nesse cenário que as pautas insurgentes ou os estudos pós-críticos das relações étnico-raciais frequentemente são escamoteados ou pejorativados em muitos contextos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e outras modalidades do sistema educacional.

Em alerta, Silva (2022) ressalta que a necropolítica, em sua força simbólica, age nas produções curriculares quando trabalha a cultura [...] e atrela à agência negra uma representação ligada a negro=corpo=instinto, em detrimento do branco=mente=razão, concepção de racionalidade iluminista. Isso evidencia a contínua tentativa de branquear e fortalecer o eurocentrismo nos currículos, mesmo com a instrução para a aplicação em sala de aula da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Nesse sentido, o debate em sala de aula, dependendo do conhecimento e interesse do/a docente em relação às pautas étnicas, pode ser transgredido, mesmo que por meio do currículo oculto. Caso contrário, surge um grande indicativo para a constituição de uma “necroeducação” que, nas observações de Costa, Martins e Silva (2020), “se constrói por meio de bases, inclusive científicas, que ajudam a perpetuar a guerra racial e a morte, real e simbólica, do sujeito negro na educação”.

Tais silenciamentos ficam expostos quando, por exemplo, dentro dos espaços escolares, há uma quantidade expressiva de estudantes negros/as, indígenas e quilombolas que, por questões impostas pela colonialidade do saber e, quiçá, do ser, são inibidos/as a se aceitarem em suas pertencas. Em contrapartida, as correrias do cotidiano e os diversos planejamentos direcionados à questão conteudista reduzem o olhar docente, limitando ou deixando passar despercebida a empiria sobre os corpos e territórios que, todos os dias, estão presentes no interior da escola.

Assim, as reflexões de Mignolo (2017) apontam que a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas, enquanto esconde ao mesmo tempo seu lado mais escuro, a “colonialidade”. Essa colonialidade perpetuou-se mundo afora e ramificou-se na ótica de Fanon (2008) ao afirmar que “o racismo dos negros contra o negro [...] é uma forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco”. Talvez essa seja a razão (que envolve vergonha e/ou timidez) de muitos/as estudantes negros/as e indígenas falarem pouco ou nada sobre suas raízes e origens. E nesse contexto, muitas vezes em espaços escolares e não escolares, por questões internas de memória ou externas, os/as estudantes são conduzidos/as a se negarem ou ocultarem suas culturas para tentar integrar-se ao projeto do capitalismo, que visa soterrar o legado histórico dos povos originários, negros/as e africanos/as.

Desse modo, a construção, manutenção e preservação da cultura afro-brasileira nos ambientes escolares e não escolares precisa elaborar e praticar projetos de resistência e luta contra esses modelos de silenciamento nos quais os/as estudantes estão envolvidos/as. Isso porque o que a colonialidade deseja se alinha ao pensamento de Maldonado-Torres (2016), quando reforça que o “fato da desigualdade humana” é uma forma de expressar o convencimento de europeus acerca de seu pertencimento a um modelo superior de humanidade, do qual outros sujeitos e comunidades, pejorativamente considerados/as inferiores, não participam. Por essa razão, as etnografias históricas sobre a população negra e sua importância na construção do Brasil foram, contraditoriamente, impressas nos livros didáticos e na memória de uma parte da humanidade.

Mas o que pouco se comenta nos currículos, ainda mais com a redução da carga horária nos componentes curriculares das humanidades, é que a “amefricanidade” (Gonzalez, 2020), outrora sequestrada de vários países do continente africano, de acordo com as denúncias de Lélia Gonzalez, teve seu público imerso no processo de esvaziamento ontológico impetrado pelos colonizadores. Nesse processo, a população negra foi escravizada para a alavancagem econômica e eurocêntrica de um capitalismo genocida, explorador e excludente, como afirma Fanon (1979): “nós não nos tornamos o que somos

senão pela negação íntima e radical do que fizeram de nós”.

A educação antirracista brasileira, ainda mais quando conduzida por intelectuais negros/as, por estarem inseridas em um ambiente machista e sexista, por muito tempo foi silenciada em vários contextos da história, com fortes indícios, inclusive, de universidades que minimizaram a publicidade e o acesso às pesquisas de autoras negras que denunciavam, em seus estudos, a favor da população negra do Brasil. Esse é um dos preços que pagamos pelos séculos de escravidão: a formação de um estado latifundiário, autoritário e excludente que reverberou nas gerações o silenciamento antagônico dos afetos e das afetações dos corpos racializados, principalmente no espaço escolar.

4 COMUNIDADE DE APRENDIZADO: PAVIMENTANDO PARA TRANSGREDIR

Meu pensamento sobre a construção de uma comunidade de aprendizado alinha-se ao de hooks (2013, p. 245), em que, dentro das salas de aula e nos espaços escolares, “a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. Assim, a construção de uma comunidade de aprendizagem no CETEP da Bacia do Rio Corrente ramifica-se em dois caminhos: o primeiro, na apresentação das atividades pedagógicas práticas e como elas reverberam diálogos transdisciplinares e leituras para além dos muros da escola, em que professores/as se unem e promovem atividades além dos livros didáticos, corroborando com hooks (2013, p. 183), “reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente”.

O segundo caminho busca conduzir o leitor educador a fomentar análises teóricas na construção de currículos afetivos a partir da linguagem corporal com que os/as estudantes dialogam, por meio das suas corporiedades. Isso porque “ao se pensar em criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade” (hooks, 2021, s/p).

Esse segundo caminho, que se alinha aos corpos e às inscrições que os mesmos apresentam, como os cortes de cabelo, penteados black power, cabelos trançados, tatuagens, etc., são corpos curriculados que se apresentam nos espaços escolares, mas que são pouco dialogados de maneira

interdisciplinar, dentro de um contexto de corpos e territorialidades.

A escola é o espaço de construção de um tear pedagógico e epistemológico, em que as/os artesãs/ãos (professoras/es) possuem as linhas e agulhas para costurar pautas e currículos que são indissociáveis, mas que, na prática pedagógica, são fragmentados, como no caso do corpo e da vivência. Dessa forma, esse debate é inspirado nas reflexões dos pensamentos e estudos de hooks (2021, s/p), quando ela reforça que “a escola pública é a formação educacional necessária para todo mundo; é dela a tarefa de ensinar estudantes a ler e escrever e, com sorte, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico”. O segundo caminho pode ser conferido no texto do Produto Educacional intitulado "Comunidade de Aprendizagem", que é uma ramificação dessa dissertação.

A vida na escola/na sala de aula é como um mundo em que as peculiaridades dos/as estudantes, e enquanto docentes estivermos atentos/as às comunicações diretas ou às entrelinhas dessas vidas, podemos potencializar o conhecimento deles/as, no que tange a um olhar holístico e interpretativo do mundo a partir dos olhares para si mesmos/as. Uma vez que “quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (hooks, 2013, p. 183).

Nestes últimos dez anos de percurso docente no CETEP, minhas atividades de pesquisa e iniciação científica tomaram forma a partir de feiras de ciências promovidas na escola, período em que estudantes e professores/as desenvolvem produtos ou ampliam ideias, que logo depois de materializadas são apresentadas ao público escolar e a outras instituições de ensino externas.

Situo nas próximas linhas algumas ações pedagógicas que foram desenvolvidas no CETEP por mim e outras/os colegas, em diálogo com hooks (2013, p. 183), ao conceber “a presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula”, para estimular o estudo das relações étnico-raciais no currículo da Educação Profissional no CETEP da Bacia do Rio Corrente.

Dessa forma, serão listadas algumas atividades pedagógicas, o ano de

realização, bem como os/as docentes que desenvolveram as ações, seus respectivos componentes curriculares e os/as professores/as envolvidos/as. A descrição se faz necessária, pois uma comunidade de aprendizagem alinhada às questões étnicas, de gênero e/ou territoriais na escola não se constrói da noite para o dia.

E, tampouco deve ser deixada sob a responsabilidade de um único componente curricular ou de um/a único/a professor/a, exclusivamente pelo fato de o/a profissional ser negro/a, indígena, de religiosidade de matriz africana ou outra categoria que, a um olhar míope, é muitas vezes lida como: pauta para as pessoas que possuem características fenotípicas que se aproximam da demanda, e não enquanto uma ação pedagógica que deve/riam ser debatidas e praticadas em comunidade, e não de forma isolada. Pois, no percurso do processo educacional, conforme exposto por hooks (2013, p. 186):

somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história.

A partir do olhar proposto por hooks, uma das ações pedagógicas desenvolvidas no CETEP foi o projeto Punho de Mulher, orientado pela Professora Mestranda Vandelucia Ferreira da Silva Boa Sorte⁵, responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa e Literaturas de Línguas Portuguesas. A professora convidou os/as estudantes, após a apresentação de um texto, a produzirem uma cena teatral em parceria com os/as estudantes do curso técnico em Administração. Ao aceitarem o convite, os/as estudantes encenaram no pátio da escola a peça teatral⁶ baseada na leitura do livro *Quarto de Despejo*, da autora e intelectual negra Carolina Maria de Jesus.

⁵ Vandelucia Ferreira da Silva Boa Sorte, Professora no Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente – CETEP. Mestranda na Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM). Pesquisa: Mulheres do PROEJA entre perfumes, panelas e palavras: uma análise Feminista.

⁶ Baseada no livro *Quarto do Despejo*, da autora intelectual negra, Carolina Maria de Jesus. Uma adaptação para o projeto Punho de Mulher. Proponente, Professora Vandelucia Boa Sorte e estudantes para o componente curricular “Literatura de língua portuguesa”. Turma 3º Ano do Técnico em Administração.

O despertar para essa ação pedagógica surgiu a partir da observação em sala de aula de dois aspectos importantes: a ausência de autoras e temáticas feministas no universo escolar e as expressões e expressividades das meninas e mulheres naquele espaço, frequentemente silenciadas por um sistema educacional que reforça o patriarcado, o machismo, o racismo e a lesbofobia. Segundo a professora, ao perguntar sobre autoras e autores conhecidos pelos/as estudantes, raramente era mencionada uma autora, e autora negra então, nunca havia sido citada. Contudo, o maior impulso para o desenvolvimento do projeto surgiu da expressão corporal de uma aluna, cuja postura curvada tentava esconder os seios, resultado de violências intrafamiliares sofridas por ela e relatadas posteriormente a uma colega de sala. Como afirmam Meinerz, Santos e Pereira (2021, p. 133), “as relações familiares podem contribuir de forma positiva ou negativa na consciência racial e de gênero, pois a família é uma instituição que não está alheia ao contexto sociopolítico e econômico.”

A professora afirma que, diante dessa situação, tinha a oportunidade de construir um outro tipo de ensino, pautado na autoafirmação positiva de meninas e meninos ribeirinhos, negros, indígenas, cigana/os, em diálogos sobre políticas de proteção aos grupos vulneráveis. “Foi estarrecedor, sobretudo para mim, ouvir a colega dizer que a menina corcunda da sala era abusada por um tio, pois eu, como professora, não precisava esperar episódios como esse para pensar uma prática situada e contextualizada a partir dos corpos e mentes afetados pelo meu fazer docente”, concluiu a professora.

Figura 15 - Peça teatral: Projeto punho de mulher



Fonte: acervo pessoal de Vanderlúcia

No período da pandemia, também foram desenvolvidas algumas atividades pedagógicas, que podem ser conferidas no artigo publicado nos anais do Seminário Gepráxis, no ano de 2021, intitulado *Do caos à Resistência: Experiências ressignificadas através do Portfólio de Quarentena no CETEP Bacia do Rio Corrente* (Veiga et al., 2021). Apresento três projetos desenvolvidos:

- a) Projeto Dedo de Prosa e Versos: Elaborado pelos/as professores/as de Ciências Humanas do CETEP Bacia do Rio Corrente, a professora de Geografia, Adriana Veiga, e o professor de História, Alisson Chaga. A ideia do Dedo de Prosa esteve centrada em desenvolver momentos de construção do conhecimento de um modo interdisciplinar, tratando de assuntos que fossem pertinentes à realidade das/os estudantes, abordando temas em pauta no Brasil e no mundo.
- b) Plano Emergencial de Apoio às Empresas Impactadas pela Covid-19: Idealizado por professores/as do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Desenvolvido de forma empírica e remota, por meio de ciclos, com uma duração de 3 meses, o projeto buscou conduzir as/os estudantes a refletirem sobre os impactos da pandemia no contexto socioeconômico das cidades de Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe.
- c) Projeto Biologando: Diálogos Biológicos e Biologia Interativa: A área de Ciências da Natureza, representada pela professora de Biologia, Aldenir Dias Godrim, desenvolveu os projetos para serem trabalhados dentro do Portfólio da Quarentena, com o intuito de discutir assuntos dessa disciplina de forma mais dinâmica, de modo que o conhecimento pudesse chegar com mais leveza às/aos discentes.

No ano de 2021, no componente de Direito Aplicado, ao trabalhar sobre

os direitos e deveres individuais e coletivos, que compõem a Constituição Federal de 1988 e prevê “que todos são iguais perante a lei”, após explanação do conteúdo e posterior leitura compartilhada (em outra aula) da obra *Quando Me Descobri Negra*, da autora intelectual negra Bianca Santana, os/as estudantes do curso técnico em Administração, sob minha orientação, desenvolveram um seminário apresentado de forma remota, intitulado “As Filhas e Filhos de Dandara dos Palmares e Zumbi dos Palmares”, com o objetivo de evidenciar a voz e a importância que teve Dandara (mulher negra) na luta pela libertação da população negra e africana do escravismo no Brasil, uma vez que “temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-as a outras” (hooks, 2013, p.186).

No ano de 2022 e 2023, no componente curricular Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social, em que fui colaborador externo do projeto de extensão Carolina Vai às Escolas, o percurso da ação extensionista pode ser conferido no texto publicado na série Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCDB, artigo que tem por título: “Carolina Vai às Escolas: Produzindo Currículo Antirracista no Interior da Bahia” (Santos, Moreira e Gomes, 2024).

Como professores, podemos fazer da sala de aula um lugar onde ajudamos os estudantes a superar a vergonha. Podemos permitir que vivenciem sua vulnerabilidade em uma comunidade de aprendizagem que os apoiará se hesitarem ou falharem quando provocados por situações passadas de humilhação — uma comunidade que sempre os reconhecerá e os respeitará (hooks, 2021, s/p).

Com o intuito de valorizar o olhar dos/as estudantes e seus anseios, o projeto teve como culminância a escrita à punho feita pelos/as estudantes sobre o Brasil de amanhã, inspirado nos debates desenvolvidos a partir da leitura do livro *Diário de Bitita*, da autora intelectual negra Carolina Maria de Jesus.

O ensinamento de Moreira (2023, p.101) reforça que “a produção do currículo em redes tem sido um dos legados dos movimentos antirracistas brasileiros que têm como seus multiplicadores(as) do ensino superior e da educação básica”. Frente a esse impulso, o projeto foi gestado pelo grupo de

pesquisa e estudos Oju Obìnrin - Observatório de Mulheres Negras⁷(do qual faço parte), registrado na CAPES/CNPq/UESB, e propôs dialogar com os/as estudantes do ensino médio sobre a história da autora e intelectual negra Carolina Maria de Jesus e suas obras. A atividade teve aporte legal nos projetos extensionistas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e foi executada, entre outras escolas, no CETEP da Bacia do Rio Corrente.

No ano de 2023, a professora Marisol Sena desenvolveu, com os/as estudantes do ensino médio regular, na disciplina de Letramento Racial, um painel de colagem com a imagem dos Adinkras e seus significados. A atividade foi exposta na parede do CETEP, como proposta de conhecimento literário, bem como:

apresentar o Parangadinkra, um suporte artísticopedagógico que inventamos para envolver Universidade e Ensino Básico com as filosofias africanas tradicionais e suas oralidades, ainda pouco exploradas como fonte de conhecimento nas escolas e Universidades do país, quer seja por preconceito ou desconhecimento (Petit e Ventura, 2020, p. 192).

Figura 16 - Adinkras



Fonte: Acervo pessoal da Professora Marisol Sena.

No ano de 2023, a professora de Artes Ulli Souza⁸ o componente

⁷ Oju Obirin observatório de mulheres negras tem como pretensão atender as lacunas presentes no campo das pesquisas no Brasil, no que diz respeito aos estudos e análises sobre as mulheres negras brasileiras.

⁸ Licenciada Artes Visuais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (2018). É especialista em Arte Educação: cultura brasileira e linguagens artísticas contemporâneas pela Universidade

curricular Balaio das Artes, desenvolveu, junto com os/as estudantes, uma atividade de desenho e colagem de gestos que simbolizam a luta da população negra contra o racismo, bem como desenhos dos rostos com vários cabelos *Black Power*. Ações dessa natureza são cada vez mais necessárias, como salientado por Rufino (2019, p. 265), pois “destaca-se a necessidade de uma agenda política que denuncie os vínculos e impactos da colonialidade na educação e proponha formas de transgressão a esse modelo”. A seguir, um relato da professora sobre o desenvolvimento do trabalho.

Uma das proposições do Novo Ensino Médio em vigor tem como premissa a construção dos chamados componentes curriculares eletivos, e suas abordagens comungam com as escolhas da comunidade escolar de acordo com as necessidades apresentadas por esta.

Partindo desse pressuposto, foi desenvolvido o componente curricular Balaio das Artes, que tem como objetivo a realização de ações teóricas e práticas de Artes Visuais, com o intuito de ofertar aos estudantes um percurso estético, de fruição e criação, abordando diferentes temáticas. Dentre essas temáticas, estava a abordagem das Culturas Afro-brasileiras, conforme defendido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Foi apresentado o contexto histórico da diáspora africana e suas ressonâncias na criação das identidades brasileiras. Em determinado momento, trouxemos as contribuições da arte tradicional africana e a contemporaneidade de artistas negros brasileiros e internacionais.

Após esse momento teórico, foi apresentado aos estudantes a construção de um projeto sobre o que gostariam de criar por meio da pintura, desenho e colagem. Durante duas semanas, os/as estudantes dedicaram-se à

execução das propostas pensadas por eles. A exposição nos corredores da escola aconteceu durante a feira de ciências, para que a comunidade escolar pudesse contemplar e refletir sobre as temáticas abordadas durante o componente curricular no ano letivo de 2023. (Por Ulli Souza, 2023).

Figura 17 - Colagem na parede do CETEP



Fonte: Acervo da professora de artes do CETEP, Ulli Souza.

O poder dessa linguagem não verbal, apresentada na figura 17, conduz à reflexão e à situação junto a hooks (2013, p. 228), que:

o poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para produção cultural alternativas e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica.

Lecionar no CETEP significa colaborar com o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e político no contexto de inserção da instituição, bem como no surgimento de novos atores e atrizes na busca pela sua autonomia enquanto seres humanos e cidadãos, por meio da educação libertadora e transformadora, tão valorizada pela instituição, especialmente

quando se trabalha no contexto da Educação Profissional, com o lema: "educar para a vida e para o mundo do trabalho".

Nesse sentido, as práticas docentes nesse tear pedagógico primam pelo fortalecimento das atividades de ensino e aprendizagem entrelaçadas entre teoria e prática, pois é na prática que os saberes se consolidam. Por isso, a interdisciplinaridade nas várias modalidades de ensino e cursos no CETEP tem buscado contemplar a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e fortalecer o/a estudante nas ações e processos sociais.

Também acontecem no espaço escolar do CETEP os projetos estruturantes⁹¹⁰ em nível de estado e Território de Identidade, com oficinas sobre Artes Visuais (AVE - pinturas), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE - músicas), Tempos de Arte Literária (TAL - poesia), Educação Patrimonial e Artística (EPA) e Produção de Vídeos Estudantis (PROVE - vídeos), os/as estudantes, acompanhados/as por um/a professor/a, expõem suas vivências e emoções de forma autoral através das oficinas mencionadas. Para hooks (2021), nossas salas de aula estão mais suscetíveis a serem compostas por estudantes ansiosos pela grande chance, pela oportunidade que enxergam se abrir no futuro, e que podem encontrar oportunidades, crescimento e conhecimentos ao participarem dos projetos estruturantes. Após a seleção dos projetos nas etapas escolares, os discentes participam da etapa territorial, uma junção de todas as escolas estaduais do território, no caso o da Bacia do Rio Corrente, onde os projetos são escolhidos por jurados/as externos/as para serem apresentados na etapa estadual, que ocorre na cidade de Salvador.

Esse contexto é aguardado com expectativa por muitos/as estudantes, que visualizam nos projetos estruturantes e na feira de ciências a oportunidade de conhecer a capital da Bahia, através da escola, uma vez que muitos/as relatam não ter condições financeiras para viajar e se manter na capital. Essas são algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas de

⁹ Com base no documento Síntese dos Projetos Estruturantes, esses constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e da gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares na cidade de Salvador. Isso ocorre uma vez que, como muitos alertam, por questões socioeconômicas, de forma particular, muitos estudantes não teriam condições de viajar para conhecer a capital do estado.

forma individual e coletiva pelos/as professores/as do CETEP, com o intuito de aproximar os/as estudantes às literaturas escritas por mulheres e homens negros, utilizando algumas ferramentas para alavancar a criticidade e o letramento racial no fazer docente e promover afetos e afetações aos corpos que iniciam suas descobertas étnicas, bem como iniciar ou retomar o percurso de se assumirem em suas pertencas.

No entanto, no que tange ao contexto institucional que foge do alcance da escola, a maioria do corpo docente, por serem contratados via REDA, tem seus contratos renovados ou não a cada três anos, situação que deixa vulneráveis o processo de ensino e aprendizado e a construção de projetos mais sólidos que aconteçam de forma sequenciada. Isso ocorre porque, dependendo da demanda (entrada de professores efetivos/as, licenciados/as na escola), o contrato do/a professor/a pode ser encerrado, e com ele os projetos em curso que o/a docente possivelmente estava desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir uma sala de aula enquanto professor/a requer uma busca por vincular a construção de novos conhecimentos, sendo importante para isso a reunião de algumas condições fundamentais, tais como: possuir uma visão holística de mundo, leitura contextualizada junto ao/à estudante e suas peculiaridades socioeconômicas e culturais, autoavaliação, planejamento das ações, entre outras, que possibilitem aos discentes maior atratividade em suas aprendizagens.

Na escola, independente de ser de nível fundamental, médio ou superior, os primeiros contatos interpessoais de professores/as e estudantes ocorrem com os/as profissionais da educação, que são os/as porteiros/as. São essas pessoas do corpo administrativo de apoio que dão e recebem os primeiros sinais de “afetos”, inspirados no estudo de Carvalho (2011), e afetações no espaço escolar, seja por cumprimentos verbais ou não verbais, o que suscita a atenção sobre o estágio emocional dos/as estudantes, professores/as e demais funcionários/as durante o dia e até nas semanas na escola, a qual possui em seu corpo discente e administrativo um caldeirão cultural diverso.

O corpo administrativo do CETEP é formado por mulheres e homens (alguns/mas pais e mães de família) com idades entre 19 e 65 anos, escolaridade que vai da primeira série do ensino fundamental até o nível médio e técnico. Alguns/mas funcionários/as são ex-estudantes da escola e trabalham através do programa ofertado pelo governo do estado da Bahia chamado Primeiro Emprego.

Outros/as funcionários/as que são pais e mães de família observam atentos/as aos comportamentos de alguns/mas estudantes e, muitas vezes, acolhem-nos como se fossem seus/as filhos/as. Quase sempre, a janela da cantina é o ponto de desabafo de muitos/as em vários estágios emocionais. Entretanto, como mencionado anteriormente, os/as funcionários/as de apoio não participam de reuniões pedagógicas para socializar essas vivências, o que poderia contribuir para uma melhor condução do processo de afetos e afetações.

O mapeamento desses estudantes e a análise de fatores socioemocionais, quando melhor assistidos/as e acolhidos/as, poderiam contribuir para a melhoria do ensino do/a professor/a e do aprendizado do/a estudante, a partir das observações narradas pelos/as funcionários/as.

Em escala de trabalho por turno, no CETEP, o pessoal de apoio inicia as atividades laborais às 5h30min da manhã, encerrando às 21h50min. Uma das profissionais, que trabalha por força de contrato emergencial, é estudante do Curso Técnico em Gerência em Saúde (PROEJA), passando o dia e a noite na escola em busca de uma melhor formação para ocupar espaços no mundo do trabalho.

O CETEP é formado por diversos corpos territoriais, uma diversidade de negros/as, quilombolas, ribeirinhos/as, camponeses/as, indígenas, gays, lésbicas, homens e mulheres trans, que são adolescentes e adultos com idades entre 16 e 50 anos. Para hooks (2021, s/p), "em ambientes educacionais integrados racialmente, todos temos a oportunidade de aprender no contexto da diversidade, de ser conscientes e críticos quanto à diferença sem deixar que ela nos separe".

Nos espaços escolares, diariamente somos de alguma forma afetados/as; entretanto, muitas vezes o que fica evidente são as manifestações alegres, enquanto a falta de conhecimento sobre o capital

intelectual (comunidade escolar) da nossa escola não nos permite acolher, entender e analisar as ocultas afecções que nossos/as estudantes enfrentam e que muitas vezes se tornam dispositivos de silenciamento pessoal e cultural. “Uma vez que o racismo acadêmico ocorre de forma sistêmica, ele afeta a autoconfiança das pessoas negras e brancas de maneiras diferentes” (Almeida, 2020, p. 106).

Muitos/as desses/as estudantes são oriundos/as da área rural do município de Santa Maria da Vitória (Samavi), deslocando-se de suas casas por volta das 11h da manhã, caminhando por entre estradas vicinais até a estrada principal, para serem trazidos/as à escola, que fica no centro da cidade, no ônibus escolar do município, que faz o transporte para o CETEP, uma escola estadual. À tarde, as aulas iniciam às 13h30min, com pausa para o lanche às 16h00min até às 16h10min, sendo encerradas às 18h40min, horário em que os discentes retornam a seus lares, muitos dos quais só conseguem chegar às suas casas na área rural por volta das 21h. Por se tratar de um Centro Territorial de Ensino, muitos/as estudantes de outras cidades que compõem o Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente se matriculam no CETEP. Mensalmente, os pais e mães contratam serviços de transporte em vans para essa logística, mais frequente no turno matutino, em que as aulas começam às 7h20min e terminam às 12h30min. Com alguns/mas estudantes desse público,

percebe-se uma baixa absorção do aprendizado, pois, nas primeiras aulas, muitos/as dormem na sala, já que saem de madrugada de suas casas sem se alimentarem adequadamente. Outros/as, no auge da adolescência, trabalham no turno noturno e, muitas vezes, apresentam baixo desenvolvimento na aprendizagem, devido ao sono intenso. Nessa dinâmica, muitos/as nem sequer sabem o gosto do chamado café com língua (café puro sem algo para comer com o café).

Ao chegarem à cidade de Santa Maria, antes de completarem o percurso até o CETEP, os/as estudantes oriundos/as de outros municípios fazem da padaria localizada a 800 metros da escola uma parada obrigatória para que possam fazer a primeira refeição, quando têm dinheiro. Caso contrário, aguardam até as 9h00min (horário do intervalo) para lanchar e,

depois, às 12h30min para almoçarem e retornarem a suas casas em outras cidades.

O turno noturno recebe matrículas, em sua maioria, de pessoas que trabalham durante o dia. Muitos/as recomeçam os estudos depois de alguns anos fora da escola, devido a questões socioeconômicas, sendo forçados/as, na idade apropriada, a escolher entre estudar ou trabalhar. São mães e pais de família, bem como jovens com idade igual ou superior a 18 anos. Tigre (2021, p. 87) elucida:

Percebe-se que o significado do significante jovem e adulto é apresentado como se esses sujeitos fossem corresponsáveis por projetarem suas vidas, que se antagoniza com o universalismo enquanto categoria que abarca as diferenças em relação aos marcadores gênero, raça e etnia, além da heterogeneidade e da juvenilização dos estudantes. (Tigre, 2021, p. 87).

As aulas no turno noturno iniciam às 19h00min, com o intervalo para o lanche às 20h20min e o encerramento das aulas às 21h50min. Além do cansaço advindo do trabalho diário, a maioria desse público reside em bairros distantes e vai e volta caminhando, sós ou em comboios de amigos/as, de forma estratégica para dificultar atentados provenientes de ações ilícitas, com a vontade de retomar os estudos, alguns/as depois de um período fora da escola. Sobre essa temática, Sorte e Santos (2022, p. 333) debatem que:

A situação é ainda mais agravada quando analisada a partir da realidade do PROEJA: são mulheres e homens, trabalhadoras/es, jovens e adultos/os, periféricas/os, do campo, da cidade, mães/pais, LGBTQI+, majoritariamente negras/os, que buscam na escola uma forma de aprender; criam novas perspectivas de vida, tanto pessoais quanto profissionais, mas também veem a escola como mecanismo de fuga dos problemas domésticos, dos relacionamentos abusivos e, em muitos casos, buscam na escola a refeição (jantar), servida na merenda.

Muitas vezes, os/as estudantes desistem novamente de estudar por cansaço, medo, timidez, vergonha ou problemas familiares de saúde ou conjugais, como relata Gleyciane Souza, estudante do curso técnico em Administração na modalidade PROSUB, do turno noturno, que também é profissional da educação e trabalha na cantina da escola do CETEP da Bacia do Rio Corrente nos turnos matutino e vespertino.

Alguns casos de desistência dos estudos estão alinhados também ao fenômeno chamado de juvenilização, recorrente em turmas do PROEJA. Segundo Bairros (2018, p. 19), "os jovens da EJA são 'vítimas' de uma série de mecanismos frutos de uma lógica determinada por um sistema. Com a Dialética Materialista, compreende-se que a juvenilização da EJA tem suas raízes na história, na política, no governo e no modo de produção capitalista".

Essa pesquisa foi alinhada a uma análise das vivências dos/das estudantes na escola, buscando apresentar, entre outras coisas, as narrativas não verbais apresentadas pelos corpos dos/as estudantes e fomentar uma análise sobre os possíveis deslocamentos e atravessamentos que os/as afetam. Assim, convida-se a comunidade escolar a pensar/olhar para as afetações enquanto mais uma ferramenta no processo de construção ou desconstrução de currículos.

A escolha da escola Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente e os/as estudantes do 3º ano do curso técnico em Administração como campo empírico dessa pesquisa é, para além de ações epistemológicas, um convite para maior aproximação e conhecimento dos/as docentes em relação aos/as discentes, a fim de ampliar a minúcia e cuidado no processo educacional, além de alertar para as comunicações corporais, como o significado/significante e a intencionalidade de uma tatuagem, que podem refletir muito sobre o percurso de vida dos/as estudantes, entre outras manifestações curriculares e culturais que, no cotidiano, passam despercebidas, como os estilos de roupa, religiosidades e acessórios utilizados pelos/as estudantes. Segundo Macedo (2012, p. 724):

A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico.

Observou-se com a pesquisa que as afetações, se bem assistidas, podem provocar práticas insurgentes (os/as estudantes se assumem e se aceitam enquanto pessoas negras, indígenas, dentre outras categorias). Os afetos nas cenas de ensino no CETEP da Bacia do Rio Corrente, quando as

peças são acolhidas em suas escolhas e pertencas, proporcionam um melhor engajamento no processo de aprendizagem do/a estudante outrora racializado/a ou silenciado/a.

Assim, por ter uma aproximação e conhecimento sobre/com os turnos e eixos tecnológicos do CETEP, suscita-se, a partir do chão da escola (enquanto currículo formal), uma reflexão no que tange à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM): A educação profissional técnica de nível médio inclui desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio (EPTNM), como saídas intermediárias até a correspondente habilitação profissional do técnico de nível médio. Inclui, também, a especialização técnica de nível médio, que complementa profissionalmente o itinerário formativo planejado e ofertado pela instituição. Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino para a modalidade de EPTNM.

. Há uma preocupação com o regresso a uma educação bancária, de moldes capitalistas, que silenciosamente reinstaura a formação tecnicista para a oferta de mão de obra ao mercado de trabalho, ignora os territórios, seu público estudantil, bem como as memórias e identidades daqueles/as que cotidianamente estão na sala de aula em busca de aprendizado.

Tal preocupação torna-se ainda mais pertinente diante do novo ensino médio e da redução da carga horária nos componentes curriculares da área de conhecimento de ciências humanas, em descompasso com a interdisciplinaridade e a formação crítica dos/as estudantes.

A título de ilustração, estabelecer um itinerário formativo de formação técnica e profissional, no formato proposto no chamado Novo Ensino Médio não atende demandas de formação humana integral. Para que assim fosse, dentro das demandas por essa formação, estariam o acesso a uma base comum curricular que não excluísse ou hierarquizasse componentes curriculares, que assegurasse profissionais que possuem formação para atuarem com esses componentes (Neves, 2021, p.43).

A condução do processo de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares reforça a constante necessidade de se construir saberes a partir

das experiências que os/as estudantes adquirem com seus/as mais velhos/as e constroem no lócus das suas vivências territoriais e familiares. Essa dialogicidade precisa ser constante, não somente na sala de aula, mas em todo o ambiente escolar, bem como em todos os espaços de produção do conhecimento e ramificação de saberes. Nesse sentido, enquanto docentes, como abordado por hooks (2013, p. 186):

Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade a subjetividade dos nossos alunos geram uma crítica e uma reação tão ferozes. (hooks, 2013, p. 186).

Nesse contexto, reforçamos que os currículos vivos são um elo na construção do multiculturalismo brasileiro, regional e territorial. É através das oralidades e das “oralituras” (Martins, 2003) que os conhecimentos ancestrais transpõem gerações, mantendo vivas as histórias e os ensinamentos para as comunidades. Contudo, o multiculturalismo e a diversidade étnico-racial muitas vezes não são dialogados nos componentes curriculares a partir das corporeidades presentes na escola. Assim, através do silenciamento imposto pela colonialidade do saber e do ser, segundo Haesbaert (2021), os grupos mais afetados, especialmente povos originários indígenas, afrodescendentes e camponeses organizaram-se e rebelaram-se na defesa não apenas da terra como fonte elementar de sobrevivência, mas do território como base indispensável para sua existência econômica e cultural, além da ocupação dos lugares que outrora foram e continuam a ser negados.

Nesse sentido, torna-se necessária uma rebelião epistemológica na construção de currículos alternativos para que as nuances alinhadas aos afetos e afetações nas escolas não fiquem relegadas a atividades de currículos ocultos ou resumidas a comentários do tipo: “Deixa eu falar um pouco disso aqui, só mesmo para não dizer que não falei”.

Desse modo, os estudos de Paraíso (2019, p.1426) salientam que “as/os professoras/es sabem que muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive na escola. Elas/es sabem, portanto, de sua

importância na vida de muitas crianças e jovens”. Nessa inquietação, observa-se que as culturas territoriais têm se tornado um espaço de luta contra o epistemicídio das culturas ramificadas pelas comunidades ribeirinhas, tradicionais e negras, que muitas vezes são mantidas de forma velada e em constante tentativa de silenciamento nos estudos das relações étnico-raciais nos currículos escolares e nas práticas educativas em sala de aula.

Nesse contexto, Santos (2005, p. 255) reforça que “mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche. Seu papel ativo faz- nos pensar no início da História, ainda que nada seja como antes”. Complementando, Silva (1998) ressalta que saber-se negra é viver a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades, buscando mudanças que criem relações de poder na sociedade.

Esse compromisso coaduna com o alerta dos estudos de Moreira (2023, p.101), ao reforçar que “no campo da educação, a pauta do acesso e garantia da população negra à escolarização nesse país é histórica, e politicamente reiterada como uma estratégia de enfrentamento aos mecanismos de desvantagens socioeducacionais, às quais está submetida a população negra”. Essa luta segue em prol da preservação da cultura afro-brasileira e dos estudos das relações étnico- raciais, revelando imbricações de resistência e perigo na valorização dos bens, das memórias, das narrativas orais e culturais.

O objetivo é escapar do perigo da destruição preservacionista e dos essencialismos eurocêntricos que insistem em racializar uma parcela dos grupos sociais, impondo um único modo de vida e limitando as relações étnico-raciais na construção cultural, demográfica e identitária do Brasil, perpetuados nos livros didáticos ou nas narrativas prontas. Corroborando com Evaristo (2015), “a gente combinamos de não morrer”.

O convívio com os/as estudantes no CETEP, desde o ano de 2014 até 2024, me levou a refletir sobre os movimentos de afetação ou ausência de afetação envolvidos nas conexões interpessoais que se refletem nos exercícios da docência e nas práticas educativas. Assim, ao considerar que

sensações, comportamentos físicos e emoções são indissociáveis do corpo e da mente, trafego por caminhos na perspectiva da criação de uma manifestação curricular que ligue os afetos a partir das afetações recepcionadas pelos/as estudantes, por meio de todas as pessoas que trabalham no CETEP.

Ao olhar de hooks (2021), professores e professoras comprometidos, todos os dias, com o mesmo estilo de aula, que temem qualquer digressão do planejamento concreto, perdem a oportunidade de se engajar por inteiro no processo de aprendizagem. Assim, urge a necessidade de mitigar, dentro do CETEP, um processo de ensino e aprendizagem em que integrações curriculares de bibliografias prontas promovam e fortaleçam implicitamente o distanciamento ontológico das/dos estudantes negras/os que, por medo, timidez ou outros fatores sociais, socioeconômicos, socioemocionais impostos pela branquidade que destoam das relações interpessoais, sendo desencorajadas/os a usar até mesmo um brinco com representação étnica.

Faz-se necessário, cada vez mais, o aquilombamento dos grupos étnicos na escola para aumentar a vigilância e o combate a toda e qualquer tipo de violência que queira impedir que vozes e corpos dialoguem. As diversidades e os corpos negros que desfilam nos corredores da escola e ocupam as salas de aula emergem sobre a necessidade de contextualizar estudos sobre as questões étnico-raciais e a cultura afro-brasileira para além do conteúdo impresso nos livros didáticos, visando melhorar os diálogos nas práticas pedagógicas.

Isso tudo coaduna com Oliveira (2019, p. 1526), ao afirmar que “esse olhar para a escola tem invisibilizado a pauta apresentada de maneira afrontosa por Blacks Power, tranças e batons que circulam nas salas e nos pátios escolares”. Os cabelos Blacks, referem-se ao cabelo de pessoas negras, que valoriza a constituição natural do fio e cujo penteado acentua o volume dos cabelos, evidenciando o seu crescimento para cima. No Brasil, o termo *Black* faz referência ao movimento Black Power, ocorrido nos EUA entre as décadas de 1960 e 1970, cujo caráter político e estético envolvia a valorização da estética negra, na luta pelos direitos civis. Ver mais em Oliveira (2019).

É preciso observar os sinais sensoriais emitidos pelos/as nossos/as

estudantes, pois, constantemente nos ensinam, ao viverem o currículo a todo tempo em suas manifestações corpóreas e sentimentos, nos conduzindo a reflexões mais densas sobre o/a outro/a, seus atravessamentos e modos de acolhimento. Tratou-se de um estudo empírico, baseado na escrevivência dos/as estudantes, que buscou compreender as formas de acolhimento, ou não, que são empreendidas pela comunidade escolar a seus corpos.

Assim, busca-se estimular as habilidades e promover a autoidentificação dos entraves que os/as docentes possuem para empreender estudos, debates e a construção de saberes a partir das afetações (manifestações corpóreas não verbalizadas) pelos/as estudantes em suas manifestações étnico-raciais.

Enquanto bacharel em administração e professor na condição de REDA, homem negro, quilombola, busquei a escrevivência enquanto metodologia e base para ler as conversas, que pressupõem uma imbricada relação das agências das mulheres negras frente às histórias, situações e contextos evidenciados no contato com os sujeitos/as no campo empírico.

Os/as estudantes ora são enérgicos/as, outrora tímidos/as, para falar sobre as diversidades negras e indígenas que pulsam e querem falar de si e por si, o que proporcionou trocas de saberes e experiências constituídas nos momentos de escuta aos/as participantes (estudantes). Vale ressaltar que, dada a exigência do tempo para terminar a pesquisa e entregar a dissertação e o produto educacional, nesse momento, os/as docentes não serão pesquisados/as, ficando para uma pesquisa mais ampliada em outra oportunidade.

No campo das afetações, o trânsito com a pesquisa despertou-me um pouco de medo, uma vez que as dores e os traumas que possivelmente ouviria remetem a sentimentos e sensações que conheço, pois as escutas dos/as pesquisados/as poderiam revelar vários históricos de sentimentos, que, por sua vez, são traumas que trafegam nos corpos e nas memórias por uma vida e, ao pensar ou criar estratégias para acolhê-los, podem ramificar outros problemas de ordem social, pessoal ou institucional.

Por outro lado, a pesquisa envolveu “ousadia/desbravamento”, pois ensinar na atualidade prima pela construção de um processo de ensino para

ofertar os aprendizados pautados na essência de viver para si e em paz com seus corpos territorializados ou desterritorializados, e não em função do outro/a e seus julgamentos. Nesse sentido, é preciso que haja uma maior aproximação da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem. Para não retroceder a uma educação bancária, é necessário que o professor tenha conhecimento para além do livro didático na efetivação de um ensino progressista e decolonial que interprete, acolha e contextualize os currículos vivos em todo o contexto escolar, que desnude as imbricações ou distanciamentos que cerceiam ou potencializam a construção de um currículo afetivo.

Com a apresentação das práticas pedagógicas, buscou-se socializar as estratégias e formas outras de aproximar os/as estudantes do processo de aprendizado, e também teve por intuito driblar uma educação implícita no modelo tecnicista a serviço do capital, um tipo de ensino que forja o aprendizado holístico para além da oferta de mão de obra e que insiste em compor a Educação Profissional, à qual pertence o CETEP da Bacia do Rio Corrente, muitas vezes através da colonialidade impressa nas bibliografias prontas apresentadas à escola, ao ser cerceado estudos que evidenciem as relações étnico-raciais, que, para Carneiro (2005, p. 61): “a não produção e/ou o não reconhecimento de intelectuais negros e a objetivação de militantes negros como fonte primária de pesquisas são fatos que antecipam o tema do epistemicídio, que opera em estreita consonância com o dispositivo de racialidade”.

Assim, essa pesquisa foi alicerçada bibliograficamente com inspiração em estudos de autoras/es negras/os que possibilitaram a abertura e os trilhos dos caminhos epistemológicos para identificarmos a origem das afetações expressas pelos/as estudantes, bem como propor formas outras de ensino para além do formal, uma vez que, ao tomarmos como referência a linguagem corporal, a todo instante, somos atravessados/as por olhares, como argumenta hooks (2019), que, segundo ela, autorizam e desautorizam professores/as, estudantes e o corpo escolar a fazerem uso ou não de um cabelo trançado, um brinco alargador, calças folgadas e várias outras escolhas que insistem em manifestar pensamentos, sentidos e emoções, e que são manifestações curriculares.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Nigozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. **Dispositivo de inserção docente**: a prática como política de verdade na formação e atuação de professores/as iniciantes na carreira. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga: que interrogações?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2019.

BA HAMPATÊ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas ATHENA, 2003.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da eja**: uma teia de relações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Atualizada até abril de 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4_e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuário/Downloads/chrisramil,+RHE+-+n.+18+-+documento.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo revela crescimento na Educação Profissional. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/censo-revela-crescimento-na-educacao-profissional>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&Itemid=30192. Acesso em: 1 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 19-23, 7 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 30 abr.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres são a maioria no ensino técnico-profissionalizante. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/mulheres-sao-a-maioria-no-ensino-tecnico-profissionalizante>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; DA SILVA SOUZA, Davison; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

CAMARGOS, Polyana; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações étnico-raciais: a produção do sujeito humanizado em uma escola confessional de Belo Horizonte. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. e3755-e3755, 2024.

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

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 75-87, 2011.

CASTRO, Lilianne Borba. **Implicações da articulação com o mundo do Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

CIAVATTA, M. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v.1, n. 23, p.1-16, 2023.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: Dicionário da educação profissional em saúde, v. 2, p. 408-415, 2009.

COLLI, Daniel Rodriguez; LUNA, Sergio Vasconcelos de. Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e profissão**, Porto Alegre, v. 39, e. 186361, p. 1-13, 2019.

CONCEIÇÃO, Herson. As contribuições do estudo da afetividade para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, nas classes da EJA, considerando a perspectiva da neurociência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

COSTA, Aline Pereira; MARTINS, Carlos Henrique dos Saltos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s/l], v. 25, e250043, p. 1-22, 2020.

Da Cruz David, Ana Celeste et al. Território de identidade como elemento formativo: convergência e diversidade. **Estudos Lat**, Salvador, v. 7, n. 1, [s/p], 2022.

DA SILVA, Carvalho, Gisele Francisca; LOPES, Daniel Pereira. A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: elementos de potencial contra-hegemônico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 23, e. 15932, p. 1-15, 2023.

DA SILVA, Renata Ferreira; LIMA, Thamires. Quem tem medo de si? Percursos metodológicos para uma escrivência na produção científica. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 15, e. 23, p. 1-20, 2022.

DE ALMEIDA, Mariléa. Territórios dos afetos: o cuidado nas práticas femininas quilombolas contemporâneas do Rio de Janeiro. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 8, [s/v], p. 218- 234, 2016.

DE ALMEIDA, Mariléa. Corporeidades negras em isco: o racismo acadêmico e seus afetos. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 25, p. 42- 50, 2020.

DE ALMEIDA, Mariléa. **Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

DE ALMEIDA, Mariléa. Famílias negras e socialização racial: o que podem os afetos?, sobre a obra de Elizabeth Hordge-Freeman "A cor do amor:

características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras". **Acervo: Revista do Arquivo Nacional**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 225–230, 2019.

DE ALMEIDA, Mariléia. Racismo acadêmico e seus afetos. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 69, n. 2, p. 96-109, 2021.

DIEESE. Educação Profissional da Bahia: geração, gênero e etnia. Salvador: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2014. 204 p.

DOS PASSOS, Maria Clara Araújo. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, 2019.

DOS PASSOS, Maria Clara Araújo; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 118-135, 2021.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 4. ed. Rio de Janeiro. Pallas Editora, 2018.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIRA, Luiz Felipe Gomes. Os bacharéis da Primeira República, a República dos bacharéis. **Revista Pontes**, Paranavaí, v. 1, p. 1-17, 2018.

FREIRE, Zenis Bezerra; MELO, Josandra Araújo Barreto de; SARAIVA, Luiz Arthur Pereira. Currículo, do prescrito ao real: a flexibilização curricular a partir do cotidiano dos educandos. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 21, n.1, p. 113-122, 2017.

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

GONÇALVES, Gabriel Sanches. **A dor e a flor da memória**: a quimbanda no imaginário umbandista - uma análise da produção bibliográfica em Ciências Sociais da Religião. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Caxambu, p.223-244. 1984.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília, Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021
- hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.
- JESUS, Zeneide Rios de. Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito. **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**, São Paulo, 2011.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.
- KUENZER, Zeneida A. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 2, p. 18-29, 2017.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, Antônio Almerico B. Educação profissional para quê?: Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. In.: **Trabalho, Educação, Políticas Públicas**. Porto Alegre: Instituto Integrar, ano 15, n. 7, 2011.
- LIMA, Inalda Tereza Sales de. **Sou bacharel e sou professor. E agora?** A construção do ser professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Etnicidade e identidade étnica**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.147, p. 716-737, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. Jundiaí: Paco Editoria, 2017.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63–81, 2003.

MARTINS, Rafaela Werneck Arenari; DE OLIVEIRA CLARINDO, Adriely; CAMPOS, Mauro Macedo. Bruxas, curandeiras e benzedoras: existências e resistências. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 23, p. 201-225, 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 178-209, 2001.

MEINERZ, C. B.; SANTOS, P. de S.; PEREIRA, P. N. Branquitude, racismo e sexismo em docências realizadas por mulheres negras no ensino de história. **ODEERE**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 109-137, 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n.94, p. 1-18, 2017.

MIGUEL, Antonieta. **O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889 – 1930)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo Território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, Núbia Regina. **'Eu não ando só'**: agência e as redes colaborativas de mulheres negras educadoras. In: SILVA, Elenita Pereira de Queiroz; RIBEIRO, Paula Regina Costa; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato de. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Memórias, lutas e insurgências nas educações**. 1. ed. Campina Grande: Realize, 2023. v. 1, p. 97-105.

MOREIRA, Nubia Regina; CARDOSO, Thaís Teixeira. Mulheres negras em

marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver: indícios para um currículo antirracista. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: Desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

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

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho**. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 259-263.

NEVES, Emanoela Batista. **Traduções do Novo Ensino Médio no IF Baiano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

OLIVEIRA, Iris Verena. **“Isso é batom para vir à escola?”** Disputas estético-metodológicas nos pátios do currículo. *E-Curriculum* [online], 2019, v. 17, n. 4, p. 1523-1544. Epub 27 jan. 2020.

OYEWUMI, Oyèronké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter. **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 49-58, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 41, e.241697, p. 1-17, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 36, p. 1-23, 2021.

PETIT, Sandra Haydée; VENTURA, Wagner Maycron. Parangadinkra: potencialidades pretagógicas, ensinamentos e filosofias de três adinkras do povo akan em Gana. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as**

Negros/as (ABPN), v. 12, n. 31, p.189-217 ,2020.

PRETZEL, Elisiane Vargas. Construção de uma cartilha educativa: um olhar aos povos indígenas na Quarta Colônia—patrimônio e etnicidades. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) -. Programa de Pós- Graduação em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

ROCHA, Valdirene Aragão. **Contribuições da Pedagogia da Equidade Racial para o Enfrentamento do Racismo na Educação Infantil, do Distrito de Umburanas, Brumado – Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Universidade do Estado da Bahia , Caetité, 2021.

ROSA, Túlio Macedo; JUNIOR, Edinaldo Inocêncio Ferreira. Controle jurisdicional de convencionalidade e suas implicações no estado democrático de direito: a falta de observação dos direitos fundamentais do povo Yanomami. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 12, p. 21500-21522, 2023.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

SANTOS, Cleber Lúcio Sousa; MOREIRA, Núbia Regina; GOMES, Talita. Carolina vai às escolas: produzindo currículo antirracista no interior da Bahia. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 29, n. 65, p. 27–48, 2024.

SANTOS, Cleber Lúcio Sousa; MOREIRA, Núbia Regina; SORTE, Vandelucia Ferreira da Silva Boa. **Ancestralidades**. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina; FERREZ SILVA, Obdália Santana (org.). Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) diversidade. Salvador, BA: Jornal Editora Alecrim, 2023. v. 1, p. 327-332.

SANTOS, Janete Fernandes Suzart da Silva. **Necroeducação: racismo, juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos) - Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: SANTOS, Milton. Território: globalização e fragmentação. Tradução. São Paulo: HUCITEC/Annablume, 2002.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O currículo de sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no ensino médio: BNCC. **Revista e- Currículum**, v. 18, n. 4, p. 1915-1933, 2020.

SILVA, Luciane dos Santos. Currículo, necropolítica e política de afetos: o espaço- tempo do Projeto Africanidades. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCDB**, v. 26, n. 58, p. 189-210, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123- 150, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, p. 7- 23, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias de currículo. 2 ed.,Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes; OLIVEIRA, Tarsis Barreto; PEREIRA, Maria Cotinha Bezerra. A violência institucional e o mito da democracia racial de um ponto de vista jurídico. **Confluências - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 23, n. 3, p. 140-160, 2021.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2006.

SORTE, Vandelucia Ferreira da Silva Boa; SANTOS, Cleber Lúcio Sousa. **O PROEJA entre a Necropolítica e a Infrapolítica**. In: DA SILVA, Analise (org.). EJA em países lusófonos: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social. Rio de Janeiro: Curatoria Editora, 2022. p. 331-335.

SOUZA, Érica Vieira. **A precarização do trabalho docente na Bahia: uma análise geográfica e crítica para o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) –Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, 2022.

SOUZA, Érica Vieira; COSTA, Glauber Barros Alves. As condições de trabalho dos professores de geografia no regime especial de direito administrativo (REDA) durante pandemia do coronavírus. **Revista Pegada**, [s/l], vol. 21, n.2, 2020.

TIGRE, Rosane Silva de Jesus. **O significado da educação de jovens e adultos (EJA) nos documentos após reforma do ensino médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2021.

TORRES, Nelson Maldonado. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1. p. 75-97, 2016.

VEIGA, Adriana, C.; SORTE, Vandelucia. F.S.; SANTOS, Cleber. L. S.; GODRIN, Aldenir. D. Do caos à resistência: experiências ressignificadas através do portfólio de quarentena no CETEP Bacia do Rio Corrente. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 11, 2021.

VILAR, Leandro. O racismo científico: da teoria à prática. *Blog. Seguindo os passos da História*. Disponível em: <https://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2015/07/o-racismo-cientifico-da-teoria-pratica.html>. Acesso em: 26 dez. 2024.