

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LEUDJANE MICHELLE VIEGAS DINIZ PORTO

COM A PALAVRA, A/O MESTRA/E: a afrodescendência e a Educação Profissional
Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais

TERESINA

2018

LEUDJANE MICHELLE VIEGAS DINIZ PORTO

COM A PALAVRA, A/O MESTRA/E: a afrodescendência e a Educação Profissional
Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Formação docente e prática educativa, como exigência para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. *Francis Musa Boakari*

TERESINA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processos Técnicos

P853c Porto, Leudjane Michelle Viegas Diniz.
Com a palavra, a/o Mestra/e : a afrodescendência e a
Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para
as relações raciais / Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto. --
2018.
191 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2018.

“Orientador: Prof. Dr. Francis Musa Boakari.”

1. Educação - Relações raciais. 2. Educação Profissional
Tecnológica. 3. Afrodescendência. I. Boakari, Francis Musa.
II. Título.

CDD 371.829

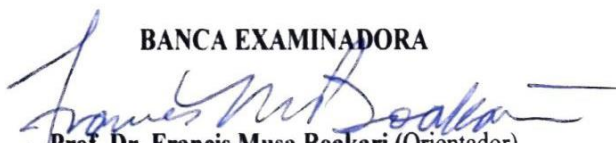
LEUDJANE MICHELLE VIEGAS DINIZ PORTO

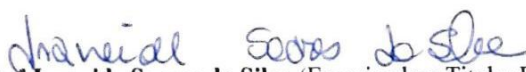
COM A PALAVRA, A/O MESTRA/E: a afrodescendência e a Educação Profissional
Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais

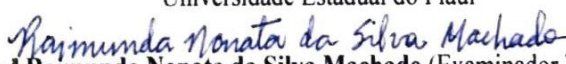
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Formação docente e prática educativa, como exigência para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em: 31/08/2018

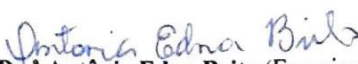
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Francis Musa Boakari (Orientador)
Universidade Federal do Piauí


Prof.ª Dr.ª Iraneide Soares da Silva (Examinadora Titular Externo)
Universidade Estadual do Piauí


Prof.ª Dr.ª Raimunda Nonata da Silva Machado (Examinador Titular Externo)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)


Prof.ª Dr.ª Shara Jane Holanda Costa Adad (Examinadora Titular Interna)
Universidade Federal do Piauí


Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito (Examinadora Titular Interna)
Universidade Federal do Piauí

A todas/os afrodescendentes que lutaram e lutam pela igualdade racial: a minha força para concluir esta tese vem da certeza que não estou sozinha e que juntos/as temos a força necessária para continuar acreditando que nossa necessária luta é de possível realização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a paz de espírito necessária para a realização deste estudo

Aos meus pais, Goretti e Walteneres, pelo amor e aconchego do colo sempre preparado para o afago necessário. Se cheguei até aqui, vocês são os principais responsáveis por esta vitória.

À minha irmã Lídia, pela atenção, pelo cuidado e carinho com tudo que faço.

Ao meu marido, Albéric, pela paciência, pelo carinho e pela confiança na minha capacidade como pesquisadora. A sua mão junto à minha, nessa difícil caminhada, tornou tudo mais fácil e prazeroso.

Ao meu amado filho Davi, que foi concebido ainda nas comemorações da primeira qualificação, que apesar de, no ventre, ser um bebê muito calmo, fazia questão de evidenciar a sua presença no meu útero principalmente durante a realização das entrevistas; foi amamentado, muitas vezes, durante as atividades da Roda Griô, por seu sincero sorriso que me impulsinou nos momentos mais difíceis deste texto.

À minha irmã de alma, Ruth, sua presença torna tudo mais leve e todos os seus ensinamentos de maternidade ajudaram a potencializar meu curto tempo de pesquisadora-mãe.

À Cleudia, pelos cuidados com o Davi e por se esforçar para que a casa fosse o mais tranquila possível para que eu pudesse realizar este estudo.

Ao meu querido e competente orientador Francis Musa Boakari, que soube ter a paciência necessária na condução deste trabalho. A sua sabedoria e generosidade pessoal e intelectual foi a coisa mais bonita que vivenciei dentro das diferentes universidades públicas que tive a oportunidade de frequentar. Admiro-te muito.

Agradeço a participação desta banca de doutoramento composta pelo professor Francis e pelas professoras: Shara, Antônia Edna, Iraneide, Raimunda, Cláudia e Glória na figura da professora Shara, que é um encanto que encanta com sua coragem de ser o que é.

À Roda Griô, meu combustível nessa caminhada, agradeço a todas/os, em especial : Elisiene, Vânia, Leylanne, Cláudio, Nelson, Débora, Rayane, Emanuella, Kácio, Luzia, Regina, Francilene, Fabiana, Vicelma, Raimunda Gomes, Raimunda Machado, Denise, Marcieva, Auréo, Illana, Alisson, Águida, Genilson, Fernanda, Efigênia, Wendel, Lhosna, Lidiane, Ateneia, Márcia e Teresa. Nesta tese consigo visualizar o que aprendi com cada um de vocês.

Aos/às amigos/as da 26ª turma do Doutorado em Educação pelos belos momentos que passamos juntas/os. Em especial, agradeço à Elenita, minha companheira inseparável de todos os momentos, sua presença alegra meu coração e sempre me deu força para continuar ; à Ariosto ; pela calma e disponibilidade em colaborar ; e à Fabricia por sempre me mostrar que eu não estava sozinha, sua mão caridosa sempre esteve estendida.

Ao programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFPI) pela oportunidade dada.

Ao IFMA/Campus Caxias por permitir meu afastamento para que pudesse realizar com tranquilidade este doutoramento, especialmente, a todas/os que fizeram e fazem parte do NEABI.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a educação para as relações raciais. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados com a Lei 11.892/2008, propõem a Educação Profissional para além dos moldes que, até então, vinha sendo realizada, apresentando, em suas diretrizes, a necessidade de pensar essa modalidade de ensino na perspectiva da educação para as diversidades, sendo a abordagem das relações raciais inserida nesse contexto. Porém, essa proposta tenta se efetivar na realidade permeada por racismos, sofridos, especialmente, por afrodescendentes. Problematizando esta realidade, emergiram as seguintes questões: como a educação profissional, que tem forte tradição na valorização da educação voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, relaciona-se com a proposta da educação para as relações raciais? De que modo os documentos institucionais fazem essa abordagem? Essas indagações conduziram ao objetivo geral de compreender como o Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA) lida com as exigências da educação para as relações raciais considerando o que regem os documentos legais e institucionais referentes à Educação Profissional e Tecnológica; e aos objetivos específicos: caracterizar o modo como os documentos institucionais dialogam com a proposta da educação para as relações raciais no Brasil de acordo com as prescrições nos documentos legais; averiguar as relações entre o que dizem participantes da pesquisa sobre as exigências da educação para as relações raciais brasileiras e o seu pertencimento racial; analisar práticas relacionadas no tocante à educação para as relações raciais brasileiras por profissionais do IFMA que participaram do estudo. A tese que direcionou esta pesquisa é a de que a colonialidade presente em nossos corpos e em nossas mentes faz com que a abordagem das relações raciais estabeleça, quando muito, relações fronteiriças representando a possibilidade de questionar a colonialidade na tentativa de enfrentar o racismo. Dentre os estudos que fundamentam as análises da pesquisa, destacam-se: Bhabha (2013), Munanga (1999), Cunha (2000a), Mignolo (2005,2008), Fanon (2005, 2008), Foucault (1982), Guimarães (2009), Boakari (2010), Quijano (2010), Santos (2010), Boakari e Silva (2011), Hall (2011), Certeau (2014), Silva (2014), Mbembe (2017), Nascimento (2010) Carneiro (2005). As fontes de informações para a realização da pesquisa foram documentos institucionais e entrevistas realizadas com docentes, gestores e gestoras do IFMA. Este estudo revela possibilidades de fronteiras questionadoras das relações raciais na Educação Profissional Tecnológica, bem como expõe a força do racismo no cotidiano do fazer institucional como um aspecto que faz parte da

racialização das relações de poder advindas com a colonização e reinventadas com a colonialidade.

Palavras-chave: Relações Raciais. Educação Profissional Tecnológica. Afrodescendente. Colonialidade.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. With the word, the teacher: afro-descendants and education for race relations. 191 f. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Education Science Center, Federal University of Piauí, 2018.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education, Science and Technology, created by the Law 11.892 / 2008, propose the Professional Education beyond the patterns that until then had been carried out, presenting, in its guidelines, the necessity of thinking this area of teaching in the perspective of education for diversity, and the approach of race relations is inserted in this context. However, this proposal tries to be effective in this reality permeated by racism, suffered especially by Afro-descendants. Critically analyzing this reality, the following questions emerged: how does professional education, which has a strong tradition in valuing education that aims to meet the needs of the capitalist labor market, relate to the proposal of education for race relations? How do institutional documents take this approach? These inquiries have led to the general objective of understanding how the Federal Institute of Education of Maranhão (IFMA) deals with the demands of education for race relations considering what legal and institutional documents pertain to Vocational and Technological Education; and to the specific objectives: to characterize how institutional documents dialogue with the proposal of education for racial relations in Brazil, according to the prescriptions in legal documents; to ascertain the relations between what the research participants say about the demands of education for Brazilian racial relations and their racial belonging; to analyze practices related to education for Brazilian race relations reported by IFMA professionals who participated in the study. The thesis directing this research is that the coloniality existent in our bodies and in our minds makes the approach of race relations establish, at most, borderline relations representing the possibility to question coloniality in the attempt to face racism. Among the studies that base the analysis of this research, the following stand out: Bhabha (2013), Munanga (1999), Cunha (2000a), Mignolo (2005,2008), Fanon (2005, 2008), Foucault (1982), Guimarães (2009), Boakari (2010), Quijano (2010), Santos (2010), Boakari e Silva (2011), Hall (2011), Certeau (2014), Silva (2014), Mbembe (2005). The sources of information for conducting the research were institutional documents and interviews with teachers and managers of IFMA. This study reveals possibilities of questioning frontiers of racial relations in Professional Technological Education, as well as exposes the force of racism in the daily practice of institutional making as an aspect that is part of the racialization of the power relations resulting from colonization and reinvented with coloniality.

Keywords: Racial Relations. Professional Technological Education. Afro-descendant. Coloniality.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. Con la palabra, el maestro: afrodescendientes y educación para las relaciones raciales. 191 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2018.

RESUMEN

Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, creados con la Ley 11.892/2008, proponen la Educación Profesional además de los moldes que, hasta entonces, venía siendo llevadas a cabo, mostrando, en sus directrices, la necesidad de pensar esa modalidad de enseñanza en la perspectiva de la educación para las diversidades, mencionando las relaciones raciales insertadas en ese contexto. Sin embargo, esa propuesta intenta realizarse en la realidad repleta de racismos, sufridos especialmente por la gente negra. Cuestionando esta realidad, surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo la educación profesional que tiene una fuerte tradición en apreciación de la educación, orientada a satisfacer las necesidades del mercado laboral capitalista, se refiere a la propuesta de la educación para las relaciones raciales? ¿De qué modo los documentos institucionales hacen ese abordaje? Esas cuestiones condujeron al objetivo general de comprender como el Instituto Federal de Educación del Maranhão (IFMA) trata las exigencias de la educación para las relaciones raciales, considerando lo que regulan los documentos legales e institucionales referentes a la Educación Profesional y Tecnológica; y a los objetivos específicos: caracterizar el modo como los documentos institucionales dialogan con la propuesta de la educación para las relaciones raciales en Brasil en consonancia con las prescripciones en los documentos legales; averiguar las interacciones entre los que se dicen participantes de la investigación acerca de las exigencias de la educación para las relaciones raciales brasileñas y su pertenencia racial; analizar las prácticas relatadas en la educación para las relaciones raciales brasileñas por profesionales del IFMA que participaron del estudio. La tesis que impulsó esta investigación es que la colonialidad presente en nuestros cuerpos y en nuestras mentes hace con que el enfoque de las relaciones raciales establezca, cuando mucho, las relaciones fronterizas que representan la posibilidad de cuestionar la colonialidad en un intento de enfrentar el racismo. Entre los estudios que sustentan los análisis de la investigación, se destacan: Bhabha (2013), Munanga (1999), Cunha (2000a), Mignolo (2005,2008), Fanon (2005, 2008), Foucault (1982), Guimarães (2009), Boakari (2010), Quijano (2010), Santos (2010), Boakari e Silva (2011), Hall (2011), Certeau (2014), Silva (2014), Mbembe (2017), Nascimento (2010) Carneiro (2005). Las fuentes de informaciones para la realización de la investigación fueron documentos institucionales y entrevistas realizadas con docentes, gestores y gestoras del IFMA. Este estudio revela las posibilidades de fronteras inquisitivas de las relaciones raciales en la Educación Profesional Tecnológica, así como expone la fuerza del racismo en el cotidiano del hacer institucional como un aspecto que forma parte de la

racialización de las relaciones de poder derivadas de la colonización y reinventadas con la colonialidad.

Palabras clave: Relaciones Raciales. Educación Profesional Tecnológica. Afrodescendiente. Colonialidad.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| AI5 | Ato Institucional Número 5 |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| EPT | Educação Profissional Tecnológica |
| ETP | Ensino Técnico Profissionalizante |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FNB | Frente Negra Brasileira |
| IFMA | Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IFs | Institutos Federais |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEABI | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros |
| NSE | Nova Sociologia da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PQD | Programa de Qualificação Docente |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriais |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| TEN | Teatro Experimental do Negro |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 | Minhas histórias, nossas histórias..... | 12 |
| 1.2 | A pesquisa – Relações raciais na Educação Profissional e Tecnológica..... | 21 |
| 2 | RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: que máscaras usamos?..... | 25 |
| 2.1 | Quem somos nós?..... | 25 |
| 2.2 | Racismo: desafio histórico..... | 30 |
| 2.3 | Colonialidade, Brasil, suas histórias e suas possibilidades..... | 39 |
| 3 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E AS SUAS METAMORFOSES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: breves comentários... | 51 |
| 3.1 | A educação colonizada: os eleitos da nação..... | 51 |
| 3.2 | A educação profissional no século XX..... | 61 |
| 4 | PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 77 |
| 4.1 | Abordagem..... | 77 |
| 4.2 | Instituição..... | 80 |
| 4.3 | Participantes da investigação..... | 81 |
| 4.4 | Fontes das informações..... | 85 |
| 4.5 | Documentos oficiais..... | 85 |
| 4.6 | As entrevistas..... | 87 |
| 4.7 | Procedimentos para análise de dados | 89 |
| 4.7.1 | Organização e análise das documentações..... | 89 |
| 4.7.2 | Transcrição e organização para a análise das entrevistas..... | 89 |
| 5 | A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO DO IFMA..... | 91 |
| 5.1 | Desafios e possibilidades institucionais..... | 97 |
| 5.2 | Questões afrodescendentes e vivências profissionais | 117 |
| 5.2.1 | Somos morenos? O que o racismo tem a ver com isso? | 118 |
| 6 | PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS..... | 137 |
| 6.1 | O NEABI, uma fronteira institucional?..... | 156 |
| 7 | CONCLUSÕES COMO CONSIDERAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO REFERÊNCIAS..... | 167 |
| | | 174 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 185 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTAS COM DOCENTES/GESTORES | 188 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO PARA LEITURA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS | 189 |

1 INTRODUÇÃO

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras.
(ANZALDÚA, 2000, p. 233)

1.1 Minhas histórias, nossas histórias

A roda gira, mas nem sempre é fácil estar em uma roda quando a diferença causa estranhamento. Às vezes, o diferente é também você, mas se olhar no espelho nem sempre é fácil para um/a afrodescendente. Em nossa sociedade, as características, sobretudo fenotípicas, são logo apresentadas negativamente e, como diz Fanon (2008, p. 83), “[...] o complexo do colonizado [...]” se entranha em nossa carne e penetra muitos corações de uma maneira tão “pretensiosamente” inocente que, por vezes, nem nos damos conta do momento em que nosso corpo e nossa alma percebem, negativamente, a diferença presente em nós. Os/as diferentes que somos.

Esta tese, que agora apresentamos, insere-se na Linha de Pesquisa “Formação docente e prática educativa”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é parte de minha trajetória como mulher afrodescendente, maranhense, de São Luís, não só porque, mediante tantos temas, eu, historiadora/educadora, resolvi, em diferentes contextos, estudar afrodescendentes e, hoje, continuo com o desafio de escrever uma tese que problematiza a questão do tratamento das relações raciais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pode parecer natural a escolha da temática, uma afrodescendente pesquisar sobre afrodescendentes, mas esta não é uma questão de natureza e, sim, de cultura, para onde as minhas possibilidades e vivências me levaram. Assim, entendo com Foucault (1992, p. 150), que “[...] escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”.

Acredito que todo/a afrodescendente sabe o difícil caminho de entender os diferentes meandros do racismo. Nem todos se preocupam em entender essa questão, pois torná-la invisível é, para muitos/as afrodescendentes também uma forma de existência; esse desvelamento, quando realizado, tem seus momentos de prazer, mas também de dor.

Sentir-se e se assumir publicamente afrodescendente não é nascer afrodescendente e se sentir assim. Foi, e está sendo, para mim, uma difícil, libertadora e feliz possibilidade. É

assim que, de alguma forma, esta tese dialoga com a história da roda em minha vida: com a história de uma criança que não queria entrar na roda e que se tornou uma mulher que se permite aprender e conhecer junto a rodas de afrodescendentes, como a nossa Roda Griô - Núcleo de Estudos de Gênero, Educação e Afrodescendência, Ligada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí.

Sei, pelas lembranças de minha mãe, Goretti, muitos acontecimentos de minha vida que a minha memória não consegue acessar. Os motivos dessa inacessibilidade eu não sei, mas penso que, como em alguns casos, pode ser devido a minha pouca idade. Conta minha mãe, uma griô descendente de cordelista da baixada maranhense, que quando eu tinha por volta dos três anos de idade, momento em que comecei a frequentar escola, a primeira reclamação da professora foi pelo fato de ela perceber que, nas brincadeiras de roda, eu me negava a ficar ao lado e segurar a mão de crianças de pele escura como eu. Conta mamãe que a professora, Silvânia, se preocupou muito com isso. Cabe destacar que essa era uma escola da periferia de São Luís, nos anos 1980, situada na Liberdade, bairro que foi povoado no pós-abolição, majoritariamente, por afrodescendentes da ilha e muitos outros vindos do interior do Maranhão.

O caso anteriormente narrado preocupou muito minha genitora e esta disse que, ao chegar a casa, conversou muito comigo, perguntou por que me negava a segurar nas mãos de determinadas colegas e outras não, e eu, segundo ela, não respondia de jeito algum, perguntava, então, se tínhamos brigado ou alguma outra coisa que justificasse minha repulsa, e eu continuava a não responder e, diante do meu silêncio, disse que eu era negra, como também era ela, meu pai, minhas avós, meus avôs, meus tios, minhas tias, meus primos e muitas amigas de minha escola. Mediante a colocação de minha mãe, eu teria rompido o silêncio para dizer que “negros não, nem eu, nem ela, nem meu pai, nem ninguém da família”. Segundo mamãe, foi uma difícil conversa, marcada por choro e birra. Nem sei como entendia o que era ser negra, mas minha mãe disse que, depois de muita conversa em nossa casa, a professora relatou que, nas outras aulas, eu passei a segurar as mãos das colegas, permitindo-me entrar na roda e brincar tranquilamente.

Várias outras histórias poderiam ser contadas envolvendo minha vida pessoal e situações que perpassam as relações raciais, porém, neste momento, quero evidenciar uma história que está diretamente envolvida com nosso problema de pesquisa que envolve as relações raciais na Educação Profissional e Tecnológica.

Em 1998, passei no meu primeiro vestibular: Licenciatura em Construção Civil, no então CEFET. Para falar a verdade, eu não tinha a mínima noção do que consistia esse curso,

inclusive, tinha ficado sabendo há pouco tempo que no CEFET tinha curso superior; fiz o vestibular porque alguns amigos meus fizeram; coloquei Construção Civil porque achei bonito e me lembrei do meu pai, que trabalhava nessa área. Meu foco eram os cursos de História e Direito, mas passei em Construção Civil e decidi cursar. Aquela aprovação, mesmo que com um interesse desinteressado, era fruto de muitas horas de estudo: sim, estudava das 7 às 18 horas, quase que religiosamente, envolvendo, inclusive, o sábado e parte do domingo, então, não quis perder a oportunidade, pois universidade naquele tempo ainda era artigo de luxo e eu, filha da famosa classe média, não podia desperdiçar; sendo assim, fiz minha matrícula e tentei a sorte.

Para mim, aquilo era, no mínimo, travessia temporária, mas, aos poucos, fui criando respeito e certa raiva daquele lugar. Ele, até então, representava pouco para mim, apenas uma aprovação, que me rendeu muitos parabéns e até festa, mas, para a minha avó, eu era aluna da Escola Técnica e ela falava isso de um modo tão pomposo e feliz que comecei a achar importante; para o meu tio Clemente, aquilo era mais lindo ainda, ele conseguia e consegue chorar e escrever belas crônicas lembrando aquele seu tempo de Escola Técnica; esse amor me comovia. Essa mesma Escola Técnica foi o local onde meu pai estudou no início dos anos de 1970, um jovem da periferia de São Luís, que tinha nos estudos uma das poucas possibilidades de não ser mais um invisível e de não entrar para as estatísticas de miséria da nossa “bela ilha”.

Meu pai, apesar de odiar falar de pobreza, um dia me confidenciou, com certa tristeza no olhar, que só tinha lanchado uma vez na cantina paga da escola. Isso aconteceu quando um professor fez uma prova e disse que se algum aluno tirasse nota 10, ele pagaria um lanche qualquer escolhido pelo aluno. Sei que uma nota 10 é importante, mas o que meu pai queria mesmo, e ficou muito feliz, foi a possibilidade de lanchar naquele lugar de prestígio nunca possível para ele. Aquilo foi tão forte, que me disse que todo dia eu teria dinheiro para lanchar naquela lanchonete e ele cumpriu à risca a promessa. Porém, sem dizer a ele, quase não frequentava aquele espaço, achava péssimo o lanche. É, eu pude ter opção.

Então, quando cheguei naquele lugar, não conseguia olhar para ele com o olhar de minhas experiências pessoais: as memórias familiares adentravam a minha pele e eu via tudo aquilo de modo respeitoso e rancoroso, mas ao vivenciar aquela instituição outros sentimentos foram se agregando e lá vivi um dos piores racismos/sexismos nossos de todos os dias, praticado por um professor doutor em Física. Eu nem sabia o que era professor mestre ou doutor naquele tempo, mas que o referido docente fazia questão de falar isso, com toda pompa, não apenas para se referir a um esforço acadêmico ou pra nos mostrar o mestrado e o

doutorado como uma possibilidade: ele usava aquilo para dizer que era melhor que todas/os nós, por ser detentor de títulos.

Eu, uma das poucas mulheres na sala de aula (se não me falha a memória, de uns 35 alunos/as havia 7 mulheres e, dentre elas, 2 afrodescendentes), era motivo de chacota cotidiana do professor. Ele dava vários exemplos da Física e me colocava nos casos citados, mas resumindo, eu sempre era a “puta” da história. Naquele tempo, eu, que era tão envergonhada, não sonhava em ter as leituras que tenho hoje sobre diversidade, homofobia, racismo e machismo; lembro que foi bem difícil reagir, mas consegui, só lembrava minhas muitas horas de estudo para estar ali naquela cadeira e aquele professor a toda aula me dizer, de uma forma ou de outra, que aquele não era meu lugar. De tantas crueldades que disse, ele falou que eu não tinha cara de quem estudava; mas, sim, que eu tinha cara dessas mulheres que queriam viver no luxo e que precisavam de um homem como ele, bem de vida, doutor, para patrocinar meus luxos.

Essa história foi muito forte, é forte até hoje, é muito machista e racista e também de sutileza que, depois de minha reação, que foi na proporção do dito, levantei, fui até o docente e disse que ele iria aprender a respeitar uma mulher e, se precisasse, faria isso com minhas próprias mãos. Poucos colegas compartilharam a minha dor, alguns achavam que ele tinha me feito um elogio ao dizer que patrocinaria uma mulher como eu, outros conseguiam ver uma dose de machismo, mas o racismo é tão sofisticado, é tão fácil de sentir e tão difícil de afirmar/comprovar, que, talvez, naqueles tempos, nem eu conseguia fazer essa associação.

A educação escolar foi um elemento de disseminação da colonialidade do saber e do poder. O caso vivido por mim, e há pouco narrado, demonstra que educadores/as, ainda hoje, conseguem ser tão coloniais ao dizer que o local de uma mulher afrodescendente não é em uma universidade e, sim, em locais indicados pela colonização e reforçados pela colonialidade do poder: em lugares subalternos.

Hoje, fazer parte de rodas de afrodescendentes, como a Roda Griô, não é só mais uma das obrigações do doutorado ou um interesse associado à minha prática docente; é o lugar que sempre quis estar, é um lugar onde meu corpo se encontra com minha alma, onde compartilho medos, saberes, possibilidades, táticas e estratégias, nos dizeres de Certeau (2014). Sair da história de uma criança que não queria segurar nas mãos de outras crianças afrodescendentes e se tornar uma pessoa que assim se percebe, estuda e procura ficar junto aos seus, não foi fácil; muitas outras histórias estão no meio do caminho.

Sentir-se preconceituoso/a não é nascer preconceituoso/a; tornamo-nos preconceituosos/as. Isso, muitas vezes, cola na gente, se torna a pessoa, arranca, encarna de

uma forma que nem se percebe que não se nasce assim, fazendo com que não se questione essa forma de sentir, agir, viver.

Como diz o poema “No meio do caminho”, de Andrade (2002), “[...] tinha uma pedra no meio do caminho”: o preconceito racial é uma pedra/rocha, e chutar essa pedra, causar fissuras nessa rocha, é necessário. Esta tese é, para além de tudo, um diálogo com a possibilidade da educação para as relações raciais que valorizem as diferenças, entendendo que o saber/fazer acadêmico/escolar só faz sentido se dialogar com nossas histórias de vida, com as nossas inquietações, para nos fazer viver melhor. Afinal, para que serve mesmo a ciência?

Pensar o/a afrodescendente na sociedade brasileira vem sendo uma temática recorrente em meus estudos acadêmicos. Lembro que, desde o início da graduação, cada vez que tinha oportunidade de escolher um tema para aprofundamento de pesquisa/escrita, lá estava eu a me ater a essa temática. Assim, com o meu trabalho monográfico, não poderia ser diferente: investiguei a criminalidade escrava como forma de resistência e poder na sociedade oitocentista maranhense (DINIZ, 2005).

Autos de pergunta, inquéritos policiais, jornais, obras literárias e memorialistas eram minhas fontes de pesquisa; vasculhar arquivos era, para mim, extremamente prazeroso e emocionante, principalmente ler os autos de perguntas a africanos/as e a afrodescendentes escravizados/as da capital maranhense. Com esses autos de perguntas, os crimes tomavam, para mim, outra dimensão: eu conseguia ver essas ações para além do rompimento com os códigos normativos, pois os crimes, de alguma forma, eram invenção de si, também formas de possibilitar que gostos e vontades fossem oportunizados, criados e inventados, de acordo com as possibilidades do momento.

Ler aquelas histórias era como ler parte de minha história. Apesar de o período escravocrata ser aparentemente tão distante, uma pessoa afrodescendente é, ainda hoje injustamente acusada de um crime tendo como principal motivo da desconfiança inicial a cor de sua pele; assim, vejo como mais de um século que nos separa pode ter tantas relações. Estigma e preconceito andam juntos na história do racismo e conseguem remodelar-se inventando e se atualizando em diferentes contextos históricos; ou seja, o passado se configura no presente, porém, de outro modo.

Aos poucos, no percurso da pesquisa monográfica, fui seduzida também pela leitura dos romances. Percebi várias representações que lia naqueles autos/inquéritos, jornais narrados com as sedutoras tintas de Aluísio Azevedo e costurados pelos sentidos que este autor dava à escravização, tendo em vista sua preocupação com o futuro civilizacional de uma

nação mestiça. Ali conseguia juntar os rastros presentes nos arquivos com a imaginação pretensiosamente realista/naturalista de Azevedo no seu romance “*O mulato*”.

Quando estava organizando o projeto de mestrado, fiquei na dúvida entre continuar pesquisando a escravização via criminalidade, ou enveredar pelo caminho da literatura e das representações da escravização. Na verdade, quem me ajudou a definir qual caminho seguir foi o professor de História, Josenildo Pereira, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que, com sua calma, inteligência, gentileza e generosidade, cedeu parte de uma manhã na Biblioteca Pública do Estado do Maranhão, onde pesquisávamos, para conversar comigo sobre as minhas vontades como pesquisadora e as possibilidades de aceitação dos projetos que tinha em mente, para as universidades às quais estava pleiteando o mestrado.

Tentei mestrado em duas universidades, no Mestrado em História do Brasil, na UFPI e no Mestrado em História Social da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O professor Josenildo leu comigo os editais dos Programas de Pós-Graduação, bem como ajudou a pensar nos/as professores/as que tinham probabilidade de me aceitar como orientanda. Chegamos ao entendimento, naquele ano de 2006, que, por não haver nenhum docente que trabalhasse diretamente com a temática afrodescendente, que era mais viável o projeto que trabalhava na interface entre escravidão e literatura, além do meu apreço, tinha mais possibilidade de ser aceito, porque, nos dois programas, havia professores/as com pesquisa na área da História e Literatura e não tinha nenhum que, pelo menos, na leitura do currículo Lattes, trabalhasse na interface entre História/escravização/afrodescendência.

De acordo com o *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010* (PAIXÃO, 2010), no que se refere ao acesso de pretos/as e pardos/as (negros/as) à educação superior (pós-graduação), ainda em 2008, a população total residente no Brasil vinculada a algum programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) foi de 325.907 pessoas. Desse montante, 258.738 eram brancos/as e compunham 79,4% do total dos/as alunos/as cursando mestrado ou doutorado no Brasil. Já os/as pretos/as e pardos/as vinculados/as a algum programa de pós-graduação eram 65.045, representando apenas 20,0% do total dos/as estudantes de mestrado e doutorado matriculados/as no país (PAIXÃO, 2010).

Lembro que o professor Josenildo, afrodescendente que pesquisa afrodescendentes, falava-me de aspectos da pesquisa acadêmica que só muito depois voltei a pensar, eu estava tão envolvida com o que eu queria fazer, era tão desconectada com os interesses institucionais, que nem ligava para o contexto que envolve as dificuldades de ter um projeto de mestrado/doutorado aprovado tendo como centralidade essa temática. Lembro que ele me dizia que nós, afrodescendentes, precisávamos ser estratégicos para existirmos nos Programas

de Pós-Graduação. Ele estava certo, fui aprovada nos dois programas e minha orientadora do mestrado, Luciene Lehmkuuhl, confidenciou-me que só pode me aceitar por causa da interface da escravização com a literatura e que sobre escravização de afrodescendentes estava aprendendo comigo.

Foi um grande desafio essa empreitada: pesquisar tendo o romance como principal fonte de pesquisa me desterritorializou pois precisei reforçar leituras ligadas à Nova História Cultural. Antes, o foco era a História Social, então, precisei fazer disciplinas relacionadas à teoria literária, que possuíam linguagem nova para mim. Foi difícil, mas foi um encantamento permeado pela relação entre história, literatura, ficção, realidade, invenção, o que pensa o autor, o não controle da invenção e da recepção de uma obra literária, dentre outros conceitos.

No mestrado, pesquisei sobre representações da escravidão na obra literária *O mulato* (1881), do maranhense Aluísio Azevedo, objetivando entender como a escravidão era representada por intelectuais que entendiam a literatura como missão e que pretendiam, por meio do texto literário, contribuir com propostas de saídas para pensar a ideia de civilização possível em uma sociedade caracterizada pela mistura racial. Nesse romance, Azevedo não ficou preso às amarras deterministas das teorias raciais de cunho positivista que condenavam ao fracasso nações miscigenadas como o Brasil. Na narrativa de *O mulato*, quanto menos pigmentado fosse o mestiço, melhores condições teriam, pois, negando/apagando suas raízes afrodescendentes e segundo o perfil eurodescendente, os mestiços, como o personagem Raimundo, tinha condições de contribuir positivamente para a formação da nação (DINIZ, 2008).

Naquele período, ainda não pensava a questão ligada aos termos “negro”, “afrodescendente”, “escravidão”, “escravização”. Hoje, sei que o modo de dizer e nomear está associado às relações de poder em nossa sociedade; eles não são inocentes, dizem para além do dito, carregam simbologias e estereótipos, como diz Fanon (2008): falar é suportar uma cultura e também assumir o peso da civilização. No meu caso em particular, “sair” do século XIX foi fundamental para essa percepção. Durante muito tempo, esse foi o meu “chão” como pesquisadora, minhas leituras, principalmente aquelas que tinham mais aprofundamento teórico, pertenciam a esse contexto.

Estudar afrodescendentes no século XIX e nos dias atuais tem as suas muitas aproximações, mas também tem distanciamentos, e a necessidade de pensar/problematizar esses desdobramentos, hodiernamente, foi tomando conta de mim na medida em que a atuação docente exigia outras leituras e outras formas de olhar. A partir desse momento, percebi que precisava ampliar o meu “chão”, não só para dar uma aula melhor, coordenar

núcleo de estudos e realizar outras atividades do fazer profissional, mas, inclusive, para me entender melhor.

Uso o termo afrodescendente neste trabalho como uma escolha política. Voltarei, em outro momento, a essa defesa, porém, vale destacar a luta, sobretudo, dos movimentos de afrodescendentes na tentativa da ressignificação positiva referente ao segmento da população de origem africana.

A temática proposta sobre a “A afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais” faz parte de uma possibilidade de continuar problematizando as realidades cotidianas brasileiras focando nas/os afrodescendentes e está intimamente relacionada à minha atuação profissional.

Tive uma trajetória acadêmica majoritariamente restrita aos muros das universidades. Fiz os 4/5 anos de graduação praticamente sem buscar uma relação com a prática docente, exceto por alguns meses em que trabalhei em um programa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), chamado “Vestibular da Cidadania” – um cursinho preparatório para o vestibular destinado à comunidade – e os estágios obrigatórios. Desse modo, os meus anos de graduação, entre os anos de 2000 e 2005, foram densamente vividos pelos afazeres do cotidiano acadêmico dos cursos de História e Serviço Social, permeados pelas pesquisas nos diversos arquivos públicos da cidade de São Luís.

Da graduação, emendei o mestrado, sendo que os seis meses entre a graduação e o mestrado passei também destinando minhas manhãs e tardes à pesquisa nos arquivos públicos para fundamentar o projeto de pesquisa. No mestrado, não recebi bolsa de nenhuma instituição de fomento, mas pude vivê-lo intensamente devido ao “paitrocínio” que sempre tive. A prática docente ia ficando para momentos eventuais, pois sempre nas férias dava aula pelo Programa de Qualificação Docente (PQD) da UEMA. Esse programa era formado por cursos de licenciatura, como o curso de História, e tinha suas aulas ministradas durante as férias acadêmicas, por ser voltado para professores sem a devida titulação.

Depois do mestrado, tinha o título de mestra em uma mão e o desemprego em outra, e foi aí que comecei a estudar para concursos. Em pouco tempo, obtive aprovação para professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Caxias e para professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Grajaú. Por motivos extremamente pessoais, optei pela carreira no Instituto Federal e, a partir daí, passei a vivenciar intensamente o cotidiano acadêmico. Como foi difícil: a linguagem era outra, as necessidades cotidianas de sala de aula exigiam de mim muitas coisas diferentes das

exigências da pesquisa – foi preciso inventar um jeito de ser professora que até hoje muda de formas.

O preconceito racial não era apenas uma vivência minha, como mulher afrodescendente, ou algo presente em fontes de arquivos ou representações literárias: era também uma dificuldade encontrada nas práticas como professora, que se misturava a tantos outros preconceitos e a tantas outras identidades. Essa realidade foi e é desafiadora, pois eu percebia minha fragilidade teórica e de vivência para pensar dando sentido às questões na atualidade. Sair do século XIX não foi fácil em vários sentidos.

Assim, a escolha pela contemporaneidade tem muito a ver com as minhas inquietações na prática docente e como coordenadora, por quatro anos, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Índiosdescendentes (NEABI) - Caxias. As motivações que encaminham a escolha dessa temática estão pautadas na opção de, como mulher, afrodescendente, historiadora e professora contribuir, no meu fazer profissional, para a educação escolar que respeite, valorize e reconheça as nossas diferenças.

Para pensar a questão racial não basta “boa vontade”. É preciso ter um misto de conhecimento e sensibilidade. Pensar, aqui entendido como propõe Bondía (2002), é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, perpassa pela necessidade de gerar experiência como possibilidade de algo que nos aconteça e não apenas que se passa; ser tocado/a é ser atravessado/a, provocando mudança. Exige outra postura, necessita que olhemos mais devagar para poder sentir.

Sobre a aproximação entre pesquisador/a e objeto pesquisado, concordo com Munanga (1999, p. 16), quando aponta que:

Em certo momento o negro era considerado objeto de estudo; mas a partir do momento em que ele mesmo se tornou pesquisador da sua própria identidade, isso a meu ver desbloqueia o conhecimento, pois ele como vítima, pode sentir certas coisas de dentro que o pesquisador de fora não pode sentir. Assim, a meu ver há uma colaboração em termos de desenvolvimento do conhecimento, e não vejo oposição entre sujeito e objeto [...]. A emoção e emotividade são motivos de conhecimento e não obstáculo.

Apesar de ainda serem minoria no mundo acadêmico, cada vez mais as questões pertinentes às relações raciais vêm ganhando espaço nas análises e pesquisas educacionais. Isso se deve às profundas transformações que estão acontecendo na sociedade brasileira e que exigem posicionamentos mais críticos que incluam a imensa gama de diversidades existentes com mais objetividade.

1.2 A pesquisa – Relações raciais na Educação Profissional e Tecnológica

A pesquisa em pauta “Com a palavra o/a mestre/a: a afrodescendência e a Educação Profissional e Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais” é focada no/a docente, na sua atuação na EPT em tempos de educação para diversidade e em que algumas leis, como a nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), reforçam essa necessidade e obrigatoriedade. O objeto de estudo desta investigação está voltado às/aos docentes e gestores/as do IFMA. O que dizem sobre suas posturas, suas ações e as relações existentes no seu fazer profissional com a educação para as relações raciais.

Os Institutos Federais, recentemente criados, em 2008, em substituição aos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e às Escolas Agrotécnicas Federais apresentam, pelo menos no que tange aos seus objetivos de criação, proposta de valorização da educação voltada para diversidade, temática que, até então, não aparecia como norteadora da prática pedagógica dentro das antigas Escolas Técnicas. Essa postura fica perceptível já nas diretrizes que nortearam a criação dos Institutos, em que se defendia a visão da EPT e suas novas instituições como um bem público, portanto, devendo ser essas pensadas em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação como aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) (BRASIL, 2008a).

A investigação, focada no/a docente e gestor/a na sua atuação na EPT em tempos de educação para as relações raciais, apresenta o seguinte problema de pesquisa: a necessidade e a obrigatoriedade da educação para as relações raciais é uma realidade, como realizar essa educação para as relações raciais no contexto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é um desafio. Na esteira desse problema de pesquisa, formulamos o seguinte objetivo geral: compreender como o IFMA lida com as exigências da educação para as relações raciais considerando o que regem os documentos legais e institucionais referentes à Educação Profissional e Tecnológica atual.

Considerando o objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: caracterizar o modo como os documentos institucionais dialogam com a proposta da educação para as relações raciais no Brasil de acordo com as prescrições nos documentos legais; averiguar as relações entre o que dizem os/as participantes da pesquisa sobre as exigências da educação para as relações raciais brasileiras e o seu pertencimento racial; analisar práticas relatadas no tocante à educação para as relações raciais brasileiras por profissionais do IFMA.

A questão central acima especificada, bem como nossos objetivos, conduz à seguinte questão norteadora: como a educação profissional, que tem forte tradição na valorização da educação voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho capitalista, relaciona-se com a proposta da educação para as relações raciais? De que modo os documentos institucionais fazem essa abordagem?

Nossa tese é de que a colonialidade presente em nossos corpos e em nossas mentes faz com que a abordagem das relações raciais estejam, quando muito, no entrelugar do qual falou Bhabha (2013), na fronteira em que representa uma possibilidade de pelo menos questionar a colonialidade. Como diz Luz (2013, p. 96-97), é preciso ser cupim, ou seja, “[...] penetrar nos interstícios das instituições que se alimentam das relações de prolongação colonial no Brasil, e, lentamente, ir desestabilizando, esvaziando, tornando oca a estrutura de valores [...]”. Assim, esta pesquisa se justifica pela proposta de contribuir para pensar as possibilidades, as estratégias, os entraves e os desafios educacionais no âmbito das relações raciais na Educação Profissional Tecnológica (ETP), tema ainda tão necessário mediante a realidade brasileira e a força do racismo.

Acreditamos que problematizar as relações raciais, tendo a Educação Profissional como contexto, possibilita-nos pensar facetas da educação brasileira e seu contraditório discurso de educação para todas/os. Quem são esses/as “todas/os”? Quais os motivos em destinar diferentes modelos educacionais dependendo das condições socioeconômicas? A EPT é destinada a todas/os? Qual a relação entre o público que, historicamente, majoritariamente, compôs a Educação Técnica Profissionalizante e os racismos brasileiros? Quais narrativas culturais permeiam experiências valorizadas nessa instituição? Respeitar as diversidades se baseando em quais referências culturais, valores socioculturais, discursos?

Concordamos com Silva (2014), quando aponta que as relações de poder e desigualdade que perpassam a educação escolar e o currículo não podem ficar restritas à classe social, uma vez que, em termos de representação racial, o currículo, evidentemente, conserva as marcas de sua herança cultural, e essas cicatrizes seriam parte da economia de afetos e desejos tecidos por sentimentos “irracionais” e que desumanizaram afrodescendentes.

Como termômetro dessas desigualdades na educação, podemos citar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), indicadores de que, em relação à taxa de frequência líquida à escola, também existem diferenças entre os grupos de afrodescendentes e os dos chamados brancos, principalmente na medida em que sobe o nível da escolaridade pesquisada. Assim, no ensino fundamental, quase não existem diferenças entre os grupos raciais, sendo 92,4% a taxa de frequência líquida no caso da população

afrodescendente e 92,7% a da população considerada branca. No ensino médio, essa frequência relacionada à raça/cor vai para 63,7% da população chamada branca e 49,3% da população afrodescendente na faixa etária correspondente. E, no ensino superior, essa diferença se afunila ainda mais, tendo 23,4% de frequência da população considerada branca e 10,7% da população afrodescendente (IBGE, 2016).

Observamos que a educação, do tipo escolar, não é um privilégio de todas/os e, dentre os motivos para isso, estão inseridos diferentes interpretações. Pensamos que problematizar os racismos brasileiros também nos proporciona relacionar os possíveis motivos de diferença tão alargada quando o quesito é a relação educação e raça/cor.

Partindo das considerações preliminares, estruturamos o texto da tese em cinco momentos. No primeiro momento, apresentamos essas considerações introdutórias, contendo a relação do tema com nossa história de vida e possibilidades profissionais, bem como apresentamos os elementos centrais da pesquisa como: problema de pesquisa, os objetivos, a questão norteadora, a justificativa e a tese. Cabe destacar que elementos de minha história de vida também aparecem nas demais seções quando relacionados aos aspectos específicos do estudo.

Na segunda seção, “Relações raciais na sociedade brasileira: que máscaras usamos?”, discutimos algumas leituras realizadas que ajudaram a compreender os meandros das relações raciais e sua associação com as epistemologias, destacando as interfaces dessas com a colonialidade do poder e do saber, e a opção pelo termo “afrodescendente”.

A terceira seção, “A educação profissional e suas metamorfoses na sociedade brasileira”, tem como foco a educação profissional, sua historicidade, mudanças, continuidades e associações com a temática das relações raciais.

Na terceira seção, “Percorrendo o caminho metodológico da pesquisa”, apresentamos as influências epistemológicas e o percurso metodológico da pesquisa, com destaque para o tipo de abordagem e o detalhamento da investigação realizada.

Na quinta seção, “Educação para as relações raciais no contexto do IFMA”, desenvolvemos, de modo mais direto, os seguintes objetivos específicos propostos na tese: caracterizar o modo como os documentos institucionais dialogam com a proposta da educação para as relações raciais no Brasil de acordo com as prescrições nos documentos legais; averiguar as relações entre o que dizem participantes da pesquisa sobre as exigências da educação para as relações raciais brasileiras e o seu pertencimento racial. Destacamos o diálogo desses objetivos com as leituras desenvolvidas, a pesquisa realizada nos documentos institucionais e as entrevistas com docentes e gestores/as do IFMA.

Na sexta seção, “Práticas educativas e educação para as relações raciais” desenvolvemos o objetivo específico: analisar práticas relatadas no tocante à educação para as relações raciais brasileiras por profissionais do IFMA. Para desenvolver esse objetivo, além da fundamentação teórica, dialogaremos com a pesquisa realizada nos documentos institucionais, com destaque para as atas das reuniões do NEABI/IFMA e com as entrevistas realizadas com docentes e gestoras/es do IFMA.

Nas considerações finais, apresentamos não conclusões e, sim, considerações proporcionadas pela pesquisa nesse momento em que foi necessário aparar as arestas e analisar o que foi possível fazer. Porém, nossas constatações servem, fundamentalmente, para continuarmos problematizando as relações raciais.

Acreditamos que há muito que aprender sobre a Educação Profissional no Brasil, suas relações com os racismos brasileiros, as possibilidades e os desafios na intenção de realizar a educação para as relações raciais. Acreditamos, também, que este estudo vai contribuir para este empreendimento acadêmico cuja relevância não deve ser subestimada.

2 RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA: que máscaras usamos?

Fazendo-se um apelo à humanidade, ao sentimento de dignidade, ao amor, à caridade, seria fácil provar ou forçar a admissão de que o negro é igual ao branco. Mas nosso objetivo é outro. O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar de um arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial.

(Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*)

Nesta seção, abordamos as relações raciais na sociedade brasileira, as suas especificidades, os seus enfrentamentos e os seus desafios. Evidenciamos nossa opção política pelo termo “afrodescendente” e analisamos as relações raciais, considerando como aspecto significativo para entender os seus diversos meandros a colonialidade do poder e o entendimento de que se reconfiguraram as estratégias coloniais que inferiorizaram as/os afrodescendentes, fortalecendo racismos.

2.1 Quem somos nós?

Nosso país se formou tendo por base o trabalho africano, principalmente de sujeitos criminosamente escravizados. Para tal empreendimento, homens e mulheres foram arrancadas/os e trazidas/os de forma desumana, usando-se como justificativa para essa atrocidade ora um discurso religioso que colocava a escravização de afrodescendentes como um castigo divino, ora um discurso “dito” científico, que afirmava a existência de raças humanas, de modo que esses indivíduos seriam um grupo inferior, bárbaro e fadado ao fracasso e o eurodescendente seria uma raça civilizada que deveria guiar as demais de forma a não atrapalharem os rumos da civilização.

Essa ideia de civilidade, pensada sob o escárnio das contribuições das/os afrodescendentes na sociedade brasileira, não foi feita sem contestação e luta na perspectiva de um olhar de inclusão e respeito. Acreditar que essa batalha por uma valorização da identidade é coisa só atual é negar uma longa história de subterfúgios, desde a captura bárbara na África até as muitas lutas ao longo da trajetória de construção sociedade brasileira.

A resistência desses povos se fez presente ao longo de nossa história. É difícil falar da ação de afrodescendentes na busca por combater preconceitos e discriminações sociais advindos de uma maneira racista de pensar e agir que estruturou nossa sociedade, pensando as ações de afrodescendentes como um bloco homogêneo e harmônico. Diferentes formas de

luta, interesses, especificidades, contextos e possibilidades marcam os movimentos desses grupos na sociedade brasileira. Tendo em vista a heterogeneidade que caracteriza tal luta contra o racismo, entendemos, como Santos (1985), que essa batalha envolve todas as ações, de qualquer tempo, fundadas e promovidas por tais indivíduos indo da resistência cotidiana até a ação organizada contra tal forma de discriminação e seus efeitos.

Tentando sistematizar esses diferentes momentos, Silva (2016) apresenta três deles que caracterizam a luta de afrodescendentes contra o racismo e os seus efeitos na sociedade. O primeiro seria ainda sob a égide da sociedade escravagista, em que se destacam, por exemplo, fugas, suicídios, a criação de irmandades, de quilombos e de revoltas, como a dos Malês (BA), em 1835, e a Balaiada (MA), entre 1838 e 1841. Um segundo momento seria caracterizado pela luta pós-abolição, em que a liberdade formal foi alcançada e a liberdade real precisava ser conquistada. Nesse sentido, destaca-se a atuação de revoltas como a da Chibata, em 1910, no Rio de Janeiro, a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937), que teve início em São Paulo, bem como o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), no Rio de Janeiro. Um terceiro momento seria marcado, inicialmente, pela constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), destacando-se, também, na década de 1980, o Movimento das Mulheres Negras e, nas últimas décadas, os avanços em termos de conquista de políticas públicas para a população afrodescendente após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR), em Durban, África do Sul, em 2001.

Nesse contexto, entendemos que, nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas para essa população, como as políticas de cotas nas universidades pela Lei n.º 12.711/2012 e de cotas no serviço público Lei n.º 12.990/2014 (BRASIL, 2014), as legislações no âmbito educacional, caso das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008b), que versam sobre a obrigatoriedade do estudo da história e das culturas africana e afrodescendente e indígena, devem ser lidas, fundamentalmente, não com um olhar caridoso dos governantes, mas, sim, como fruto da luta histórica por respeito e por práticas que deem visibilidade às especificidades e às necessidades desses indivíduos em uma sociedade gestada sob o signo do racismo na forma de pensar e de agir.

Esse racismo gerou a naturalização da associação de “preto” e “negro” a coisas que não prestam, o que teria implicado um longo e doloroso processo de negação da identidade afrodescendente e de nossas raízes ancestrais, levando os movimentos desse segmento à procura de outros termos que pudessem dar conta de um arregimentar de pessoas e que, ao mesmo tempo, possibilitassem um fomento à busca solidária de superação das

discriminações. É nesse contexto que os termos “afro-brasileiros”, “afro-americanos” e “afrodescendentes” vão ganhar relevância e se tornam realidades denunciadoras dos processos de exclusões, ao mesmo tempo em que são referência para que se proponham e se busquem estratégias conjuntas de inclusão (ROCHA, 2010).

A opção pelo termo “afrodescendente” para designar um conjunto multifacetado de pessoas em torno da ancestralidade comum com a África é uma escolha política diante do jogo de poder que envolve as nossas relações sociais, bem como significa uma possibilidade de empoderamento, na medida em que aglutina, positivamente, sujeitos que ainda representam uma parcela majoritariamente excluída na sociedade brasileira e que são, por que não dizer, os mais discriminados ou marginalizados no mundo atual.

Para nós, a referida palavra captura a dinamicidade das realidades diaspóricas, de modo a valorizar e a reconhecer nossas raízes, nossos saberes e nossas contribuições por meio de um termo escolhido e não atribuído que provoca questionamentos e potencializa ações cotidianas de resiliência. Nos dizeres de Certeau (2014, p. 38), “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizadas”. Essas formas são permeadas de táticas e estratégias de dizer/fazer de outro modo o cotidiano – a invenção seria uma possibilidade de se fazer presente, nas possibilidades do momento.

As considerações de Certeau (2014), ao discordar das concepções correntes no momento em que escreve – que compreendem o cotidiano como o lugar marcado pela passividade e pela reprodução –, percebem esse espaço de forma politizada. Ao analisar as práticas cotidianas nas quais os usuários/consumidores criam meios de ser relacionar com uma cultura que não produzem, o autor percebe a cultura como um campo de disputas, afirmando que

[...] a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar, então, em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 2014, p. 45).

Pensamos o termo “afrodescendente” como uma tática, não autorizada, que nos dá a possibilidade de problematizar e contextualizar as realidades das diásporas africanas, criando aprendizagens e possibilitando um estar no discurso dentro de termos escolhidos por nós e que reforçam, positivamente, nossas realidades de ontem e de hoje. Se a forma como

nomeamos tem historicidade, também podemos criar nossas curvas, nossos caminhos, nossos nomes, nossas histórias.

Assim, tal palavra nos possibilita problematizar os enunciados que tomaram significado dentro de estruturas coloniais de nomear, uma possibilidade de abrir discussão sobre a história única criada de ser “negro/a” no Brasil, um percurso marcado pela negação da ascendência, pela coisificação de nossa humanidade, pela passividade de nossa trajetória. Termos como “preto” e “negro”, apesar da tentativa de ressignificação positiva, sobretudo pelos movimentos sociais, ainda carregam carga negativa, pois, em uma sociedade de base racista como a nossa, são frequentemente acionados no vocabulário coloquial de forma pejorativa. A base discriminatória, presente também em nossa linguagem, demonstra outra distinção criada com a colonização, que é o poder de nomear (COELHO; BOAKARI, 2013).

Para Fanon (2008, p. 83), a colonização fez emergir o que chamou de “complexo do colonizado”, no qual a/o afrodescendente não apresenta os atributos para se enquadrar na lógica colonial. Dessa forma, assumiria “máscaras brancas”, negando seu corpo, suas raízes ancestrais, adaptando-se a uma estrutura de pensamento que lhe possibilite ser inteligível e invisível.

O que é se tornar invisível? É não ser percebido? Como não ser percebido quando se é diferente? Negando a diferença? Como negar uma diferença expressa não só no modo de pensar, nas raízes culturais, mas também na pele? É possível? O que fazer nessa impossibilidade? Fanon (2008, p. 44) nos mostra que as máscaras estão aí para isso. Agora, o problema evidenciado pelo autor é que essas criam complexos que precisam ser desvelados. Nesse sentido, sua pretensão/objetivo “[...] é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial.”

Para tal empreitada, Fanon (2008) tenta “desmascarar o negro”, para que ele, entendendo seus complexos, possa se libertar daquilo que faz com que não veja a si próprio. Nesse sentido, o autor afirma que assumir a linguagem e se esforçar para ter a organização de pensamento à moda europeia é, dentro desse reforço de inferioridade, tanto uma alternativa para tornar possível a sobrevivência dentro dessa lógica quanto uma possibilidade de assumir a inferioridade de sua ancestralidade.

E por que atingir esses símbolos de civilização invisibiliza o negro? Por que esses mesmos elementos da sociedade europeia que invisibilizam o negro tornam o branco visível? O problema apresentado pelo autor é que o chamado “branco” é antes de ser, enquanto que o rotulado negativamente de negro, mesmo sendo, nunca é. Isso se dá porque o primeiro, mesmo não sendo, tem o reforço de que seus iguais foram ou são, de modo que o segundo,

mesmo sendo, tem nas marcas de sua pele a lembrança da diferença que sua ancestralidade carrega – daí Fanon (2008, p. 46) dizer que “[...] provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra”.

O que significa defender/mostrar a existência da civilização africana? Significa, primeiramente, romper com a ideia de que existe uma civilização no singular: não havendo isso, não haveria um padrão único a seguir; mostrar que viemos de algum lugar e que esse não é qualquer lugar, mas é um local cheio de riqueza e de inteligência. Pensar nesses termos seria uma possibilidade de tomar posse do nosso poder e da nossa ancestralidade como algo positivo, seria romper e negar a lógica colonial que permanece em tempos de descolonização.

É necessário conhecer de outro modo, para além da história única que distorce e simplifica formas de estar no mundo, saberes, culturas. Os africanos desumanamente trazidos para o Brasil, com a escravização, vieram de diferentes regiões que atualmente são países como Angola, República do Congo, Moçambique, Benin, Gana, Serra Leoa, Nigéria, dentre outros. O próprio termo “africanos” diz pouco, simplifica diferenças, mas, pelo menos, valoriza as ancestralidades. A negação de seus nomes de origem, com as nomeações de “escravos”, “negros”, “pretos” e “mestiços”, teve a raça como significante de discriminações.

O poder de nomear representou e ainda representa uma das facetas do colonialismo e de sua tentativa de inferiorização e de desumanização de afrodescendentes, negando que esses sujeitos que para cá vieram tinham seus próprios nomes, suas histórias, suas memórias, suas culturas e seus saberes. Como aponta Carneiro (2005, p. 99),

A negação da plena humanidade do outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia.

Tendo em vista as facetas da colonialidade, como o poder de nomear, termos como “negro” e “preto” serviram para homogeneizar e desumanizar e criaram estereótipos que fortaleceram a lógica colonial. Para Bhabha (2013), o estereótipo e a sua “fixidez” são a principal estratégia discursiva do discurso colonial. O outro seria sempre visto de modo ambivalente: ao mesmo tempo em que previsivelmente naturalizado e fiel, seria também demoníaco e imprevisível, sendo a força dessa ambivalência o que validaria o discurso colonial.

Sendo assim, o objeto dessa concepção seria, para Bhabha (2013, p. 124), “[...] apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”, produzindo uma realidade social em que tal sujeito é apreensível, visível e previsível, mesmo sendo o outro o diferente.

Entendemos que a relação da cor da pele com termos como “preto” e “negro” foram criados dentro dessa lógica do discurso colonial, o qual, segundo Bhabha (2013) faz parte do jogo da ambivalência que desumaniza e tenta transformar o estereótipo marcado por fobia e fetiche em verdade, sendo apenas uma simplificação que nega o jogo da diferença.

A pele, como o significado chave da diferença cultural e racial no estereótipo, é o mais visível dos fetiches, reconhecido como “conhecimento geral” em uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais. (BHABHA, 2013, p. 135).

Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Coelho e Boakari (2013, p. 16), que evidenciam que “[...] uma coisa é se dizer negro, cujo termo se refere à raça; preto ou pardo se referem à cor, mas não acrescenta nada da descendência, da história, das origens. Outra coisa é dizer afrodescendência, cujo termo traz uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade, história”. O termo “afrodescendente” significa, assim, uma possibilidade de questionar o modo de nomear, ao escolhermos uma expressão fora dos padrões coloniais, uma categoria descritiva com a potencialidade de problematizar as discriminações e os racismos.

A citada palavra, ao problematizar as realidades das diásporas, das distintas “afrodescendências”, pode ser uma desestabilizadora de “verdades” coloniais, como uma tática de estar no discurso causando fissuras, novas formas de ver, negando o lugar de “preto” e “negro” que nos foi imposto pela colonialização.

No tópico a seguir, veremos como a colonialidade, um regime de poder e saber que representa um prolongamento da inferiorização colonial a que culturas não eurodescendentes foram submetidas, relaciona-se com o racismo na educação, que, por sua vez, tem muito a ver com os desafios históricos de sociedades racistas.

2.2 Racismo: desafio histórico

A descolonização, como sabemos, é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A

descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substantivação que a situação colonial excreta e alimenta.

(Frantz Fanon, *Os condenados da terra*)

Em fins do século XIX, mais precisamente em 1881, um escritor maranhense chamado Aluísio Azevedo iniciou a escrita de seu romance “*O mulato*”, o qual versava, dentre outras coisas, sobre o preconceito de cor e os mandos e os desmandos do clero maranhense, com as seguintes palavras: “Era um dia abafadiço e aborrecido [...] em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; [...] só os pretos faziam as compras para o jantar ou andavam no ganho [...] um ou outro branco, levado pela necessidade de sair, atravessava a rua [...] à sombra de um enorme chapéu-de-sol” (AZEVEDO, 1881, p. 1).

Sim, o Brasil não era mais colônia de Portugal, mas as/os portuguesas/as e outros eurodescendentes continuavam a ser aqueles/as que podiam, na São Luís do século XIX, dar-se ao luxo de não sair no calor ou de sair com seus belos chapéus de sol, tendo seus pés protegidos por sapatos e sandálias geralmente vindos do além-mar, seguindo a moda francesa.

O fim da colonização portuguesa não eliminou a escravização de seres humanos afrodescendentes e de alguns indígenas, mas, pelo contrário, conseguiu fortalecer esse crime contra a humanidade e conseguiu ser tão sofisticado, revolucionando-se continuamente, de modo que, ainda hoje, sentimos seus efeitos nos racismos nossos de todo dia. Sim, a colonização acabou, mas a colonialidade do poder reina ainda nestes tempos atuais.

Essas histórias, as dos afrodescendentes do século XIX e as dos de hoje, aparentemente tão distantes, conseguem ter suas proximidades e tecer pontes, pois ambas são marcadas pela colonialidade do poder que conseguiu atravessar séculos. Elas nos fazem hoje questionar: de que modo a colonialidade se faz presente na educação profissional e tecnológica e quais as especificidades dela nessa modalidade de ensino? Como pensar na educação para as diversidades em um contexto marcado pela desvalorização do outro por meio da imposição de um modelo de cultura, de beleza e de inteligência?

Nossa tese é de que a colonialidade presente em nossos corpos e nossas mentes faz com que a abordagem das relações raciais esteja na fronteira, pois é realizada ainda nos limites da sociedade racista, mas apresenta possibilidades de questionar essa lógica e de, quem sabe, propor ações que possibilitem um olhar descolonizador.

A abordagem das relações raciais na educação não acontece em um terreno neutro. O racismo que acreditamos ser estrutural, invade a escola, de maneira que a abordagem das

relações raciais, no que mandam as Leis n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e n.º 11.650/2008 (BRASIL, 2008), tenta ser efetivada diante de um regime de poder/saber que se sustenta de um prolongamento colonial que inferiorizou afrodescendentes e tentou eliminar suas histórias, seus conhecimentos e seus saberes.

Entende-se o colonialismo como dominação de uma nação em relação à outra por meio da imposição territorial, militar, política, econômica, cultural, enquanto a colonialidade é tida como regime de poder que impõe padrões políticos, econômicos, morais e epistemológicos. Esta é filha daquele, mas ela conseguiu ir muito além dos domínios territoriais e do período que conhecemos como colonial. Colonizados não foram só os povos da América, da África e da Ásia – esses foram partícipes da colonização moderna. Então, se o colonialismo e a colonialidade se fundem em algum momento, esta apresenta bifurcações para além da geopolítica colonial e moderna.

A modernidade e o capitalismo seriam construções da Europa e a partir de lá tomaram corpo e vida, expandindo-se pelo mundo. Mignolo (2005) entende que essa interpretação que associou esses dois conceitos, tendo um ponto de partida restrito a acontecimentos e ao território europeu, teria colaborado para tornar invisível a colonialidade do poder, abafando, assim, as influências e as significações da América nesse contexto.

Esse momento na construção do imaginário colonial, que será mais tarde retomado e transformado pela Inglaterra e pela França no projeto da missão civilizadora, não aparece na história do capitalismo contada por Arrighi (1994). Na reconstrução de Arrighi, a história do capitalismo é vista ‘dentro’ (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as Colônias) e, por isso, a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza. (MIGNOLO, 2005, p. 36).

O que Mignolo (2005) mostra é que, nessa interpretação que invisibiliza o protagonismo da América, da África e da Ásia, esse processo de construção do mundo moderno capitalista não é algo desinteressado, não é apenas uma faceta possível de olhar um acontecimento, como aparentemente pode indicar, pelo contrário, essa interpretação faz parte do e se relaciona com o epistemicídio a que os povos que foram chamados de “americanos” e “africanos” sofreram no processo de colonização, que se estendeu para além da existência das colônias com a colonialidade.

Para Santos (2013), o epistemicídio se caracterizou por ser um instrumento de dominação cultural ao negar as formas de conhecimento de povos não eurodescendentes, conseguindo ir além do genocídio, pois

[...] eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista [...] (SANTOS, 2013, p. 343).

Corroborando a necessidade de pensar para além do epistemicídio, Anderson (1999) aponta que termos como “pós-modernismo” e “modernismo”, ao contrário da expectativa convencional de pensar que nasceram na Europa, então centro cultural, ou nos Estados Unidos, ambos nasceram bem distantes dessas referências a que são frequentemente associados.

Devemos a criação do termo “modernismo” para designar um movimento estético a um poeta nicaraguense que escrevia num periódico guatemalteco sobre um embate literário no Peru. O início por Rúbem Darío, em 1890, de uma tímida corrente que levou o nome de *modernismo* inspirou-se em várias escolas francesas – romântica, parnasiana, simbolista – para fazer uma “declaração de independência cultural” face à Espanha, que desencadeou naquela década um movimento de emancipação das próprias letras espanholas em relação ao passado. Enquanto em inglês a noção de “modernismo” só passou ao geral meio século depois, em espanhol já integrava o cânone da geração anterior. [...] assim como “liberalismo” foi uma invenção do levante espanhol contra a ocupação francesa na época de Napoleão, uma exótica expressão de Cádiz que só muito depois se tornaria corrente nos salões de Paris e Londres. (ANDERSON, 1999, p. 9, grifo do autor).

Eurocentrismo e epistemicídio estavam entranhados no processo de significação dos alcances da colonização moderna. Minimizar esse alcance e essa abrangência representava também uma forma de controle. Nesse sentido, Quijano (2005) fala da necessidade de entender que a modernidade foi colonial desde o seu ponto de partida, sendo, portanto, constituída por conflitos e interesses sociais. Dessa forma, o modo eurocêntrico de pensar tal conceito como algo localizado na e partindo da Europa seria uma invenção conveniente aos colonizadores. A América não significou um acontecimento isolado ou que esteve na periferia desse contexto de formação da modernidade, mas trouxe, sim, consequências imediatas no mercado mundial e na formação de um novo padrão mundial, afetando todo o mundo então conhecido.

Nessa lógica de interpretação, em que o continente americano seria o ponto de partida da modernidade, e não o oposto, o eurocentrismo é entendido como:

O nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 115).

Entre os elementos importantes para se pensar no eurocentrismo estaria a articulação de polos antagônicos (tradicional/moderno, primitivo/civilizado, pré-capital/capital), mas dentro de um evolucionismo linear em que a sociedade europeia estaria no comando: a naturalização das diferenças culturais pela racialização e a vinculação a um passado de tudo que é europeu (QUIJANO, 2005).

Nessa lógica de interpretação, vozes dominantes do referido continente aparecem como modelo direcionador dessa racionalidade que desencadearia o progresso da humanidade, em uma perspectiva salvacionista, em que o europeu, detentor da verdade, a única válida, seria o salvador, o qual teria um rosto bem específico: além de, lógico, ser europeu, teria de ser “branco”, cristão e heterossexual, de modo que todos os pobres mortais que estivessem à margem dessa lógica seriam bárbaros, primitivos, atrasados, infantis e folclóricos e deveriam aguardar a colonização de terras, de corpos e de mentes como uma possibilidade de salvação no mundo.

O colonialismo moderno nasce embebido dessas ideias, apesar de as colônias não serem um fenômeno que surgiu na modernidade, pois a presença delas antecede esse momento histórico. Na modernidade, a colonização assume novos contornos, dentre os quais está a raça. A cor da pele passa a ser justificativa para tais processos, para a escravização de pessoas e para, com ela, o percurso de desumanizar seres humanos por causa do fator racial. Nesse processo de desumanização estavam também as formas de nomear, as histórias, os saberes, os deuses e as civilizações desses povos.

A dominação colonial não foi apenas política, mas foi também ideológica, ao conseguir naturalizar o imaginário cultural do europeu como a forma mais apropriada de relação com o mundo, redefinindo os modos, o conhecer, o agir e o desejar das populações dominadas em função do modelo ocidental forjado junto à colonização (NASCIMENTO, 2010).

Nesse sentido, Mignolo (2005) afirma que a metáfora “sistema-mundo” considerou o colonialismo, mas não trouxe à tona a “colonialidade do poder” e a “diferença colonial”, pois não levou em consideração um imaginário do sistema-mundo-moderno de maneira conflitiva.

As noções de “colonialidade do poder”, cunhada por Quijano (2010), e de “diferença colonial”, por Mignolo (2005), são fundamentais para o entendimento da proposta descolonial vinda da própria América Latina e de outros contextos, bem como de seus autores marcados pelo colonialismo e pela colonialidade, como, por exemplo, Fanon (2008).

Enquanto a colônia se limitou a um tempo específico de dominação política explícita, também territorial, a colonialidade teve seu desdobramento para além dessas arestas, provando ser mais duradoura que o colonialismo. Ela seria esse regime de poder que impõe padrões políticos, econômicos, morais e epistemológicos para outros povos ao criar uma identidade europeia por meio da expropriação das outras culturas que foram sistematicamente inferiorizadas (QUIJANO, 2005).

A diferença colonial seria, então, “[...] o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas histórias visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta” (MIGNOLO, 2003, p. 10). Tal concepção se apresenta como a lógica que cria e sustenta a colonialidade, legitimando o eurocentrismo e o etnocentrismo ao inferiorizar povos, saberes e territórios colonizados e colonializados, de modo a apresentar uma classificação pautada em cor de pele, religião, língua etc.

A diferença colonial se instaura, então, no início da colonização definindo, no projeto civilizatório, quem é e quem não é bárbaro e ligando à imagem deste o lugar da subalternidade. Um dos critérios fundamentais de definição da barbárie é a relação com os saberes e sua produção, com o conhecimento que desembocará, mais adiante, na maneira europeia de fazer ciência, no eurocentrismo também denunciado por Quijano. E a diferença colonial é exatamente esse espaço no qual se trata de impor o pensamento hegemônico eurocêntrico para fundar a inferioridade da população e justificar tal inferioridade. (NASCIMENTO, 2010, p. 43).

A naturalização das diferenças foi uma estratégia para construir essa história única traçada pelo eurocentrismo e também um instrumento da colonialidade. Como diz Adichie (2009), “É assim que se cria uma única história: mostre um povo como coisa, como somente coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”.

Tal concepção se fortalece dessa tentativa de imposição de uma história única, em que povos são pensados fora da sua humanidade e da sua sabedoria, transformando diferenças culturais em naturais na tentativa de evitar questionamentos e contestações, pois os europeus seriam naturalmente superiores, escolhidos por um deus que é o único verdadeiro. Logo, estes são evoluídos e, sempre na perspectiva positiva dos dualismos criados, eram os civilizados, científicos, racionais e modernos, enquanto que os colonizados seriam tradicionais, irracionais, demoníacos e míticos, por serem naturalmente inferiores.

Nesse contexto, a raça aparece como uma categoria mental da modernidade, sendo estabelecida juntamente à identidade racial como instrumento de classificação social da população, pois os colonizadores codificaram como cor traços fenotípicos dos colonizados e associaram esses aspectos à inferioridade desses povos. Tal noção de raça construída na modernidade não teria história conhecida antes da América e possibilitou, nesse contexto, identidades sociais historicamente novas, como índio, negro, mestiço, europeu (QUIJANO, 2005).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente isso representou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 107).

A raça como instrumento de dominação na colonização foi uma construção que invisibilizou as atrocidades cometidas. Assim, um escravagista europeu ou eurodescendente poderia torturar um africano e/ou afrodescendente sem que isso causasse nenhuma ou muito pouca comoção popular. A naturalização da raça que transformou traços fenotípicos específicos em elementos indicadores de uma natural inferioridade tornava um negro apenas um negro, ou seja, isso passa a ser “[...] uma marcação de inferioridade com o poder universal de classificação construindo uma ficcional homogeneidade de grupos racializados, escondendo a heterogeneidade dessas populações” (NASCIMENTO, 2010, p. 27).

A colonialidade se sustenta, então, “[...] na imposição de uma classificação racial étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Segundo Quijano (2005), essas novas identidades atribuídas e fundamentadas na ideia de raça tiveram desdobramentos também na nova estrutura global do trabalho, sendo associados elementos como raça e divisão do trabalho, podendo-se falar em uma divisão racial do trabalho que se manteve no interior do capitalismo colonial e moderno ao longo de todo esse período tendo como consequência disso o ofício assalariado concentrando-se predominantemente entre os chamados brancos. Desse modo, associou-se, desde o princípio da colonização da América o trabalho não pago ou não assalariado com grupos dominados, pois eram tidos como inferiores, enquanto o trabalho pago, privilégio dos “brancos”.

[...] a economia capitalista mudou de rumo e acelerou seu processo com a emergência do circuito comercial do atlântico, a transformação da concepção aristotélica da escravidão exigida tanto pelas novas condições históricas quanto pelo tipo humano (por ex.: negro, africano) que se identificou a partir desse momento com a escravidão e estabeleceu novas relações entre raça e trabalho. (MIGNOLO, 2005, p. 36).

O racismo e a escravização de pessoas se articulam assim: iorubás, fons, mandes, ambundos, kiokos, bacongos, apesar da heterogeneidade étnica existente, passaram a ser apenas negros. Tornar visível apesar os traços fenotípicos como elementos de inferiorização e invisibilizar histórias e saberes foi uma estratégia colonial que continua fortalecendo a colonialidade do poder e os racismos nossos de todos os dias.

Isso é tão forte – de certo modo, comum e naturalizado – que faz com que muitos de nós nem pensem ou reflitam sobre inúmeros fatos que acontecem ao nosso redor. Por exemplo, não se refletiu sobre os significados, durante a abertura dos jogos olímpicos do Brasil, em 2016, da fala sobre os povos que vieram de outras localidades para estas terras hoje nomeadas de Brasil, como é o caso dos portugueses chamados de europeus e dos africanos chamados apenas de negros.

Sim, os termos “europeus” e “africanos” são expressões e significações que, assim como “índios”, estão dentro da lógica colonial, mas apagar a ancestralidade é, também, ainda hoje, uma tentativa de negar suas histórias. Como diz Fanon (2008, p. 107), “[...] de um homem se espera uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro”.

É nesse sentido que Fanon (2008, p. 34) afirma que falar é assumir uma cultura, é assumir o peso de uma civilização. Assim, o afrodescendente antilhano será mais próximo do eurodescendente, homem verdadeiro, à medida que ele falar o francês. Desse modo, o autor entende que “[...] todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”.

A colonização conseguiu desumanizar seres humanos, negando traços físicos, tentando apagar suas histórias, sobretudo as de sucesso. Eurocentrismo e racismo não seriam exclusividades dos europeus, ou dos chamados “brancos”, mas de todo um conjunto de educados sob sua hegemonia (QUIJANO, 2010, p. 86).

Tal tipo de discriminação é um dos desmembramentos mais potentes da colonização e na colonialidade. É difícil de ser identificado e afirmado, mas fácil de ser sentido, porque está entranhado nos nossos modos de dizer, fazer e sentir. Então, como propor e realizar a educação não racista em um contexto ainda hoje eurocêntrico? Como tirar as nossas máscaras

brancas em um contexto marcado pela colonialidade do poder? Como as escolas, os institutos, as universidades podem fazer isso ou ajudar nesse processo tendo suas lógicas de funcionamento e de pensamento tão marcadas pela forma europeia e/ou estadunidense de pensar, fazer, ser e agir?

Autores, como Mignolo (2008), apontam a necessidade da descolonização, entendida como a precisão de desprogramar nossos cérebros programados pela razão imperial/colonial, pois a colonialidade continua. Esse processo teria de ser também fundamentalmente epistêmico e político e precisaria se desvincular dos conceitos coloniais e da acumulação de conhecimento, pois as pessoas consideradas inferiores tiveram seu agenciamento epistêmico negado, necessitando que nós “aprendêssemos a desaprender” para um pensar/agir descolonizador.

O pensamento colonial só teria sentido com um fazer descolonial. Nas palavras de Fanon (2005, p. 52), “[...] a descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Mas ela não pode ser resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um entendimento amigável”.

Conhecer a partir dos povos que foram inferiorizados não significa inserir mais um conteúdo no rol dos acumulados pelo conhecimento ocidental. Conhecer “a partir de” significa pensar com o outro, potencializando suas formas de conceber o mundo – daí falar em identidade “em” política, e não identidade “na” política.

Irei argumentar que a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não haviam índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico) por discursos imperiais [...] pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais. (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Assim, para Mignolo (2008), a identidade em política seria a possibilidade de pensar em termos de projetos de descolonização, pois, sem a “desobediência epistêmica” e política, não conseguiríamos sair da razão imperial. Isso não significa deslegitimar as ideias críticas europeias pós-coloniais que se fundamentaram em autores como Lacan, Foucault e Derrida, mas apenas se entende que essas críticas não chegam às raízes do problema, do epistemicídio.

A educação profissional e tecnológica é um espaço fértil para pensar essas relações entre raça e trabalho que tiveram suas construções coloniais, mas se fortaleceram, sofisticaram-se e criaram novas curvas com a colonialidade.

A população trabalhadora com menos acesso aos bens sociais tem sido o público-alvo da educação profissional no Brasil, assim como em todas as antigas colônias modernas. Quando se fala em grupos menos favorecidos socialmente, estamos falando majoritariamente da população afrodescendente e de trabalhos que ficaram destinadas a esse segmento. A colonialidade mostra toda a sua força!

A seguir, teremos por foco as relações raciais na sociedade brasileira, o modo como foram tecidos e tramados nossos racismos, bem como as possibilidades questionadoras e atuantes no sentido de desmistificar tais discriminações aspectos da descolonialidade.

2.3 Colonialidade, Brasil, suas histórias e suas possibilidades

Pensar a sociedade brasileira e as relações raciais é algo complexo, mas entendemos que o caráter antagônico da discussão, presente tanto nas ações cotidianas, na prática teórica acadêmica e na atuação dos movimentos sociais ao longo de nossa história, deixa nítida a necessidade de tocar na ferida aberta do racismo e desvelar nossa realidade.

No livro *“Nem preto nem branco, muito pelo contrário”*, a autora Schwarcz (2012) parte de uma pesquisa reveladora para construir seu posicionamento sobre o racismo no Brasil. Ela acompanhou pesquisas realizadas pela Universidade de São Paulo dos anos de 1988 a 2011, em que era perguntado se a/o entrevistada/o tinha preconceito racial e, posteriormente, era perguntado se ele/a conhecia alguém, do seu círculo próximo, que o tivesse. Os dados, com pequenas alterações, mostraram que aproximadamente 90% afirmavam não ter tal postura e, na resposta seguinte, quase 90% afirmavam conhecer pessoas do seu convívio que a tinham. A autora contrapõe esses dados com pesquisa realizada nos bailes negros, na cidade de São Paulo, por João Batista Felix, em que foi feita a pergunta inversa e a maioria das/os negras/os entrevistadas/os negou ter sido vítima de discriminação, mas confirmou casos de racismo envolvendo familiares e parentes próximos. Assim, a autora aponta que não existe dúvida, nem para afrodescendentes nem para os eurodescendentes chamados brancas/os, de que exista racismo no Brasil – a especificidade é o modo como atribuímos ao “outro” o racismo. Dessa forma, indica que

[...] estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia de universalidade e de igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado,

pois não se regula pela lei, não se assume publicamente. (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

Esse preconceito de intimidade à moda brasileira parece se envergonhar em assumir o racismo, mesmo que este seja confirmado como prática cotidiana. Isso nos faz entender como perspectivas antagônicas foram defendidas pela intelectualidade brasileira. A defesa de que vivemos em uma democracia racial é um “belo” exemplo disso.

Vigorou na historiografia brasileira tradicional a perspectiva de que as relações raciais na sociedade escravocrata foram amenas, contribuindo para que fossemos caracterizados, posteriormente, como uma democracia racial. Autores como Gilberto Freyre (2005), nos anos de 1930, com obras como “*Casa grande e senzala*”, contribuíram para a formação dessa ideologia. Na visão do citado teórico (2005), na falta de mulheres eurodescendentes, deu-se uma aproximação sexual entre as pejorativamente chamadas de negras e as indígenas com os homens “brancos”, de modo que essas relações de intimidade teriam contribuído para fortalecer laços de confraternização entre as raças, sem levar em consideração as violências envolvidas nessas ligações, na sua grande maioria. Assim, o autor desloca as discussões do plano das teorias raciais amplamente discutidas nas vésperas e no pós-abolição, vistas como um problema para a sociedade brasileira, pois acreditavam ser a mistura de segmentos étnicos um atrapalho para a civilização, inserindo-se a discussão no plano da cultura. Então, o nosso país seria caracterizado por ter uma formação cultural solidária, possibilitando uma vivência harmônica entre as raças, contribuindo com a tese de que vivemos em uma democracia racial.

De acordo com Munanga (1999, p. 89), o mito da democracia racial era baseado na mestiçagem biológica e cultural entre três raças originárias tendo penetração profunda na sociedade brasileira. Assim, “Freyre não privilegia na sua análise o contexto histórico das relações assimétricas do poder entre senhores e escravos no qual surgiram os primeiros mestiços”. Por isso, o autor referenciado defende que as teses de Freyre serviram para reforçar o ideal do branqueamento, encobrendo conflitos raciais com o fortalecimento de que temos uma unidade pelo fato de sermos brasileiras/os.

Essa perspectiva de uma democracia racial vem sendo amplamente contestada, tanto pelos movimentos de afrodescendentes, desde o início do século, como mostra a atuação da Frente Negra Brasileira, como pelo mundo acadêmico, que desde a década de 1950 mostra pesquisadores como Roger Bastides e Florestan Fernandes constatando o engano do convívio harmonioso, “[...] nomeando as falácias do mito: em vez de democracia, surgiram indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito.” (SCHWARCZ, 2012, p. 69).

Guimarães (2009), ao estudar o racismo e o antirracismo, aponta que, no Brasil, tal discriminação se configurou em um tabu, criando uma representação problemática em que a classe social, estrategicamente, sufoca as relações raciais. Diferentemente dos Estados Unidos, que exibiu um padrão de relações violentas e segregacionistas, a realidade brasileira mostrava uma refinada etiqueta de distanciamento, *status* e diferenciação social convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal.

Essa diferença de nuance entre essas perspectivas não as colocava em pontos opostos. A defesa da mestiçagem que teria originado uma democracia racial encobria, sorrateiramente e intencionalmente, que a escala de cor no Brasil representava uma forma de racializar a sociedade, defendendo que a negação da existência de relações raciais via proposta de democracia racial contrariava interesses e valores do povo negro brasileiro.

Guimarães (2009, p. 59) afirma que o racismo, no Brasil, “[...] se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos e negros, ricos e pobres, nordestinos de sulistas.”

Essa discriminação pode ser sentida inclusive em termos utilizados em nosso cotidiano, como, por exemplo, “negro de alma branca”, “negra, mas bonita”, “é preto, mas é limpinho”, que, com a “nobre” pretensão de exaltar a população afrodescendente, mostram a faceta simbólica do racismo brasileiro como forma de poder. Para Bourdieu (1998, p. 8-9), “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” Desse modo, nomear, ignorar e/ou dissimular é uma forma de reconhecer a existência do racismo, cabendo-nos problematizar a dinâmica que possibilita esse poderio via simbologia, como é o caso das expressões acima citadas.

Problematizar termos e formas de nomear é questionar o europeu como aquele que se acha com poder de dizer/saber. Como diz Fanon (2008, p. 33), “[...] falar [...] é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. As ideias de civilização e de cultura foram formuladas pelas metrópoles colonialistas como uma imposição ou uma superioridade cultural, pensando-se cultura no singular e civilização a partir de avanços específicos do continente europeu. O que estava fora disso era barbárie. A questão central nesse caso é o ponto de partida, e o ponto de partida para pensar o homem e a humanidade era o “homem europeu”, com sua aparência física, sua racionalidade, seu modo de interagir com o sagrado, com o trabalho e com as outras pessoas. A linguagem entra nesse contexto, no sentido em que o citado autor trata, significando um “cimento” em que todas essas outras características

poderiam ser observadas, tanto no plano do consciente quanto no do inconsciente – daí a linguagem conseguir denunciar até o que nos esforçamos em esconder ou aquilo que nem mesmo tínhamos intencionalidade.

Com relação a essa significação, Fanon (2008, p. 34) enfatiza que “[...] todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Entendemos que até termos que pretendem exaltar o afrodescendente, em uma sociedade colonizada como a nossa, fazem-no a partir do uso de máscaras que o retiram do território de sua ancestralidade e o colocam como adepto das características coloniais. A expressão “negro de alma branca”, acima evidenciada, como uma pretensa qualificação positiva a uma/o afrodescendente, pode ser lido também como algo que não reforça nossa identidade, por só observar nossa positividade/potencialidade, desterritorializando-nos do nosso corpo, da nossa história, da nossa ancestralidade, ou seja, vestindo-nos de máscaras brancas.

A sociedade brasileira vem, ainda que tardiamente, refletindo, descortinando o racismo e propondo projetos e políticas públicas que tentam mudar/questionar a base racista de nossa civilização. A educação tem importante responsabilidade nessa empreitada, mas essas instâncias normativas precisam estar em consonância com a prática educativa de nossas escolas.

Não podemos esquecer que o Brasil gestou suas raízes tendo por base o eurocentrismo. Desse modo, saber, história, cultura e epistemologia, pensados no singular, contribuíram para a criação de representações sociais nos moldes de uma história única. O eurodescendente veio com a mentalidade de colonizador das terras e do que entende ser selvagens indígenas e africanos. Essa forma de pensar propiciou ações genocidas, de maneira que o racismo se tornou alicerce de distinção social.

A distinção entre civilizados e bárbaros, nos termos europeus, esteve extremamente entranhada na relação entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, de modo que estes não se encaixariam na lógica do pensamento moderno ocidental – daí nele se produzirem e se radicalizarem distinções. A zona colonial seria o universo de crenças e comportamentos incompreensíveis, o espaço de mágicas e idolatrias, em que a negação da natureza humana dos seus agentes serviu, inclusive, para fortalecer essas distinções e demarcar poder de ação e dominação. No sentido evidenciado, Quijano (2010, p. 119-120) afirma:

A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadido – cada uma das áreas de existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno.

A racialização das relações de poder mostra que, se, por um lado, não existem raças humanas, não apresentando relação entre nosso fenótipo, intelectualidade e diferencial biológico, por outro ângulo, as sociedades coloniais se gestaram usando práticas racistas para justificar relações de poder e tecer suas representações sociais. Desse modo, pensar a diversidade racial brasileira não significa celebrar a mestiçagem. Não somos um todo harmônico, mas somos fruto de relações extremamente desiguais, sendo o racismo, ainda fortemente presente, uma faceta das distinções sociais criadas desde a colonização e que ainda funcionam como mecanismo para desqualificar grande parcela da população do país.

A necessidade de questionar/subverter as bases coloniais, de desvelar nossos racismos e de possibilitar a educação para a diversidade que contemple nossas diferenças, urge na educação brasileira. Na contramão dessa possibilidade, existe todo um arcabouço epistemológico eurocêntrico que desqualifica esses estudos e questiona a necessidade dessa abordagem no âmbito universitário e na atuação docente em geral.

Questionando esse modo de pensar a ciência, Gauthier (2012) enfatiza que devemos pluralizar a noção do científico, questionar e ampliar conceitos e que isso não significaria negar a cultura europeia, mas enfatiza que algumas estratégias ajudariam a problematizar essa universalização: entre os exemplos apontados pelo autor está a qualificação das ciências ocidentais como “eurodescendentes”. Assim, esse saber assumiria o particularismo que significa no âmbito do conhecimento, bem como os saberes chamados “afrodescendentes” e “indígenas”: considerados também ciência, os saberes “eurodescendentes” não poderiam ser vistos como universais.

Guimarães (2009) aponta o uso do conceito de “raça” nos trabalhos sobre relações raciais na atualidade como algo inquietante, tendo em vista a constatação científica de que não existem subdivisões na espécie humana. Porém, afirma que essa constatação teria contribuído para a construção da nacionalidade, uma vez que a abordagem racializada da ciência, herdeira do século XIX, representava uma dificuldade para os “construtores” da nação. Essa desracialização fortalecia a ideia de que éramos uma democracia racial. Então, não existindo raça, importava apenas a classe social. Em contrapartida, o autor destaca que, sendo a nossa miscigenação “pigmentocrática”, escondida no uso da classe, como principal distintivo social,

estava o caráter racista das distinções de cor. Desse modo, o antirracismo se entranhava na ideia de democracia racial cumprindo uma função obscurecedora e manipuladora que passou a incomodar, sobretudo, uma parcela da população afrodescendente que não queria ser benevolmente embranquecida por essa terminologia cromática.

Como aponta Hall (2003, p. 69), raça é uma construção política e social. “É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” Então, se não existem raças do ponto de vista biológico, não podemos negar que a nossa formação social foi marcada por relações raciais nada harmônicas, desconstruindo, então, o mito da democracia racial.

Nesse contexto, a/o afrodescendente foi estigmatizada/o não só quando da sociedade escravista. No pós-abolição, a ideologia do branqueamento como norte civilizacional teve um rebatimento avassalador perante a autoestima dessa população. Nessa perspectiva, Munanga (1999, p. 110) destaca a importância dos movimentos desses sujeitos na contemporaneidade, para os quais a construção da identidade dos excluídos supõe “[...] o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da sua cor da pele inferiorizada, ou seja, a reparação de sua negritude.”

A identidade das/os afrodescendentes não pode ser entendida de forma homogênea, em que, uma vez posicionados como tal, todas/os entendam e sintam a sua imagem da mesma forma. Concordamos com Hall (2011, p. 108) quando ele defende a concepção de que

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem cruzar ou ser antagônicas. As Identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Essa concepção rompe com a perspectiva de identidades estáveis e sem mudanças, em que um eu coletivo se esconde dentro de outros “eus”, compreendendo-as “[...] como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por trajetória e iniciativas específicas.” (HALL, 2011, p. 109).

Gomes (2010), em seu artigo sobre intelectuais afrodescendentes e produção do conhecimento no contexto acadêmico brasileiro, faz importantes reflexões sobre a compreensão de que a identidade afrodescendente não pode ser vista/analisaada como um bloco homogêneo e universal, pois esse seria um discurso que iria à contramão do direito à diferença, sendo, portanto, um desafio entender que, se, em alguns momentos, devido a

situações de autoritarismo e ditadura, os grupos que lutam pelo direito à diferença se unem, construindo discursos que parecem uniformizar uma identidade, essa pode ser uma estratégia de luta, mas não uma realidade viável em uma sociedade democrática.

Para Gomes (2010, p. 508), tais intelectuais seriam “[...] sujeitos capazes de interpretar e pressionar a entrada para o campo do conhecimento científico de formas de saber e conhecer produzidas em um universo sociopolítico-cultural que tem a sua história enraizada em um contexto de violência, opressão e luta.” Exemplificando essa realidade multifacetada da identidade negra no contexto acadêmico/universitário, o autor aponta diferentes formas de atuação desses indivíduos, possibilitando um olhar plural para o seu sentimento de pertencimento e o seu campo de atuação.

Diante da realidade acima exposta, exemplificamos mostrando que, se nos anos 1980 e 1990 existia, de modo majoritário, uma pequena gama de afrodescendentes que adentravam ao mundo universitário, tendo uma trajetória fortemente ligada a um engajamento nos movimentos sociais, esse número, na atualidade, vem crescendo, mas muitos desses intelectuais optam por questionar as relações raciais apenas no âmbito universitário, não se vinculando diretamente aos movimentos sociais, existindo, portanto, diferentes maneiras de ser intelectual afrodescendente, como é o caso de outros intelectuais de outros grupos. Assim, apontamos para o desafio do diálogo entre sujeitos de um mesmo segmento que ocupam diferentes lugares na universidade e na sociedade, de modo que essa característica representa um caráter desafiador, inovador e diatópico (GOMES, 2010).

Vemos essa percepção dessas múltiplas identificações como uma possibilidade de demonstrar nossa humanidade e nossa diferente inserção nas lutas sociais e no rebatimento daquilo que afeta nosso cotidiano. Aquilo que nos atravessa cria potência de agir, impulsionando-nos a mudar, lutar, questionar, e não pode ser entendido como necessariamente igual só porque somos afrodescendentes. Nossa diferença é nossa riqueza, e demonstrar diferentes modos de ser afrodescendente pode ser também lido como uma conquista da luta democrática pelo direito à diferença.

Corroborando o pensamento de Gomes (2010), Hall (2011) e Silva, T. (2011) abordam as relações de poder que atravessam a identidade e a diferença como processos de produção social. Este último destaca a diferença de três estratégias pedagógicas em seu trato com a diversidade. A primeira seria a “liberal”: que estimularia a boa vontade, tendo em vista que a natureza humana tem uma variedade cultural em sua formação e que todas/os merecem respeito, além de que a prática pedagógica se voltaria para possibilitar o contato com o diferente. Segundo o autor, o problema dessa abordagem seria que, ao valorizar a natureza

humana, ela deixa de lado as relações de poder e o processo pelo qual ocorrem as diferenciações. A segunda estratégia é chamada de “terapêutica”, por atribuir a rejeição da diferença a distúrbios psicológicos. Como estratégia pedagógica, a/o aluna/o deveria ser corrigida/o por meio de atividades que possibilitassem um repensar das suas atitudes. Na terceira proposta, que é a abordagem defendida pelo autor (SILVA, 2011) como apropriada perante a sua defesa teórica, consistiria em pensar a identidade dentro do currículo como uma questão política, procurando captar a produção das identidades e das diferenças dentro do fazer das diferentes instituições. Assim, a prática pedagógica, mais do que reconhecer e celebrar, deve proporcionar questionamentos, possibilitando subversão das construções identitárias existentes.

A prática pedagógica entendida como práticas sociais, organizadas para concretizar expectativas educacionais, tendo como objetivo a realização de processos pedagógicos (FRANCO, 2016), deveria deixar nítidas as relações de poder presentes na sociedade, promovendo uma postura questionadora de posicionamentos tidos como naturais e verdadeiros. Entendemos poder em concordância com Foucault (1982, p. 183), que diz:

Não devemos tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de uma classe sobre as outras [...]. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem [...] nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão [...].

As relações raciais são atravessadas por relações de poder, e perpassam as diferentes instituições sociais. Urge analisar como essa luta pelo poderio, no que tange ao empoderamento da identidade afrodescendente, faz-se presente na prática docente, uma vez que, não existindo “os donos do poder”, os retrocessos e os avanços fazem parte de uma história de luta, e não de meras concessões.

Tendo em vista que as identidades são construídas no interior dessas relações de poder e fundadas sobre uma exclusão, sendo, portanto, um “efeito do poder” (HALL, 2003), entendemos a complexidade de pensá-las, uma vez que, não sendo categorias fixas no tempo e no espaço, elas não excluem conflito e heterogeneidade no interior de sua formação. Servem, então, como diz Boakari (2007, p. 2), como ponto de referência para conhecer a si próprio quando decidimos não priorizar nossas semelhanças humanas. Segundo o autor, “[...] a diferença desempenha o papel fundamental de ser alicerce e referência na construção das diversas individualidades que se apoiam nas múltiplas identidades que todo indivíduo possui”.

Desse modo, tal concepção tem que ser algo reconhecido tanto por quem diz a ela pertencer como pelo reconhecimento externo a esse sentimento de pertença.

Essa demarcação das diferenças faz parte de um momento de luta pelo reconhecimento delas, em que as chamadas “minorias sociais” vêm saindo dos seus guetos em um autorreconhecimento e lutando pelo reconhecimento social, o que pode ser observado nas políticas públicas contemporâneas. Segundo Oliveira (2006, p. 35),

Será, portanto, nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. Em tais sociedades, a dimensão da identidade étnica relacionada com a da cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas. E com elas surgem determinados problemas sociais susceptíveis de enfrentamento por políticas públicas, como, por exemplo, as chamadas políticas de reconhecimento.

Problematizando a moral do reconhecimento, Oliveira (2006) afirma que o preconceito sempre significou uma barreira para o reconhecimento. A busca pelo respeito de si seria condição para lutar pelo reconhecimento de uma identidade étnica. Nesse sentido, ele lembra que cultura e identidade não podem ser entendidas como sinônimos, pois os grupos étnicos podem compartilhar de culturas distintas ou de diferentes modos de vivê-las e, ainda assim, lutarem por uma identidade. Esse seria um aspecto político da luta pelo reconhecimento que se efetiva quando não é só um autorreconhecimento, mas, também, um reconhecimento do outro.

A identidade étnico-racial é pautada na vivência desarmônica das relações raciais em nossa sociedade, em que a população afrodescendente, pelos pontos de convergência inscritos na diferença, sente-se pertencente a uma luta. Nesse sentido, o uso do citado termo que a identifica viria fortalecer o sentimento de pertença comum, evitando expressões pejorativas, como negra/o e preta/o, sendo o termo “afrodescendente” capaz de unir os africanos que se distanciaram pela diáspora em função de uma ancestralidade comum (BOAKARI; SILVA, 2011).

Essa perspectiva de uma identidade afrodescendente é criticada por autores como Magnoli (2009, p. 15), para quem o termo “afro-americanos” seria uma expressão inventada juntamente ao multiculturalismo, uma visão importada do racismo clássico. Para ele, “[...] raça é, precisamente, a reivindicação de um gueto. O nome desse gueto é ancestralidade. A vida de um indivíduo que define o seu lugar no mundo está organizada pelos laços reais ou fictícios, que o conectam com o passado.”

Para Magnoli (2009), o multiculturalismo teria levado para outro plano um problema que a ciência teria resolvido. Assim, uma vez que esta comprovou a inexistência de raças, a sociedade deveria não pensar mais de forma racializada e, uma vez democrática, não deveria mais criar barreiras que nos fizessem agir como sujeitos racializados. Dessa forma, o teórico defende que o multiculturalismo jogou para o plano da cultura questões que antes eram biologizadas, como a ideia de raças humanas. Não havendo raças humanas, o autor afirma que, em sociedades democráticas, as políticas de “preferências raciais” seriam uma afronta ao estado democrático de direito.

Um ponto importante a ser destacado nessa crítica ao multiculturalismo é o sentido vazio do termo quando usado sem a devida explicação do seu significado. Nessa perspectiva, Hall (2003) aponta o fato de a expressão ser usada hoje universalmente, sem, portanto, ser acompanhada do devido esclarecimento sobre o seu sentido. Desse modo, o referido autor diferencia, inicialmente, multicultural de multiculturalismo: o primeiro seria um vocábulo qualificativo, enquanto que o segundo faz referência às estratégias e às políticas usadas para administrar questões presentes nas sociedades que são assim caracterizadas. Assim, haveria “multiculturalismos”. Como exemplos, o teórico destaca o conservador, o liberal, o pluralista, o comercial, o corporativo e o crítico ou revolucionário, modos administrativos para realidades de múltiplas culturas coexistentes.

O multiculturalismo conservador segue Hume (Golberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual e universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro da mesma política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos, sem qualquer necessidade de retribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público e privado) busca “administrar” as diferenças culturais da maioria visando aos interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, as hierarquias e os movimentos de resistência. (HALL, 2003, p. 53).

Pensando a realidade multicultural em outra perspectiva, Gauthier (2012, p. 19) já aponta para uma interculturalidade crítica, que teria como foco “[...] o estudo do inconsciente coletivo, social e racial, tal como se constitui a partir de complexas relações de dominação, que não apareceriam como binárias, pois as oposições entre dominantes e dominado/a atravessam situações de classe, cultura, gênero, gerações etc.”

Concordamos com o historiador Le Goff (1990) quando ele diz que a mentalidade é aquilo que muda mais lentamente. Essa afirmativa pode ser facilmente observada quando refletimos sobre as raízes racistas ainda presentes na mentalidade nacional como resultado de seu passado colonial escravocrata. Desse modo, entendemos que o posicionamento de Magnoli (2009) faz querer que, como um passe de mágica, após a descoberta de que não existem raças humanas, não se problematizem mais as relações raciais, esquecendo-se de levar em consideração o fato de que, se não existem raças no sentido biológico, existem relações raciais nada harmônicas e difíceis de serem apagadas nas mentalidades e nas práticas sociais.

A existência desses vínculos tecidos pelos racismos da colonialidade nos leva a inferir que a igualdade de oportunidades defendida pela população afrodescendente, e não aquela em termos de sermos semelhantes, é ainda uma luta a ser alcançada, e no meu entendimento, não dá para pensar teoricamente, por mais louvável que seja, sem levar em consideração o contexto real vivido pelos homens e pelas mulheres no seu cotidiano.

Dados em relação à população afrodescendente no Brasil podem ser vistos como um termômetro dessa exclusão. As informações do Ministério da Educação sobre analfabetismo mostram que, apesar de algumas melhorias, a relação de desproporcionalidade entre escolaridade e raça/cor ainda é acentuada. Segundo o PNAD (2016), entre os autodeclarados e erroneamente chamados brancos o total de analfabetos é 4,2%, já para os que se autodeclararam pretos e pardos o índice vai para 9,9 %, mais que o dobro dos primeiros citados. Quanto mais o nível de educação vai se complexificando, maior é a diferença. Entre a população com 25 anos ou mais, apenas 8,8% dos autodeclarados pretos e pardos apresentam curso superior completo, enquanto que, para os brancos, esse percentual vai para 22,2%, mostrando que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Esses dados são ainda mais afunilados quando o assunto é o número de professores/as negras/os dentro das instituições federais brasileiras, como informa Linhares (2010) em sua tese sobre políticas públicas e inclusão social na América Latina o autor constata que, na Universidade de Brasília (UNB), dos 1.400 docentes, apenas 14 são afrodescendentes, ou seja, apenas 1% do total. Entre as seis principais universidades do Brasil (Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB)), esses dados são ainda menores: apenas 0,6 % das/os educadores/as são afrodescendentes.

Os dados supracitados fortalecem tanto a necessidade de novos trabalhos sobre o racismo quanto a carência de uma maior representatividade de professores/as afrodescendentes nas instituições públicas, bem como expõem diferenças de oportunidades em uma sociedade democrática, o que configura uma contraditória realidade. Acreditamos que estudos sobre a temática, como ora proposto, ajudem a repensar as nossas relações raciais, tendo em vista que, no ambiente escolar, convivemos ainda hoje com a ferida aberta do racismo. O desvelamento de tal contexto se torna urgente para a efetivação da educação para a diversidade e ajudaria, como diz Sharpe (1982, p. 62), “[...] a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar.”

Nesta seção, discutimos as relações raciais na sociedade brasileira e as suas especificidades, a nossa opção política pelo termo “afrodescendente” e as relações dessa abordagem com a colonialidade do saber e do poder. No próximo tópico, teremos em destaque a Educação Profissional Tecnológica (EPT), a sua constituição e a sua trajetória na sociedade brasileira, destacando as suas relações com o referido segmento populacional e com diferentes contextos vivenciados por essa modalidade de ensino.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E AS SUAS METAMORFOSES NA SOCIEDADE BRASILEIRA: breves comentários

Se as escolas técnicas se caracterizaram como o último estágio que as pessoas negras poderiam almejar em suas formações, é interessante que comecemos a construir a partir destas instituições de ensino uma nova consciência que permita compreender a presença negra, não como mera peça de engrenagem que movimenta o país, mas como segmento imprescindível na formação da sociedade brasileira, mesmo em condições adversas que não nos são estranhas.

(Nelson Olokofá Inocêncio)

3.1 A educação colonizada: os eleitos da nação

Tudo tem suas histórias, não é diferente com a educação. Pensar ações educativas no Brasil perpassa pelo entendimento de um tecido de diferenças e de desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. Se a política educacional “[...] diz respeito às decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7), pensá-la no contexto do nosso país no que se refere à educação para as relações raciais, que tem as relações sociais como alicerce, ajuda-nos a perceber outras facetas das desigualdades em nossa nação.

Muitas/os brasileiras/os costumam se orgulhar de ser uma “democracia racial”, em que todas/os seriam tratadas/os com igualdade: sua cor não representaria distintivo social. O Brasil seria o “país do milagre”. Quase quatro séculos de escravização de africanas/os e afrodescendentes, com proibição de pertencerem aos sistemas de ensino formal do país (Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854), proibição de aquisição de terras (Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850), proibição de exercer, com liberdade, suas religiões (Constituição de 1824, Artigo 5º), tantas e tantas proibições nem sempre obedecidas, conseguiram ainda fazer de nós brasileiras/os uma “democracia racial”, em que pertencimento racial e cor da pele não comprometem o acesso às oportunidades sociais, em que todas/os sabem o seu lugar e, assim, conseguem viver em harmonia, ordem e progresso. Puro milagre ou grande mentira nacional? Discurso de uma história única? A quem ela serve? Quem nos contou ela? Outras histórias podem e devem ser contadas? Outras já estão sendo contadas.

Em uma sociedade de base escravocrata como a nossa, a diferença entre o trabalho manual e o intelectual representava também um distintivo social. Na colônia, afazeres práticos

eram considerados coisa de escravizadas/os – logo, entregar um simples bilhete poderia representar uma grande ofensa a um homem livre. Como aponta Freyre (2005, p. 301),

Tamanho era o luxo de escravos que senhores se acompanhavam de um para levar-lhes o chapéu, outro o capote, um terceiro a escova para limpar o fato, um quarto o pente para pentear o cabelo. Mas toda essa opulência de roupa e criadagem na rua à custa de um verdadeiro ascetismo dentro de casa. Esse brilho de vestuário à custa de verdadeira indigência na alimentação. De falta absoluta de conforto doméstico. Ou então à custa de dívidas.

Nessa sociedade de aparências, na qual o serviço manual passou a ser algo desprestigiado socialmente, os ofícios exercidos manualmente eram considerados coisas de escravizados ou afrodescendentes livres, enquanto o trabalho intelectual, fruto do saber acadêmico, era coisa de homens livres e com posses econômicas – em sua maioria, eurodescendentes.

Essa realidade onde a escravização de pessoas, na modernidade, estava associada à cor da pele e à ancestralidade africana como castigo divino deixou marcas e simbolismos que ultrapassaram e muito os quase 400 anos de escravização formal. Dentre muitas outras coisas, contribuiu para a desvalorização dos trabalhos manuais, porque, devido ao preconceito de tempos passados, que a todo o momento se reinventa no presente, criou-se uma concepção de que tais ofícios eram coisa menor, não precisando de desgaste mental, de inteligência para serem executados – daí serem serviço para africanos e seus descendentes: puro preconceito.

Sim, a educação escolar era um privilégio – e de poucos, daqueles que, em sua maioria, não precisavam trabalhar para ter as necessidades básicas garantidas. Era um privilégio de quem era considerado ser humano, daqueles que podiam pagar. Assim, esse ensino se tornou um fator de diferenciação social e contribuiu para difundir a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, bem como procurou deixar evidente quem deveria executar ou não determinados tipos de trabalhos.

A escola não se instaurou por acaso ou sem uma funcionalidade dentro do projeto colonial. Desde o início, teve uma importante dimensão educacional, sendo por meio das dimensões pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava ao complexo das relações coloniais de poder (SILVA, 2014).

É importante pontuar que a sociedade escravocrata não partia do pressuposto de que os africanos que para cá foram trazidos eram seres humanos como os eurodescendentes. Além do estatuto legal de coisas, sendo tratados na documentação colonial e imperial como “peças”, de modo que, assim, poderiam ser doadas, alugadas, vendidas e leiloadas, outro indicativo da

negação da humanidade, inclusive por parte da Igreja Católica, era a percepção de que esses sujeitos não tinham alma, pois seriam descendentes de Cam, filho amaldiçoado por Noé, destinado a ser servo de seus irmãos. Essa construção mirabolante justificava a dita inferioridade também como um castigo divino: note-se que a conversão ao catolicismo era uma das estratégias da colonização, mas isso não interferiu na escravização de pessoas

Quanto aos povos indígenas, eles também passaram por tal processo de escravização, aspecto pouco enfatizado pela historiografia, conforme traz Monteiro (2000, p. 105):

De fato, apesar de pouco abordada, a escravidão indígena desempenhou um grande impacto não apenas sobre as populações nativas como também na constituição da sociedade e economia coloniais. Em sua dimensão mais negativa, aliando-se às doenças contagiosas, a escravização dos índios concorreu para o despovoamento de vastas regiões do litoral e dos sertões mais acessíveis aos europeus. Ao mesmo passo, porém, os cativos, deslocados de suas aldeias e terras para unidades de produção e aldeamentos coloniais, viam-se obrigados a recompor suas vidas e sua identidade dentro deste novo contexto.

Assim, os aldeamentos e a catequização foram estratégias para o acultramento e a consequente desestruturação de comunidades indígenas. Para Almeida (2010), a política de aldeamento, que consistia na reunião desses povos em espaços de controle metropolitano que geralmente ficavam próximos a povoações coloniais, foi fundamental para o projeto de colonização, pois os aldeados compunham tropas militares e serviam de mão de obra para a construção das sociedades coloniais. O objetivo disso era, portanto, integrar esses sujeitos na sociedade, tornando-os aliados e súditos cristãos, garantindo, assim, a soberania sobre seus territórios e a presença de trabalhadores tanto para os empreendimentos jesuítas como para os dos colonos.

Uma estratégia de catequização foi o foco na conversão de crianças indígenas, sendo essa uma das primeiras preocupações dos religiosos que utilizaram o ensino para transformar esses povos em “bons” cristãos. Nesse contexto, acreditava-se ser mais fácil a conversão dos pequenos devido ao fato de ainda estarem iniciando um processo de conhecimento e de fortalecimento da cultura dos seus pais, no sentido de que os mais jovens poderiam formar a “nova cristandade”, desafiando seus ancestrais e terminando por sucedê-los.

De acordo com Almeida (2010, p. 95), no cotidiano das aldeias,

Os padres preocupavam-se em preencher todas as horas livres do trabalho com ladainhas, rezas, missas, doutrinas, aulas de ler e escrever, cantos, festas religiosas etc. Dedicavam-se preferencialmente aos meninos que, segundo acreditavam, eram mais facilmente transformáveis e os auxiliavam em diferentes tarefas, incluindo o ensino. Todos os recursos de sedução da música, do teatro, das procissões e festas religiosas foram aproveitados pelos jesuítas.

A catequização e, conseqüentemente, a cristianização de indígenas representavam estratégias de conquista. Porém, à medida que o processo de colonização vai se consolidando, segundo Filho (2013), até a catequese dos ditos gentios ficou em segundo plano. O foco passava a ser, cada vez mais, a criação de seminários para a formação de quadros da ordem e da instrução da elite eurodescendente latifundiária, propiciando-se aos filhos dos colonos a possibilidade da continuidade dos estudos nas faculdades europeias.

Na colônia, a educação formal não era prioridade e estava destinada a poucos escolhidos, tanto que, de acordo com as “suposições” de Saviani (2008, p. 9), no ano de 1759, quando da expulsão dos jesuítas, então responsáveis pelo ensino oficial da colônia, “[...] a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas”.

O processo de independência do Brasil não alterou a base escravocrata da sociedade brasileira – muito pelo contrário. Realizado de acordo com os interesses das elites, ele reforçou elementos de segregação em um país onde desigualdade econômica, preconceito racial e cultural andavam de mãos dadas formando um combo de difícil desassociação. Uma amostra dessa realidade pode ser lida no Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, cujo artigo 69 determinava que não seria admitida a matrícula nem poderiam frequentar as escolas os meninos que padecerem de moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados e os escravos (BRASIL, 1854).

A escola não era espaço para todas/os. A educação escolar vai se configurando como uma forma de conservar/perpetuar o poder da elite e dificultar e/ou impedir que os segmentos populares pudessem ter sua realidade de vida alterada via instrução educativa. Enfim, cabe questionar, quando se pensa no referido Decreto: que tipo de público sofria, de modo mais frequente, com a insalubridade? Quem estava mais vulnerável às moléstias contagiosas com a não vacinação? Quem eram as/os escravizadas/os? Nesse contexto, entendo que o analfabetismo de grande parte da população fazia parte do jogo de poder que pretendia deixar cada um no seu lugar. Mas quem criava essas leis? A quem elas interessavam? O que os limites estabelecidos nos dizem sobre as desigualdades? O que tem desse passado no presente, só que de outro modo?

O primeiro censo oficial do Brasil foi realizado pelo governo imperial em 1872, sendo o único registro oficial da população escravizada no Brasil. A distribuição da população foi realizada segundo a cor, o sexo, o estado de livres ou escravos, o estado civil, a nacionalidade, a ocupação e a religião. A pesquisa de 1872 deixou evidente o pouco grau de instrução

existente no império, o que, por meio dos dados obtidos, pode dar uma noção da situação do público letrado. No que tange ao Maranhão, por exemplo, de uma população de 359.040 habitantes, 284.101 eram livres e 74.939 eram escravos; quanto à amostra potencialmente leitora, 44.375 homens e 24.196 mulheres sabiam ler (SENRA, 2012).

O censo apontava os limites da leitura para a população, constituída em grande parte por escravizadas/os, os quais eram proibidas/os legalmente de matrícula, bem como de frequentar as escolas estatais; e por mulheres que eram educadas para cuidar do marido e dos filhos e, quando muito, deveriam aprender a ler e a escrever e a executar as chamadas prendas domésticas. Mesmo entre os homens brasileiros eurodescendentes, aos quais eram reservadas as vagas nas faculdades, nem sempre se podia continuar os estudos, sendo provavelmente o público alfabetizado reduzido a uma parcela muito pequena do contingente populacional.

Observamos que a possibilidade de frequentar a escola era rara, mesmo entre a população eurodescendente, livre e masculina, público a que essa educação escolar era destinada, bem como sinaliza os reflexos da sociedade patriarcal, machista e escravocrata que caracterizou a colônia. Nesse escasso sistema de ensino estava proibida a presença de grande parcela da população, incluindo africanas/os e afrodescendentes escravizadas/os.

Cabe destacar que não ter acesso a isso não significa não ter a educação como um todo – essa é uma forma de acesso ao conhecimento acumulado e não é sinônimo de educação, que tem um significado mais amplo. Para dar um exemplo, apesar de todas as dificuldades encontradas pelos afrodescendentes durante os séculos de escravização formal, segundo Reis (2012), um fato que muito impressionou os eurodescendentes durante o levante dos Malês na Bahia, em 1835, foi a presença da circulação, pelas ruas de Salvador, de escritos árabes entre as/os africanas/os escravizadas/os. A escrita não era só europeia como atestam os depoimentos de escravizados apresentados por Reis no artigo: muitos aprenderam o Árabe em escolas corânicas na África e, chegando ao Brasil, difundiam a língua e a religião islâmica pelas ruas da Bahia.

Podemos citar também como exemplo da luta das/os afrodescendentes para que, mesmo em condições adversas, conseguissem aprender a ler e a escrever, o exemplo da maranhense Adelina Charuteira. Ela recebeu a alcunha de “Charuteira”, porque vendia charutos nas ruas de São Luís; mesmo escravizada, sabia ler e escrever e usava a “liberdade” de movimento de seu ofício e as informações que obtinha nos diferentes espaços que frequentava como vendedora para transmitir informações e planos dos escravocratas para a associação abolicionista Clube dos Mortos, que, dentre as suas ações, promovia fugas e escondia escravizados. (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Os romances dessa época, século XIX, também dão indícios de como o domínio da leitura e da escrita era considerado saber que deveria ficar restrito às elites, por meio, por exemplo, da construção dos personagens de cada segmento social, dos quais eram esperadas práticas específicas. Nesse contexto se insere, por exemplo, Gustavo, do romance *O mulato* (1881), de Aluísio Azevedo. Nessa obra, o autor aborda o modo como os donos das casas comerciais maranhenses aceitavam, muito a contragosto, a leitura entre os caixeiros, chegando até a relacionar essa prática a um defeito. Esse era o caso do citado sujeito, que aos olhos do patrão era um rapaz de grandes qualidades, mas apresentava uma grande imperfeição moral, “[...] que era um grande biltre, um peralta que estava sempre procurando do que ler!” (AZEVEDO, 1881, p. 36-37).

Segundo Lajolo e Zilberman (2002), essa realidade teria criado uma mentalidade nacional na qual a prática da leitura era vista de forma mitificada – muitos achavam que ler era coisa de doutores ou dos “santos” padres. Nesse contexto, consolidava-se ainda mais uma divisão preconceituosa no que tange ao pensar as diversas formas de trabalho. O ofício intelectual seria coisa da elite masculina eurodescendente, enquanto o manual, altamente desvalorizado, seria atribuição de africanas/os, indígenas e afrodescendentes.

Nessa perspectiva, Cunha (2000a) aponta que o colégio e a residência dos jesuítas foram também os primeiros núcleos de formação para o trabalho, por meio das oficinas de construção de obras, ferraria, carpintaria, olaria, dentre outras, sendo a prática desses fazeres destinada a escravizadas/os e pessoas livres pobres – de preferência, crianças e adolescentes.

É importante destacar que até a prática de ofícios passava pela diferenciação entre aqueles voltados para homens livres e aqueles voltados aos escravizados. O modo do trabalho executado servia também para direcionar cada um dentro da classe social pertencente. Desse modo, Marçal e Oliveira (2012, p. 90) afirmam:

As Corporações de Ofícios no Brasil assumiram diferentes formas, dependendo do local onde foram efetivadas. Seu objetivo era ter um controle sobre determinado ofício e definir, através de certificação, quem podia ou não exercê-lo. Um dos fundamentos era impedir que o escravo praticasse determinados ofícios. Assim, queria-se criar uma distinção: isso é ofício de escravo, isso é ofício de trabalhador livre.

A política em educação se constituiu, desde o período colonial, em um ensino dualista, apresentando um ensino academicista para a elite e, por outro lado, um de baixo nível para a camada desprivilegiada. Esse descompasso proporcionava aos privilegiados uma forma de conquistar e/ou de manter o seu *status quo* (BATISTA, 2015).

A prioridade das instituições escolares era a educação das elites, enquanto que o ensino profissionalizante, de aprendizado de ofícios, representava também uma estratégia para tornar os escravizados mais rentáveis aos senhores: assim, era prática frequente que estes mandassem as pessoas por eles escravizadas aprenderem algum ofício. Em São Luís, por exemplo, os senhores que quisessem ensinar o trabalho de ferreiro aos seus escravizados poderiam procurar José Ferreiro, na Praça do Portinho, pois ele recebia discípulos para ensinar esse fazer. (DINIZ, 2005).

No Império, com o país independente, não observamos mudanças significativas no montante dos investimentos educacionais, nem mudança de seu público-alvo, como aponta Saviani (2008, p. 9). O autor coloca que, “[...] durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a educação primária e secundária a média de 0,47%.” Esse dado demonstra que mesmo o pouco capital para o setor tinha o foco concentrado nas recentes faculdades de Direito e de Medicina criadas no período, que voltavam seu atendimento aos filhos das elites, que antes precisavam necessariamente estudar em universidades europeias.

Esses acadêmicos de Direito e de Medicina seriam “os eleitos da nação”, que, não por mero acaso, saíam do seio das elites rurais dominantes. De acordo com Schwarcz (1993), essas faculdades se transformariam em pouco tempo em sede desse grupo. Não era só uma questão de formar bacharéis para o mercado de trabalho em áreas de atuação específica: das fileiras dessas faculdades saíam grande parte dos políticos brasileiros, como deputados, governadores, senadores e ministros que governariam a nação e que representariam, sobretudo, os interesses das elites às quais se filiavam. Além do mais, estaria nas mãos desses futuros profissionais a responsabilidade de fundar uma nova imagem do país independente. Antes de serem mestres em erudição inquestionável, o que se pretendia era formar uma elite independente e desvinculada da antiga metrópole portuguesa – daí o prestígio e a forte carga simbólica desses bacharéis com seus saberes da metrópole.

A educação escolar fortalecia/fazia parte das dicotomias sociais que marcavam a presença de diferentes mundos e de distintas possibilidades sociais, o que tornava o mundo da academia não comunicável com o âmbito do trabalho, como traz Santos (2013) ao falar como a hegemonia da universidade não pode ser pensada fora da relação entre educação e trabalho.

Essa dicotomia começou a significar a existência de dois mundos com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem

pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro. (SANTOS, 2013, p. 382).

O acesso à educação e ao tipo de modalidade que cada um poderia alcançar se relacionava com o lugar social que o sujeito ocupava na sociedade. O ensino sempre representou poder, e controlar esse acesso, limitar ou direcionar as modalidades a determinados grupos sociais era uma forma de manutenção das elites. Nessa direção, as ações governamentais se voltavam no sentido de impulsionar a educação profissional.

Em relação à educação profissional, basicamente entendida nesse momento como uma alternativa de profissionalização para as camadas não privilegiadas pelos benefícios sociais, observamos tímidas iniciativas. As primeiras proposições nesse sentido vão se dar com a vinda da família real para o Brasil em 1808, quando a colônia passa a sediar o trono português e uma série de medidas são criadas para tentar dinamizar a economia colonial. Assim, em 1809, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras, temos o registro da primeira iniciativa governamental direcionada à educação profissional, com a criação, em 1809, do Colégio das Fábricas, que se constituiu como uma tentativa de viabilizar os estabelecimentos que começaram a se instalar, no então Reino Unido a Portugal e a Algarves, com o fim da proibição que existia na colônia de instalação de fábricas.

O Colégio de Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste, espalhou-se pelas ruas do Rio de Janeiro, possuindo dez unidades e 72 artífices em ocupações diversas, sendo composto por “[...] casas de fazenda, de urdir, de estamparia e tinta; oficinas de torneiro, sentieiro, carpinteiro e marceneiro, ferreiro e serralheiro; aulas de desenho, primeiras letras e música; e armazém de madeira.” (BATISTA, 2015, p. 2).

Nesse contexto, Cunha (1979) relata a criação de uma companhia de artífice no Rio de Janeiro:

Em 1810, um decreto do príncipe regente mandava reorganizar no Arsenal Real do Exército, no Rio de Janeiro, uma companhia de artífices. Pelo que pude deduzir do texto do decreto de 3 de setembro daquele ano, a companhia estava formada se não exclusivamente, pelo menos principalmente, de soldados pontoneiros, os quais foram distribuídos pelas companhias do Regimento de Artilharia da Corte. A Companhia de Artífices reformada, anexa a este regimento, deveria ser comandada por um capitão, secundado por três tenentes, dois sargentos, um furriel e quatro cabos. Os artífices seriam 60, de diversas especialidades, principalmente ferreiros e serralheiros. Além de soldo, fardamento e quartel, os artífices receberiam “jornal proporcionado à sua habilidade”, critério também utilizado para a sua hierarquização militar: os mestres de oficina teriam a graduação de sargentos e os contramestres, de cabos de esquadra. (CUNHA, 1979, p. 14).

Essa tentativa inicial de criação de uma companhia de artífice não teria vingado, tendo vida fugaz devido à incipiente industrialização, com carência de maquinário e de mão de obra especializada e com uma economia predominantemente ainda agroexportadora. Outro momento que se destaca é entre os anos de 1840 e 1865, em que foram criadas, pelo Império, 10 casas de educandos artífices, uma em cada capital da província. De acordo com Cunha (2000a, p. 113), essas entidades foram “[...] autorizadas por leis das assembleias provinciais legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais como ‘obras de caridades’ do que como ‘obras de instrução pública’.”

Os objetivos dessas iniciativas voltadas para o ensino de ofícios estavam associados à ideia de que ajudariam à camada menos favorecida a imprimir motivação para o trabalho, evitariam o desenvolvimento de ideias e ações contrárias à ordem pública e contribuiriam para a formação de trabalhadores motivados e ordeiros como mão de obra qualificada para as fábricas, bem como possibilitariam que esses recebessem melhores salários (CUNHA, 2005).

Cabe evidenciar, nesse contexto, o Decreto n.º 1.331 (BRASIL, 1854), que dá indício dos desprivilegiados do sistema educacional, em que aspectos que envolvem a questão racial estavam em voga direcionando acessos e exclusões. Isso é tão verdadeiro que, por meio dessa determinação, era proibida a presença de escravizados matriculados ou apenas frequentando escolas públicas. Ou seja, a educação não era para todos, de modo que, dentre os privilegiados para o ensino público, africanos e afrodescendentes escravizados não estavam contemplados, mas, sim, expressamente proibidos. Quanto aos afrodescendentes livres, nascidos cativos ou não, o que significaria ter esse pertencimento racial em uma sociedade em que a escravização de pessoas estava diretamente ligada à sua ancestralidade e à cor da pele?

O ensino profissional, como iniciava estatal, nascia com um cunho assistencialista, destinado a uma determinada parcela da população, a menos favorecida economicamente, como uma estratégia para manter o controle social em uma sociedade carregada de desigualdades e com grandes possibilidades de conflitos em um momento de reorganização social e da produção, tendo em vista o processo abolicionista e o posterior rearranjo para um mercado baseado na força de trabalho livre.

Essas propostas de profissionalização no pós-abolição foram úteis ao poder instituído no processo de transição do trabalho escravo para o livre, pois ajudaram as elites a encontrar alternativas sem perder o controle, pois a libertação dos escravizados trouxe novos desafios. Segundo Marçal e Oliveira (2012, p. 91), um desses obstáculos foi

[...] “convencer” os negros, os mulatos e os pobres de que deveriam trabalhar de forma assalariada. Tinha-se todo um discurso ideológico, herdado da escravidão, de que negros e mulatos não seriam aptos a trabalhos que não o escravo. Nesse sentido, a elite tinha de discursar que o assalariamento representava uma forma digna e nobre de trabalho. Assim, pensou-se em espaços de educação, que oferecessem ofícios a esses jovens, pobres desvalidos da sorte que deveriam ser atendidos.

Observamos que o período chamado de pós-abolição não significou o “pós-racismo”; muito pelo contrário. A sociedade brasileira que inventou o “mito da democracia racial” e a falsa abolição continuou elitista, racista e segregacionista, procurando, sim, reinventar formas de dominação e controle: escravizar sem esse nome. Nesse sentido, fortalece-se um discurso no mínimo contraditório, ainda tão presente entre nós: o de que o trabalho dignifica o homem e que por meio do mérito pessoal todos podem chegar a ocupar os mesmos espaços. Ou seja, toda a questão social típica de sociedades escravocratas como a nossa passa a ser um problema do outro, e não uma questão nossa.

Nesse tópico, destacamos como a educação formal na colônia se deu de forma elitizada, de modo que os sintomas disso podem ser observados no predomínio das atenções governamentais ao ensino desses grupos por meio da priorização do nível superior em relação a outros níveis educativos. Apesar disso, vimos que o público letrado não era exclusivamente composto por aqueles que frequentavam as instituições formais. Alguns/mas africanos/as, por exemplo, já vinham da África tendo a leitura e a escrita como forma de comunicação, bem como alguns/mas, como no caso de Adelina Charuteira, aprenderam a língua do colonizador e a usaram também como estratégia de resistência.

Nesse contexto de uma sociedade escravocrata e que se mantém assim, de modo mental e comportamental, que associou o trabalho manual a um serviço inferiorizante, a instrução profissional por meio do aprendizado de ofícios manuais foi algo subaproveitado e, quando realizado, aconteceu no sentido de reforçar laços coloniais, tendo algumas iniciativas na colônia e no império, mas sem grande destaque. A seguir, veremos como as iniciativas relacionadas a tal perspectiva de ensino se configuraram em tempos de uma democracia formal, interrompida frequentemente por ditaduras. Para isso, apresentaremos aspectos gerais que caracterizaram as mudanças na Educação Profissional, indo da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, até a constituição dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em 1978.

3.2 A educação profissional no século XX

Com o fim legal da escravização criminoso de afrodescendentes e o advento da República, para os segmentos populares, a educação profissional, então realizada por meio das “Escolas de Aprendizes de Artífices”, começa a se redesenhar como uma alternativa. Desse modo,

A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto n.º 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se à qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. (BRASIL, 2010a, p. 10).

A criação dessas instituições, que contou nesse momento inicial com a determinação da construção de 19 escolas espalhadas pelos diferentes estados da federação, foi iniciativa do governo do então presidente Nilo Peçanha. Eram entidades destinadas a promover a profissionalização gratuita, com o objetivo de, segundo o decreto n.º 7566, de 23 de setembro de 1909, “formar cidadãos úteis à nação”.

Cabe destacar um ponto importante apontado por Cunha (2005): o caráter de barganha e de troca de favores entre o Governo Federal e os governos estaduais com a criação dessas escolas. Mais que suprir uma força de trabalho para a nascente industrialização, elas constituíram um meio de troca política entre as oligarquias, tendo em vista que, uma vez mantidas pelo poder público nacional os gastos com salários e verbas destinadas à manutenção dessas organizações representavam um aporte econômico para as administrações estaduais, além de toda a distribuição de cargos públicos e de vagas destinadas aos alunos ser também utilizada como peça para barganha eleitoral.

Essa perspectiva de educação como privilégio de poucos, deixando bem delimitado para esses “poucos” qual deveriam ser os espaços ocupados pelas elites e os destinados às camadas populares, está totalmente interligada às heranças de uma sociedade que por tantos séculos se constituiu tendo por base a mentalidade escravocrata e racista. Assim, em nosso país republicano, quando falamos de classes desfavorecidas, estamos nos referindo

majoritariamente às populações afrodescendentes e índio-descendentes brasileiras, grupos predominantemente marginalizados na sociedade.

Com o desenrolar da República, percebemos a pouca atenção dada à construção da educação para todas/os. O ensino formal, restrito ainda a poucas/os, sobretudo no que diz respeito às universidades, representava uma estratégia de perpetuação das elites. Esse era um aspecto que dificultava ao segmento afrodescendente conseguir superar raízes históricas que o colocava em situação de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, a educação profissional tecnológica vai se configurando e se expandindo no país como uma alternativa de ensino, voltada principalmente às camadas populares como uma possibilidade educativa dentro dos limites estabelecidos pelas tradicionais elites brasileiras, interligando-se aos poucos, de modo mais explícito, aos interesses do mercado de trabalho e à proposta de industrialização do país.

A década de 1930 foi um momento em que a industrialização ganhou volume no país, bem como as discussões sobre o mercado de trabalho e o controle da classe trabalhadora. A disciplinarização do trabalho passa a ser a palavra de ordem e se constitui como uma preocupação das elites industriais e também do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Para ambos, o controle político e ideológico do trabalhador estava na base do que entendiam ser necessário para o progresso do país, apresentando solo propício para o surgimento da ideologia do trabalhismo.

Segundo Paranhos (2007), tal abordagem entra em gestação entendida como um conjunto de ideias que tentavam positivar o trabalho para além de seu contexto desigual, em que o Estado, à sua moda, procuraria se apropriar da palavra “operária”, reelaborando-a tanto quanto possível ao sabor dos interesses dominantes. Ideólogos como Francisco Campos e Azevedo Amaral teorizavam e representavam muito bem o discurso dominante, defendendo um Estado autoritário e elitista em que as massas irracionais deveriam se colocar em posição de respeitar e acatar tudo o que a mente brilhante da classe dirigente, com o seu “líder iluminado”, escolhesse para o futuro da nação. Pensamentos como o de Francisco Campos, afirmando que “uma nação vale o que valem as suas elites”, e o de Azevedo Amaral, com “governar e mandar”, expressam bem o pensamento desses ideólogos.

É importante destacar que, para além do que pensavam os mandantes, o trabalhador não era massa de manobra dos interesses governamentais e a ideologia do trabalhismo só pôde se sustentar devido às negociações existentes:

A ideologia do trabalhismo não operou no vazio. Sua força, historicamente, adveio da “concessão” de direitos, ou melhor do atendimento a interesses mais ou menos imediatos ou a certas aspirações das classes trabalhadoras, mesmo que esse atendimento fosse parcial e integrado a uma estratégia geral que fugia aos propósitos de amplos setores do movimento operário. (PARANHOS, 2007, p. 24).

Observamos, então, que existiam estratégias de luta por aspectos que os trabalhadores entendiam importantes de serem alcançados para além dos ditames governamentais, tanto que é enfatizada a presença do movimento operário, sendo ela importante no entendimento de que a classe trabalhadora lutou pelos direitos alcançados, de modo que as conquistas advindas das leis trabalhistas não foram um benefício estatal, mas fruto de lutas sociais e apropriações governamentais.

No sentido de entender o jogo de interesses que envolvia a relação de Vargas com a classe trabalhadora, é importante perceber que as ações para fortalecer a ideologia do trabalhismo, para serem eficientes, não poderiam se limitar aos setores políticos e econômicos. No âmbito cultural também foram criadas estratégias. Nesse sentido, a música popular tanto foi usada como meio para conquistar a camada popular como também sofreu forte repressão quando não se deixava enquadrar nos interesses governamentais.

Como afirma Novaes (2001), os ideólogos e propagandistas do Estado Novo (1937-1946) sabiam o que faziam, e a escolha do samba como canal para aproximação e conquista das camadas populares não foi por acaso. Tal ritmo estava intimamente ligado ao gosto popular, por falar do povo, das suas dificuldades, das suas necessidades, das suas expectativas e dos seus sonhos. Porém, estava muito relacionado à figura do malandro e à relação que essas classes tinham com as suas expectativas de vida, o que também se configurava, por meio das letras dos sambas, em denúncias sociais, aspecto que precisava ser “polido” pelo crivo da censura.

A malandragem, nas primeiras décadas do século XX no Brasil, deve ser entendida como rejeição ao trabalho e como modo de sobrevivência. Numa sociedade profundamente injusta, em que centenas de milhares de ex-escravos foram jogados – e o termo é esse mesmo, para acentuar o aspecto violento e cruel do fato – ao mercado de trabalho, sem ter, a imensa maioria, capacidade ou formação para competir com os trabalhadores brancos brasileiros e os imigrantes que aqui chegavam em grande número, a malandragem era uma das estratégias que poderia dar garantias mínimas de vida. Não se poderia esperar que o trabalho fosse considerado, por grandes parcelas da população, uma atividade digna. Não tinha valor moral, não compensava materialmente, e só a mínima parte dos que o procuravam como ocupação conseguiam alcançá-lo. (NOVAES, 2001, p. 41).

Tendo em vista essa realidade vivida, sobretudo, pela população afrodescendente, evidenciada nas composições dos sambas, as músicas, para serem gravadas, tinham de passar

pelo exame da censura: as canções mais apreciadas pela política governamental e que geralmente ganhavam os concursos promovidos pelo Estado eram aquelas que se enquadravam na ideologia do trabalhismo, valorizando o trabalho, a família e as belezas naturais da nação, desprestigiando, de certa forma, a malandragem, a boemia, o linguajar do morro, temas muito cantados pelos sambistas cariocas. Como exemplo, podemos citar trechos do que foi considerado o primeiro samba-exaltação, *Aquarela do Brasil*, composto em 1939 por Ary Barroso:

Brasil, meu Brasil brasileiro,
Meu mulato inzoneiro,
Vou cantar-te nos meus versos:

O Brasil, samba que dá
Bamboleio, que faz gingar;
O Brasil do meu amor,
Terra de Nosso Senhor.
Brasil!... Brasil!... Pra mim!... Prá mim!... [...]

Ô! Esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro,
Terra de samba e pandeiro.
Brasil!... Brasil!

Segundo Schwarcz (2012), é só com o Estado Novo (1937-1946) que ocorre a implementação de projetos oficiais na intenção de reconhecer na mestiçagem a verdadeira nacionalidade. Como exemplos, o autor cita a descriminalização da capoeira, que foi oficializada em 1937 como modalidade esportiva nacional; e a institucionalização do Dia da Raça, em 30 de maio de 1939. O samba passa de “dança de preto” para “canção brasileira de exportação”; a feijoada se torna um prato nacional; escolhe-se Nossa Senhora da Conceição Aparecida, uma santa mestiça, como padroeira do Brasil; dentre outros exemplos. Essas iniciativas passavam a mensagem de troca livre entre os vários grupos de traços culturais distintos e simbolizava a harmonia entre as diferentes raças.

Essa abordagem era impulsionada e fortalecida teoricamente por estudos que ganharam destaque na década de 1930, como o livro “*Casa Grande e Senzala*”, de Gilberto Freyre, cuja primeira edição saiu em 1933. A obra, ao focar na vida privada das elites nordestinas, imprimia uma interpretação da identidade nacional apresentando a mistura racial de modo otimista.

O “cadinho das raças” aparecia como uma versão otimista do mito das três raças mais evidente aqui do que em qualquer outro lugar. “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo, traz na alma, quando não na alma, no corpo, a sombra, ou pelo menos a

pinta, do indígena e/ou do negro”, afirmava Freyre, tornando a mestiçagem uma questão de ordem geral. Era assim que o cruzamento das raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade. (SCHWARCZ, 2012, p. 49).

Fundamentando-se em autores conceituados como Freyre e utilizando interpretações convenientes aos interesses governamentais, observa-se uma nova estratégia que potencializava o “mito da democracia racial” e, com isso, também tentava colocar para debaixo dos panos o racismo presente em estratégias de aparente valorização do afrodescendente. É nesse sentido que observamos nos anos da década de 1930 a “cultura mestiça” aparecendo como representação oficial da nação.

No âmbito educacional, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo à frente Francisco Campos. O ministério iniciou um processo de reestruturação escolar brasileira, centrando suas reformas na inclusão do ensino religioso em diversos níveis educativos, na construção de um estatuto para as universidades brasileiras e na reforma do ensino secundário. Esse Ministério ficou também responsável pelos estabelecimentos escolares federais, o que incluía as instituições de Aprendizes Artífices. Porém, essa reorganização pouco afetou a educação profissional, e a reforma de Francisco Campos perdeu a oportunidade de criar uma estrutura favorável para esse ramo. Foi a primeira vez que o termo “técnico” foi empregado na legislação educacional brasileira, tanto que em 1937 foi outorgada a constituição que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, mas a dualidade do sistema brasileiro permaneceu entre uma rede de ensino profissionalizante voltada para as camadas populares e outra destinada às elites que direcionava o ensino secundário para os cursos superiores (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Esse dualismo da modalidade de ensino que representava uma discriminação negativa da camada popular, restringindo o alcance da educação a ela destinada, não deixou de, nesse contexto, receber críticas, como aquela feita pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dentre os participantes dessa iniciativa, podemos destacar Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Spíndola Teixeira, Roquete Pinto, Júlio de Mesquita, Cecília Meireles e Garcia Rezende, dentre outros.

Sobre as ideias centrais defendidas pelos integrantes desse movimento em relação à educação profissional, alguns/as argumentavam que ela não deveria perpetuar a divisão de classes da sociedade colonial. Cunha (2005) aponta que nem todos defendiam os mesmos posicionamentos. Assim, os que lutavam por uma “educação nova” se dividiam entre os de tendência elitista e outros de tendência igualitária. Os primeiros não viam os males sociais

como uma resposta do capitalismo, mas, sim, da má gestão dos negócios públicos, o que resultaria em uma elite despreparada, de forma que o papel dessa perspectiva que surgia seria preparar a elite econômica para uma diversificada atuação social. Em outro viés de análise estavam os que defendiam um liberalismo igualitarista, dentre os quais se destacou Anísio Teixeira, para quem a escola era um microcosmo da sociedade que deveria orientar para a democracia, a cooperação e a igualdade. Para os defensores dessa perspectiva igualitária, deveria ser mudado o caráter da educação profissional. Nesse sentido, Cunha (2005, p. 229) aponta que, para esse segmento, seria necessário “[...] evitar que ela continuasse sendo um instrumento para encarnação do dogma feudal da predestinação, ou seja, para a perpetuação da divisão da sociedade em classes. Toda educação precoce (para criança e adolescente) deveria, portanto, ser eliminada”.

No sentido de combater o ensino de um modo compartimentado que perpetua a divisão da sociedade em classes, a crítica destacava a presença de sistemas educacionais brasileiros antagônicos, excludentes e que feriam a democracia. O acesso ao nível secundário seria um ponto importante nessa diferenciação, de forma que a sua unificação evitaria a clássica separação entre trabalhadores manuais e intelectuais, tendo em vista que o modo que vinha sendo feito e dividido reforçava estruturas coloniais e não democráticas.

Durante o Estado Novo (1937-1946), foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reforma de Capanema, a qual tentou organizar o então chamado Ensino Profissional em três áreas da economia:

Ensino industrial (Decreto-lei n. 4073/1942), ensino comercial (Decreto lei n. 6.141/1943) e o ensino agrícola (Decreto lei n. 9613/1946). Esses cursos continham dois ciclos: fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa reforma não conseguiu resolver os problemas sérios que surgiram nesse nível de ensino, pois havia falta de flexibilidade como ensino secundário e restringia-se o acesso ao nível superior, uma vez que as leis orgânicas só permitiam tal acesso no ramo profissional correspondente. (BATISTA, 2015, p. 168).

Observamos que, mesmo tentando oferecer diretrizes para o chamado Ensino Profissional na época, a Reforma de Capanema não rompeu com a dualidade que envolvia a realidade brasileira, continuando legalmente a impor barreiras no sentido de impedir àqueles/as oriundos da referida modalidade o direito de continuar nos estudos em outros níveis.

Para termos uma noção do modo como a dita “democracia” do país reforçava estruturas coloniais permitindo desigualdades, de forma a perpetuar o ensino escolar como

sendo especialmente de uma minoria eurodescendente, podemos visualizar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da década de 1950, quanto ao número de diplomados segundo a cor (Tabela 1):

Tabela 1 – Diplomados com 10 anos e mais na população brasileira segundo a cor, em 1950

| Cor | Cursos realizados | | |
|---------------------------|-------------------|----------------|----------------|
| | Elementar | Médio | Superior |
| Chamados brancos | 4.523.535 | 928.905 | 152.934 |
| | 84,10% | 94,22% | 96,87% |
| Chamados mulatos * | 551.410 | 41.410 | 3.568 |
| | 10,25% | 4,20% | 2,26% |
| Chamados negros* | 228.890 | 6.794 | 448 |
| | 4,26% | 0,69% | 0,28% |
| Chamados amarelos* | 74.652 | 8.744 | 924 |
| | 1,39% | 0,89,00% | 0,59,00% |
| TOTAL | 5.378.487 | 985.853 | 157.874 |
| | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (apud SCHWARCZ, 2012).

*Para fins de consistência, tais segmentos compõem a população reconhecidamente afrodescendente.

Esse debate sobre o acesso à educação vinha sendo feito em um momento em que a industrialização se intensificava no Brasil, o que tomou maior proporção, sobretudo, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e da “substituição de importação”, aumentando o número de indústrias nacionais e trazendo juntamente a essa realidade a necessidade de trabalhadores qualificados para atender a tal demanda que se avolumava.

Nesse contexto, Caires e Oliveira (2016) destacam a existência de três diferentes frentes de ações por parte do governo brasileiro direcionadas à educação profissional. A primeira seria a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriais (SENAI) e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O SENAI e o SENAC foram instituições criadas com a participação dos industriais e organizadas pela Confederação Nacional do Comércio para atender às demandas de qualificação para o trabalho nos diferentes níveis de profissionalização, tendo por intuito capacitar, de forma rápida, um grande número de operários para os setores de produção, de modo a formar aprendizes para a indústria e o comércio em articulação com a iniciativa privada. (BATISTA, 2015).

A segunda frente foi a reforma do ensino, denominada de Capanema e conhecida como Leis Orgânicas, a qual criou cursos técnicos e possibilitou a Educação Profissional atrelada ao Ensino Médio. No entanto, essa legislação limitava a possibilidade do acesso ao nível superior aos que finalizavam o ensino básico: aqueles que concluíssem a

profissionalização poderiam ingressar à universidade apenas para cursar as graduações que estivessem atreladas ao curso profissional então realizado. A terceira medida realizada para o desenvolvimento da dessa perspectiva de ensino foi a transformação, em 1942, dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Observamos que, a partir dos anos de 1940, as mudanças na Educação Profissional evidenciam o atrelamento, ainda maior, dessa modalidade às necessidades de formar mão de obra para servir à industrialização em curso: as ações do Estado projetavam tal perspectiva de ensino nessa direção. Desse modo,

As escolas Técnicas e Industriais, se justificam no interior das providências necessárias para atender ao desenvolvimento orientado para a substituição das importações, ao funcionamento das indústrias de base criadas no Governo Vargas (1930-1945;1951-1954), ao desenvolvimentismo de Kubitschek – JK (1956-1960) e seu Plano de Metas que abriu as portas às multinacionais e ampliou os investimentos nos setores de transporte e energia e na indústria de base. (BRASIL, 2012, p. 38).

Observamos, então, que as diretrizes para tal abordagem nesse período, iam de encontro à “ideologia do trabalhismo”, na qual o Estado procurou, por meio de ações desenvolvimentistas, como favorecer a entrada de multinacionais, aplicar um projeto econômico, tanto quanto possível, ao sabor dos interesses das elites dominantes. Logo, preparar para o mercado de trabalho também significava, nesse contexto, disciplinar para o mercado, sufocando conflitos e lutas sociais e tornando, sempre que possível, o trabalhador dócil e colaborador, fazendo-o “vestir a camisa da empresa”. Tudo isso mesclava, perigosamente, a ideia de patriotismo e de luta pelo bem comum da nação, mascarando todo um jogo de poder em que governo e burguesia se afinavam.

No sentido de perceber os meandros dessa valorização do trabalho, Gomes (1988) aponta que

[...] tratava-se de valorizar o trabalho manual, o ato de “trabalhar com as próprias mãos”, como elemento responsável pela mobilidade e ascensão social, tanto em termos econômicos, quanto políticos. Ser trabalhador era ganhar o atributo de honestidade, um cidadão que neutralizava em termos de honra o estigma da pobreza. Pobre, mas trabalhador, isto é, um cidadão digno dentro do novo Estado nacional. (GOMES, 1988, p. 38).

Cabe novamente destacar que as camadas populares não eram meros objetos ou brinquedos ao bel prazer das elites. Esse foi um momento em que se destacou a luta do movimento operário pelos direitos dos trabalhadores – tanto que vários direitos trabalhistas adquiridos durante o período do governo de Vargas, como, por exemplo, jornada de oito

horas, regulação do trabalho da mulher e do menor, normatização das férias, instituição da carteira de trabalho e do direito a pensões e à aposentadoria, não significaram meramente benevolência governamental, mas são, sim, resultado das lutas dos operários, obrigando o Estado a abrir frentes de conflito e também de negociação.

É nesse sentido que, ao falar sobre a atuação do movimento operário nos anos de 1920 e de 1930, Batista (2015, p. 19) traz a seguinte afirmação:

A classe trabalhadora e o PCB foram violentamente perseguidos. No entanto, não se calaram diante das diversas formas de repressão. A disputa de hegemonia esteve fortemente presente nesse período, em que a luta se deu de diversas formas, denunciando-se as arbitrariedades do Estado, batalhando-se em defesa dos operários e contra os patrões, divulgando-se as ideias de uma sociedade diferente.

Um exemplo de iniciativa de luta relacionada à questão racial no país nesse período foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, que buscava a inserção do afrodescendente na sociedade brasileira por meio do acesso à educação e ao mercado de trabalho, tendo, segundo Pereira, A. (2013, p. 31), “[...] como principais características a busca pela inclusão do negro na sociedade, com caráter ‘assimilacionista’, sem a busca de transformação da ordem social; outra característica era a existência de um nacionalismo declarado”.

A FNB, quando surgiu, contou na liderança com sujeitos como Arlindo Vieira dos Santos e colaboradores como José Correa Leite, Isaltino Veiga dos Santos, Gervásio de Moraes e Jayme de Aguiar, dentre outros atuantes no Centro Cívico Palmares. Teve a possibilidade de expressar seus objetivos e suas ações em jornais como “O clarim d’ alvorada” e “A voz da raça”. Teve vários departamentos: instrução e cultura, musical, de artes e ofícios, de imprensa, médico, esportivo, jurídico social, doutrinário e de comissão de moços, havendo entre os ofícios oferecidos aos filiados a presença de consultório dentário, salão de barbeiro e cabeleireiro. A iniciativa realizou festivais, concursos, cursos de alfabetização visando ao desenvolvimento do que chamava de “gente negra” (GOMES, 2005).

Tal Frente teve milhares de pessoas entre seus membros, com filiados em quase todos os estados da federação. Incorporou o discurso assimilacionista pró-mestiçagem, entendendo a realidade de preconceito e discriminação vivida por afrodescendentes como consequência da escravização. Isso teria gerado um despreparo moral e educacional, negando, portanto, a ideia de democracia racial brasileira. Por outro lado, a FNB se distanciava de elementos da cultura desses povos. Seu objetivo não era apenas denunciar o racismo, mas aproximar seus filiados de expectativas mais amplas, como cidadania e participação social (GOMES, 2005).

A sociedade brasileira apresentava diferentes frentes de resistências que envolviam as questões sociais: o movimento operário, a atuação da Frente Negra Brasileira e a luta pela democratização da educação são alguns exemplos importantes para entendermos as ações no sentido de questionar e tentar combater as desigualdades.

Na segunda metade da década de 1940, com o fim do Estado Novo em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942), foi alterada e ingressou, assim, no debate da legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só concluída em 1961 (BRASIL, 1961). Porém, diferentemente da Constituição de 1937, que fazia menção à educação profissional, a de 1946 não fez referência direta a tal perspectiva, permanecendo as restrições àqueles/as que passavam pelo ensino profissionalizante.

Em 1953, surge a Lei de Equivalência (BRASIL, 1953), que ampliou as conquistas anteriores e permitiu o ingresso ao nível superior – em qualquer curso – de alunos egressos do segundo ciclo dos ensinos secundário, industrial, comercial ou agrícola:

Art. 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído: I - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942; II - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente; III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos.

Para Cunha (2000b), tal legislação foi decisiva no sentido de transformar os cursos básicos e industriais, os quais apresentavam, até então, um conteúdo voltado para a profissionalização, sendo quase que exclusivamente técnicos, e passaram, com as necessidades exigidas por tal norma, a apresentar um conteúdo cada vez mais geral, que deveria incluir as disciplinas do ginásio.

Em 1959, o então presidente Juscelino Kubitschek reformou o chamado Ensino Industrial, sendo um aspecto principal dessa regulamentação a descentralização das Escolas Técnicas Federais. Desse modo, as Escolas Industriais da Rede Federal do Ministério da Educação não mais formariam um sistema (ou uma rede), pois passariam a gozar de autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, com personalidade jurídica própria. Porém, o Governo não perdeu totalmente seu controle sobre elas, pois era competência da Diretoria do Ensino Industrial a distribuição dos fundos necessários ao funcionamento delas, além de deter a prerrogativa de instituir as diretrizes gerais dos currículos e preparar o material pedagógico (RODRIGUES, 2002).

Foi nesse contexto que se iniciou, em 1959, o processo de transformação das então Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais. Segundo a Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (BRASIL, 1959), seria objetivo dessas instituições proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que possibilitasse ao educando se integrar à comunidade e participar dos trabalhos produtivos ou prosseguir nos estudos, bem como preparar o jovem para o exercício de atividade especializada de nível médio (BRASIL, 1959).

O Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) avançou no tocante à articulação do então Ensino Profissional como estratégia de desenvolvimento, a qual associava a modernização ao progresso técnico, contribuindo para certa valorização da profissionalização sem romper com a simbologia de essa ser uma modalidade destinada às camadas populares (BRASIL, 2012).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4024/1961. Em relação ao então chamado ensino técnico, o Capítulo III estabelece as seguintes normas:

Art.47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;
- c) comercial.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.

Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado.

Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios

de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido. (BRASIL, 1961).

Pelo exposto acima, a LDBEN (1961) retirou os impedimentos dos discentes da Educação Profissional em ingressar, se desejassem, no nível superior, ao estabelecer equivalência dos cursos técnicos com o Ensino Secundário para o referido ingresso. Possibilitou também a matrícula, no Ensino Médio, para os que fizessem os cursos de aprendizagem, estabelecendo em caráter facultativo a criação dos cursos pré-técnicos, definindo o currículo não profissional dos conteúdos do primeiro ciclo do Ensino Médio e estabelecendo obrigação das empresas industriais e comerciais em ministrar a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos seus empregados menores.

Em 1964, o Brasil sofre um golpe militar, ficando os anos de 1964 a 1984 sob a égide de governos ditatoriais. Para o país, essas duas décadas foram marcadas, dentre outros aspectos, por uma forte repressão aos movimentos sociais, bem como a toda forma de contestação ao sistema vigente. Os movimentos de afrodescendentes não ficaram de fora dessa coibição. Segundo Pereira, A. (2013), durante a Ditadura Militar, a comunidade formada por tais sujeitos era observada pelos órgãos de segurança e de informação que entendiam as estratégias de empoderamento desse segmento, a exemplo do movimento “*soul*”, o movimento “*black*” da Bahia, bem como os institutos de cultura afro-brasileira, como manifestações de racismo negro e propulsor de revanchismos, que precisavam ser combatidos pelo estado para evitar conflitos raciais.

O ápice dessa triste realidade pôde ser sentido durante o decreto do Ato Institucional Número 5 (AI5), de 1968, publicado pelo então ditador, no cargo de presidente, Artur da Costa e Silva. Essa determinação estabelecia, dentre outros fatores, poder ao presidente da República para dar recesso à Câmara dos Deputados, às Assembleias Legislativas (estaduais) e à Câmara de Vereadores (municipais). No período de suspensão, o Poder Executivo federal assumiria as funções desses Poderes Legislativos. O AI5 também dava poder ao presidente para: intervir nos estados e nos municípios, sem respeitar as limitações constitucionais; suspender os direitos políticos pelo período de 10 anos, de qualquer cidadão brasileiro; cassar mandatos de deputados federais, estaduais e vereadores; proibir manifestações populares de caráter político; decretar censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas, dentre outros (BRASIL, 1968).

No campo da economia, esse foi um período marcado por certo crescimento, apresentando, sobretudo nos anos de 1969 a 1973, aumento do produto interno bruto (PIB) na média de 11,2%. Essa alta foi beneficiada pela disponibilidade de recursos internacionais em

forma de empréstimos, bem como pelo avanço da entrada do capital estrangeiro, com destaque para a indústria automobilística. Os pontos vulneráveis do dito “milagre” foram, acima de tudo, a excessiva dependência ao sistema financeiro e ao comércio internacional. Essa política econômica também facilitou a concentração de renda nas mãos de poucos, com um regime de aumento do salário abaixo da inflação. Outro ponto negativo diz respeito ao retardamento dos programas sociais e à falta de uma preocupação ecológica, tendo em vista que os grandes projetos desse período desconsideravam as questões ecológicas e das populações locais (FAUSTO, 2006).

Ao longo do período da Ditadura Militar, observamos um forte endurecimento do regime. A censura, principalmente após o AI5, tornava-se cada vez mais cotidiana, pagando as vozes contrárias ao regime com punições das mais diversas, desde vigilância cotidiana até torturas, ocasionando exílios ou a perda da própria vida. No âmbito cultural, percebemos o fortalecimento dos meios de comunicação em massa, como foi o caso da indústria televisiva, com destaque para a Rede Globo, que recebeu apoio governamental por favorecer, de certo modo, o regime ditatorial.

Porém, não entendemos que com o AI5 a oposição estava liquidada. Mesmo com toda a repressão, a resistência ao regime se fez presente, sim, por meio do movimento estudantil, do teatro engajado, da música, da guerrilha, dentre outras formas. Todas essas manifestações demonstravam engajamento crítico à situação vigente, tornando-se redutos da resistência ao governo.

No âmbito da educação profissional, a Lei n.º 5.692/1971 produziu um grande impacto no ensino, por equiparar o nível secundário e os cursos técnicos, tornando compulsória a formação técnico-profissional no segundo grau (BRASIL, 1971). Seguem abaixo trechos da legislação:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 2017).

Nesse contexto de uma profissionalização compulsória sem o oferecimento de instrumental para tal realização, “[...] os Governos militares intencionavam formar técnicos sob o regime de urgência, uma vez que continuavam a projetar altas taxas de crescimento econômico” (BRASIL, 2012, p. 39). Observamos, assim, mais uma tentativa aligeirada de resolver questões educacionais, adequando-as às necessidades econômicas/profissionais da burguesia nacional, sem calcular os gastos necessários e a viabilidade da proposta tendo em vista a realidade do país.

Nesse sentido, Delphino (2010) aponta que isso representava preparar técnicos, oferecendo mão de obra barata e limitando o ensino superior a uma elite que se entendia “mais capaz”. Porém, essa ideia não teria vingado em relação à profissionalização, pois não se conseguiu transformar todo o ensino do segundo grau em profissionalizante, uma vez que as unidades desse nível não foram preparadas e equipadas para oferecer os cursos, tendo em vista os baixos orçamentos da educação e a falta de alinhamento entre escolas e empresas. Assim, teria acontecido um descompasso entre as exigências da lei e a sua aplicabilidade.

A valorização da Educação Profissional durante a Ditadura Militar (1964-1985) foi apenas de fachada – uma capa que expressava que o ensino técnico não seria destinado apenas às camadas populares, mas a todos –, pois o que se observava era uma tentativa de formar técnicos sem grandes responsabilidades com as necessidades da formação, bem como tornar o ensino superior ainda mais restrito a uma elite econômica que poderia pagar por boas instituições.

Ainda durante esse período, é sancionada pelo general Ernesto Geisel, em 30 de junho de 1978, a Lei n.º 6545 (BRASIL, 1978), que dispõe sobre a transformação em Centros Federais de Educação e Tecnologia das então Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca). Com essa mudança, essas entidades poderiam ofertar cursos de graduação e de pós-graduação, o que foi possibilitado também pelo respaldo que elas tinham perante a sociedade. É nesse sentido que Campelo (2007, p. 2) afirma “[...] serem os CEFET então criados instituições predominantemente de ensino superior, tanto em termos administrativos como em relação aos objetivos educacionais”.

Para Cunha (2000b, p. 221), a “cefetização” não pode ser lida apenas como uma valorização dessa Educação Profissional por ganhar *status* também de nível superior; esse

processo teria representado “[...] um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira”.

Antes de ser criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica em 1987, foi criado também o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e, em 1993, o CEFET-BA. Só em 1994, foi promulgada uma lei que criou essa rede, de forma que, a partir de então, todas as Escolas Técnicas seriam transformadas em CEFET, podendo também ser incorporadas às Escolas Agrotécnicas. A década de 1990 foi marcada pelo projeto de Lei n.º 1.603/1996 (BRASIL, 1996), que, ao seguir as orientações do Banco Mundial para a Educação Profissional, com foco em propor mudanças, como estabelecer flexibilidade curricular e separar a parte profissional da acadêmica, teve por objetivo favorecer os interesses do mercado de trabalho, possibilitando a articulação entre as empresas e a educação profissional – tudo isso articulado com a globalização capitalista e as suas propostas de livre mercado que desembocava na tendência de descomprometer o Estado com o financiamento da rede federal de educação (BRASIL, 2012).

Em relação aos CEFETs, as autoras Caires e Oliveira (2016, p. 121) apontam que ocorreu um direcionamento “[...] para o atendimento ostensivo às demandas do mercado de trabalho, negligenciando a formação do cidadão crítico, ético e comprometido com as questões sociais”. Esses aspectos levantados se relacionam com as características do modelo de educação defendido durante o período da Ditadura Militar no Brasil, explicando também esse direcionamento técnico e pouco crítico da Educação Profissional nesse contexto.

Essa trajetória reforça a presença, ainda hoje, de certa elitização das universidades, as quais se configurariam em um espaço voltado para uma elite econômica/intelectual eurodescendente. Por outro lado, temos a noção de que a Educação Profissional Tecnológica seria uma alternativa para as camadas populares, formadas historicamente e significativamente por afrodescendentes, de modo que, ao terem acesso ao ensino, pudessem também garantir uma vaga no mercado de trabalho. Lembramos aqui que os trabalhos socialmente entendidos como típicos das classes populares já se encontravam dentro de uma proposta de educação que pouco valorizava o questionamento delas em relação ao lugar socialmente esperado para essa parcela da população. Apesar de todo o debate em torno dessa perspectiva educativa durante o século XX, em que se tentou questionar, limitar ou terminar com a dualidade no ensino, observa-se que, adentrando no século XXI, apesar dos avanços, essa é uma questão que ainda se faz presente.

Uma leitura possível poderia perpassar a interpretação de que a EPT foi marcada por uma trajetória de ter as camadas populares como público-alvo, por fazer parte de políticas públicas que entendiam que a educação dessas classes representava fundamentalmente a extensão melhorada de nossas senzalas. Tal perspectiva de ensino seria um modo de inserir, de forma mais rápida, tal segmento no mercado de trabalho, ajudando fundamentalmente a industrialização a ser possível, bem como, ao possibilitar a essa população uma fronteira social, sem perder o controle das oportunidades proporcionadas, conseguindo não só mecanismos de controle, mas também de ascensão social dentro dos limites da colonialidade.

Nesta seção, apresentamos algumas características gerais da EPT, desde o seu embrião, ainda na colônia, sob a égide da sociedade escravocrata, passando pelas mudanças que foi sofrendo ao longo do século XX. No próximo tópico, trabalharemos a Educação Profissional para as relações raciais no contexto do Instituto Federal de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, abordando as mudanças advindas nesse contexto com a criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Quadro 1 – Fluxo histórico da EPT no Brasil

| Ano | Tipo de ETP | Característica |
|------|---|--|
| 1809 | Colégio de Fábricas | Uma tentativa de viabilizar a instalação de manufaturas. |
| 1909 | Escolas de Aprendizes Artífices | Escolas destinadas a promover a profissionalização gratuita, objetivando “formar cidadãos úteis à nação”. |
| 1937 | Liceus Industriais | Escolas que começaram a ministrar ensino industrial em nível ginásial. |
| 1942 | Escolas Industriais e técnicas (EITs) | Ofereciam formação profissional em nível equivalente ao secundário. |
| 1959 | Escolas Técnicas Federais (ETFs) | Autarquias com autonomia didática e de gestão. |
| 1978 | Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs) | Possibilitou a presença do ensino superior na educação tecnológica. |
| 2008 | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) | Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. |

Fonte: Organização dos dados bibliográficos do estudo, junho de 2018.

4 PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os historiadores (e, de outra maneira, também os poetas) têm como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício que é a trama do nosso estar no mundo.

(Carlo Ginzburg. *O fio e os rastros*)

4.1 Abordagem

Tecer caminhos é tecer um modo de caminhada. Nesse andamento, o trajeto nem sempre é certo: precisamos ter um rumo, mas sempre sabendo que caminhos interessantes e novas descobertas podem nos desviar das certezas, trazer dúvidas, encantamentos, agregar, mudar a rota, inventar. A escrita não pode perder a beleza e a leveza do seu sentido de comunicar e deve, ao comunicar, fazer sentido, criar sentido, estabilizar, desestabilizar.

A nossa trama de estar no mundo é, a nosso ver, pensar a realidade, mas sem esquecer que o contexto da pesquisa não é algo material, que possa ser tocada e utilizada como verdade inquestionável. A realidade é, para nós, o entrelaçamento de que nos fala Ginzburg (2007): uma trama que envolve os fios que nos orientam nos labirintos da realidade aos rastros que encontramos pelos caminhos que percorremos.

Esses fios que teceram as histórias das/os historiadores/as são marcados pelos distintos modos de compreender o fazer historiográfico. Assim, o século XIX marca a institucionalização da História no âmbito da academia. Para estar nesse meio, era necessário que tal disciplina mostrar sua cientificidade, demonstrando que, como as demais ciências, ela era também portadora de um discurso de verdade, legitimador do fazer historiográfico no ambiente acadêmico. Nesse momento, predominava a História Política, que tinha como característica uma abordagem dita factual, linear e anedótica, pautada na existência dos chamados grandes homens e heróis. Sua escrita deveria ser fundamentalmente narrativa, pois se acreditava que, ao ter sua pesquisa fundamentada em documentos escritos e oficiais, estes por si só mostrariam ao historiador a história como ela realmente aconteceu. Dessa forma, cabia ao historiador narrar de forma imparcial “a verdade” obtida por meio da pesquisa na documentação oficial.

Foi contra essa perspectiva de História – proposta pela escola metódica, que teve em Leopold Von Ranke, Langlois e Seignobos seus principais representantes – que o movimento dos Annales criticou, propondo uma nova história, revolucionando, assim, a historiografia do

início do século XX. Vozes dissonantes ao fazer historiográfico dessa corrente teórica não aparecem exclusivamente a partir do movimento dos *Annales*. Só a título de exemplo, podemos destacar Jacob Burckhardt, que, em 1860, escreveu o livro “*A cultura do Renascimento na Itália*”. Nessa obra, ele rompe com a história política analisada pelo viés cultural, sendo um dos percussores da História cultural. Porém, foi principalmente na década de 1930, após o surgimento, em 1929, da revista dos *Annales*, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que tomou força a crítica ao fazer historiográfico da escola metódica (BURKE, 1997).

Bloch e Febvre lideraram a primeira geração do referido movimento e, apesar das suas diferenças, eles se configuraram não só como fundadores, mas como referenciais para os demais nomes ligados a esse movimento. A interdisciplinaridade, uma nova concepção de história, de tempo histórico e de alargamento das possibilidades de fontes, foram elementos que fizeram parte da centralidade das discussões e das propostas. Assim, de acordo com Febvre (1989, p. 249), para escrever, os historiadores poderiam se utilizar de “[...] tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.”

A nova história cultural está entrelaçada pelas conquistas, pelas preocupações, pelas inquietações e pelas críticas geradas pelo e ao movimento dos *Annales*. A História cultural nos apresenta novas possibilidades de interpretação, que, longe de buscar uma finalidade única ou de se apegar a um viés de análise como determinante, entende tal ciência no reduto das sensibilidades, partindo da observação de que a realidade é social e culturalmente construída, como traz Hunt (1992, p. 9): “As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural.”

A História Cultural volta, então, suas “lentes” para interesses variados e múltiplos, no intuito de conseguir desvendar as teias de significados que as sociedades produzem acerca de si e do outro. De acordo com Chartier, “[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler.” (1990, p. 160).

Contrária à ideia de uma História total, com ênfase na coletividade, a Nova História Cultural, influenciada por autores como Michel Foucault, volta seu olhar à ruptura, ao singular. Para esse novo viés, foi fundamental também sua aproximação com disciplinas como a Antropologia e a crítica literária, resultando daí deslocamentos das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares (CHARTIER, 1994).

Na contemporaneidade, assistimos a uma espécie de disputa entre o campo de atuação da História e das demais disciplinas que lidam com o sociocultural. Se, por um lado, essa aproximação gerou debates produtivos sobre inter, multi e transdisciplinaridade aplicados na pesquisa da reconstituição do passado e na sua melhor compreensão, gerou também, por outro, a diluição da constelação dos elementos e dos critérios disciplinares que compunham a matriz epistêmica da própria história. Estabeleceu-se, dessa forma, uma relação entre as possibilidades de produção de novos conhecimentos e a diluição dos critérios de sustentação da sua plausibilidade. Essa ligação altera e orienta os debates para os campos da narratividade e para uma aproximação com as linguagens do texto literário.

Esse vínculo, porém, não é muito amistoso. Há um foco de crítica antinarrativista marcante na teoria historiográfica nos últimos 30 anos, e seu ataque é contra o parentesco com as estruturas e os efeitos de certo gênero de ficção literária – o romance novecentista – que se esconde sob a forma de narrativa – daí falarmos de “retorno da narrativa” (já que ela havia sido recusada quando da formação dos *Annales*). A resistência a esse retorno é devido ao embaraço provocado pelos aspectos ficcionais da composição da citada perspectiva teórica e se prende às incertezas e às divergências sobre o estatuto cognitivo da disciplina, pois coloca em questão o próprio valor da verdade histórica.

Desse modo, a polêmica sobre a volta da narração obteve forte repercussão nos debates historiográficos. O diálogo com a narrativa, neste estudo, afina-se com a perspectiva apontada por Reis (2006), que entende que ela, ao incluir o vivido, não se torna incompatível com a inteligibilidade lógica, oferecendo, sim, inteligibilidade ao vivido, sendo a narração produzida por uma imaginação que produz e cria novos sentidos.

No caso da narrativa histórica, o importante é não perder de vista que os termos “invenção” e “fictício” não são sinônimos de “mentiroso” ou “irreal”. Quando o/a historiador/a narra os acontecimentos, está, ao mesmo tempo, dando uma explicação deles, e essa explicação não está pronta e acabada nos próprios documentos; ela precisa ser “inventada” pelo pesquisador usando a matéria-prima disponível, o que inclui não apenas as informações contidas nas fontes – as evidências –, mas também os paradigmas interpretativos existentes em sua cultura, sejam eles teórico-científicos ou estético-literários (REIS, 2006).

Esta pesquisa busca dialogar juntamente à Nova História Cultural, explorando justamente a riqueza da subjetividade da narrativa e entendendo que os significados não estão prontos para serem interpretados apenas pelas estruturas, mas para além das subjetividades. Assim, explorar a riqueza das narrativas de docentes e os significados apresentados pelas/os narradores/as nos possibilitará perceber diferentes nuances que envolvem o pensar/viver a

Educação Profissional Tecnológica e as suas relações com as questões raciais, entendendo que estas são realidades culturalmente construídas e contextualizadas que se movem juntamente a táticas e estratégias de seus participantes, permeadas de relações de poder que possibilitam “entrelugares” marcados por questionamentos e possibilidades inovadoras.

Entendemos a investigação em concordância com Ferreira (2004, p. 28), para quem a ciência deve se transformar em sabedoria de vida, na qual “[...] a meta voltada para a melhoria da situação humana concreta fosse o critério fundamental da validade da pesquisa” – daí a necessidade também de um questionamento epistêmico da ciência eurocêntrica, que construiu uma ideia de conhecimento e método dispersando saberes e formas outras de conhecer que não as suas. Esse literal enquadramento científico também faz parte da colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) e está intimamente relacionado à dificuldade de valorização acadêmica dos estudos que têm a afrodescendência como foco.

A abordagem que será utilizada nesta pesquisa é a qualitativa, por possibilitar uma interação dinâmica, reformulando-se constantemente. Toda discussão sobre avanços na historiografia se fundamenta nessa perspectiva. O viés qualitativo é visto como uma relação com a realidade na qual ocorrem processos de produção de sentido, em que pesquisador e participantes estão envolvidos. Assim, em vez de buscar validade e fidedignidade, deve-se enfatizar a especificidade da situação de investigação, isto é, a descrição detalhada e rigorosa do contexto de sua realização, do caminho percorrido pelo/a investigador/a e do modo como as suas características, os seus interesses e os seus valores incidem sobre o delineamento do estudo e sobre as suas interpretações (FERREIRA, 2004). O que faz sentido é primordial nessas relações.

A utilização da citada abordagem se deu pelo entendimento de que ela é a mais condizente com a pesquisa a ser realizada, tendo em vista que não acreditamos na quantificação de subjetividades, assim como entendemos que as relações raciais que perpassam as noções de raça e etnia são, como diz Silva (2014), uma questão de conhecimento, poder e identidade, elementos humanos que vão bem além da quantificação e voltam para aspectos de práticas e interpretações.

4.2 Instituição

O contexto institucional de desenvolvimento da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). A origem dessa instituição se dá em 1910, quando é criada a Escola de Aprendizes Artífices do estado. Em 1937, é transformada

no Liceu Industrial de São Luís; em 1942, na Escola Técnica Federal de São Luís; e, em 1965, na Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1989, esta foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MA) e, em 2008, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), acontecendo a integração do CEFET-MA às Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

A **missão** institucional do IFMA é promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. Sua **visão** é ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do estado do Maranhão. O Instituto tem como **valores** a ética, a inclusão social, a cooperação, a gestão democrática e participativa e a inovação (IFMA, 2018).

Atualmente, a entidade possui 29 *campi*, sendo eles: Açailândia, Alcântara, Araiões, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís - Centro Histórico, São Luís - Maracanã, São Luís-Monte Castelo, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana, Zé Doca, Carolina, Porto Franco, Rosário. Tem três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certecc) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais. O IFMA oferece cursos de níveis básico, técnico, graduação e pós-graduação. (IFMA, 2018).

A opção por esse contexto se justifica por ser uma instituição que oferece Educação Profissional e Tecnológica no estado do Maranhão, que é um dos que apresentam um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, perdendo apenas para Alagoas, e, que é formado, majoritariamente, por afrodescendentes (negros e pardos). Segundo o PNAD (2012), a distribuição da população maranhense por cor/raça é de: 68,1% parda, 21,1% branca, 10,3% negra, 0,4% indígena e 0,1% amarela, aspectos que, para nós, são importantes para problematizarmos a afrodescendência e a educação profissional tecnológica em tempos de educação para as relações raciais, bem como por ser uma realidade que nos é próxima, sendo eu afrodescendente, maranhense e docente do IFMA.

4.3 Participantes da investigação

Para o desenvolvimento deste estudo, participaram como entrevistadas/os 11 servidores/as, entre docentes e gestores/as do Instituto Federal do Maranhão. O critério para

seleção dos participantes foi, dentre os que aceitaram espontaneamente, serem professores/as efetivas/os tendo, no mínimo, 10 anos de trabalho na instituição. A definição desse fator se deu para que, assim, pudéssemos melhor visualizar nosso problema de pesquisa, tendo em vista que, com esse tempo de serviço, os profissionais vivenciaram distintas diretrizes curriculares, podendo nos informar, com conhecimento também de suas vivências, suas percepções em relação às mudanças propostas pela institucionalização dessas entidades federais e suas possíveis tentativas/dificuldades de colocar em prática a educação também voltada para as relações raciais.

A partir dos critérios especificados para a seleção dos sujeitos convidados, fizemos contato, inicialmente, com 13 docentes que aceitaram participar das entrevistas, mas dois não puderam efetivar participação devido à aprovação em Programa de Pós-Graduação em outro estado, para onde tiveram de se direcionar. Tivemos, assim, a participação de 11 educadores/as na coleta de dados por meio das entrevistas, sendo eles informados previamente da proposta da investigação e, ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, elucidados de que não teriam seus nomes identificados. Alguns/mas enfatizaram não ver problema com tal divulgação, dando-nos liberdade para utilizar ou não suas respectivas identificações.

Para preservá-las, decidimos utilizar codinomes e, para isso, selecionamos nomes de afrodescendentes de sucesso em áreas afins às das/os entrevistadas/os, ficando, então, os seguintes codinomes para os professores/as que aceitaram participar da entrevista: André Rebouças, Chimamanda Adichie, José do Patrocínio, Teodoro Sampaio, Maria Firmina, Luís Gama, David Blackwell, Antonieta de Barros, Henrique Cunha júnior, Richard Appiah Akoto e Sueli Carneiro.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

| Codínome | Área de formação | <i>Campus</i> atual | Outros <i>campi</i> de atuação | Anos de serviço na instituição |
|-------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1.André Rebouças | Engenharia | Monte Castelo (São Luís) | Caxias | 22 anos |
| 2.Chimamanda Adichie | Português/ Inglês | Maracanã (São Luís) | Não | 25 anos |
| 3.José do Patrocínio | Química | Caxias | Maracanã e Codó | 14 anos |
| 4.Teodoro Sampaio | Matemática | Caxias | Monte Castelo | 12 anos |
| 5.Maria Firmina | Pedagogia | Timon | Monte castelo | 34 anos |
| 6.Luís Gama | Filosofia/Sociologia | Monte Castelo (São Luís) | Barra do Corda | 29 anos |
| 7.David Blackwell | Matemática | Monte Castelo (São Luís) | Não | 24 anos |
| 8.Antonieta de Barros | Filosofia | Monte Castelo (São Luís) | Não | 25 anos |
| 9.Henrique Cunha Júnior | Engenharia | Monte Castelo (São Luís) | Não | 31 anos |
| 10.Richard Appiah Akoto | Ciência da Computação | Caxias | São Raimundo Nonato e Codó | 11 anos |
| 11.Sueli Carneiro | História | Monte Castelo (São Luís) | Não | 12 anos |

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa envolveu docentes que atualmente atuam nos campi: São Luís - Maracanã, São Luís-Monte Castelo e Caxias. Escolhemos, principalmente, os localizados na capital maranhense, porque eram os que já existiam antes da expansão de 2008, de forma que, então, tínhamos mais probabilidade de encontrar, disponíveis a participar do estudo, profissionais com mais de 10 anos de serviço, o que foi um dos critérios da investigação. No *campus* de Caxias, apesar de as/os educadores/as serem majoritariamente concursados depois da criação do IFMA, selecionamos alguns/mas deles, tendo em vista ser esse o meu local de atuação o que facilitou o contato com alguns servidores que já trabalhavam na rede anteriormente à criação dos institutos federais e que foram removidos quando da criação do dessa cidade.

Dentre os que aceitaram participar, estão quatro mulheres e sete homens. Cinco ocupam ou já ocuparam cargos de gestão, por exemplo, na Reitoria, na Pró-Reitoria, na Diretoria Sistêmica e na Diretoria Geral de Campus; outras/os seis têm suas atividades

relacionadas à prática docente. Em relação à titulação, três são doutores, três são doutorandas/os, quatro são mestres/as e uma é especialista. As áreas de formação das/os entrevistadas/os são: Engenharia, Filosofia, Letras, Química, Pedagogia, Ciências Sociais, Matemática, História e Informática.

As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços, de modo que procuramos dar prioridade aos locais onde as/os entrevistadas/os escolhessem por se sentirem mais à vontade. Dos 11 participantes da pesquisa, cinco escolheram o espaço institucional, quatro optaram pelos seus espaços familiares e dois preferiram ir até a minha casa para a realização das entrevistas, alegando dificuldade de concentração tanto no ambiente de trabalho quanto no familiar.

As conversas duraram entre 27 minutos e uma hora e 20 minutos, sendo gravadas em áudio, com anuência dos sujeitos, de modo a ampliar o poder de registro e de captação de elementos de comunicação, como pausas para reflexões, dúvidas ou entonação da voz, além de aprimorar a compreensão da narrativa e preservar o conteúdo original.

Destacamos, também, o cuidado em selecionar pessoas que tivessem vivenciado experiências profissionais em diferentes *campi* da instituição. Cabe destacar que, até 2008, quando da criação dos institutos federais, a rede contava com os campi Monte Castelo, Maracanã, Codó e São Raimundo das Mangabeiras, mas, após esse período, aconteceu uma grande expansão pelo interior do Maranhão, conforme destaquei anteriormente. Dentre os espaços em que as/os entrevistadas/os tiveram experiências profissionais, podemos destacar: Monte Castelo, Maracanã, Barreirinhas, Codó, Caxias, São Raimundo das Mangabeiras, Buriticupu, Timon e Barra do Corda. Entendemos que essa diversidade de vivências ajuda a perceber a temática em distintas realidades. Dentre os indivíduos, apenas quatro trabalharam sempre no mesmo local.

Na atualidade, essa vivência multicampi é muito frequente entre os/as servidores/as do IFMA. Quando da expansão do Instituto (2008), muitos deles/as, dos *campi* que existiam até então, foram convidadas/os para cargos de gestão nos novos espaços. A rotatividade entre as/os servidores/as novas/os é intensa, tendo em vista, também, o fato de muitos serem oriundos, principalmente, mas não só, de capitais como São Luís e Teresina.

A pesquisa viabilizou a interação entre pesquisadora e pesquisadas/os, propiciando, juntamente à documentação institucional e ao referencial teórico que fundamenta este estudo, o desvelamento dos objetivos propostos.

4.4 Fontes das informações

A pesquisa, para mim, é algo excitante: como uma boa história de amor, possibilita encontro, desencontro, acelera o batimento cardíaco, gera novas descobertas. É sempre criação, invenção, possui potência. A cada contato, existe a descoberta de novas documentações e a aproximação com as/os entrevistadas/os – por meio das conversas realizadas, vários sentimentos se encontram, gerando em nós uma teia de possibilidades e muitos desafios.

Na busca por responder esses dilemas e essas indagações, o objetivo geral proposto para este estudo é: compreender como o IFMA lida com as exigências da educação para as relações raciais considerando o que regem os documentos oficiais referentes à Educação Profissional e Tecnológica hoje. Para isso, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa em caráter bibliográfico, envolvendo estudos sobre a situação das/os afrodescendentes no Brasil, identidade, raça, poder, educação profissional tecnológica, epistemologias, prática educativa, dentre outros aspectos. Tal levantamento consiste na busca por referenciais relevantes sobre a temática investigada, o que apresenta essencialmente a função de discorrer informações sobre o problema do estudo na busca pelo aprofundamento das ideias, objetivando responder questionamentos e discutir problemáticas que subsidiarão a análise dos dados advindos da pesquisa de campo.

As fontes utilizadas para acessar às informações da pesquisa foram também documentos institucionais tanto a um nível mais geral, que regem os institutos federais como um todo, como outros específicos do foco da pesquisa sobre o IFMA. Foram utilizadas, ao mesmo tempo, as entrevistas com docentes e gestoras/es da instituição. As documentações institucionais e até as atas do NEABI nos ajudavam a entender o que a entidade pretendia com sua nova institucionalização. As atas de reuniões do NEABI/IFMA e as entrevistas nos colocavam diante do cotidiano da unidade de ensino, das suas possibilidades e dos seus desafios no tocante ao tratamento da exigência da inclusão da temática das relações raciais nas suas atividades curriculares.

4.5 Documentos oficiais

Dentre os documentos institucionais, destacamos, no plano dos institutos federais como um todo, a *Lei n.º 11892/2008* (BRASIL, 2008), que institui a rede federal e cria essas entidades; as *Concepções e diretrizes dos IFs*, uma produção da Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que evidencia os fundamentos dos institutos; as *Bases para uma Política Nacional de EPT* (SETEC/MEC, 2008), apresentando os eixos norteadores do trabalho da SETEC/MEC; e a cartilha de divulgação dos IFs, chamada *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica* (SETEC/MEC, 2008).

Esses documentos nos possibilitaram entender a proposta educativa que a criação dessas instituições objetiva para a Educação Profissional Tecnológica (EPT) e o modo como ela dialoga com a tradição dessa modalidade de ensino. Nosso foco na leitura dessa documentação foi perceber o modo como essa iniciativa dialogava com aspectos que envolvem a abordagem da educação para as relações raciais no contexto institucional. Entendemos essa proposta como um indicativo do que, no plano geral, pretende-se para a EPT e observamos que entre a tradição, a proposta e a realidade do objeto da pesquisa existem algumas aproximações, mas também distanciamentos.

Dentre os documentos específicos do IFMA, destacamos o seu *Estatuto* de implantação (2009) que estabelece a sua constituição; o *Regimento Geral* (2010), que detalha a estrutura da instituição disciplinando a sua organização, as suas competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas; o *Regimento Interno* (2011), que detalha a estrutura interna de cada campus com normas e disposições complementares ao Estatuto; o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* (2014-2018), que estabelece o planejamento organizacional a ser realizado no prazo de cinco anos; o *Projeto Pedagógico Institucional (PPI)* (2016), instrumento de natureza filosófica, política e teórico-metodológica que norteará a prática pedagógica da entidade, articulando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão; a *Resolução n.º 008/2010* (2010), que aprova a institucionalização do NEABI/IFMA, constituindo-se como um núcleo temático para a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltadas para o estudo das questões raciais; e as atas do NEABI/IFMA (2010-2016), em que é narrado o ocorrido nas reuniões.

As atas das reuniões do Núcleo foram fundamentais para a percepção do cotidiano e da dinâmica da instituição no que se relaciona diretamente com a efetivação da educação para as relações raciais. Por meio delas, percebemos possibilidades e desafios institucionais presentes no modo como essa temática é abordada por docentes, gestores/as e demais servidores.

4.6 As entrevistas

Para a realização das entrevistas, dialogamos com a metodologia e os saberes da História Oral, que possui proximidade com o presente, pois depende da “memória viva” e de relatos já efetuados anteriormente. De acordo com Nora (1993, p. 9),

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos.

A oralidade tem na memória sua base constituidora. Assim, concordamos com Portelli (1993), quando ele diz que a História Oral tende a representar a realidade não como um tabuleiro de lados iguais, mas como um mosaico, no qual cada pessoa tem um grande número de histórias em potencial. Assim, os historiadores orais que possuem a arte de ouvir partem do entendimento de que praticamente todas os sujeitos com quem conversamos enriquecem a nossa experiência.

A História Oral depende da memória “viva”. A reação negativa que durante muito tempo se teve no âmbito da pesquisa acadêmica quanto à oralidade está também associada à relação entre eurocentrismo e tal aspecto que ligava a tradição oral à ausência de cultura e valorizava o documento escrito como registro da verdade e portador de credibilidade, porque é fruto da tradição letrada “à moda” europeia, na qual o saber científico não necessariamente é ligado ao cotidiano.

Concordamos com Portelli (1997), que destaca que, apesar das muitas diferenças entre os pesquisadores que trabalham com a História Oral, é fundamental “[...] a responsabilidade não só de obedecer às normas confiáveis, quando coligem informações, como também de respeitá-las, quando chegam a conclusões e interpretações – correspondam ou não a seus desejos e expectativas”.

Para a efetivação desta investigação, foram realizadas entrevistas com docentes gestores/as que deram subsídios para a análise das peculiaridades, das possibilidades e dos entraves das experiências profissionais relacionadas à temática das relações raciais no IFMA.

Essas conversas foram do tipo semiestruturado, em que organizamos um roteiro de questões que deveriam perpassar os diálogos. Porém, esses questionamentos eram para termos

uma dimensão dos aspectos que deveriam envolver as entrevistas, sendo elas realizadas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Esses momentos apresentaram um ritmo bem distinto uns dos outros. Percebemos que as/os entrevistadas/os que tinham afinidade teórica e/ou de vivência profissional/pessoal com a temática, demonstravam um ritmo mais fluido, de modo que foram desnecessários, em alguns casos, questionamentos pontuais. Ao narrarem suas vivências pessoais e profissionais, íamos tendo acesso de modo dinâmico às perguntas que perpassavam nosso problema de pesquisa e nossos objetivos.

Entre os entrevistadas/os que não tinham vivência profissional e/ou pessoal com a temática, observamos a dificuldade em focar no assunto das relações raciais, de modo que, geralmente, direcionavam a entrevista para questões que envolviam outros aspectos da Educação Profissional e Tecnológica, como fatores específicos de suas áreas de atuação, dificuldades cotidianas dessa modalidade de ensino e questões que envolviam a gestão para além da abordagem central da pesquisa. Nesses casos, os questionamentos elaborados foram mais utilizados na tentativa de direcionar a conversa para a problemática central investigada. Em alguns momentos, precisamos, também, reelaborar as perguntas, objetivando não romper de modo brusco com o ritmo do diálogo que estávamos tendo e com os aspectos que os entrevistados achavam importantes de narrar para além do foco do estudo. Interrogações adicionais também foram realizadas para elucidar conteúdos que não ficaram “claros”, ajudando a acessar as informações necessárias à problemática proposta.

Um caso vivido em uma das entrevistas foi interessante. Lembro-me de ter saído triste, achando que, mesmo com todas as tentativas e reformulações, não consegui tocar a conversa para o interesse do trabalho, e pensei inclusive em eliminá-la. Depois, analisando melhor, durante a transcrição e a escrita do texto da tese, focando na questão norteadora e na narrativa que estávamos organizando para apresentar os dados coletados, percebemos a importância daquele diálogo, pois o entrevistado levantava aspectos institucionais que, no momento da entrevista, não pareciam tão importantes, mas que, no momento de escrever e problematizar a EPT, trouxeram aspectos importantes.

A importância desse olhar sensível ao que é relevante também para a/o outra/o narrar é evidenciado por Portelli (1997), com o qual concordamos quando ele diz que, “[...] se ouvirmos e mantivermos flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer, nossas descobertas sempre vão superar nossas expectativas”. Desse modo, o que acessamos e tratamos foi apanhado de realidades complexas e subjetividades diversas. O importante foi e

continua sendo as tentativas de conseguir aproximações com as realidades das relações raciais na EPT.

4.7 Procedimentos para análise de dados

4.7.1 Organização e análise das documentações

Na fase inicial da análise, realizamos a leitura dos documentos institucionais, grifando/selecionando as passagens que dialogavam com o nosso objeto de estudo de modo aleatório, bem como observando a necessidade de outras leituras para um melhor entendimento desses documentos em uma fase posterior de investigação. Esse momento foi importante para nos familiarizarmos com a documentação, bem como para que visualizássemos as possibilidades que a pesquisa nos apontava.

No segundo momento, fizemos uma leitura mais detalhada selecionando os trechos das diferentes documentações que nos ajudavam a dialogar com nossos objetivos e nossa questão norteadora. Para facilitar a análise dos dados, organizamos arquivos com as partes dos documentos institucionais já direcionando para os institutos e as problemáticas propostas que nos ajudavam a responder/problematizar a tese, o que facilitou no momento de organizar e de pensar a escrita da tese.

No terceiro momento, com uma nova leitura da documentação, já focando na escrita da seção de análise do trabalho, selecionamos de modo específico as passagens a serem usadas no *corpus* da tese. Sempre que possível, cruzamos as informações entre as diferentes documentações, sobretudo entre o que era proposta da instituição e o que observávamos no seu cotidiano, necessitando de um constante diálogo com o referencial teórico pertinente ao estudo.

4.7.2 Transcrição e organização para a análise das entrevistas

Para a análise das entrevistas, o primeiro momento foi o serviço de transcrição das conversas, que tiveram como aporte metodológico a História Oral. Tentamos seguir algumas indicações apresentadas por Matos e Senna (2011, p. 104):

- a) A transcrição deve ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes;
- b) as passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes;
- c) as pessoas citadas devem ser designadas por iniciais (se necessário);

- d) as palavras em negrito serão as de forte entonação;
- e) anotações com risos devem ser grifadas;
- f) subtítulos devem facilitar a leitura;
- g) os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios etc.

Em cinco transcrições, tivemos a colaboração de outro pesquisador da Roda Griô, o pedagogo Nelson Barros, realizando-se em todas elas o trabalho de conferência. As entrevistas foram todas integralmente transcritas, o que demandou um trabalho exaustivo, mesmo após tal processo, com os respectivos destaques acima mencionados para facilitar a leitura. Frequentemente, voltávamos aos áudios para entender melhor a leitura que estava sendo feita, sobretudo nas passagens que fizemos de citação no corpo da tese.

No segundo momento, após escritas as entrevistas, fizemos um mapeamento de cada entrevistada/o em relação aos pontos de destaque da conversa tendo em vista os objetivos propostos e a possibilidade de diálogo com os aspectos que pretendíamos evidenciar no trabalho. Ainda durante esse processo, realizávamos, ao final dessa análise individual, um resumo dos pontos que considerávamos importantes daquele diálogo.

No terceiro momento, tendo em vista a organização das seções da tese e os intuitos específicos a serem trabalhados em cada momento, procuramos estabelecer os fatores de diálogo entre as entrevistas. Levando em consideração os pontos presentes no roteiro das conversas, íamos selecionando os trechos que possibilitavam problematização com as questões que nos impulsionavam em cada seção. Essa seleção e as possibilidades advindas das potencialidades que íamos percebendo nos depoimentos iam, também, ajudando-nos a compor a narrativa do texto das análises dos dados.

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico percorrido, a fundamentação com a história cultural no sentido de buscar elementos para analisar as relações raciais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, as contribuições do aporte metodológico da História Oral para a realização e a transcrição das entrevistas, bem como apresentamos o contexto da instituição pesquisada, os participantes da pesquisa, as fontes de informações e os procedimentos para a análise dos dados. Na próxima seção, desenvolvemos a análise do conteúdo investigado.

5 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO DO IFMA

Acreditamos que a educação
sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda
(Paulo freire)

Nesta seção, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos propostos na tese: caracterizar o modo como os documentos institucionais dialogam com a proposta de uma educação para as relações raciais no Brasil de acordo com as prescrições nos documentos legais e averiguar os vínculos entre o que dizem os participantes da pesquisa sobre as exigências de um ensino voltado para tal abordagem e o seu pertencimento racial. Para problematizar os intuitos da investigação, partimos da seguinte questão norteadora: como a educação profissional, que tem forte tradição na valorização do atendimento às necessidades do mercado de trabalho capitalista, relaciona-se com a proposta de um ensino para as relações raciais? De que modo os documentos institucionais fazem essa abordagem?

A ETP vem se reconfigurando nos últimos anos com a criação, em 2008, por meio da Lei n.º 11.892, dos IFs. De acordo com a legislação, eles são instituições de ensino superior, básico e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos dessa legislação (BRASIL, 2008a). Tais institutos apresentam uma proposta que, em uma primeira leitura, pretende repensar os significados, os objetivos e o alcance dessa modalidade educativa.

Para desenvolvermos tal intento de pesquisa, dialogaremos com alguns documentos legais e institucionais, bem como com as entrevistas realizadas com docentes e gestores/as da instituição, que nos ajudam a entender a proposição e as questões que envolvem o cotidiano organizacional. Apresentamos, nos quadros abaixo, informações referentes a essa documentação que consideramos importantes na discussão acerca da diversidade, com foco especial para as questões das relações raciais:

Quadro 3 – Documentos oficiais do MEC utilizados na análise documental

| Documento | Ano | Conteúdo |
|--|------------|--|
| Lei n.º 11.892/2008 | 2008 | Institui a rede federal e cria os Institutos Federais |
| Concepção e diretrizes dos Institutos Federais | 2008 | Produção da SETEC que apresenta os fundamentos dos Institutos Federais |
| Bases para uma Política Nacional de EPT | 2008 | Apresenta os eixos norteadores do trabalho da SETEC/MEC |
| Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica | 2008 | Cartilha de divulgação dos IFs, assinada pelo secretário da SETEC |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora nos documentos institucionais citados, 2018.

Esses documentos citados evidenciam a proposta do Governo Federal ao criar os referidos Institutos, apontando essa criação como algo inovador, que se desconecta da lógica neoliberal de uma educação profissional com o foco prioritário nos interesses do capital e que busca uma perspectiva para além das necessidades do mercado de trabalho: preocupada com a formação do cidadão como um todo. Essa é uma documentação que se propõe didática, tentando explicar o contexto de criação, os objetivos e os direcionamentos propostos para a EPT.

Quadro 4 – Documentos específicos do IFMA utilizados na análise documental

| Documento | Implantação | Descrição | Tema da Diversidade |
|--|-------------|--|--|
| Estatuto | 2009 | Estabelece a constituição do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão. | Abordado no segundo capítulo, tendo o “respeito à diversidade” como um princípio norteador da instituição. |
| Regimento Geral | 2010 | Detalha a estrutura do IFMA disciplinando a sua organização, as suas competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas. | O “respeito à diversidade” aparece como parte dos fundamentos dos processos de gestão, destacando à Diretoria de Ensino que oriente a implantação de cursos nessa área, articulados aos departamentos e aos núcleos competentes. |
| Regimento Interno | 2011 | Detalha a estrutura interna de cada <i>campus</i> com normas e disposições complementares ao Estatuto e ao Regimento Geral do IFMA, disciplinando a organização e o funcionamento dos <i>campi</i> . | _____ |
| Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) | 2014-2018 | Estabelece o planejamento institucional a ser realizado no prazo de cinco anos. | Intensificar as ações de fomento à inclusão e de respeito à diversidade aparece como um dos objetivos do documento. |
| Projeto Pedagógico Institucional (PPI) | 2016 | Instrumento de natureza filosófica, política e teórico-metodológica que norteará a prática pedagógica da instituição, articulando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. | Apresenta uma abordagem teórica em relação ao referido assunto no contexto educacional em que está inserida a instituição. |
| Resolução n.º 008/2010 | 2010 | Aprova a institucionalização do NEABI enquanto núcleo temático, para a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltados para o estudo da diversidade. | Apresenta uma proposta de atuação direta com o citado tema, com ênfase nas relações raciais, contemplando as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora nos documentos institucionais citados, 2018.

As documentações específicas do IFMA têm por base aquelas que institucionalizam e estabelecem concepções e diretrizes para os Institutos Federais de modo geral. Porém, as citadas no Quadro 4 evidenciam, sobretudo, o contexto maranhense, destacando desde a constituição do IFMA, a sua trajetória e o seu planejamento de ações e de metas até o direcionamento pedagógico e as interfaces com a abordagem das relações raciais.

Em seu artigo “*Inquietações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desafiam a educação profissional*”, Marçal e Oliveira (2012) chamam a atenção para a criação dessas entidades apresentando a possibilidade de revigorar antigas disputas, mas também colocando novas ideias no campo do ensino e da formação profissional. As autoras indicam isso como um campo aberto porque, sendo a criação dos IFs uma política de governo, carregaria consigo um potencial para manter a hegemonia da classe dominante e, ao mesmo tempo, um potencial contra-hegemônico. Nesse sentido, entendem que:

O que se discute é que a sociedade como a conhecemos foi historicamente construída e, pela compreensão de que o papel dos atores inseridos na realidade dos IFs é de agentes históricos, o que se põe em pauta é a disputa de um projeto de ser humano, de escolarização e de sociedade. (MARÇAL; OLIVEIRA, 2012, p. 97).

A citação chama a atenção para a atuação dos atores inseridos na realidade dessas instituições como ação que poderá proporcionar a mudança almejada com a criação delas, mas, nessa relação, entre a modificação preterida e as iniciativas necessárias para a sua realização existe todo um processo a se concretizar, envolvendo as transformações almejadas com a institucionalização dos IFs e os desafios dos ranços institucionais que marcam essa modalidade de ensino, como sua forte ligação com as necessidades do mercado de trabalho como um fator impulsionador das práticas da entidade.

Com a criação dos Institutos Federais, observamos nas documentações uma tentativa de desvincular a EPT dos interesses do mercado como fator determinante, quando se evidencia que o foco da rede federal não deve ser nas necessidades da demanda mercadológica mas, sim, na qualidade social, com possibilidade de fortalecer processos de inserção cidadã de brasileiros se evidenciando como agentes de um desenvolvimento local, fazendo valer uma concepção de educação tecnológica em sintonia com os valores universais do homem como pessoa, sujeito social. (BRASIL, 2008b, p. 5).

Apesar de destacar uma relação com o mercado, a documentação desenvolve uma proposta de trabalho como princípio educativo, tirando os interesses do capitalismo do foco das preocupações educacionais, evidenciando que ela, “[...] sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõe uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, se afirma.” (BRASIL, 2008c, p. 34).

Nessa perspectiva, o ensino para o trabalho formaria o ser humano em sua totalidade, potencializando a sua capacidade de conhecimento, de maneira a ter a sua realidade e a

possibilidade de emancipação como foco e meta. Esse redirecionamento no modo como a ETP pensa esses conceitos norteadores do sentido da instituição se apresenta como fator importante nesse momento de redefinição institucional.

O PPI do IFMA se afina com essa proposta e destaca, logo no início, as “Concepções fundantes do IFMA”. Esse tópico é importante no sentido de nos ajudar a entender conceitualmente a proposição da instituição expressa na sua documentação, porque esse é um dos poucos momentos em que os documentos da entidade tentam explicar o que ela entende por alguns termos, sobretudo os diretamente ligados ao seu nome, como “educação”, “ciência”, “tecnologia”, “trabalho” e “cultura”. Todas essas expressões são registradas, mas, muitas vezes, são apenas “jogadas”, sem uma devida explicação, o que dificulta o entendimento, o sentido e a abrangência do que está sendo dito.

O PPI, nesse momento em que aborda as concepções fundantes do IFMA, apresenta um encaminhamento teórico-metodológico na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, fundamentando-se em autores como Ciavatta (2005) e Frigotto (2004). Aborda uma concepção de cultura e de ciência no plural, rompendo com a proposta elitista de pensar essas categorias como algo de determinado grupo ou que possa ser exemplificado por práticas específicas.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que não existe uma única e nem uma **cultura** pura ou estanque, mas que as diferentes culturas possam estar imbricadas, atravessadas, umas perpassando as outras, de forma a se estabelecer uma relação intercultural entre os diferentes, a construir um espaço em que as divergências sejam aproximadas. [...] entende-se que **ciência** consiste em trabalho sistemático e criativo, abrangendo o conhecimento do ser humano e(m) sociedade, da natureza e da cultura. A ciência deve ser vista a partir de sua dimensão ética e social, articulando-se à utilidade e aplicabilidade das pesquisas que são realizadas. (PPI, 2016, p. 8-9).

Nesse sentido de pensar a ciência em suas múltiplas dimensões, apresentando-a como um princípio educativo, que produz qualidade de vida e melhoria aos processos educacionais, a interdisciplinaridade aparece como uma possibilidade necessária para a prática pedagógica e o aperfeiçoamento do conhecimento produzido na instituição, sendo um princípio metodológico que possibilita interação entre diferentes áreas do saber, potencializando o conhecimento científico (PPI, 2016).

A tecnologia, entendida aqui como o desenvolvimento das descobertas humanas com o objetivo de viver melhor a partir de suas produções/criações, é também um princípio educativo, sendo vinculada ao desenvolvimento das ciências que, assim como ela, devem envolver todos os perfis e todas as trajetórias formativas, de modo que é, no âmbito do IFMA,

entendida como “[...] a materialização de conhecimentos científicos articulados e comprometidos em resolver problemas, elaborar bens, produtos, serviços e processos de gestão” (PPI, 2016, p.10).

No geral, esses termos destacam uma abordagem humanizada da EPT, em uma perspectiva crítica de emancipação social, valorizando a sua diversidade, em que a categoria “trabalho” apresenta uma centralidade direcionadora de sentidos. Dessa forma, o PPI traz que, para o IFMA, é importante assumir que “[...] por meio do trabalho o ser humano vai se construindo e estabelecendo relações enquanto constrói o mundo, interpretando a realidade, e, através desse trabalho, desenvolve-se o processo de transição dos saberes e técnicas para a ciência, tecnologia, cultura e educação” (IFMA, 2016, p. 9).

Essa base também aponta para uma proposta de ensino que valorize a interdisciplinaridade, entendida como um movimento articulador do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na necessária relação entre ciência, tecnologia, cultura e humanidades. Nesse contexto, também é apontada a necessidade de que os atores envolvidos “[...] conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural.” (BRASIL, 2010a, p. 25).

Para Caires e Oliveira (2016, p. 186), na atualidade, a educação profissional vem procurando promover uma prática pedagógica de qualidade, “[...] tendo em vista o resgate da oferta do ensino integrado, que viabiliza a concretização de uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico, direcionada para a formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do país.”

Abordando diferentes contextos em que a dicotomia entre educação e trabalho foi sentida/vivida, Santos (2013) aponta que, com o desenvolvimento do capitalismo, ela vai ganhando novas configurações.

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e socialização adequado ao desenvolvimento da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção, a educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho entre trabalho não qualificado e trabalho qualificado. (SANTOS, 2013, p. 383).

Na atualidade, a citada oposição vem ganhando outros contornos. Porém, a dificuldade de pensar a importância da abordagem humanista na EPT ainda vem dessa tradição elitista de nossa educação, que entende que a formação profissional voltada para as camadas populares, com foco em suprir apenas as necessidades do mercado, não necessitando de uma perspectiva

crítica, fundamentada teoricamente, problematizadora e voltada para as pessoas e contextos em que estariam envolvidas.

Observamos, ao longo das entrevistas, certo embaraço: os documentos de institucionalização da rede federal apresentam uma proposta que tira o foco dos interesses do mercado capitalista e apresenta a necessidade da interdisciplinaridade, de um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem estabelecer predomínio de umas sobre as outras.

Por meio de tal documentação, parece que, em “um passe de mágica”, resolvem-se questões que caracterizaram o fazer da EPT por tantas décadas. Agora a questão é a seguinte: essa proposta não encontra uma folha em branco para ser escrita/executada. Em outras palavras, os Institutos Federais guardam historicidade e apresentam uma cultura institucional em que as legislações são parte de um possível processo de mudanças, e não um modo de concretizá-la.

No tópico a seguir, veremos, por meio das entrevistas realizadas com profissionais do IFMA, como as questões postas nas diretrizes oficiais dialogam com o cotidiano organizacional.

5.1 Desafios e possibilidades institucionais

Com as entrevistas realizadas, observamos vivências institucionais e, nelas, os dilemas e as relações que envolvem as tensões e as possibilidades entre o que pretende essa documentação e o que os/as respectivos/as docentes e gestores/as vêm fazendo com essa proposta em suas ações cotidianas.

Dentre as conversas realizadas, cinco foram com ex-alunos do hoje Instituto Federal: quatro do Maranhão e um do Piauí. Eles apresentam uma história familiar com algumas similaridades, vieram de famílias de baixa renda e tinham nos estudos uma das poucas possibilidades de ascensão social, de modo que a Educação Profissional representaria uma possibilidade de, em um prazo mais curto, ter acesso ao mercado de trabalho. Assim, a relação entre a escolha por tal modalidade e as possibilidades de acesso ao emprego precocemente aparece com frequência nos relatos, como podemos observar no depoimento abaixo:

Na sétima série fiz a prova e na oitava série fiz concomitante. Estudava escola normal e escola técnica. Finalizando aí, eu fui para a escola, mas o objetivo da escola técnica naquela época era preparar os alunos para trabalhar – não falávamos em vestibular. Meu sonho era trabalhar, estava motivado naquela coisa de conseguir um emprego, ganhar dinheiro e fui... Tanto que a Vale do Rio Doce absorvia muita

mão de obra nossa, e eu fui motivado para isso, né? (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A relação entre fazer um curso profissionalizante, entrar no mercado de trabalho e ganhar dinheiro, com a possibilidade de direcionamento para grandes empresas da região, como a Vale do Rio doce e a Alumar, mostrava-se como uma possibilidade sedutora e que motivava/impulsionava o direcionamento das famílias para que seus filhos entrassem na Educação Profissional.

O ator e escritor Lázaro Ramos, sem pretender fazer uma biografia, mas compartilhando experiências pessoais e as interfaces dessas com as questões raciais, em seu livro “A minha pele”, conta, no capítulo “Entre o laboratório e o palco”, a sua saga para não seguir o mesmo caminho que seu pai, ou seja, fazer um curso profissionalizante no CEFET e entrar no mercado de trabalho por meio dele:

Foi a vontade de perder a timidez, de me soltar, que me aproximou de vez do teatro. Não exatamente com ambições profissionais. Na minha cabeça, ser ator era uma opção economicamente inviável, e eu ainda tinha um medo danado de confessar para meu pai que eu queria estudar interpretação. Seu plano era muito mais pé no chão. Ele acreditava que o melhor para mim seria cursar o Ensino Médio em uma escola técnica como o CEFET, o Centro Federal de Educação Tecnológica. Depois, poderia procurar trabalho no polo petroquímico de Camaçari. Se esse caminho tinha dado certo com ele décadas antes, minhas chances pareciam ainda maiores. (RAMOS, 2017, p. 44).

Fazer um curso profissionalizante, daqueles que você pode fazer para se especializar em alguma área e começar a trabalhar o quanto antes, aparece como uma saída viável, tendo em vista vir o ator de família de baixa renda, de forma que seu pai, que vinha de uma realidade mais humilde que a sua, pensava que o filho seguindo os seus passos já estaria de bom tamanho. Assim como o genitor, Lázaro veio do interior, foi morar na casa de parentes e, aos olhos do seu pai, que conseguiu ter “alguma dignidade” por ter maior possibilidade de empregabilidade dentro da sua realidade social sendo um técnico, pensava que um bom destino para o filho seria seguir o exemplo.

Essa história lembra muito quando eu passei no vestibular para Licenciatura em Construção Civil no CEFET. Não tinha o mínimo conhecimento sobre o curso, como eu não tinha inclinação para nenhum dos oferecidos na época – isso no ano de 1998. Os oferecidos naquele período eram, além do já citado, Licenciatura em Eletricidade e Licenciatura em Mecânica e Tecnólogo. Eu resolvi fazer Construção Civil porque achei “bonito”: lembrava Engenharia Civil e tinha alguma afinidade com o trabalho do meu pai, que era formado pela antiga Escola Técnica Federal do Maranhão e que conseguiu passar em um “bom” concurso

para nível médio como topógrafo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MA), o que lhe dava algum *status* na família e no bairro da Liberdade em que fora criado.

Mesmo com alguns parentes trabalhando na área da educação por meio dos cursos superiores que existiam – minha tia Waldelina era pedagoga, meu tio Waldenar era químico e meu tio Olegario era matemático –, meu pai, Walteneres, que também é historiador, mas nunca exerceu o ofício, como técnico do INCRA, ganhava melhor e ainda ajudava em muitos momentos esses irmãos. Lembro-me das memórias dos amigos do meu pai, como o Dilson, que dizia que, quando meu pai passou no concurso, ele era considerado bem de vida, pagava lanches e entrada ao estádio de futebol. Sempre lembro muito do meu pai chegando ao bairro, mesmo não residindo mais lá, onde muitos colegas vinham lhe pedir para pagar “pinga”, sendo que aquele dinheiro da cachaça parecia quase uma obrigação a ser paga. E eu, quando pequena, por levar uma bola e uma rede de vôlei e por meu pai chegar lá de carro – um fusca branco bem antigo –, era considerada “bem de vida” por meus/minhas amigos/as daquela região.

Enfim, o curso técnico do meu pai, que passava quase despercebido entre os meus amigos/as das escolas religiosas elitizadas que eu frequentava, como o Colégio Santa Tereza, naquela realidade periférica parecia grande coisa. Percebi que eu, ao passar em Licenciatura em Construção Civil, deixei meu pai feliz. Lembro-me de ele ter falado uma vez que agora eu poderia ajudar melhor ele nos “bicos” que ele arrumava. Antes, meu trabalho nessas ocasiões, ou seja, nas plantas de terrenos que meu pai fazia fora do serviço e que sempre rendiam bons passeios e outros mimos, era fazer a leitura das áreas e das suas coordenadas, bem como apagar com “gilete” alguns erros cometidos para facilitar o andamento do trabalho. Naqueles anos, meu pai ainda fazia isso à mão, sentado em uma cadeira alta com uma mesa ampla que tinha uma grande régua centralizada. Eu achava aquilo lindo, uma obra de arte, mas não tinha a mínima aptidão.

Depois que passei no vestibular, mesmo sem ter mudado em nada o fato de ter pouquíssima coordenação motora e quase nenhum jeito para desenho, fui promovida como ajudante do meu pai. Agora eu era estudante de curso superior na área. Além de ganhar melhor pelo meu serviço, passei também a cobrir de caneta Nankim algumas plantas que ele desenhava manualmente. Lembro-me de ele falar que, se eu seguisse a profissão, poderíamos ganhar bem mais com esses e outros trabalhos. Confesso que gostei do ganhar mais dinheiro, mas, enfim, o amor pela área de humanas falou mais alto e não segui o exemplo do meu pai.

Assim como Lázaro, fugi do CEFET, mas, no meu caso, acabei voltando. Mas essa outra história é esta história atual.

Essa relação da influência da família no direcionamento à educação profissional, sobretudo daquelas famílias em que tal perspectiva de ensino possibilitou alguma ascensão social, aparece como uma alternativa sempre presente também nas histórias de vida dos docentes, dos ex-alunos da instituição, como é destacado no relato abaixo.

Quando foi no 3º ano, tinha um rapaz na minha sala que veio do interior – São Matheus-MA. Ele morava próximo à minha casa no centro, pegávamos ônibus juntos e tal. Mas, ao contrário dele, não tive a orientação em minha família, porque minha orientação era estudar na escola técnica para que eu pudesse trabalhar, e todos que se davam bem na família tinha passado pela escola, era motivado para isso, não tive muita chance de escolha, foi essa, e eu trilhei por esse caminho. (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Nesse contexto, a educação profissional, nem sempre como uma escolha, mas quase como uma imposição do contexto social, limitava os/as adolescentes/jovens àquilo que era possível dentro de um ambiente de privações econômicas e poucas possibilidades de emprego

Na fala de ex-alunos que entre os entrevistados são professores/as na faixa etária entre 40 e 60 anos de idade, aparece, permeando a memória deles, o direcionamento para a profissionalização como saída possível e esperada – tanto que a descoberta do vestibular é frequentemente algo que acontece por acaso, não como também uma possibilidade, tendo em vista essa modalidade de ensino potencializar essa oportunidade. Observamos isso em alguns relatos das histórias de vida desses/as docentes, ao enfatizarem o modo como tiveram acesso ao pensamento de ter a educação superior também como uma possibilidade:

[...] Como o curso de Eletromecânica era de quatro anos, quando chegou no terceiro ano ele fez o vestibular da UEMA – acontecia no meio e final do ano, duas vezes. No meio do terceiro ano, ele fez vestibular da UEMA e um belo dia ele apareceu na sala – estudávamos à tarde –, apareceu com a cabeça raspada. Quando olhei aquilo, achei legal, fantástico. Os colegas cercaram ele, fomos conversar, porque ele falava que estava estudando e ia fazer vestibular, e não ligávamos. Um outro grande susto com este meu colega foi a primeira vez que fui na casa dele, porque a casa era muito humilde, mas na sala tinha uma televisão, muita rede armada – que era ele e irmãos –, uma estante, televisão e redes. Numa varanda, sala de jantar, tinha uma mesa grande de madeira com muitos livros sobre a mesa – ele se dedicava muito para estudar. Aí, eu vi o que eu tinha naquela época, minha família tinha uma condição melhor do que a dele, mas eu não estava focado como ele estava, veio do interior para isso. A partir daí, minha cabeça mudou um pouquinho [...] (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

[...] Sempre fui aluno da escola técnica e, como aluno da escola técnica, eu nunca tinha ouvido falar de universidade. Para mim, minha história profissional é um pouco conturbada, porque eu pensei que estudando na Escola Técnica terminaria o curso e eu ia ser técnico, e **a vida terminava ali, eu ia trabalhar**. Mas eu me

deparei com algo muito difícil. Eu gosto sempre de desafios, procurei uns amigos meus para conversar. Uns dias, eles estavam desaparecidos. Quando fui ver, estavam estudando para o vestibular, e aquilo me deixou um pouco perdido. Fui pra casa e tal. Aquilo era janeiro, fiz vestibular em outubro e tive a felicidade de fazer o primeiro vestibular e passar [...] (DAVID, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A elitização das universidades, a necessidade de mais quatro ou cinco anos de estudos e a necessidade de a família continuar arcando com os custos dessa educação, no caso do nível superior, contribuía no direcionamento dos alunos, sobretudo dos advindos das camadas populares, para que focassem na formação técnica profissionalizante, e, como bem destacou o entrevistado, “a vida terminava ali, eu ia trabalhar”.

Como aponta Cunha (2005, p. 235), “O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais. A escola primária e profissional servia à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior, à burguesia”. O que se observa é que, mesmo sendo o nível superior uma possibilidade para os discentes da Educação Profissional, tanto é que muitos ex-alunos são servidores do Instituto e/ou atuam em diferentes áreas ligadas aos seus respectivos cursos superiores, existe todo um jogo de poder social e cultural que tenta simbolicamente delimitar os espaços de cada segmento.

O significado do trabalho na EPT, no contexto de uma perspectiva voltada prioritariamente para atender às necessidades do mercado, é do trabalho assalariado como uma finalidade de vida, um fim em si mesmo, em que é preciso “vestir a camisa da empresa” mesmo que para isso você tenha de esquecer aquela sua roupa velha de ficar em casa ou tenha de deixar guardados, criando mofo, os seus trajes de passeio. Achei muito impactante quando o entrevistado, ao falar do seu curso profissionalizante e de sua possível entrada no mundo do emprego, disse que “a vida termina ali, eu ia trabalhar”. Mas penso que essa sua frase resume bem o significado do ofício na vida dos “bons” trabalhadores, segundo o que preza e considera a cartilha do mercado de trabalho capitalista.

Acho que foi forte para mim, porque lembrava cenas do meu cotidiano, assim como lembrava também um dia a dia que não quero. Lembrava isso porque principalmente a minha mãe vestia a camisa da empresa. Ela era professora da rede particular, saía cedo, voltava tarde, não vinha almoçar para não chegar atrasada no turno da tarde, ganhava pouco, o suficiente apenas para pagar a mensalidade da escola privada de minha irmã, ia a pé para o trabalho – da nossa casa para lá o caminho durava cerca de uma hora. Ela não faltava serviço nem em caso de doença nossa. Aos sábados e aos domingos, não ia aos passeios familiares,

nem à nossa ida tradicional ao centro da cidade para lanchar aquele caldo de cana no final da Rua Grande¹. Minha mãe precisava produzir e, muitas das vezes, no domingo à tarde e quando enfim descansava conversando na porta da rua, corrigia provas. Minha mãe era considerada funcionária padrão e toda a sua dedicação ajudou a empresa a crescer, mas, isso, à custa de muitas ausências familiares e de outras histórias tão íntimas que não cabem nestas linhas.

Desarticulado de outras necessidades do ser humano, esse tipo de trabalho não aparece como uma das modalidades possíveis relacionada a um contexto histórico e social específico, mas faz querer acreditar que emprego só pode ser entendido nos moldes de venda da força de trabalho capitalista, assumindo uma característica universal, natural tendo sua necessidade e sua legitimidade garantidas para além de qualquer questionamento.

Se assim fosse tão natural e inquestionável, não precisaria mudar a letra do samba “Bonde de São Januário”, de Wilson Batista, que na década de 1940 foi censurado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) por dizer assim: “Quem trabalha é quem tem razão, eu digo e não tenho medo de errar. Quem trabalha... O Bonde de São Januário leva mais um otário, sou eu que vou trabalhar”. A censura resolveu o problema substituindo o “otário” por “operário”, ficando o samba pronto para glorificar a nobreza do ofício, a sua naturalidade, fortalecendo o coro do trabalhismo varguista. (PARANHOS, 2007).

O trabalho não é algo natural, nem sempre foi realizado da mesma forma e com as mesmas finalidades. Ele e seus diversos significados se relacionam com o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos.

Assim, corroboramos o entendimento de que o serviço não é natural, e, sim, uma forma de ação consciente do ser humano humana na natureza com o objetivo de produzir a própria vida humana, sendo compreendido exatamente como aquilo que nos humaniza, diferenciando-nos da natureza (MARÇAL e OLIVEIRA, 2012).

Será se a educação para o trabalho, nos moldes da cartilha do mercado capitalista, é apenas coisa do passado que a gente estuda para contar como foi, e não como é? Terá algo desse passado no presente? De que modo essas diretrizes institucionais dialogam com o fazer cotidiano do/a docente/gestor/a? Viver a Educação Profissional e Tecnológica é mais complexo que a propor, envolve um contexto institucional, o que ele é, o que gostariam que ele fosse, o diálogo disso com a diversidade que envolve essa modalidade de ensino – e ainda

¹ O outrora Caminho Grande, Rua Oswaldo Cruz, ou mais comumente descrita como Rua Grande é uma rua de comércio de São Luís e tem a fama de ser um dos maiores centros comerciais a céu aberto do Brasil, fazendo parte do Centro Histórico dessa capital. Disponível em: <<http://saoluisemcena.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30. abr. 2018.

há os interesses pessoais e as histórias/memórias de cada um dos envolvidos influenciando nesse fazer.

Para perceber e problematizar essas relações que perpassam o cotidiano daqueles/as que atuam na EPT, fizemos alguns questionamentos em nossa entrevista. O que tem do passado do Instituto no presente, mas de outro modo? Ao abordar essa relação na instituição, alguns pontos aparecem em destaque nas conversas, como, por exemplo, a herança do significado simbólico da Escola Técnica Federal do Maranhão, a relação com o mercado de trabalho, certa tensão entre as diferentes áreas do conhecimento e os níveis de ensino que compõem tal perspectiva de ensino.

O nome “Escola Técnica Federal do Maranhão” e, por extensão, o *campus* Monte Castelo, assumem significados simbólicos, sobretudo entre os entrevistados que trabalham na entidade e/ou que nela estudaram. É uma referência que sempre se volta para marcar um distintivo e, de certo modo, indiretamente, indicar a necessidade de determinados respeito, continuidade e direcionamento. Expressões como “no *campus* Monte Castelo, o maior do Maranhão”, “*campus* mais antigo”, “*campus* que tem mais estrutura, mais consolidado” são frequentemente usadas nessa direção.

[...] eu não digo nem do CEFET, há um peso muito grande da Escola Técnica, né? Então, os professores mais antigos, eles têm um apego, digamos assim, muito grande com a Escola Técnica, tanto é que, quando a maioria deles falam, eles falam da escola, eles não falam do CEFET, pouquíssimos professores, como eu sou do *campus* de Monte Castelo, né? Que é o *campus* mais antigo, poucos professores, eles têm essa referência ou mencionam o CEFET, eles geralmente falam da Escola, e há uma particularidade, a maior parte deles, eu acho que uns... Isso vem mudando agora depois da expansão, mas eu acho que 90% dos professores estudaram lá, né? Na Escola Técnica. Então, isso faz com que eles tenham uma relação muito maior. (SUELI, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

O relato narrado é de uma professora sem vínculo de ex-aluna da instituição que já entrou como docente quando da mudança de Escola Técnica para CEFET. Ela deixa transparecer bem esse marcador de diferenciação institucional entre aqueles que compartilham uma memória coletiva/afetiva com a entidade e demonstra também a dificuldade em fazer parte do cotidiano, inclusive linguístico, dos momentos em que aconteceram mudanças organizacionais que culminaram também em uma nova forma de nomear a unidade.

Essa necessidade de “reinvenção”, com uma proposta educacional que não só desafia, mas se propõe a outra coisa bem distinta do que estava posto no cotidiano da educação

profissional, faz fluir, entre os entrevistados que estão há mais tempo nesse ambiente, um discurso saudosista e crítico aos tempos atuais:

[...] encontrei aquele regime bem fechado de escola técnica, de disciplina, de conteúdo. A gente passa de CEFET a IFMA, vai avançando, adquirindo novas metodologias e novas didáticas, e, hoje, vejo contexto desconfigurado, vejo muito mais falta de compromisso, falta de domínio dos conteúdos específicos e ausência plena do pedagógico. (MARIA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Esse espaço, herdeiro de um modo de ser e de fazer tradicional da instituição, dos tempos de Escola Técnica, aparece nos relatos com nostalgia:

Minha história de vida está muito ligada à minha vida profissional. Desde muito cedo, 13 anos, quando eu entrei na escola técnica, dediquei minha vida inteiramente à instituição [...]. Naquela época, uma criança de 13 anos quando eu entrei confrontava convivências com adultos, que a escola era muito adulta. Eu tinha medo de andar nos corredores, tinha as hierarquias, tinha aquela história que hoje nem se vê mais do bairrismo. [...] O grande segredo entre Escola Técnica e CEFET começava pela seleção, mais fácil trabalhar com um aluno preparado do que com um aluno despreparado. Não estou dizendo que está errado nosso seletivo, ele tem um papel social muito grande. Na minha época, só entrava aqueles que tinham grandes notas. A maioria dos professores quando ia trabalhar com esses grandes alunos, o início de sucesso da escola era muito maior [...]. Toda essa experiência minha está me ajudando muito, fazendo a diferença. Hoje consigo entender como a instituição deve funcionar. Então, uma série de coisa que para mim é importante, eu entendo quando o professor reclama, pais reclamam, eu consigo conversar com os diretores gerais. É muito complicado essa convivência com os diretores. (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

O retorno à instituição e o conhecimento prático de vivência dessas mudanças em diferentes modos de fazer parte da entidade (ex-aluno, docente, gestor) aparecem como um distintivo, sendo que, mesmo sem esquecer as críticas ou outras possibilidades relevantes da atualidade, o passado é marcado pelo saudosismo apresentando por quem dele compartilhou, credencial para falar “melhor” ou, dizendo de outro modo, com um olhar diferenciado sobre a unidade de ensino.

Como traz Nora (1993), a memória é um processo vivido, conduzido por grupos vivos, que está, portanto, em evolução permanente e suscetível a todas as manipulações. Em linhas gerais,

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 9).

A lembrança não é sinônimo de passado, não o guarda “como ele realmente foi”. Ele ficou em si. Tais recordações envolvem olhares que reinventam o antigo de modo a se relacionar com o contexto vivido, sendo sempre atual e uma forma de manter o elo vivenciado no presente, e são mundos imaginados.

Nesse sentido que Nora (1993) ajuda a ser pensado, entendemos que essas memórias dos tempos de Escola Técnica fazem também parte do jogo das relações de poder, que envolvem todo um rearranjo com as mudanças ideológicas institucionais, reorganizações que convivem com um aumento expressivo do número de servidores, com novos *campi* em outras cidades do estado, inclusive dentro da própria ilha de São Luís, envolvendo também disputas por cargos, questões geracionais com profissionais que chegam sem relação afetiva e política com a entidade e que são, muitas das vezes, mais novos, mas com qualificação acadêmica correspondente ou superior à de antigos servidores.

Nessa constante mudança, é preciso reinventar as formas de viver, encontrar distintivos, relacionar-se, de forma que a reconstrução da “memória coletiva” (HALBWACHS, 2003) da instituição cumpre também esse papel e deixa transparecer as teias emaranhadas que evoluem a aplicabilidade de uma diretriz curricular, pautada no reconhecimento das diversidades e com foco na cidadania de afrodescendentes, e não apenas ou prioritariamente nas necessidades do mercado.

A relação da EPT com as carências mercadológicas é um aspecto que se destaca nas entrevistas na formulação de relações entre o passado e o presente da entidade e demonstra um ponto nodal para a nova proposta dessa Educação voltada para a cidadania, para os arranjos locais, abordando a atenção às exigências do mercado como apenas uma das preocupações da instituição, mas não como o seu direcionamento principal hoje.

A EPT e as suas estreitas relações com as necessidades capitalistas aparecem ao longo dos depoimentos como algo que assumiu e ainda hoje assume a centralidade no direcionamento do IF.

Olha, o Instituto Federal, onde eu trabalho, a sede, eu percebo toda história do IFMA, porque fui aluno da Escola Técnica. Existiam três momentos. A Escola Técnica, embora ela tenha vivido, se credenciado naquela fase, dentro de um sistema, ela serviu a sua existência social, ela formava técnicos e não formava críticos, ela formava autônomos, pessoas que viviam para apertar o botão. O CEFET, para mim, já melhora dentro de uma visão da tecnologia, mas ainda trazia muitas coisas da ditadura. Todas as pessoas que organizaram, lideraram o CEFET, entendeu?, vinha diretamente da Escola Técnica, com saudade daquele sistema [...]. Com o advento do Instituto Federal, tá certo? entrou mais pessoas com uma visão muito melhorada, até em termos de comportamento mesmo de professor, exigiu uma postura departamental, exigiu um discurso político, ideológico atualizado. (DAVID, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Um aspecto importante apontado na entrevista e que faz parte do desafio de pensar a EPT e a dificuldade em se relacionar de um modo não dependente às necessidades do mercado é que as mudanças da instituição nem sempre são discutidas por aqueles que a operacionalizam. E essa questão, no cotidiano do fazer institucional, envolve resistências e dificuldades em efetivar modificações para além dos textos oficiais da entidade, e, sim, no dia a dia dela.

O peso da tradição de uma EPT voltada a atender às necessidades do mercado – e isso como um distintivo dos campi mais antigos e estruturados – é apontado no relato trazido abaixo, pelo pró-reitor:

Um exemplo, tu pega os alunos do *campus* Monte Castelo, que é *campus* que tem mais estrutura, mais consolidado – porém, existem problemas –, tudo lá funciona. Esses *campus* que estão nascendo, engatinhando ainda para ter um mínimo. Muito comum irmos aos novos *campus* e vermos a necessidade de equipamentos, laboratórios. Os alunos do Monte Castelo têm válvula de escape quando se formam, e não é porque estão na capital, não, porque eles são preparados para o mercado, são mais fáceis de se empregarem. Uma vez fui participar de uma formação em Buriticupu, e lá eram 240 técnicos em Secretariado Escolar, um curso que não é sazonal – naquela formatura, 240; no outro ano, 240. O que vão fazer essas turmas todas? Quando tu pensa que está ajudando eles, tirou da rua e tal, beleza. Mas quando tu olha a instituição, com o perfil que privilegia a inserção no mundo do trabalho, bem aí tu compromete. (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Nesse relato, percebemos a vinculação de uma falta de planejamento à tentativa institucional de inserção social dos alunos em um contexto desarticulado às necessidades do mercado local, além da associação de sucesso educacional às exigências mercadológicas e à perspectiva de empregabilidade do ensino. Características como inclusão social e mercado de trabalho não precisam andar desconectadas e não são excludentes entre si. Essas ligações demonstram dificuldade também em articular a proposta institucional de uma educação voltada para a cidadania, a inclusão social, o diálogo entre diferentes áreas do saber e que se relacione com o âmbito do trabalho de modo harmônico.

Outra especificidade da entidade, desde a mudança de Escola Técnica para CEFET, é o fato de fazerem parte dela diferentes níveis de ensino, indo do básico ao superior, aspecto que vem sendo evidenciado, gerando novos debates, sobretudo, neste momento de expansão da rede. Os institutos assumem uma forma híbrida entre as universidades e o CEFET, sendo instituições de “[...] educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas

científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência” (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 23).

Com a presença desses diferentes níveis, nem sempre há uma convivência na instituição com relações harmônicas: geram-se certos “ciúmes” por causa da participação de alguns docentes em espaços com maior prestígio social e/ou institucional. A entidade tem sua tradição no ensino básico profissional, de maneira que, quando chegaram os cursos superiores, percebemos, por meio das entrevistas, a agudização de rixas, em decorrência, por exemplo, das prioridades dadas a determinados níveis, do *status* de pertencer ao quadro de professor de grau superior, tendo em vista uma tradição nacional de que a educação superior é algo de maior prestígio. Além disso, depois da criação dos IFs, há o fato de não ter mais concurso separado para níveis médio e superior, com a criação da carreira dos/as docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), na qual os que adentraram à rede, após a criação dos Institutos, podem lecionar em qualquer um dos níveis educativos existentes na instituição.

No relato abaixo, em que a professora destaca a prioridade, na organização dos horários, das necessidades das disciplinas dos cursos técnicos em detrimento das do ensino superior, podemos visualizar elementos desse debate:

Eu fui ser assistente da diretoria de ensino superior, tu sabe, porque tu foi minha aluna e sabe que faço as coisas de maneira familiar, faço com competência, seriedade, tento fazer o melhor. Eu peguei e mandei os horários do ensino superior para o setor competente para fazer a distribuição da sala de aula. O diretor assinou, e eu fiz como assistente e encaminhei. Logo que documento chegou ao setor competente, eu fui chamada. Eu pensei que tinha esquecendo-se de algo no documento que tinha mandado, esqueceu alguma turma, sala. Causou-me estranhamento a forma como a pessoa do setor falou comigo. Ela disse, foi você que me mandou o documento, olha, é o seguinte, isso aqui é só no final, depois que distribuimos as salas do ensino técnico, o que sobra é do ensino superior, fiquei chocada, como você constrói um ensino superior como sobra. (ANTONIETA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

As novas diretrizes institucionais demonstram uma necessidade de aproximação entre diferentes áreas do saber e níveis de ensino – do modo proposto, sem hierarquias e com a necessidade de aprendizados mútuos. Assim, de acordo com o PDI (IFMA, 2016, p. 57), o planejamento na instituição “[...] deve ser concebido como uma ação coletiva e compartilhada entre os saberes, de modo a possibilitar a interdisciplinaridade e romper com as práticas que se restringem à repetição da organização didática”. Apesar de ser algo teoricamente coerente, isso perpassa por todo um jogo de poder institucional, impulsionador de tensões envolvendo perdas e ganhos de espaço na entidade.

Em uma educação tecnicista, no sentido de privilegiar a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posições secundárias, com foco em atender às necessidades mercadológicas, sendo um técnico aquele que “aperta um botão”, que diz, depois do curso concluído, “a vida terminava ali, e eu ia trabalhar”, as questões/problematizações que envolvem os saberes ligados aos componentes curriculares das Humanidades apresentavam pouco destaque institucional – o importante era operacionalizar tarefas, e os elementos curriculares técnicos, ligados aos fazeres determinados da profissionalização, cumpriam essa tarefa. Tal aspecto ainda hoje gera dificuldades aos professores das Ciências Humanas em explicar a sua presença, a sua função e a sua importância nesse contexto, como destaca a docente de Filosofia:

Tenho dois desafios: de ensinar a filosofia e de fazerem eles gostarem da Filosofia. Há sempre aquela resistência de achar que a Filosofia é coisa de doido, é coisa difícil, não serve para nada. Tem todos esses preconceitos em torno da disciplina que a gente precisa de algum modo ir tirando. As disciplinas de humanidades são relegadas em segundo plano, e a própria instituição de certa forma corrobora, a dinâmica da instituição corrobora para que isso aconteça, para que as disciplinas da área humana não sejam vista com a seriedade que deveria ser. (ANTONIETA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Nas entrevistas realizadas, sobretudo com professores ligados à referida área, essa relação de valorização de determinados campos do saber, em detrimento de outros, aparece como um distintivo institucional daqueles que poderiam nomear os seus fazeres e direcionar também as práticas que entendiam não corresponder ao seu *metiê*.

[...] eu ainda percebo assim uma supervalorização do Ensino Técnico, das Ciências Exatas em detrimento das Ciências Humanas, né? Então, às vezes, a gente vai pra algumas semanas pedagógicas e alguns professores diziam “‘nam’, mas isso é coisa do pessoal de humanas, isso é coisa de artes”, sempre colocando essa relação aí, digamos assim, desigual, entre o papel que as Ciências Humanas realmente compreendem dentro da instituição. (SUELI, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

As questões ligadas ao pedagógico parecem algo apartado das necessidades da educação profissional. Logo, não poderiam fazer referência aos professores da área técnica, o que demonstra também uma concepção, por parte desses docentes, de tal perspectiva educativa como um ensino prático, e não como formação humana e cidadã. Sobre essas questões, o educador abaixo problematiza:

[...] mas não foi isso que eu encontrei lá na instituição: era formar técnicos, bom técnico em mecânica, bom técnico em eletrônica, para atender às ALUMAR e

ALCOA, às VALES da vida que estavam aí. Então assim, o Instituto que eu encontrei era um Instituto que não tinha a preocupação, né? Consistente, com relação à humanização daqueles seus formandos, a profissionalização dos formandos, que, em tese, seriam pessoas em formação moralmente forte, com atitudes humanas forte e com conteúdos acadêmicos humanitários fortes, mas não era a lógica pedagógica da instituição, não era isso. [...] Continua sendo o tom, o que pesa são as mudanças de paradigmas que estão colocados aí nesta lógica, da educação profissional através da rede, que, aí, bate com muita força a questão do olhar do elemento cultura, cultural na questão, e de interagir com os arranjos locais, valorizar as diversidades. Isso tá previsto, inclusive, mas há uma unidade muito forte, na carga da formação profissional, que ainda é para formar o trabalhador para responder a um mercado, então, mas isso é muito grande, dos formadores das humanas, esse confronto, esse enfrentamento. Então, eu vejo que ainda tem, e, assim, precisa ser trabalhado para ser desconstruído. E, assim, digo sem hesitar, porque eu tenho consciência que não é um privilégio do Instituto Federal do Maranhão, é uma realidade que está na instituição, nas instituições, de modo geral. (LUIS, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

É necessário perceber como o discurso depende muito do ponto de partida do entrevistador. Esses relatos citados são de uma professora de História e de um professor de Filosofia, respectivamente, e, para eles, poucas mudanças são enfatizadas/sentidas nessas disputas institucionais envolvendo as áreas do saber. Quando os participantes estão ligados às áreas técnicas, o discurso muda de perspectiva. Vejamos o relato do educador de Química:

[...] a educação profissional anterior, na época que eu estudava, se caracterizava por uma questão técnica forte. Essa questão técnica forte esquecia a parte de diversidade cultural. Depois isso mudou, paulatinamente, mas agora, hoje, nós temos enfraquecimento e um fortalecimento das disciplinas básicas. O Ensino Médio fortalece essas discussões para as disciplinas de Sociologia, História, fortalece essas discussões sociais. (JOSÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A questão aqui, neste momento da tese, é entender as relações que envolvem o diálogo dos novos direcionamentos institucionais com o cotidiano da entidade. Essas relações dependem muito do lugar, da área do saber, da intensidade da relação com a instituição, do cargo nela ocupado, das relações sociais mantidas fora desse ambiente, do gênero, do pertencimento racial, dentre outros aspectos.

Percebemos que passado e presente dialogam. Em muitos momentos, borram-se as suas fronteiras, de modo que não sabemos onde termina um nem onde começa o outro – como no caso das mudanças de nomes institucionais e dos significados das formas de nomear que conseguem ultrapassar o tempo e as determinações oficiais, significando mesmo sem ser. Às vezes, um está no outro de modo bem visível, mas, de outra maneira, como a relação da EPT com o mercado de trabalho capitalista, outras vezes é preciso tentar visualizar pela lupa de cada um o significado das áreas e as distintas maneiras de se visualizar e de se sentir na instituição.

As legislações que mudam o perfil da entidade só fazem sentido na prática, a qual vai criando modos de ser que nem sempre correspondem à letra da lei. Essas discussões que envolvem as disputas internas entre as áreas técnicas e os campos ligados às humanidades, o debate sobre o foco institucional nos cursos técnicos ou no nível superior e a necessidade de um ensino crítico para a cidadania na EPT fazem parte também das problematizações sobre a elitização, ou não, da educação brasileira.

O tema da elitização desse sistema, no sentido de ampliar a participação de diferentes segmentos sociais da sociedade, fez parte de uma ampla discussão dos movimentos sociais, sobretudo na década de 1980. O processo de redemocratização do Brasil nos finais dessa década e a promulgação de uma constituição cidadã pelo menos nas letras da lei, o que pouco vem se materializando em nossas vivências cotidianas, acenaram para a possibilidade de um repensar as nossas bases racistas, abrindo margem constitucional para políticas públicas que tivessem foco na melhoria de vida e na igualdade de condições das camadas populares, levando em consideração suas diferenças constitutivas.

Esse não é um movimento recente, e suas origens podem ser claramente identificadas na década de 1980, quando a reorganização do Movimento Negro, no contexto da democratização, passou a incluir a temática do racismo e da discriminação como uma pauta do debate sobre democracia e igualdade. Desde então, a demanda e as iniciativas no campo da atuação governamental têm crescido e se alterado significativamente. (JACCOUD, 2008, p. 138).

Nesse sentido, Jaccoud (2008) relata, a partir dos anos de 1980, três gerações de iniciativas de enfrentamento à questão racial. A primeira se dá ainda nessa década, durante o processo de redemocratização do país, com a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da igualdade de afrodescendentes. Surgem órgãos de assessoria e conselhos em várias localidades do país, visando efetivar a participação dessa população. A criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, representa um marco de conquista desse embate.

A segunda fase de iniciativas, em fins da década de 1980, foi marcada pela conquista da criminalização do racismo como crime inafiançável e imprescritível. A Lei Caó (BRASIL, 1989) passou a penalizar, com prisão e multa, as violações relacionadas aos preconceitos de raça, cor, sexo ou de estado, pois, até então, eram enquadradas legalmente apenas como injúria racial no caso das discriminações raciais. A terceira etapa se inicia em meados dos anos de 1990 e se caracteriza pelo combate à discriminação racial por meio de políticas públicas que destacavam o racismo institucional e a necessidade de iniciativas como estratégia de ação no enfrentamento a esse tema. Esses atos ganham volume em 2003, com a

criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a promulgação das Leis n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Dentro dessa proposta de repensar os significados e os alcances das iniciativas governamentais é que também são criados, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), os IFs, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, os quais apresentam, já em suas concepções e suas diretrizes, a proposta de um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica, imbricado na perspectiva de política pública defendida pela então gestão (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, o documento sobre as concepções e as diretrizes aponta:

O sentido de política pública que o atual governo adota amplia de forma significativa esse conceito, ou seja, não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar **comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade** (social, econômica, geográfica, cultural etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (BRASIL, 2010a, p. 7, grifo nosso).

Entendemos que esse conceito afirma um compromisso com o todo social e com a proposta de uma igualdade na diversidade e se afina, pelo menos no plano teórico, com os objetivos do que Jaccoud (2008) chamou de terceira geração de políticas públicas de iniciativa de enfrentamento à questão racial, envolvendo o pensamento das questões sociais por meio de ações no sentido de lutar contra o racismo institucional, entendido como toda prática organizacional que distribui benefícios e recursos de forma desigual entre distintos grupos em virtude de sua cor, sua cultura, sua origem racial ou étnica.

Em “Concepção e diretrizes”, o documento faz uma passagem pelos diferentes momentos vividos pela EPT em nosso país, evidenciando desde a sua criação em 1909 à presença de um conjunto de Escolas de Aprendizes de Artífices e às suas mudanças ao longo dos séculos XX e XXI, transformando-se em Escolas Industriais, Técnicas, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais.

Nesse contexto, é abordada a relação entre o momento histórico e as mudanças então empreendidas, destacando-se, posteriormente, que a proposta dos recém-criados IFs propõe uma perspectiva de inversão da lógica até então existente.

[...] se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social [...]. Assume,

portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. (BRASIL, 2010a, p. 7).

Esse deslocamento de foco se constitui a partir da necessidade de uma nova institucionalidade, que pense a educação como possibilidade cidadã de emancipação humana. Tal proposta inclusiva tenta desvincular a abordagem inclusiva na EPT de um viés meramente assistencialista que acompanhou, por diferentes momentos históricos, essa proposta de educação. O termo “inclusão social” aparece várias vezes, mas não exemplifica o seu significado, nem descreve seus alvos e limites. Vejamos alguns trechos:

No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo.

Assim, cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. (BRASIL, 2008c, p. 20-21).

Uma vez que o referido documento aponta que a criação dos IFs está afinada com as propostas de políticas públicas do Governo Federal, isso nos leva a entender que o termo “inclusão” pode estar sendo pensado e trabalhado com base nessa sincronia, que entende o racismo como uma problemática também de responsabilidade estatal. Porém, em “Concepção e diretrizes”, não se apresenta um detalhamento do entendimento e do alcance de compromissos com a proposta inclusiva.

Na documentação específica do IFMA, a referida palavra aparece em consonância com a as diretrizes dos dessas entidades (BRASIL, 2008c). Nesse sentido, o PDI (BRASIL, 2014) apresenta como um dos seus objetivos “[...] intensificar as ações de fomento à inclusão e respeito à diversidade”, enquanto que o Regimento Geral destaca a necessidade de “[...] incentivar a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de inclusão e diversidade” (BRASIL, 2014, p. 23).

Das determinações institucionais do referido Instituto, percebemos que o que tenta apresentar certo detalhamento do entendimento de inclusão é o Projeto Político-Pedagógico (PPI), ao destacar que “[...] nesse cenário impõe-se a discussão sobre uma educação inclusiva, admitida como cultura coletiva. Essa postura permite ao sujeito a possibilidade de assumir suas identidades e de respeitar as possibilidades do outro” (BRASIL, 2016, p. 13).

É importante evidenciar o debate sobre o termo discutido, bem como o contexto e as relações do qual ele também faz parte. De acordo com Bava (2003), o conceito de inclusão social nasce com seu par antitético: o de exclusão social – os dois relacionados à questão da pobreza e das suas consequências e a outros fatores relacionados. Porém, o primeiro, diferentemente do outro, invisibilizaria o fenômeno de produção da pobreza. Nesse sentido, o teórico citado aponta:

O principal objetivo desta política, deste discurso, é ocultar a natureza do processo societário que gera a pobreza e aprofunda a desigualdade social e sujeitar os grupos subalternos a buscarem a solução dos seus problemas pela via individual. Tanto a discussão da exclusão social como a da inclusão social se centram na dimensão dos indivíduos. Trata-se de buscar a inclusão de indivíduos. Dissociadas das políticas macroeconômicas, estas estratégias focalizam o indivíduo e propõem soluções individuais como caminho da superação da pobreza. (BAVA, 2003, p. 30).

Desse modo, a palavra “inclusão” seria mais eficiente para mascarar desigualdades, o que facilitaria que ações no âmbito das políticas públicas, tirando o foco do problema estrutural das desigualdades, direcionassem-se para algumas demandas sociais incorporadas aos interesses e às possibilidades dentro dos limites governamentais. Isso permitiria algumas concessões, mas sem promover alterações de base nessas problemáticas – seria como se tais disparidades fizessem parte da natureza e, nesse contexto, nós só pudéssemos minimizar sua ação.

A respeito dessa realidade, Burity (2006, p. 49) aponta:

A inclusão seria uma questão de abertura de gestão: abertura, entendida como sensibilidade para identificar e recolher as manifestações de insatisfação e dissenso sociais, para reconhecer a “diversidade” social e cultural; gestão, entendida como crença no caráter quantificável, operacionalizável, de tais demandas e questionamentos, administráveis por meio de técnicas gerenciais e da alocação de recursos em projetos e programas (as políticas públicas).

Essa percepção de inclusão diluiria seu caráter político e se enquadraria nas possibilidades da ordem vigente. Pensada e realizada desse modo, tal concepção despolitizaria as demandas sociais, dificultando a percepção da historicidade e o alcance do entendimento dos diferentes meandros das desigualdades que envolvem as “inclusões”.

Problematizando, então, os significados da tratada palavra, Burity (2006, p. 47) aponta que ela perdeu significado preciso, passando a ser reivindicada por todos, e “[...] tornou-se dependente de quem a enunciava e das articulações entre atores sociais e políticos concretos, para adquirir conteúdo específico.” Incluir, nos moldes postos, é uma concessão dentro dos

limites daquele que enuncia e das relações de poder que envolvem o contexto de cada inclusão.

Esse termo dialoga com “diversidade”, na perspectiva de terem amplas e distintas possibilidades de significados, abrindo o leque para múltiplos usos, o que pode fazer parte de um contexto de esvaziamentos de sentido. O que é diversidade? Essa é uma pergunta difícil de ser respondida, pelos distintos significados que podem estar sendo vinculados e das relações e dos interesses que envolvem os que proferem o tratado vocábulo.

Como aponta Silva (2014), destacar as diversidades das formas culturais na contemporaneidade se tornou lugar comum e envolve interesses diversos, que vão da manutenção das hierarquias sociais às reivindicações dos movimentos sociais; em outros momentos, com as necessidades do mercado de consumo e as suas produções culturais. Assim, além de distintos sentidos para o termo, faz-se necessário perceber as relações de poder que perpassam essas formulações.

Entender esses diferentes significados dialoga com o modo como diversidade e diferença relacionam seus sentidos. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) destacam três vertentes de relações. A primeira trata as diferenças e/ou as diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, de modo que a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, harmonização, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda perspectiva, denominada liberal ou neoliberal, usa a diferença ou a diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades. Por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras delas mesmas, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições.

A quem serve um discurso harmonioso em nosso contexto? O que é a nossa harmonia? Temos alguma? Pensando com os estudos de colonialidade, vemos que o nosso equilíbrio é colonizado e, assim sendo, à medida que questionamos, propomos outras formas de ser, de viver, de amar e de se relacionar com o sagrado, dentro outras, que questionem essa colonialidade causando fissuras nessa harmonia. Então, se você é homem, branco, cristão heterossexual, fica mais fácil ser harmônico, porque você já é antes de ser, quando você sabe que o outro, o diferente, nunca é você.

Quando viver na diversidade é tolerar, festejar, respeitar, o outro é sempre o exótico, um objeto de veneração e ao mesmo tempo de cuidado/controle. Ele pode ser um totem de veneração, em alguns momentos específicos: desde que não altere o cotidiano nem mude a lógica da colonialidade, é perfeitamente aceitável. E quando se questiona esse sentido?

A diferença é o perigo da diversidade, porque, enquanto elas andam juntas, tudo é tanta coisa que para ser nada é bem fácil, mas, quando se borram fronteiras, quando se questionam padrões e se cria algo novo, quando se questiona a lógica da colonialidade pela diferença e não pela harmonia, abre-se margem para coisas outras que não sabemos aonde chegarão, e esse é o medo do discurso da diferença. O medo da haitização – revolução de afrodescendentes – não ficou na colônia, mas permanece de novos modos. Os discursos sobre diversidade, guardada a difícil comparação de séculos, relaciona-se com o pensamento colonial brasileiro de que era preciso fazer uma independência sem traumas, sem sangue, formando uma nação mestiça. Isso foi possível? Isso é possível hoje?

Ser diferente não é ser diversificado. Desse modo, corroboramos o entendimento de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p.13), no sentido de que entender diversidade como sinônimo de diferença “[...] esconde as desigualdades e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias”.

Os documentos institucionais do IFMA fortalecem uma proposta de respeito à diversidade. Assim, o “respeito à diversidade e ao meio ambiente” aparece no Estatuto de IFMA como um princípio norteador. Como exemplo de diretriz de gestão, destaca-se a “Responsabilidade social e ambiental [...], respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais como parte integrante da estratégia institucional”. No PPI, esse aspecto aparece como norteador do processo educativo: “[...] o respeito à diversidade humana e a desconstrução dos preconceitos e discriminações que levam à violação dos direitos” (BRASIL, 2016, p. 34).

Problematizando a abrangência de tal proposta, Silva (2014, p. 88) afirma:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de “tolerância”, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”.

Respeitar e tolerar não dá conta de pensar o outro como movimento, mudança, hibridismo e identidades; ou seja, pensar que existem lados diferentes da linha, como diz Santos (2010), seria uma forma de problematizar a diferença, tentando manter “cada macaco no seu galho”. Essa proposta pouco ajudaria a pensar as relações de poder presentes no interior das relações sociais.

Desse modo, como o próprio termo já propõe, “incluir na diversidade” não representaria necessariamente uma ameaça à manutenção da ordem vigente; seria uma concessão, mesmo que partindo da ideia de lutas sociais, cuja repressão custaria mais que o reconhecimento, fazendo parte de rearranjos que continuam a manter a “colonialidade do poder”.

Assim, questionamos: até que ponto o vago modo com que os termos “inclusão” e “diversidade” se apresentam nos documentos institucionais podem dialogar com as estratégias de fazer uma educação para as relações raciais de acordo com as forças ou os interesses do momento? Quais os limites e os alcances da perspectiva inclusiva dentro dos Institutos Federais, em especial, neste estudo, do IFMA?

Pensando essa nova proposta, Araújo (2013, p. 122), em sua tese intitulada “Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense”, destaca que, embora tenha acontecido a ampliação da autonomia, nada garante a efetivação de práticas inovadoras, pois “[...] a conformação histórica de uma instituição pode gerar reações internas, num processo de ressignificação local conservadora, o qual pode tornar inócua mesmo uma legislação pretensamente progressista.”

Os Institutos Federais, em sua nova institucionalidade, apresentam uma proposta educacional inclusiva, que, pelo menos em suas diretrizes, entende a educação como uma ação política associada à transformação social. Assim, tais entidades surgem como autarquias “[...] de base educacional humanístico-técnico-científica [...] assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência, tecnologia em favor da sociedade.” (BRASIL, 2010a, p. 18-19).

Pelo exposto acima, entendemos que a proposta presente nos documentos institucionais ligados à criação dos IFs está relacionada à intenção de propor um ensino profissional tecnológico não mais de um modo tecnicista. Essa abordagem se atrela diretamente aos interesses do mercado como um direcionador para tal modalidade, apresentando uma perspectiva de mudança social e de inclusão que precisa ser pensada/problematizada tendo por base os alcances e os limites do contexto em que a proposição está inserida.

Os Institutos estariam situados na fronteira, em que diferentes possibilidades educacionais se cruzam, chocam-se e se fundem. O que sairá dessas diversidades de possibilidades dependerá, substancialmente, das negociações e dos conflitos existentes no seu interior, bem como

relações que a instituição consegue estabelecer com a sociedade e com as questões sociais nas quais está inserida tal entidade. Não é apenas uma questão de saber quais são os perfis, as diretrizes e os documentos que norteiam a sua proposta de criação, apesar de sua importância, mas, sim, fundamentalmente, o que será possível fazer com isso e as significações para as pessoas que fazem essa instituição no seu cotidiano.

Neste tópico, vimos que documentos institucionais dialogam com a proposta de uma educação para as diversidades na qual se insere a perspectiva do ensino para as relações raciais, mas observamos que essa abordagem está inserida em um contexto ainda muito marcado pela tradição da Educação Profissional nos moldes tecnicistas, com dificuldade de diálogo entre as diferentes áreas do saber e associada às necessidades do mercado de trabalho para além de formação humana e cidadã.

Na próxima parte, objetivamos perceber o que os entrevistados/as da pesquisa pensam a respeito da educação para as relações raciais e como manifestam o seu pertencimento racial no tratamento dessa temática.

5.2 Questões afrodescendentes e vivências profissionais

Neste tópico, pretendemos desenvolver o objetivo específico que trata de averiguar as relações entre o que dizem os/as participantes da pesquisa sobre as exigências de uma educação para as relações raciais brasileiras e o seu pertencimento racial. Para problematizar esse intuito, destacamos os seguintes questionamentos: de que modo as histórias de vida dos/as docentes se relacionam com o modo como percebem, abordam e significam as relações raciais no espaço institucional? Quais as especificidades de ser professor/gestor/a e se perceber ou não afrodescendente? Para desenvolver esses propósitos, além da fundamentação teórica, dialogaremos com algumas conversas realizadas com educadores e dirigentes do Instituto Federal do Maranhão.

O objetivo inicial desta tese era trabalhar só com profissionais afrodescendentes – não no seu sentido mais amplo, tendo em vista que a ciência confirma que os nossos primeiros ancestrais são africanos e que da África partiram para povoar outros continentes, mas, sim, no entendimento relacionado àqueles que apresentam fenotipicamente a cor mais pigmentada.

Com o avançar dos estudos, que envolveu conversas sobre o projeto com colegas do IFMA, a realização de disciplinas no doutorado, a atuação no núcleo de estudos Roda Griô e os ensinamentos do orientador, dentre outros fatores, chegamos à decisão de que trabalhar só com afrodescendentes limitaria o entendimento do nosso problema de pesquisa, que se centra

em entender: como profissionais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão lidam com as exigências de uma educação para as relações raciais?

Ao longo das entrevistas, fui percebendo, desde o processo de seleção dos/as entrevistados/as, como a questão racial continua complexa e bem envolvente. Procurei escolher, entre os que se disponibilizaram a participar, sujeitos de diferentes fenótipos, tendo em vista que procuramos ter uma diversidade racial entre os/as participantes. A dificuldade começou logo nesse momento – nem sempre é fácil identificar quem é “branco” e quem é “negro”. O interessante é que, em alguns casos, docentes que eu considerava fenotipicamente de pele mais escura, algumas vezes, não se sentiam ou não falavam como parte desse segmento, enquanto que outros cujo fenotípico eu considerava de pele mais clara reivindicavam a identidade afrodescendente.

O modo como nos relacionamos com a questão racial, como ela atravessa ou não a nossa vida, como estamos diante dela, como parte do processo, como espectador de questão alheia ou indiferente à sua existência, relaciona-se com os modos como construímos nossas identificações ao longo da vida. Não sendo essas relações algo natural, elas não nascem com cada um de nós, mas são de ordem cultural. Sofrem influências dos diferentes espaços em que vivemos, das experiências vividas e da atuação profissional – nossas escolhas, em meio a um *roll* de possibilidades, não são desconectadas de nossas histórias outras. Assim, nesta seção, a discussão surge a partir das entrevistas dos/as docentes sobre o modo como se relacionam com as questões raciais.

5.2.1 Somos morenos? O que o racismo tem a ver com isso?

“Desculpa, eu tenho a mania de chamar todo mundo de moreno!” (HENRIQUE, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA)

Certo dia, no ano de 2000, em uma aula de Filosofia do meu primeiro período do curso de História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), surgiu um debate sobre como cada um/a se sentia racialmente falando. Não era a aula em si, mas o professor já estava em sala. Antes de começar o conteúdo, ficamos debatendo sobre essa questão. Nessa conversa, eu afirmei que me considerava negra, mas me lembro de que pensei bastante antes de fazer essa afirmação. Um colega de nome Frederico, um dos muitos que abandonaram tal graduação para cursar Direito, mal deixou terminar a afirmação e foi dizendo: “Negra não, morena!”, justificando isso com o discurso de que eu fruto de uma mistura racial, que a cor da minha

pela era bonita por causa da mistura e que isso de dizer que é negro/a não tinha nada a ver com a minha personalidade. Era um discurso extremista. Por aí seguiu falando, em um tom de quem estava me elogiando e de que me olhar como negra seria uma ofensa à minha beleza e às minhas múltiplas ancestralidades.

Nessa conversa, em que eu tentava com muitas dúvidas me definir racialmente e meu colega tentava facilmente me definir em meu lugar, veio o professor de Filosofia e disse, com um tom firme e um jeito de intelectual, sempre muito observador e fundamentado, que Frederico apresentava elementos mais coerentes que os meus e começou a explicar os motivos da coerência do colega. Hoje, não me lembro de ao certo dos meandros da explicação do docente, mas recordo que em mim ficou uma inquietação muito grande. Naquele momento, eu gostei da exaltação feita pelo colega de minha beleza mestiça, mas pensei: não sou eu que escolho o que eu sou? Ao mesmo tempo, imaginei: mas se ele me vê assim, como eu não sou assim? E, por aquele tempo, a afirmação do educador pesou bastante. Fui para casa com a sensação de que era bom ser definida como morena: tinha lá seus privilégios – ainda mais o professor de Filosofia dizendo que eu era morena. Então, como é que eu podia ser outra coisa?

Cabe destacar que não estamos usando o nome verdadeiro de pessoas citadas ou que foram entrevistadas. No lugar deles, utilizamos denominações de afrodescendentes de destaque na área ou em áreas afins às de atuação profissional dos participantes da investigação.

Henrique, um dos nossos últimos participantes, ocupou vários cargos no Instituto, dentre os quais o de reitor. É maranhense, da região dos Lençóis, vem de família humilde – característica que, inclusive, é comum a todos/as os/as entrevistados/as – e narra uma história marcada por dificuldades, em que a família encontrou na educação uma possibilidade de estar no mundo de outro modo. Manteve um discurso de afastamento em relação ao seu pertencimento racial, não demonstrando como se identificava. Destacou que foi a primeira vez que tratou desse assunto academicamente falando, lembrando que nem quando aluno essas questões eram apontadas em sala de aula, e estranhou o convite: achava que tinha muitos outros colegas que podiam contribuir melhor – inclusive citou o nome de alguns e se esforçou para mostrar a importância de que eu fizesse esses contatos.

Quando tocamos diretamente nos debates raciais, ele destacou a importância deles na escola e falou das cotas, mas frisou que no ensino superior não: só pelo mérito. Não percebe como trabalhar essas questões dentro da Engenharia e da Química, suas áreas de atuação profissional, e foi desenvolvendo um discurso que evoluía para a necessidade de harmonizar

as diferenças, evitando conflitos e procurando formas de evitar polêmica. Achei bem emblemáticos o modo como se relaciona com a questão racial e a forma que encontrou para fugir das polêmicas que envolvem nomear pessoas por seus diferentes fenótipos, no sentido de chamar todo mundo de moreno, afirmando: “Eu não chamava um negro de mulato, eu chamava ‘moreno’. Desculpa! Eu tenho mania de chamar todo mundo de moreno”.

Termos como “moreno”, “mulato”, “cor de jambo”, “marrom bombom”, dentre outros, têm historicidade, sendo que os contextos em que são produzidos, reinventados e proferidos dizem muito dos seus significados e dos seus usos. Quando se fala em questão racial, em um país em que o preconceito está diretamente ligado ao fenótipo e que inventa uma “democracia racial” em que quanto mais branco melhor, expressões que camuflam a relação ou a proximidade com uma cor fenotipicamente mais pigmentada são preferidas, porque entram em harmonia com o discurso de “democracia racial”, em que aclamar que somos todos mestiços “cai como uma luva” para aqueles/as que tiveram o poder de nomear, de dizer, de interpretar, de inventar o que é a História do Brasil.

As representações da mestiçagem, como aquilo que dá sentido ao ausente (CHARTIER, 1990), são construídas ainda no período escravocrata e atravessam-no demonstrando significações da mistura racial em um país como o nosso. Nesse sentido, representações em diferentes linguagens foram usadas para simbolizar essa mistura preterida. A colônia se findou, mas a colonialidade conseguiu modos de reforçar características desiguais fincadas pela colonização – e o modo como a miscigenação foi criando significados em nosso país diz muito sobre isso.

Diferentes linguagens e saberes contribuíram para formar essa representação dita mestiça do Brasil, que teve o branqueamento como possibilidade civilizacional. Em fins do século XIX, a Igreja Católica, que defendeu, durante a colonização, a argumentação de que africanos/as não tinham alma, de modo que, assim, poderiam ser escravizados/as, e que, além disso, eram descendentes de Cam, filho amaldiçoado de Noé, vai passando o bastão da ignorância interessada para a ciência. Mesmo esta questionando dogmas da religiosidade, quando a questão foi o preconceito racial, o conhecimento religioso e o científico entraram em simbiose e fortaleceram discriminações. O racismo se fortaleceu da explicação religiosa para a científica, sendo, em um primeiro momento, difícil entender onde começava um e onde terminava o outro.

Um exemplo disso, foi a interpretação vencedora, em 1844, do primeiro concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que teve o questionamento propulsor: “Como se deve escrever a história do Brasil”. Era necessário “inventar” uma História do

Brasil, e o IHGB era a voz da ciência na área das humanidades e, assim, traria as “verdades” que só o conhecimento científico poderia confirmar nesse momento.

A tese vencedora foi a do cientista alemão Carl von Martius, que, para construir sua História do Brasil, usou a metáfora de um imponente rio que representava a herança portuguesa e que, com suas águas límpidas e brancas, ia absorvendo outros dois menores que apresentavam águas turvas e não límpidas – eram eles o da herança indígena e o, ainda menor, da herança africana. Esses rios, apesar de distintos, não desarmonizavam. Com o contato, a diferença ia se apagando, e eles se harmonizavam à medida que os menores iam jorrando suas águas no maior, o qual, de águas límpidas, por apresentar correnteza mais intensa, enquanto absorvia os outros dois, embranquecia as águas, prevalecendo na mistura final o rio que representava a herança portuguesa, por ser mais forte e significativo que os demais. (SCHWARCZ, 2012).

Essa argumentação apresentou uma representação mestiça do Brasil, mas uma mestiçagem direcionada ao branqueamento. Miscigenação não é sinônimo de igualdade, tanto é que, nessa construção os rios não apresentam mesma imponência, nem seguem juntos até o final, no processo de mistura, aquele tido como mais forte engloba os demais, de forma que as características dos menores vão sumindo e dando espaço às particularidades do representado com maiores volume, beleza e imponência, ou seja, aquele que representava a herança eurodescendente.

Essa representação dialoga com as teorias raciais da época, apesar de não ter um consenso, em fins do século XIX, sobre uma possibilidade civilizacional ao Brasil por causa de sua mistura racial. As teorias sobre o tema tinham em comum pensar o afrodescendente em uma perspectiva de inferioridade em relação a outras ancestralidades. Assim, por exemplo, positivistas como Auguste Comte apresentavam uma postura mais conciliatória, enfatizando as “qualidades” presentes entre as diferentes raças, enquanto que darwinistas sociais como Haeckel e Spencer focavam na ideia de seleção natural, em que sobreviveriam os mais fortes, estando os mais fracos aptos para desaparecer nessa competição. Nessas discussões, mesmo na vertente mais otimista, a miscigenação, para autores como Sílvio Romero, com predomínio gradual dos eurodescendentes, seria uma saída possível para que países mestiços como o Brasil se adequassem aos moldes civilizacionais da época (DINIZ, 2008).

Ao ler sobre essas perspectivas, podemos pensar: mas isso não é coisa de livro de academia, a que só alguns poucos universitários tinham acesso? Será que essas ideias chegavam e ainda chegam ao nosso cotidiano? Uma forma de propagar essas teorias raciais ou de pelo menos acompanhar o desenvolvimento de suas abordagens, mas de outro modo,

eram os romances. Um exemplo disso, foi a construção do personagem Raimundo, no romance “O mulato”, de 1881, do ludovicense Aluísio Azevedo.

Esse autor era leitor de textos positivistas e escrevia nos jornais maranhenses, defendendo esse modo de pensar. “O Mulato” foi um dos primeiros romances naturalistas do Brasil. Seu próprio autor dizia trazer a “verdade” por meio desse gênero literário. Na citada obra, Raimundo, filho de um português com uma africana escravizada, foi criado ainda pequeno pelo seu pai e, com a morte de seu progenitor, recebeu sua herança. Em relação à sua cor de pele, passava por um “branquinho nacional”, inclusive durante seus anos de estudo na Europa, e só veio saber de sua origem afrodescendente quando, voltando do exterior, sentiu na pele o desconforto dos ludovicenses com a sua presença, o que veio a desembocar em uma história de amor malsucedida devido aos preconceitos locais.

O personagem, quando estava ainda junto à sua mãe, era representado como uma criança feia. À medida que foi “embranquecendo”, não só na cor, mas nas ideias e nas companhias, passou a ser considerado um rapaz bonito e de belo porte. Ele é descrito no romance da seguinte forma:

[...] um tipo acabado de brasileiro se não fosse os grandes olhos azues, que puxara do pae. Cabellos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulata, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estrutura alta e elegante; pescoço largo, nariz direto e fronte espaçosa. A parte mais característica da sua phisionomia eram os olhos – grandes, ramalhudos, cheios de sombras azues; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vaporoso e húmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto como a nanquim, faziam sobresahir a frescura da epiderme, que no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz. (AZEVEDO, 1881, p. 47-48).

Nesse romance, a figura do mestiço era representada com um misto de pessimismo e otimismo. Sempre que sua ancestralidade africana entrava em cena, a negatividade e a desconfiança se instalavam, enquanto que, sempre que eram ressaltadas as suas características eurodescendentes, o personagem era engrandecido e visto de modo positivo. O mulato, por não pertencer a nenhuma raça específica, era uma figura enigmática, mas Raimundo vem representar na narrativa a ideia de que um mestiço embranquecido no sangue e nas ideias teria tudo para dar certo na vida se não fosse o preconceito racial de uma cidade atrasada como São Luís (DINIZ, 2008).

As teorias raciais circulavam, e os textos científicos, os romances, como “O mulato”, as representações artísticas, como a tela “Redenção de Cam”, de Modestos Brocos, que celebravam o embranquecimento, dentre outras manifestações, eram usados também para

difundir as interpretações sobre os entraves e as possibilidades de um país miscigenado como o Brasil.

Entender por que chamar alguém de “moreno/a”, como me chamaram na universidade, é ainda hoje uma forma que muitos usam para evitar confusões que termos como “negro”, “preto”, “afrodescendente” podem causar demonstra que a nossa mistura racial só é “bem-vinda” quando embranquece, quando celebra uma “democracia racial” que coloca por debaixo dos panos todo a jogo de poder e de discriminação que envolve nossas diferenças. Excluir potencialidades não eurodescendentes faz parte de uma sutil tentativa de invisibilizar ou de negar a importância/positividade da ancestralidade africana.

A discussão em volta dos usos de “moreno”, “preto”, “negro”, “afrodescendente” fluiu durante as entrevistas. Mesmo eu não perguntando diretamente como as pessoas se definiam racialmente, o “eu” olhando a minha pele e o “nós” olhando a pele do outro foram assunto que perpassou por várias das conversas. A identidade é uma questão complexa. O eu e o outro são relacionais, como eu me vejo? Como o outro me vê? Como eu me relaciono com as outras lentes que me olham? Como vou mudando o entendimento que tenho sobre mim ao longo do tempo? Quem sou? O que vejo? O que olham de mim? Enfim, as identidades são cada vez mais fragmentadas, não apresentam uma unificação simplória, não são do domínio da biologia, não nascem prontas, mas estão sempre em processo de mudança e de transformação, sendo, então, construídas na diferença e relacionais (Hall, 2011).

Teodoro, professor de Matemática e nosso primeiro entrevistado, trouxe-me logo de cara um grande desafio. Tenho trauma de cachorro, uma questão que volta da minha infância e que nunca trabalhei dentro de mim – preferi evitar! Mas, quando cheguei à casa do participante, fui muito bem recebida, mas – no meu caso, infelizmente – não só por ele: também por seu cachorro. Eu me lembrei das recomendações que li nos trabalhos sobre História Oral, que diziam que eu precisava deixar o entrevistado à vontade para falar. Para quem tem e gosta desses animais, mexer com eles é uma grande afronta. Então, eu, com meu medo que se multiplicava pelo fato de eu estar ainda no início de uma gravidez de risco, com uma barriga pouco aparente, mas com os hormônios à flor da pele, guardei meu apavoramento, cheguei sorrindo e quase fazendo graça para o cachorro. Fiz uma reza tão forte ao entrar naquele lugar que só ao final da entrevista me lembrei do cão novamente.

Olhar envolvente, voz firme e com posicionamentos diretos, sem demonstrar preocupação com polêmicas que poderiam causar o seu discurso: Teodoro fez questão de enfatizar sua origem humilde e de demonstrar o quanto isso ajuda na sala de aula para criar laços de proximidade com os alunos e possibilidades interdisciplinares. Ele pontuou:

[...] eu quero crer que, desde meus primeiros momentos como professor, eu já fazia a então falada, ou então mal falada, interdisciplinaridade, porque eu nunca deixo o contexto na Matemática, eu levo sempre o contexto para minha vida real, para o que eu era, para o que eu sou, para o que eu devo ser, para o que eu quero ser, atualmente, nessa coisa de ideias de preconceitos, de minorias e tal [...] (TEODORO, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Ele entende que aborda a questão racial em sala de aula não por trabalhar algum conteúdo específico, mas pelo modo como tenta ensinar respeito e limite aos seus alunos incluindo a abordagem das relações raciais no sentido de que todos são iguais e não se fala mais nisso. Racialmente, identificou-se logo como “negro”, mas, quando falava sobre o que chamava de “negros/as”, nunca usava o “nós”, era sempre “eles/as”, destacando que ser um negro menos pigmentado tinha lá seus privilégios:

[...] olha aqui, não me importa se preto, branco, amarelo. Minha cor é um pouco amarronzada, um pouco esbranquiçada, mas sou negro, me sinto negro por dentro, porque sou filho de negro. A minha cor é que me dá um pouco de destaque e alguns dizem que não sou negro, mas aqui não quero nada dessa coisa. (TEODORO, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Como destacou o professor – “a minha cor é que me dá um pouco de destaque” –, essa não é apenas uma constatação pessoal: a pigmentação da pele, em um racismo cromático como o nosso, significa também a possibilidade de vantagens sociais. Quanto mais próximo for de uma aparência eurodescendente, mais possibilidades de aceitabilidade em diferentes espaços, o que corrobora também as chances de ascensão na sociedade. Essa constatação pode ser sentida quando as pesquisas apontam que a pobreza no Brasil tem ancestralidade e cor: ela é afrodescendente.

Segundo dados do IBGE (2014), os pretos e pardos são maioria da população brasileira (52,9%). Essa população, no entanto, ganha menos da média do país, que é R\$ 1.012,254. A média de renda familiar *per capita* é de R\$ 753,69 entre os pretos e de R\$ 729,5, entre os pardos. Os brancos têm a média de R\$ 1.334,30. Quando o quesito abordado é o desemprego, os dados seguem apontando a desigualdade: entre os pretos é 7,5%, entre os pardos é 6,8% e entre os brancos é 5,1%. As disparidades sociais continuam na educação. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e 5% entre os brancos.

Carneiro (2005) destaca, em sua tese de doutorado, que a educação é reconhecidamente o instrumento mais seguro de ascensão social para a camada popular e que o controle das oportunidades educacionais representou e representa um fator intencional e arquitetado desde a abolição para controlar a distribuição das oportunidades de ensino, instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Segundo a autora,

É nosso entendimento que no início da República, foi acionado para isso o controle da quantidade dos que teriam acesso à escola pública. Posteriormente é o controle do acesso ao ensino de qualidade que será o instrumento. O sucateamento do ensino público coincide com a afirmação social de uma classe média branca que pode passar a pagar pela qualidade da educação que receberá. É também um momento e um processo de demarcação dessa classe média branca em relação às classes populares notadamente negras. (CARNEIRO, 2005, p.114).

Esse controle de oportunidades à população afrodescendente foi e é intencional. Faz parte do jogo da colonialidade, que teve na racialização das diferenças uma forma de prolongar o jogo colonial. Desse modo, entende-se porque minimizar e ou negar a tal ancestralidade corresponde a uma estratégia epistemicida, inclusive educacional. No relato da professora Maria, pedagoga, que trabalhou em todos os níveis de educação formal e ocupou diversos cargos no Instituto, como o de diretora geral, essa negação, inclusive via sistema educativo, em saber de sua história é explícita:

[...] o Brasil é um país 100% afrodescendente. A minha história, ela não foi contada para mim: me contaram uma história que depois descobri que não era essa história. Para alguns, ficou muito estranha sabendo que minha pele é branca, mas eu sou afrodescendente. Era passado, de primeiro, que quem é preto é preto por causa da pele. Quando você começa a estudar isso, você entende que eu tenho minha pele clara, mas sou afrodescendente [...]. É a história do povo brasileiro que nunca foi contada, precisa ser contada e precisa ser assumida, porque foi contada de forma camuflada. Ela agora precisa ser contada na sua realidade e ser assumida. (MARIA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

No relato da docente, é evidenciado o quanto esse conhecimento negado da história afrodescendente teve um rebatimento na construção de sua identificação racial. Não conhecer tal trajetória contribui para não se perceber parte dela, o que, para a entrevistada, teve um rebatimento também na sua atuação profissional, tendo em vista que profissionalmente ela nunca se preocupou com essas questões, afirmando: “[...] eu nunca presenciei durante quase os cinco anos que passei frente da gestão alguém levantar a bandeira do afrodescendente como gestor – inclusive eu: nunca levantei essa bandeira”.

Em relação ao termo “negro”, a entrevistada infere, então:

Que benefícios hoje eu posso tirar dessa situação que ninguém pode chamar o outro de negro? Às vezes, as pessoas dizem: “não, ele é moreno!” Eu, por exemplo, quando a pessoa se refere a alguém “não, aquela pessoa também, que é moreno”, eu digo: “não, é negro”. Não tenha vergonha de dizer “é negro”. Não é pecado ser negro, não é feio ser negro, mas as pessoas ainda têm receio – termo complexo. (MARIA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A entrevistada exalta positivamente o termo “negro”, mas aponta a complexidade de significados. A necessidade de uma definição entre “branco” e “negro” também coloca um pensamento dentro de linhas abissais. Vemos que uma das consequências desse entendimento apontadas por Santos (2010) é a nossa dificuldade em pensar positivamente/inventivamente na fronteira. Estamos em várias dessas fronteiras: raciais, religiosas, sexuais, profissionais, territoriais, geracionais, dentre outras. Agora, por que assumir isso é difícil? Observamos que o pensamento abissal tem suas artimanhas para nos colocar nos seus moldes de pensar mesmo quando decidimos questionar as linhas abissais que nos cercam e, por vezes, sufocam-nos.

A negação da História, dos conhecimentos e dos saberes é a base do que Carneiro (2010) chama de epistemicídio. Para a autora, esse conceito parte da negação e da desqualificação dos conhecimentos dos povos subjugados, sendo um processo que se desenvolve não só no plano das ideias, mas que faz parte também de estratégias cotidianas de exclusão, perceptíveis na negação de uma educação de qualidade à grande parcela da população afrodescendente, bem como na produção de uma inferiorização intelectual que fere tanto a individualidade como a coletividade, com mecanismos que deslegitimam o afrodescendente como alguém que tem e produz conhecimento.

O epistemicídio é, assim, uma estratégia da colonialidade que torna “invisíveis”, para grande parte daqueles/as que compõem o mundo escolar/acadêmico, questões que gritam no nosso cotidiano. Ele atua no dia a dia da escolar como uma técnica de manutenção dos preconceitos. Demonstrar apenas parte da história, sobretudo aquela que inferioriza o outro e o destitui de seus saberes, é outra possibilidade desse modo de conceber conhecimentos a partir do ângulo de um saber específico como verdade universal.

Santos (2010, p. 32) afirma que o pensamento abissal é pautado em distinções visíveis e invisíveis, apresentando linhas radicais entre esse e aquele lado da linha do aceite – dito de outro modo, entre os territórios metropolitanos e as sociedades colonizadas. Assim, a principal característica do pensamento abissal seria a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Isso, no meu entender, tem dificultado pensar nas fronteiras de nossa existência. O pensamento abissal nos cobra a presença em um dos lados da linha onde, nos moldes abissais de pensar, qualquer característica que lembre o colonizado é tida como inferiorizante – logo, posicionar-se como sujeito de conhecimento e afrodescendente está relacionado a um esforço que envolve, no caso dos nossos/as entrevistados/as, histórias e conhecimentos que vão além de suas trajetórias profissionais.

Chimamanda, uma pessoa de temperamento firme que apresenta a docilidade na medida da desconfiança de quem já sofreu, com resiliência, muito preconceito racial, chegou

pontualmente e, muito solícita, mas com ar de preocupação, disse-me: “Olha, menina, tu nunca mais vai ser a mesma mexendo com esses temas. A gente descobre tanta coisa e muda. O bicho comichão nunca mais sai de dentro da gente”. Eu gravei isso na mente, porque achei muito intenso – parecia que eu estava indo para a forca. Hoje, entendo melhor o “bicho comichão” ao qual ela se referia. É muito difícil cada vez que você descobre múltiplas facetas do racismo, não só do estrutural ou do que mora no outro, mas também do racista que mora em você. Desconstruir isso não é de um dia para outro: é processo de uma vida inteira, talvez várias vidas, mas isso já é uma outra história. Voltando à nossa entrevistada, Chimamanda é dessas pessoas que, em casa, tem os primeiros ensinamentos e exemplos de como viver em uma sociedade desigual e racista.

Sou filha de um operário. Meu pai era muito envolvido com questões sociais. Ele era dono da escola Portela do Samba, muito envolvido na luta social, não admitia injustiça, era semialfabetizado, mas era uma pessoa muito justa e tinha um temperamento muito forte. E, assim, meu pai, por ser envolvido nas questões sociais, não tinha muito espaço nos lugares, ele era operário de fábrica e trabalhou em várias fábricas aqui de São Luís do Maranhão. Pelo posicionamento dele, acabava saindo, reclamava, queria justiça. Eu tenho muito de meu pai. Ele era engraxate, sapateiro de profissão, e, quando a gente não tinha nada para comer, ele ia engraxar sapatos. Saímos de Augustino Torres no João Paulo e fomos morar em Sacavem. Cheguei lá no Sacavem com três anos de idade. Meu pai sempre alertando: “olha, nós somos pobres”. Meu pai era menos pigmentado. Embora com pigmentação da pele clara, ele dizia: “nós somos pretos, e todo preto que se presta tem que ter vergonha na cara” [...] (CHIMAMANDA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A sua relação com os movimentos sociais, que enfatiza ao longo de toda a sua fala, vem de família. Seu pai fazia parte desse contexto como operário, sendo ativista nas questões sociais que permeavam seu contexto profissional, havendo, além disso, a presença de uma vivência ligada a uma valorização da cultura de matriz africana. Trabalhar os assuntos raciais no âmbito profissional parece ser um entrelaçamento entre a sua trajetória familiar, a participação nos movimentos sociais e as escolhas profissionais.

A relação entre dificuldade financeira e cor da pele permeia os relatos da entrevistada, que narra essa ligação pontuando elementos de sua história de vida e das trajetórias que envolveram seus ancestrais africanos/as e afrodescendentes. A participante destaca a sua dificuldade para saber a história de seus familiares, e, depois de muita pesquisa familiar, narra a trajetória de seus ancestrais africanos que para cá vieram, fazendo relação com as dificuldades vividas por eles:

[...] minha avó contava isso pra gente. Então, aquilo ficou muito gravado em minha mente. Eu tinha 8 anos, aquilo ficou muito marcado. Minha avó era filha do Português, quando minha bisavó veio de África – veio não: trouxeram amarrada. Aliás, trouxeram ela, pegaram quatro: minha bisa mais três irmãos, que os pais de minha bisa eram dono de algo lá, não sei se era fábrica, era algo de fazer tecelagem – ela dizia o nome lá. Com aquela história do tráfico, eles foram enganados, chegou Navio lá. Aí, vamos olhar. Quando chegaram à Bahia, os três irmãos da minha bisa ficaram lá e minha bisa desceu para o Maranhão – olha a questão da diáspora. A minha bisa desce pro Maranhão com 14 anos. Quando chegou aqui, valia um réis. Aí, veio esse fulano do lado de Grajaú e compra minha bisavó, só que ele estupra ela bem no meio do caminho. Ela já chega grávida lá na fazenda, porque houve o estupro. Aí, a barriga dela começa a crescer, e a branca já sabia, né? Ficou na dela pra ver como era a menina. E realmente minha avó era branca, cabelos dela bem ondulados, não era uma pessoa pigmentada assim como eu. Hoje estou lutando com unhas e dentes para terminar esse doutorado na Ilha da Madeira porque minha bisa dizia para minha avó que o navio ancorava na Ilha da Madeira e que ela chorava muito querendo sair sem poder [...] (CHIMAMANDA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA)

Esse relato também aponta a importância da oralidade para populações afrodescendentes. Remete a aprendizados que vieram de África tendo em vista que a oralidade tem forte tradição nesse contexto. Como ensina Hampaté Bâ (1980, p. 187), “O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: ‘Aprendi com meu mestre’, ‘Aprendi com meu pai’, ‘Foi o que suguei no seio de minha mãe’”. Na tradição oral africana, a palavra tem origem divina, sendo instrumento de criação, apresentando o poder de criar e destruir a paz, sendo força, vida e criação.

Tal comunicação representou também, nesse contexto da diáspora, marcado por privações aos africanos criminosamente escravizados, uma possibilidade de transmitir ensinamentos e saberes, tendo em vista que os escravizados não tinham acesso à educação formal – daí poucos terem deixado registros escritos como Esperança Garcia, uma mulher afrodescendente escravizada que, em setembro de 1770, escreveu uma carta endereçada ao governador da Província do Piauí contando casos de maus tratos sofridos por ela e por seus familiares. Não há relatos sobre os resultados da carta, mas ela conseguiu registrar as suas experiências de escravizada no Piauí.

Com voz mansa e firmeza no falar, o professor de Filosofia e diretor sistêmico Luís narrou a sua trajetória, que vai de se achar “o mais branco entre os brancos” até se entender como um afrodescendente. Narra que vem de uma família muito preconceituosa e que, mesmo vindo de uma camada socialmente desprivilegiada economicamente, passou grande parte de sua vida se achando “branco”. O contato com os movimentos sociais e com uma companheira já militante do movimento negro o fez ver de outro modo seu pertencimento racial.

[...] casei com uma mulher negra, assumida, engajada, consciente do seu pertencimento. Quando conheci minha esposa, ela me levou a ter consciência da minha responsabilidade social [...]. Avancei na consciência cívica e cidadã, mas também avancei na consciência étnica. Avancei na consciência étnica, avancei na percepção de que eu tenho essa tríplice etnia: eu sou branco, sou negro e sou índio, mas eu optei politicamente para balançar a causa negra, decisão política minha a ponto de não me colocar no IBGE como pardo [...]. Então, é uma opção. E, aí, com essa consciência, eu passei a me voltar mais para o movimento negro, para as lutas dos movimentos negros. Aí, me engajei partidariamente em um partido que tinha a questão étnica, a questão do negro como uma das prioridades. (LUÍS, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

No caso do entrevistado, os aprendizados que teve na família e nos movimentos lhe fizeram perceber de outro modo sua identificação. A sua atuação profissional, ligada às questões raciais, não nasce de oportunidades vindas do mundo escolar/acadêmico que frequentou, mas, pelo contrário, o entrevistado destaca que esses espaços só o ajudavam a reforçar a sua origem eurodescendente. Seu engajamento, que se dá também no espaço escolar, fez o caminho inverso: parte de contatos pessoais (família e movimentos sociais) para seu contexto profissional, mostrando que diferentes ambientes de saber formam a prática docente.

O engajamento de afrodescendentes nesses tipos de iniciativas de lutas, que buscam igualdade racial, está também relacionado às barreiras que o racismo impõe a esses sujeitos, e o cotidiano das instituições de educação vivencia essa questão de diferentes formas. Sobre essa relação entre movimento negro, educação e intelectuais negros, Gomes (2010, p. 507) destaca:

Esse grupo de intelectuais negros que hoje produz conhecimento sobre as relações raciais na universidade possui trajetórias e filiações diversas. Possuem origens socioeconômicas diferentes, embora a maioria seja oriunda de experiências de pobreza, fazem escolhas políticas, partidárias diversas, porém têm algo em comum o movimento negro pode ser considerado o seu principal lugar de aprendizagem embora não seja necessariamente o seu espaço originário de atuação política.

Essa característica apontada pelo autor, de ter o movimento negro como principal lugar de aprendizagem, pôde ser sentida também nesta pesquisa. Dos 11 entrevistados/as, três docentes trabalham diretamente com a temática racial na instituição. Duas têm seus trabalhos de graduação/pós-graduação relacionados com essa questão. Dois atuam nos núcleos de estudos institucionais, e um tem atividade gestora focada nas relações raciais. Esses/as docentes apresentaram em comum, em suas trajetórias, uma aproximação com o movimento negro como lugar de aprendizagens e de atuação política.

É bom apontar que Gomes (2010) destaca também que esse perfil vem se diversificando na atualidade e que aos poucos vem se constituindo uma presença de intelectual afrodescendente cuja trajetória não se vincula diretamente ao movimento negro. Percebo que, entre os/as participantes que abordam de modo mais direto essas questões no ambiente institucional, essa aproximação com o movimento negro se fez mais presente devido à seleção dos entrevistados ter privilegiado profissionais com mais de 10 anos de atuação no Instituto Federal. Não fiz entrevistas com servidores/as mais recentes na instituição, os quais poderiam apresentar um perfil mais acadêmico.

Eu sou uma professora recente na entidade, tenho oito anos de atuação nela, sendo que, desses, quase quatro são de afastamento para este processo de doutoramento. Por minha vivência nesse espaço, nunca fiz pesquisa direta sobre isso. Aponto também para o que Gomes (2010) destacou sobre a diversificação do perfil do intelectual negro nas instituições. Posso citar meu caso como exemplo. Estudo as questões raciais desde a graduação. No mestrado e no doutorado continuei e continuo a trabalhar essa temática. Tenho uma trajetória de aprendizados sobre o assunto muito ligado ao âmbito da academia, com atuação nessa luta dentro do ambiente escolar. Sempre li muito sobre o movimento negro, mas não tive atuação/participação nesse âmbito dos movimentos sociais. Aprendi com tal iniciativa pelo que li e pela vivência de outras pessoas que participavam dela e socializavam seus aprendizados.

O termo “negro” remete, inicialmente, aos significados escolhidos pelos colonizadores para nomear de forma reducionista e universalizante afrodescendentes. Sobre a força desse termo, Mbembe (2017, p.19) infere:

Produto da máquina social e técnica do capitalismo, da sua emergência e globalização, este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desinraizado, o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria- a cripta viva do capital.

O autor nos instiga a compreender melhor a funcionalidade da citada palavra no processo colonial, tendo a construção de sua significação na modernidade muito atrelada à negativa da humanidade de seres humanos africanos e descendentes deles. Dentro dos olhares e das práticas coloniais, inclusive de nomear, o termo significou um modo pejorativo de identificar pessoas e passou também a ser usado como adjetivo de coisa ruim, como, por exemplo, nos usos de “lista negra”, “ovelha negra da família”, “situação está ficando negra”.

A positivação da tratada expressão foi e ainda é uma luta dos movimentos negros. No livro “O mundo negro”, Pereira (2013) foca na trajetória dessas iniciativas brasileiras e, para desenvolver essa história, realiza entrevistas com vários/as de seus militantes. Nesse trabalho, a positivação do termo aparece como uma luta muito associada também à valorização da ancestralidade africana e das características que remetem a essa herança, em que assumir uma “negritude” significaria reconhecer conhecimentos, saberes e belezas roubadas/negadas – logo, criar novos sentidos para “negro” foi também uma estratégia de luta.

Essa ressignificação positiva não exclui as complicações advindas dos sentidos coloniais que ainda reverberam em nosso cotidiano, demonstrando a força inventiva do racismo. Alguns/mas entrevistados/as destacaram questões que envolvem os múltiplos significados que os termos “negro” ou “preto” podem gerar. Ao contar a história da multiracialidade que compõe a sua família, o professor e pró-reitor André destaca a presença de filhos de diferentes fenótipos. Ele afirma: “Acho que em casa mesmo começamos a sentir essas coisas. Chamamos o branco de ‘branquinho, vem cá’; outro de negão: ‘vem cá, negão’ [risos]. Ela chama ‘meu pretinho’ para ele, mas é jeito carinhoso, para ele”.

Termos como esses assumem significado a depender inclusive do tom da voz e da intimidade daquele que profere. Nesse mesmo sentido, o professor Teodoro, falando também de suas relações de amizade, relata:

[...] eu costumo dizer o seguinte: eu tenho meus amigos, meus melhores amigos de cor, eu chamo ou de “neguin” ou de “negão”, e nenhum deles nunca me pediu para cortar isso – até talvez porque o tom de voz de chamar “negrinho”, “negrão”, ou “negão”, “neguinho”, não é tão ofensivo, quando de repente você tá num momento de raiva e dizer: “negro sujo”, não sei, eu acho que dentro da gente vai sempre ter algo como isso, algum resquício nosso de raiva de querer ofender, e para ofender vai sair por aí com esse gatilho [...] (TEODORO, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

Sim, como destacou o professor Teodoro, o preconceito racial é um “gatilho” ainda apontado enquanto prática discriminatória a afrodescendentes. Ele invade diferentes espaços e várias esferas de nossa vida, possibilitando ações discriminatórias, sendo as instituições escolares parte desse processo, podendo reforçar o racismo e, outras vezes, questioná-lo mostrando outras possibilidades para além dele.

A discriminação e o preconceito racial são frutos do racismo, que se configura em uma forma de explicar diferenças sociais e culturais a partir de desigualdades tomadas como naturais, de modo que o ato de discriminar um comportamento a prejudicar o outro por causa

da raça, sendo o racismo em ação, ou seja, por meio dessa prática se evidencia o racista que por vezes lutava ou não para aparecer. (GUIMARÃES, 2012).

Dos 11 participantes, nenhum deixou de enfatizar situações em que presenciaram preconceito e/ou discriminação racial, mas, quando o assunto foi a existência deles na instituição, apenas três (Chimamanda, Luís e Sueli) afirmaram prontamente ter vivido e/ou presenciado casos. Alguns, mesmo afirmando não presenciar ou vivenciar isso na instituição de imediato, depois, no desenvolver da conversa, acabavam relatando ocasiões.

Após narrar casos de discriminação racial observados no interior de suas relações familiares, o professor e diretor de *campus* José, ao ser questionado sobre a presença de preconceito racial na entidade, respondeu prontamente que “na instituição não”, mas logo depois foi mudando a ênfase da afirmação inicial:

Na instituição não, nunca presenciei, nem percebi. Piadas sim, mas a gente sempre fala que a questão da piada seja uma brincadeira que acaba sendo sério, tanto com negro como com homossexuais, que acho que é maior. A gente percebe a piada, mas não lembro de nenhum caso específico. Se isso acontecer, é uma questão complicada. Na instituição, isso tem que ser levado até o fim em termos de processo administrativo, explicações, de se pedir desculpas, enfim. (JOSÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A piada racista aparece, na compreensão do professor, como um “meio preconceito”, uma brincadeira, não se justificando, sendo a sua presença associada à existência de racismo institucional. Essa percepção se repete em outras entrevistas. Nesse mesmo sentido, a professora Maria aponta:

Em relação a racismo, eu não consigo me lembrar. Era mais aquelas expressões como “aquele neguinho”. Teve caso assim: o professor não sabia o nome do aluno; aí, ele fala: “aquele... é... aquele bem pretinho” – identificava o aluno pela cor. Isso aí, várias vezes. Ou então, se era bagunceiro, dizia: “sabe aquele preto, ele que estava...”. Era dessa forma, percebia na fala, mas presenciar publicamente não. (MARIA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A entrevistada também destaca o uso de expressões que conotam inferioridade/desprestígio com relação à cor da pele. Porém, também minimiza a ação dizendo que não se trata de racismo, sendo, para ela, termos proferidos na intimidade que não ganham a cena pública. “Brincadeira” é coisa séria e pode chegar a ferir, a inferiorizar, sendo também uma atitude grave. Chamar de “brincadeira” desmerece a gravidade da questão posta.

Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Cunha Junior (2008, p.229), que afirma:

Xingamentos e agressões diversas contra nós, Afrodescendentes, fazem parte do cotidiano escolar e têm sido tratados como fatos de pouca importância pelos professores, administradores escolares, conselhos escolares, associações de pais e mestres e órgãos das secretarias de educação.

As questões raciais atravessam a escola, a qual não é um espaço neutro, até porque existe uma cultura racista em que essa instituição é parte de um processo de maiores amplitude e abrangência. Essas piadas e esses xingamentos são maneiras de negar o racismo como ato sistêmico. A linguagem de tal discriminação, que é colonizada, tem seus mecanismos de tornar pouco visíveis pontos questionadores de sua presença criando estratégias de ocultação e disfarces que são internalizados em muitos de nós como algo nem sempre consciente. Porém, tais atitudes não deixam de ser parte integrante de nossos racismos (CUNHA JUNIOR, 2008).

Essa tendência de minimizar situações marcadas por tal preconceito é apresentada inclusive quando os entrevistados narram casos bem explícitos de racismo institucional, como o que segue no relato do professor André:

Temos um colega diretor lá de Coelho Neto, que tem o cabelo *black*, é do movimento negro e tudo. Aí, a gente vê que, apesar de todos os diretores não discriminarem ele, mas vira e mexe e sai uma piadinha, que parecem inofensivas que acaba atacando, entendeu? Seria “corta esse cabelo”. São exemplos assim, entre a gente. Agora imagina entre pessoas que se dizem ter acesso à informação, a debates, vira e mexe e sai isso com um colega – imagina em outros espaços. São exemplos que acontecem demais dentro da instituição. (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

O docente André, mesmo destacando que ações como as acima citadas ofendem, questionando o fato de serem realizadas por pessoas que têm acesso à informação, faz, ainda assim, questão de reforçar, em seu discurso, que esse caso citado não se trata de racismo, ao afirmar: “apesar de todos os diretores não discriminarem ele”. Nesse sentido, mesmo relatando um caso institucional ligado à estética afrodescendente do seu colega de trabalho, a ação é minimizada como uma brincadeira, uma piada.

A questão da aparência surge na pesquisa como motivo de frequentes questionamentos, demonstrando ser o corpo do afrodescendente um corpo vigiado, em que as pessoas se sentem no direito e com o poder de questionar e/ou polemizar o modo como cada um de nós resolve estar no mundo.

A professora Antonieta, mesmo destacando que existe preconceito racial na entidade, fez questão de evidenciar que ela, pessoalmente, nunca sofreu isso. Mesmo assim, relatou dois casos em que teve as suas escolhas estéticas questionadas dentro do ambiente. Primeiramente,

destaca a crítica feita na instituição por uma colega de trabalho ao modo como usava seu cabelo, tendo isso um rebatimento no modo como suas ações eram entendidas:

Eu usava o cabelo bem lisinho. Ela, na semana de cultura negra, se reportou a mim e disse: “a Cristina estudou no CEUMA, ela se fingia de branca e pegou no meu cabelo”. Quer dizer, é uma violência que a pessoa que está ali está dizendo que não é preconceituosa, ela está colocando em evidência que só consegui sobreviver no CEUMA porque as pessoas não me encaravam como negra. Não, eu era negra e ainda era perturbadora. Eu dizia: “não, minha irmã, não é bem assim, não”. Passa uma garota aí, depois passa outra garota, ela olha e diz assim: “que garota bonita”. Se passa uma negra, diz: “que negra linda”. Por que tem que fazer referência como negra linda? É uma garota como a outra também. São coisas assim que pregamos no discurso, porque o preconceito está sempre presente. (ANTONIETA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

A escolha da professora em alisar o cabelo é questionada no sentido de não pertencer a uma “identidade negra”, vista como algo marcado pela fixidez por aquela que analisa as escolhas estéticas da docente. Antonietta segue narrado que depois de um tempo resolveu deixar de alisar o cabelo e que, mesmo assim, continuava a ter sua estética questionada na instituição, como relata abaixo:

Tem, sim. Na instituição eu nunca sofri, apenas comentários – pega em meu cabelo e diz: “ah! Mas é mole teu cabelo”, coisas assim. Uma professora perguntando “que cachos são esses? De onde tu tiraste esses cachos?” São comentários assim. Agora dentro da instituição, se teve algum preconceito em relação à minha pessoa, nunca tiveram coragem de dizer francamente para mim. São bobagens assim. “Cabelo agora é mole, resolveu ficar de cachos”. São coisas que até acho graça.

Observamos nesse relato os meandros do racismo brasileiro. As pessoas sabem que ele existe, mas não conseguem associar os casos pessoais vivenciados como exemplos de preconceito racial e discriminação institucional, ficando sempre essas ações no âmbito de comentários, brincadeiras, bobagens. Nesse sentido, negação e silêncio vão se fortalecendo como estratégias que escamoteiam práticas discriminatórias e continuam a vigiar o corpo afrodescendente.

Fanon (2008, p. 107) afirma: “De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim uma conduta de homem negro [...], desde que era impossível livrar-me de um *complexo inato*, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”.

Problematizando essas questões, Bhabha (2013, p.130) explicita:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de

representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

O exemplo de estranhamento citado pela professora Maria fala com intensidade sobre esse assunto:

Eu passei por uma estranheza, numa festa dessas do Instituto, quando fui à moda antiga. Eu sou da moda antiga, eu sou muito recatada, e estava perto de uma pessoa e falei: “tu tá percebendo que aqui no Instituto tem muita gente diferente?”. E quando eu cheguei estava de sandália alta, salto fino. E cheguei na festa, vi gente de camisa folgada rasteirinha, comecei a olhar. “Gente essa aqui é a nossa foto do instituto” disse para a pessoa. A pessoa disse assim: “são teus colegas, e não meus”. Eu quero mostrar que eu acabei me sentindo fora do contexto, e a pessoa disse “são teus colegas, e não meus”. Quando percebeu que ali estavam os colares, o cabelão, a calça folgada, chinelo, se assumindo fisicamente, culturalmente, e a pessoa disse “são teus colegas, não meus”, e isso tem uns três anos. (MARIA, 2016. FRAGMENTO DA ENTREVISTA).

O estranhamento de Maria e de sua colega de serviço demonstra que suas representações de um/a docente não comportam a “estética afrodescendente”. O corpo afrodescendente é vigiado porque incomoda de qualquer jeito – incomoda por se relacionar com o discurso colonial e por questioná-lo. Ele incomoda porque, de toda forma, a sua presença é uma afronta.

Tendo em vista que o racismo parte da negação da humanidade de africanos e de seus descendentes, como, então, ter o direito de viver suas escolhas em um corpo dito não humano? É daqueles que conseguem se posicionar pela fixidez, nesse discurso da colonialidade, o poder de dizer sobre o corpo do outro, e isso não perpassa binarismos de que o chamado “branco” sempre julga e o rotulado “negro” é julgado. Ambos podem se achar no poder de julgar: é só se estabelecer de um lado da linha. O difícil é pensar na fronteira das diferenças-semelhantes.

Estar na fronteira causa estranhamentos, e o aumento da representatividade de professores afrodescendentes no quadro das instituições educativas vem incomodando, pela possibilidade de indagar a produção de um conhecimento acadêmico como algo apartado das nossas vivências cotidianas, como também pela presença de corpos que questionam mesmo antes de falar.

A pesquisa demonstrou que a relação que os docentes estabelecem com as questões raciais estão intimamente relacionadas com as suas histórias de vida, não só no âmbito da atuação profissional, mas também envolvendo suas histórias familiares, amorosas e de amizade. Essa não é uma questão em que se conseguem separar as atitudes cotidianas das

ações e dos posicionamentos profissionais – elas estão imbricadas, conversam, dialogam, questionam-se mutuamente.

A abordagem das relações raciais no contexto institucional passa pela incorporação de conteúdos específicos sobre a África e os afrodescendentes, bem como pela maior representatividade desses sujeitos nos espaços das entidades. Porém, essa é uma questão vai muito além disso: envolve minimamente ações que questionem a colonialidade e o seu modo racista de pensar o certo, o bom e o belo, pois tal ideário vem conseguindo, ainda hoje, manter a força do racismo como um fator de distinção social.

O que queremos dizer com isso é que esse não é um problema exclusivo da Educação Profissional Tecnológica. Ademais, não acreditamos que essa modalidade seja capaz de, por si só, mudar essa realidade, mas acreditamos ter a possibilidade de causar fissuras e de possibilitar espaços questionadores e com potência de criar relações outras.

Nesta seção, voltamos nossas lentes para averiguar como os participantes da investigação entendem as relações raciais percebendo em seus posicionamentos também o seu pertencimento racial, destacando como a colonialidade se faz presente nas questões cotidianas. Na próxima seção, teremos como foco as práticas docentes e gestoras no âmbito do Instituto Federal do Maranhão relacionadas à questão das relações raciais.

6 PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

*O centro do mundo está em todo lugar
O mundo é o que se vê de onde se está
(Milton Santos)*

Nesta seção, desenvolvemos o objetivo específico: analisar práticas relatadas no tocante à educação para as relações raciais brasileiras por profissionais do IFMA. Para problematizar este objetivo, destacamos o seguinte questionamento: quais tipos de práticas são construídas para problematizar a questão racial? Para desenvolvê-lo, além da fundamentação teórica, dialogaremos com a pesquisa realizada nos documentos institucionais e com as entrevistas realizadas com docentes e gestoras/es do Instituto Federal do Maranhão.

Algumas pesquisas em nível de mestrado e doutorado vêm sendo realizadas, problematizando a afrodescendência no contexto da prática educativa na Educação Profissional Tecnológica. Como exemplo das discussões existentes, quando da criação dos Institutos Federais, que ora se apresentam como desafios a superar, podemos citar as constatações encontradas no livro *“Abrindo caminhos, construindo novos espaços de afirmação: ações afirmativas para a população negra brasileira na educação profissional e tecnológica”*, de Iraneide Soares Silva, que é fruto de sua dissertação de mestrado, teve por objetivo levantar informações sobre a realidade da população afrodescendente nas unidades de ensino tecnológico, bem como traçar um panorama das ações que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nessas unidades em cumprimento à lei 10.639/2003.

A pesquisa de Silva, I. (2011) aconteceu entre 2008 e 2009, quando da passagem dos CEFETs para Institutos Federais e teve por objetivo redesenhar a nova ordem social que pudesse agregar os seus segmentos raciais a partir da óptica de respeito às diferenças e da supressão das desigualdades, que vai resultar na inserção no mercado laboral de forma justa e equânime.

O descaso com a temática foi sentido pela pesquisadora desde o momento inicial, no qual aponta que solicitou de docentes e gestores/as de 110 unidades escolares que trabalhavam com a Educação Profissional Tecnológica respostas sobre questionamentos em torno de seu objetivo de pesquisa. Apenas 12 instituições responderam e, dentre os que não responderam, encontra-se, inclusive, a instituição na qual a pesquisadora era professora (SILVA, I., 2011).

Ao se questionar sobre os motivos da baixa adesão à pesquisa, que diz respeito a um tema que já se apresentava como obrigatoriedade de ensino, a autora questiona e infere:

Será que se fosse outro tema, as repostas viriam em maior quantidade? Acredito que sim, pois chega a passar pelo campo do racismo institucional. É uma forma de discriminação indireta. Será que a maioria das escolas não contribuiu com a pesquisa por receio institucional de divulgar dados internos? Porque será que nem a escola técnica do Ceará, com quem tenho dialogado cotidianamente sobre o tema respondeu à pesquisa? Porque será? Estas são questões que me assolam e para as quais certamente não terei resposta. (SILVA, 2011, p. 148-149).

Os questionamentos levam à discussão sobre as temáticas de interesse dessa modalidade de ensino, as quais despertam a atenção de docentes e gestores/as e por que, bem como o que não atrai prestígio e seus motivos; em resumo, nada é desinteressado ou por acaso. Cabe destacar que, em 2008, época da pesquisa, entrava em vigor a Lei nº 11.645/2008, que criou os Institutos Federais (BRASIL, 2008b), e já estava em vigor, há cinco anos, a Lei nº 10.639/03, que estabelecia a obrigatoriedade, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Destacamos que o conteúdo programático dessas instituições deveria incluir o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, sua cultura e a relação com a formação da sociedade nacional, afirmando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil, bem como dos povos indígenas.

Então, o respaldo legal para a importância da pesquisa existia, tanto na legislação interna quanto externa, mas o racismo institucional apresentou-se como um dos tentáculos da colonialidade. Por outro lado, alguns avanços, tímidos e pontuais, mas significativos, são evidenciados nessa pesquisa, em que a região Sul apareceu com destaque em suas ações pedagógicas ao desenvolver a temática da questão racial, bem como na implementação de políticas públicas afirmativas no Ensino Tecnológico. A exemplo disso, a referida pesquisa destaca a presença de 20% de cotas étnico-raciais no CEFET do Paraná, já em 2008.

No artigo “*SETEC/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT*”, Pacheco (2008, p. 11), então secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, apontava que

Uma das formas de limitar a elitização das escolas são as quotas sociais e étnicas, assim como as articulações estabelecidas com escolas públicas de educação básica. As experiências de democratização do acesso já em curso devem ser disseminadas e (ou) incentivadas, de formas a fazer com que todas as unidades de ensino avancem na adoção de políticas democratizadoras do acesso.

Apesar de o debate sobre a necessidade das cotas raciais como parte de outros tipos de cotas já ser presente, essa proposta ainda não fazia parte da institucionalização do Governo Federal, só vindo a se concretizar no ano de 2012, com a Lei nº 12.888/2012. A proposta de cotas raciais não é mencionada no documento sobre a concepção e as diretrizes dos Institutos Federais, porém, percebemos que essa não era uma discussão ausente na rede federal, tendo em vista que o CEFET do Paraná já adotava esse sistema em 2008.

Outro estudo que podemos destacar, abordando a afrodescendência no contexto dos Institutos Federais, é a tese de doutorado de Sueli Borges Pereira (2013), intitulada “*O currículo como percurso de reconhecimento da identidade negra: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA): Campus Monte Castelo*”. Esse estudo já se apresenta de modo mais específico ao contexto de um *campus* do IFMA, o Monte Castelo, localizado na cidade de São Luís, sendo também o mais antigo da Instituição no estado do Maranhão.

A tese de Sueli Pereira é de 2013 e foi elaborada no contexto da nova configuração da rede em Institutos Federais. Essa pesquisa contou com análise documental, entrevistas com docentes e gestores/as e com observações realizadas pela pesquisadora no *campus* específico do estudo. Teve por objetivo analisar as políticas e as práticas curriculares do IFMA - *Campus* Monte Castelo, do ponto de vista da questão da identidade e do reconhecimento étnico-racial (PEREIRA, S., 2013). Nesse contexto, a autora aponta a seguinte questão de pesquisa:

As políticas públicas curriculares no IFMA - Campus Monte Castelo se constituem ações efetivas, críticas, consistentes, coerentes e satisfatórias que sejam referências para processos de afirmação e reconhecimento étnico- racial dos/as alunos/as negros/as na perspectiva de valorização de suas identidades, bem como para o Estado e para a cidade de São Luís, tendo-se como instrumental analítico o conceito de reconhecimento segundo Paul Ricoeur (2006) para pensar a Educação para as Relações-Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana? (PEREIRA, S., 2013, p. 33).

Pereira, S. (2013) destaca algumas iniciativas institucionais, como a organização de eventos e a criação de núcleos de estudos, bem como a incorporação do elemento curricular “Educação Inclusiva” nos cursos superiores, porém, faz fortes críticas a essas ações institucionais, destacando a pouca participação dos/as docentes nesses eventos. O fato desses não estarem inseridos no calendário acadêmico, faz com que não sejam reconhecidos como atividades pedagógicas permanentes do *Campus*. Quanto ao NEABI, a dissertação aponta que esse não proporciona ações efetivas em relação às mudanças do currículo do *Campus*. Outro ponto problematizado é o foco do elemento curricular “Educação Inclusiva” ser a educação de

pessoas com necessidades especiais, uma vez que, para essa discussão, é reservada a carga horária de 90 horas, enquanto para o debate sobre as relações raciais a carga horária é de 45 horas, o que, segundo a autora, não seria tempo suficiente para as discussões necessárias sobre a questão racial.

Com as constatações frutos dessa pesquisa, Pereira, S. (2013) defende a posição de que o IFMA - *Campus* Monte Castelo não incorporou a política e a prática curricular suficientemente efetiva, crítica, consistente, coerente e satisfatória a ponto de autorizá-lo como instituição de referência para a cidade de São Luís e para o estado do Maranhão.

A pesquisa nos faz pensar até que ponto essa cultura organizacional necessitará, não só construir “possibilidades inclusivas”, como propõem os documentos institucionais, mas também criar estratégias para construir tais possibilidades, tendo por base a cultura institucional, que também é nacional, de desvalorização de temáticas inclusivas como a afrodescendência.

A pesquisa de Pereira, S. (2013) faz várias inferências que também fazemos nesta tese, porém, no nosso caso, a finalidade não é compreender se o IFMA é ou não uma referência no estado do Maranhão, mas, por meio das documentações institucionais e das práticas de docentes e gestores/as perceber as possibilidades questionadoras da afrodescendência no contexto do IFMA bem como perceber os tentáculos da colonialidade no fazer institucional.

Pensar a prática educativa é problematizar um emaranhado de motivações e de interesses que envolvem o fazer educacional. Este jamais é neutro; é, sim, permeado pelas relações de poder e de saber que perpassam as ações dos/as envolvidos/as. Desse modo, é uma ação intencional e faz parte do cotidiano das sociedades, independentemente do modo como cada uma delas sistematiza ou não essa ação. É conjunto complexo, repleto de variações comportamentais, diferenças de atitudes e concepções variadas. Desse modo, consideramos importante entendê-la, em termos plurais, como práticas educativas.

Assim, as práticas educativas têm a amplitude de compreender todas as mais variadas formas que possibilitam os processos educacionais. Envolvem a prática pedagógica e a prática docente, porém, não se restringe aos muros das escolas, sendo de amplitude mais abrangente que a educação formal, envolve diferentes espaços, como a família, os locais de encontro das diversas religiosidades, o Estado, dentre outros. Deve ser pensada sempre como algo em construção/processo, participe de determinados contextos históricos e culturais, ora reforçando concepções conservadoras de educação, ora também tentando dialogar e romper com tais direcionamentos.

Estamos falando de educação, prática educativa, prática pedagógica e prática docente: tudo isso seria a mesma coisa? Representaria apenas modos diferentes de dizer similaridades? Guardariam aproximações e diferenças? Segundo Franco (2012), as significações de prática educativa, prática pedagógica e prática docente são tidas como sinônimas ou unívocas, porém, quando vistas de perto, guardam especificidades, campos de atuação e abrangências distintas. Vamos a algumas considerações.

Apontando as similaridades, mas enfatizando as diferenças entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente, Bandeira e Ibiapina (2013, p. 113) apontam:

[...] prática educativa, como já explicitado, é ação intencional que acontece em diferentes lugares e tempos; prática pedagógica é um processo educativo que também se dá em vários espaços, no atendimento das necessidades sociais práticas e teóricas; prática docente traz o atributo de ser exercida por profissional do ensino, cuja ação, seja ela sistemática ou assistemática, dá-se sempre no ambiente escolar.

Franco (2012) destaca que práticas educativas são ações que ocorrem para a concretização de processos educativos. Já práticas pedagógicas são sociais, organizadas para concretizar expectativas educacionais, tendo como objetivo a realização de processos pedagógicos. Nesse sentido, a educação como prática tem abrangência mais ampla, influenciando a vida das pessoas de modo difuso e imprevisível, e a Pedagogia se configura como um conjunto de práticas sociais que fornecem direcionamento, organizando-se de modo intencional para atender expectativas educacionais. Desse modo, a prática docente só será prática pedagógica quando inserida em uma ação intencional e planejada, no contexto escolar, detentora de criticidade e responsabilidade social.

Nessa direção, Souza (2009) aponta que Pedagogia é reflexão e teoria da educação, não apenas uma ciência da prática, pois elabora teoria na medida em que formula concepção de formação humana. Já educação reflete a atividade humana existente em todas as sociedades, em toda atividade cultural na qual se dá o processo de ensino e de aprendizagem, escolarizado ou não escolarizado; ela manifesta sempre as divergências, os interesses e os conflitos presentes em determinada sociedade, que acontece em meio a seus antagonismos culturais.

Charlot (2013) chama atenção para o triplo processo que perpassa a educação. Esta seria composta por humanização, socialização e subjetivação/singularização, as quais pertencem a dimensões indissociáveis. A educação evidencia que as relações entre as gerações não são apenas uma questão de transmissão biológica, mas, sim, e

fundamentalmente, uma herança cultural, um movimento pelo qual uma geração recebe, amplia e transmite criações culturais de gerações antecedentes.

Entendendo educação como fruto de heranças culturais distintas e não hierarquizáveis, Brandão (1986, p. 4) infere:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Não podemos deixar de apontar que existem várias concepções de educação, tanto ao longo do tempo como em uma mesma temporalidade. Como enfatiza Brandão (1986, p. 9), “[...] não há uma única forma nem um modelo único de educação; a escola não é o único local onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante”.

Assim, quando falamos de prática educativa, estamos englobando diferentes saberes, envolvendo saberes do mundo acadêmico, sistematizados e com direcionamento teórico, como no caso da prática pedagógica. Mas isso envolve também saberes outros, com dinâmicas e intenções distintas dos acima especificados, como, por exemplo, os saberes outros – africanos, afrodescendentes, indígenas, das mulheres, os saberes populares.

Educar não foi privilégio de nenhum povo, em todas as sociedades existem mecanismos de compartilhar conhecimentos, o que diferencia é a concepção de educação, os modos usados para se realizar as práticas educativas. Nesse contexto de pensar as práticas educativas, a colonialidade também sabe estender os seus tentáculos, e, sutilmente, desqualifica ou cria uma escala de valores para o ato de educar e ensinar, influenciados pelo pensamento moderno e suas abordagens eurocêntricas de que a Grécia é o berço de tudo.

Uma forma é entender que todo povo tem educação, porém, na visão eurocêntrica da colonialidade do poder/saber, o ensino teria começado com os gregos, porque esse ou aquele filósofo propôs uma maneira de educar dita racional, porque desenvolveu um método de realizar essa ação. Corroborando esse entendimento, que não questiona as explicações e as narrativas centradas em valores europeus, Bandeira e Ibiapina (2014, p. 110) afirmam que toda sociedade educa, porém, “[...] o ensino não nasceu colado à humanidade, começou com os gregos, quando questionaram a natureza, a sociedade, os hábitos, a maneira de governar e

de educar. Foi nesse contexto que sofistas, Sócrates e Platão, propuseram uma maneira de educar”.

Sim, entendemos que os gregos propuseram literalmente, “uma” maneira de ensinar e educar e concordamos que, como colonizados por eurodescendentes, o nosso modo de educar, sobretudo o da educação formal, desenvolvida em uma sociedade capitalista como a brasileira, está muito interligado com essa forma de conhecimento e suas heranças, porém, entendemos também que, por exemplo, a tradição oral africana da qual nos fala Bâ (1980), bem mais antiga que esses filósofos gregos acima citados, já ensinavam por meio dos griôs e dos tradicionalistas. Então, é possível dizer onde começou o ensino? Pensamos que seja possível dizer sim, onde começou “uma” forma específica de ensinar. Compreendemos que essa percepção é fundamental para o reconhecimento de saberes que podem ajudar a descolonizar potencializando nossos saberes africanos e afrodescendentes e deixar bem evidente que incorporar conteúdos ao currículo sem repensar as bases de nosso modo pensar educação é uma estratégia da colonialidade que pouco ajuda a, no mínimo, questionar a parcialidade de nossas “verdades”.

A prática educativa é aqui entendida em sua complexidade, sendo um fenômeno social universal, uma atividade humana existente em todas as sociedades; logo, é produto do encontro com o diferente que mistura culturas, sentimentos e visões de mundo permeadas por relações de poder e significados de saber que envolvem as sociedades em diferentes contextos. Sendo assim, a prática educativa é sempre uma construção que envolve responsabilidade social e se volta para as questões da ética com o princípio humano de se colocar no lugar do outro.

Dentre os autores que nos ajudam a pensar/problematizar as práticas educativas no IFMA, destacamos Michel de Certeau, em seus estudos sobre cotidiano, com elaboração de conceitos como o de “tática” e o de “estratégia”. Certeau (2014, p. 45) chama de estratégia “[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável do ambiente”. Já tática seria “[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível [...]”; seria, então, a arte do fraco que não tem por lugar senão o outro, dependente e individual para fazer frente ao poder das instituições com as suas “estratégias”.

Nesse contexto, a prática educativa passa a ser analisada como uma ação permeada de estratégias e táticas: estratégias em que as instituições, de diferentes formas, dentro das relações de poder, elaboram todo um arcabouço teórico que tentam delimitar/circunscrever ações, porém, todas essas estratégias não são facilmente mensuráveis ou possibilitam uma

prática educativa sempre previsível, tendo em vista que os sujeitos que a operacionalizam apresentam as suas táticas para fazer do seu modo específico ou simplesmente não fazer.

Essa relação entre estratégias e táticas é sempre permeada pela possibilidade inventiva dos seus praticantes. Como diz Certeau (2014, p. 38), “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Assim, as práticas, como, por exemplo, a educativa, seriam maneiras de fazer, permeadas de táticas e de estratégias de seus participantes. Daí, serem sempre plurais.

Esses esclarecimentos oferecidos por Certeau (2014) nos levam a ver, na educação formal, por exemplo, que, para além do que mandam os currículos, as diretrizes e as legislações, as táticas para fazer presente ou ausente o debate sobre as relações raciais dependem muito da sensibilização, das vivências outras e do conhecimento docente. Essa é uma questão em que as imposições legais têm lá a sua importância, mas o fazer cotidiano da sala de aula pode direcionar para a educação não racista de alguns professores que, mesmo antes das legislações inclusivas, lutavam como passarinhos tentando apagar um incêndio e, mesmo assim, conseguiam fazer diferença. Ao mesmo tempo, podem ser também criadas táticas para não serem trabalhadas essas questões no sentido de desmistificar preconceitos. O que fazer, então? Eis a questão.

A prática educativa é plural e relacionada a campos de força e poder. Seria uma prática plural porque ligada a modos de existir plurais; envolve multiplicidade de modos de ser e de pensar. Nessa diversidade, os saberes docentes precisam interagir com as culturas existentes.

Na perspectiva de pensar a cultura no plural, cultura seria algo que nos constitui e a educação seria algo também constituído pela cultura. As noções de cultura simbolizam que nem sempre os diferentes saberes e povos foram vistos como detentores de cultura, sinalizando que na medida em que a noção de cultura se amplia, aumenta também a necessidade não só de incorporar, de valorizar, mas de, fundamentalmente, reconhecer os diferentes saberes.

Em análise contemporânea, o termo cultura não faria sentido no singular, nem seria passível de hierarquização, aprisionada às estruturas ou estanque. As culturas teriam um componente ativo e construído nas relações sociais. Como assume Geertz (1989), a cultura seria uma teia, e sua análise, uma ciência interpretativa que não tem como foco encontrar leis, mas, sim, significados.

Problematizando questões culturais e as suas interfaces com a educação, Candau (2011) destaca como, no âmbito das instituições educativas, a cultura escolar dominante, construída a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, ainda prioriza o

homogêneo dominante, o comum e o uniforme, apresentando uma ideia de universal em que as diferenças devem ser ignoradas ou, quando muito, devem ser encaradas como um problema a resolver. Assim, a homogeneização pretendida para o bem da educação ainda se faz com padrões eurocêntricos que ditam o bom, o belo e o inteligível, em que tentam silenciar ou invisibilizar saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Sobre os riscos dessa homogeneização, Souza (2009, p. 102) ressalta que “[...] homogeneizar significaria destruir uma enorme riqueza cultural. Esta, representada pela diversidade de formas de viver a humanidade que os seres humanos temos inventado na busca de não apenas por viver, mas por existir pela convivência intra e intergrupar”.

Esse processo violento que primou pela homogeneização, tendo ao centro de suas referências o legado de um tipo de europeu, foi um processo, sobretudo, educacional, e, no sentido amplo do termo, em que família, escola, meios de comunicação, Estado, economia, dentre outros, coligaram-se, em grande parte, para construir e validar uma história única que teve o preconceito e a ignorância gananciosa como alicerces e o racismo como um pilar estrutural.

Assim, acreditamos na necessidade de um esforço social, também amplo, envolvendo escola, família, meios de comunicação, movimentos sociais, dentre outros, para que novas histórias, histórias inclusivas, histórias de presença significativa na diferença, sejam construídas. Algumas dessas instituições deveriam servir como instigadoras e espaços de proteção para visionários/as que conseguem ver e trabalhar em prol de novas construções sociais.

Apesar de demonstrar que a cultura escolar dominante ainda se desenvolve de forma eurocentrada, Candau (2011) aponta que é possível identificar alguns marcos na direção de um discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro. Desse modo, aponta que, na primeira metade do século XX, contribuições da Psicologia e da Escola Nova abordaram tal diferença tendo como foco o indivíduo e suas especificidades. Nas décadas de 1960 e 1970, a Psicologia behaviorista pensou a diferença entre os/as alunos/as como algo no qual deveria ser respeitado o ritmo individual de cada um/a. No final da década de 1970, a Nova Sociologia da Educação (NSE) ampliou o olhar sobre o cotidiano escolar, sobretudo nas dimensões sociais e econômicas. A autora destaca também a importância dada à cultura nas análises de Paulo Freire, que já adiantava aspectos importantes da perspectiva intercultural.

Freire (1987) defendia, com base na concepção crítica, a educação como prática da liberdade. A prática educativa de viés libertador desenvolveria um nível de consciência crítico questionador de contextos massificados e alienados pela ordem dominante. Desse modo, as

pessoas não se limitariam a meros receptores dos conteúdos programáticos, já que assumem a criticidade no processo educativo.

O discurso sobre a diferença, no campo pedagógico brasileiro, parte de tendências que apresentaram contribuições que se centraram, fundamentalmente, nos aspectos individuais e psicoafetivos, apresentando possibilidades limitadas por praticamente ignorar as dimensões sócio-histórica e cultural. Com relação a esses aspectos, já citados, aos poucos, percebemos a discussão que enfatiza mais aspectos sociais e culturais, o que contribui para entender a questão da diferença não como um problema individual, de quem está fora dos padrões construídos como certo em nossa sociedade eurocêntrica e racista, mas como aspectos que perpassam relações de poder que desrespeitaram e inferiorizaram culturas, construindo uma sociedade, como diria Fanon (2008), em *“Pele negra e máscaras brancas”*.

A perspectiva intercultural entende a cultura em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, sendo as relações culturais atravessadas por relações de poder marcadas por preconceitos e discriminações a determinados grupos socioculturais. Daí, a necessidade de diálogo entre diferentes saberes, descartando qualquer tentativa de hierarquizá-los, valorizando o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, assumindo os conflitos que emergem desse debate e embate (CANDAU, 2011).

Na direção da perspectiva intercultural, a pedagogia interétnica, segundo Boakari (1999), visa a utilização de estratégias que proporcionem a adoção de práticas e atitudes que valorizem a diversidade, respeitando as diferenças étnicas dos grupos, dando a devida importância a suas diferentes contribuições. Essa proposta poderia contribuir para construir uma realidade social que reconheça as diferenças como valores dignos de respeito, o que ajudaria a necessidade de repensar os currículos escolares.

Cruz (1987) destaca a pedagogia interétnica como um sistema pedagógico que objetiva estudar o modo como o etnocentrismo e o racismo foram transmitidos nas diferentes práticas educativas e, a partir de uma análise crítica, propor medidas educativas para combatê-los e reconhecer os valores dos seres humanos como membros desse ou daquele grupo étnico.

Não podemos esquecer que a adoção de práticas educativas que valorizem nossas diferenças ainda é um grande desafio e encontra muitas resistências. Elas necessitam, para além de boa vontade, de muito conhecimento, disposição física e espiritual para entender que problematizar nossos racismos e lutar pela educação em que não estejam presentes, é uma questão não só de conteúdo, mas de mudança de perspectiva de vida, do modo de se olhar e de olhar o outro.

No contexto de pensar práticas educativas que descolonizem nossa mente e nos proporcione saber outras histórias, pensar novas referências de saber, aprender com eles e, assim, dar vida à ancestralidade africana que está em nós, Petit (2015) propõe a “Pretagogia”, que seria uma pedagogia potencializadora de aprendizados da nossa ancestralidade africana. Constitui-se em um referencial teórico-metodológico que pretende fazer abordagem afrocentrada para a formação de professores/as e educadores/as, de modo geral.

Para tal empreitada, Petit (2015) vai buscar o suporte da tradição e da literatura oral africana para repassar valores dessa cosmovisão, entendendo que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas da Mãe África. Dentre os elementos da cosmovisão africana destacados pela autora estão: a constante interação entre o visível e o invisível; ser humano envolvido no coletivo com sua formação ligada ao grupo; força vital como manifestação do sagrado que se manifesta na palavra; tempo muito mais voltado ao passado que ao futuro, nele residindo respostas para os mistérios do tempo presente; interação da morte com a vida; produção como um processo de apropriação coletiva; dentre outros.

Dentre os ensinamentos da Pretagogia, a autora aponta: autorreconhecimento afrodescendente; apropriação da ancestralidade; religiosidade de matriz africana como base e entrelaçamento de saberes; entendimento do corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes; tradição oral; circularidade; território formando complexa rede de relações sociais; e a compreensão do lugar historicamente atribuído ao afrodescendente. Desse modo, a Pretagogia aponta a necessidade de quebrar as barreiras entre escola e espaços de saberes afrodescendentes, pois a não valorização não significa ausência.

Segundo a pesquisadora Petit, os valores afrodescendentes foram “[...] repassados explicitamente ou não de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas tradicionais (diversas artesanais), nas festas populares e em toda sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo” (PETIT, 2015, p. 110). A autora chama atenção para a necessidade de práticas educativas que valorizem os saberes, as práticas que descolonizem e que essa descolonização se faça presente nas escolas.

Observamos, assim, que foram construídas na sociedade brasileira práticas educativas, quer seja nas escolas, na família, nas igrejas, comunidades etc., sob o signo do eurocentrismo, cravadas de preconceitos e fortalecedoras de racismos. Também observamos, sobretudo na contemporaneidade, mas não só aqui, a luta pela existência de práticas educativas que questionem esse racismo de forma inclusiva e que valorize nossas diferenças.

Assim, compreender as práticas educativas em um determinado momento, é entender, também, todo um conjunto de relações sociais permeadas de intenções e interesses, sendo algo complexo, marcado pelo encontro com a diferença que mistura culturas, sentimentos e visões de mundo enviesados pelo poder e para o poder.

A prática educativa é realizada em diferentes contextos e com diversas influências. As histórias de vida, os diferentes espaços de sociabilidades vivenciados como família, escola, movimentos sociais, terreiros, igrejas, dentre outros, contribuem para o entendimento e o alcance da atuação do educador em relação a essa prática.

Nas entrevistas realizadas com docentes e gestores/as do IFMA, percebemos como diferentes espaços de sociabilidades se relacionam com o modo como as/os entrevistadas/os dão sentido e dialogam com sua prática educativa. No caso de Chimamanda, percebemos a forte relação com sua afroancestralidade, advinda das aprendizagens de seus antepassados nas comunidades quilombolas:

Quando demarcamos nosso território, aprendemos a viver bem com todo mundo, isso aí, eu aprendi, tenho raízes nos quilombos, minha mãe vem de terra de quilombo, e, isso aí, eu fui vendo, esses princípios de solidariedade, meu pai vem disso também, e eu fui descobrindo que a minha história de vida precisa ser respeitada, primeiramente por mim, e de forma que, hoje, já nessa minha fase da vida, eu continuo com esse mesmo pensamento, de estar na luta, em nossa defesa, demarcando espaço, agora de cabeça erguida e respeitando o espaço dos outros, porque não é fácil negro ocupar o seu espaço, negro e pobre para ocupar o seu espaço precisa estudar, se entender no seu mundo e garantir o espaço dele. (CHIMAMANDA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Na entrevista acima evidenciada, é interessante perceber como os espaços de aprendizagens, sociabilidades que a professora vivenciou, como, por exemplo, os ensinamentos advindos das comunidades quilombolas e os princípios que traz de sua afroancestralidade, dialogam com o modo como vê o potencial transformador das instituições escolares como potencializadores de espaços socialmente restritos aos afrodescendentes, tendo em vista as limitações da sociedade racista.

Os ensinamentos familiares aparecem, no relato da professora Antonieta, interligados ao modo como entende que deve ser exercida a sua atuação docente, ensinamentos que dão sentido ao seu modo e que direcionam a sua prática educativa:

Eu sou a mais velha de uma família que considero bem estruturada, pai e mãe presente que serviram dizendo o que tem de ser feito, que, às vezes, ele próprio não faça, foram modelos daqueles que eles diziam para a gente, eu tenho esse porto seguro, minha família é um porto seguro para mim. Às vezes, brinco na sala de aula, que o meu pai diz que a única coisa que o pobre tem é o nome, e valores como

honestidade, seriedade, competência. Quando eu comecei a dar aula, não dava com a ficha em mão, porque eu tremia muito, tinha medo de perder o domínio da sala, do aluno imaginar que eu estava tremendo porque não sabia. Eu estudava e fazia um roteiro na minha cabeça, com o máximo que podia, e desenvolvia aquele roteiro na sala de aula. Um belo dia, eu percebi que não estava nervosa, e aí, comecei a ficar nervosa, eu fiquei nervosa de uma forma bem esquizofrênica. Eu parei e percebi que não estava tremendo, e fiquei perguntando coisas para mim: tu não está mais levando a sério tua profissão? Tu não está levando com seriedade? Aí, voltei a tremer [risos]. Porque eu vi que eu precisava dessa seriedade. (ANTONIETA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Os valores de família se estendem, no caso de Antonieta, ao modo como entende que deve vivenciar o seu trabalho, daí, também a necessidade de uma sistematização de sua prática docente, demonstrando que ela não faz parte de ações corriqueiras ou casuais e, sim, resultado de preparo e de organização anterior.

No caso do professor Luís, são evidenciados os aprendizados que advém dos diferentes movimentos sociais com os quais teve contato, como, por exemplo, o Movimento Eclesial de Base da Igreja Católica (MEB) e o Movimento de Meninos de Rua (MMR),

[...] me engajei no movimento estudantil, antes disso, me engajei, paralelamente a isso, me engajei no Movimento Eclesial de Base da igreja, como ex-seminarista, e no movimento comunitário, aí, fui começando a entrar numa dimensão da militância social, na militância social, me engajei no Movimento Nacional de Meninos de Rua, aqui no Maranhão, [...] passei a chamar esse engajamento de dívida social, aí, eu acrescento, dívida social impagável, porque o que pesa nas dificuldades, eu tenho hoje uma formação acadêmica de nível superior que me garante emprego público federal, que me garante um salário que me permite viver com dignidade, e que eu sei que esse emprego, esse salário, esse investimento, eu estudei em escola pública, minha faculdade foi em escola pública também, alguém investiu nisso, e não foi o poder público que investiu, quem investiu isso foi os trabalhadores brasileiro, trabalhadores brasileiros com seus impostos, com o seu suor, com a suas lágrimas, com seus sacrifícios, que permitiram que existisse escola pública para que eu estudasse, e que permite que exista emprego público para que eu trabalhe e que esses impostos garantem meu salário, então, essa consciência me leva para que eu tenha uma responsabilidade social, que eu chamo de dívida social, e que meu engajamento da forma que você conhece e, até de outras dimensões, que você não conhece, meu engajamento é a forma que defini na minha vida para eu devolver, devolver para os trabalhadores brasileiros o investimento que fizeram e que continuam fazendo [...] (LUÍS, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

A atuação nos movimentos sociais se relaciona com o modo como o professor Luís destaca a necessidade de um engajamento social em sua atuação profissional. Fazer essa “ponte” entre o seu engajamento nas atividades sociais e o entendimento do sentido do trabalho que então executa como docente/gestor, parece algo que direciona a sua prática educativa. De alguma forma, apesar das definições teóricas de prática educativa, cada educador apresenta também o seu entendimento e suas influências ao educar e sua prática está

interligada às situações e aos espaços que geraram experiência em suas vidas. Experiência como aquilo que toca, atravessa e faz mover.

A prática educativa realizada na educação formal, como no caso do IFMA, envolve saberes específicos de cada área de atuação profissional, porém, o ato de educar, no nosso entendimento, envolve muito além da transmissão de saberes específicos. Concordamos com a compreensão de Freire (1987, p. 16):

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Entendendo com Freire (1987) que educar é também formar, fica evidente que o conhecimento específico docente é parte de um complexo mais amplo que envolve a sua atuação como educador/a. Como educar, formar, sem dialogar com questões que envolvem o cotidiano docente para além de qualquer conteúdo específico? Como educar sem reconhecer as diferenças? A compartimentação do saber, que, para efeitos didáticos faz algum sentido, pode ser um grande limite quando se pensa a atuação docente no cotidiano escolar nos limites de uma área específica do saber, até porque o conhecimento circula e precisa de “pontes” para fazer sentido.

A abordagem das relações raciais no contexto educacional parte da necessidade do/a educador/a ter o entendimento de que sua prática deve ir muito além de um conteúdo específico de cada área do saber, inclusive, em fazer um esforço intelectual para compreender que, ao compartimentar saberes, perde-se, muitas vezes, as “pontes” que ligam e dão significado ao conhecimento como algo transversal e que deve fazer no cotidiano.

Em nossa pesquisa, quando perguntamos sobre a importância, ou não, da abordagem das relações raciais no contexto do IFMA, e o modo como a abordagem das relações raciais dialogam com a prática docente dos/as entrevistados/as, é interessante perceber que nenhum entrevistado deixou de pontuar que essa abordagem era importante ser problematizada na instituição. As justificativas foram as mais variadas, vejamos alguns exemplos:

Com certeza, aumentou o leque do nosso egresso, o mundo está diferente, se eu não trabalhar isso, que preparação é que estou dando? Até para os alunos entenderem que existe essa questão da discriminação, entenderem as diferenças. (ANDRÉ, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

A relevância é contribuir para que esses jovens, esses estudantes, essas juventudes tenham a possibilidade de descobrir seu sentimento de pertença. Para isso, é uma

relevância muito importante. (CHIMAMANDA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Eu acho importante, o Brasil tem um déficit com a história do negro, o Brasil tem um déficit com toda a história da grande maioria, mas com o negro é mais e quando você, dentro do Instituto Federal, foge disso, aí, para falar somente de tecnologia, é como se você não estivesse trabalhando com seres humanos (DAVID, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Eu acho fundamental, primeiro, porque a gente ainda tem um país que o racismo é marcante, né? Que as desigualdades são gritantes, que os resquícios da escravidão estão é... extremamente presente. (SUELI, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Eu acho que está mudando, é fundamental as questões raciais, porque a gente percebe que as pessoas ainda têm preconceito velado, então, quando se discute, se sensibiliza as pessoas, é fundamental. (JOSÉ, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

É muito importante você fazer essa abordagem, porque essa questão racial, ela reflete a população brasileira, ela reflete muito um desequilíbrio, porque nós temos muitos alunos que eles são [...] eles têm a questão racial e é muito importante estar trabalhando isso dentro da educação profissional, e, principalmente, que... muitos alunos, muitos deles ainda entram na escola, mas muitos deles não entram no mercado de trabalho. (RICHARD, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

As justificativas para a importância da abordagem das relações raciais no contexto do IFMA foram as mais variadas, indo de uma dívida histórica com os tempos de escravização, passando pelo fortalecimento de questões identitárias, até as interfaces da educação profissional com os desdobramentos dos racismos na atualidade. Então, nenhum dos professores demonstra não ser algo importante a abordagem das relações raciais. No entanto, a questão alcança outras nuances quando perguntamos como o tema é trabalhado diretamente na instituição e sua inserção objetiva ou não na prática docente de cada entrevistado/a.

Um dos aspectos evidenciados é o caráter de excepcionalidade com que a questão racial é trabalhada na instituição, não parecendo fazer parte de uma política ou de um planejamento institucional e, sim, como algo oportunizado pela vivência de servidores que já trazem para a instituição essa demanda e tentam colocá-la em prática para além dos entraves institucionais. Nesse sentido, a professora Sueli destaca:

Então, eu, sinceramente, e eu não consigo perceber pra além das ações individuais, que você tem professores que pesquisam essa temática, que discutem, que têm essa preocupação, que fazem essas atividades, mas não como uma pauta que tá no planejamento da instituição, né? Que realmente seja o foco dela. (SUELI, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Essa característica evidenciada na entrevista da professora Sueli, de ser uma abordagem pontual, uma demanda que vem para instituição com as especificidades de alguns/as servidores/as, é também apontada pelo professor Luís: “[...] o que teve realmente de

iniciativa, de coisas produzidas, ela acaba sendo posições da boa vontade de servidores, militantes que chegam com conteúdo, embasamento/engajamento, chegam com vontade de contribuir”.

Na mesma direção desses relatos, a professora Maria infere:

Eu vejo ainda atividades, assim, ótimas, interessantes, mas não assumida pelo gestor e não assumidas pela comunidade, mas um determinado grupo de professores, que já se assumiu, que entendeu que o Instituto é afrodescendente, então, enquanto a gestão não compreender isso, fica bastante complicado. (MARIA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Tendo em vista que a instituição não é apenas e fundamentalmente formada por seus gestores, mas por todos/as os que a compõem, como seu corpo docente, discente e dos/as demais servidores/as, o que essas entrevistas nos evidenciam é que a relevância da questão racial para a instituição é assumida, e que a abordagem das questões raciais está presente na prática educativa da instituição, talvez não como uma prioridade institucional e com o reconhecimento que a abordagem necessita. Então, questionamo-nos: quais possíveis entraves para que essa abordagem faça parte da instituição para além dos “guetos” ali formados?

A pesquisa nos apontou que o reconhecimento da necessidade desse debate no ambiente institucional pode ser o primeiro passo, mas não significa que, apenas esse reconhecimento proporcione uma prática educativa que dialogue/combata/problematize, efetivamente, os racismos no cotidiano da atuação docente. A abordagem da afrodescendência em sala de aula é ainda vista como uma problemática quase exclusiva de docentes das humanidades, sobretudo os das áreas exatas e técnicas. É com esse entendimento que o professor Henrique fala sobre a abordagem das relações raciais:

Eu acho que todas as áreas não, certo? Eu acho que é voltado mais para algumas... algumas áreas. Eu não vejo, não vejo... isso poderia ser tanto discutido de forma pedagógica é... no planejamento, no plano, tá? Mas eu não sei onde localizar isso numa disciplina da Matemática, tá? [...] aí, é uma questão a ser estudada, ser discutida, levantada ...É! É... porque dentro da... de algumas disciplinas, é fácil, é muito fácil tá discutindo esse tema, aí, eu dar... vamos dizer que eu vou tá ensinando uma equação linear, aí, como é que eu vou abordar equação linear, tratar das questões raciais? Aonde é que eu vou colocar... aonde é que estaria isso dentro de uma disciplina de Matemática? Ou isto aqui seria uma questão discutida voltada para as disciplinas sociais, deveria ficar bem claro dentro das diretrizes curriculares, isso seria uma responsabilidade. Eu acho que já é uma conquista e tanto em todos os níveis e o tema ser abordado, eu acho que atinge... atinge a todos... (HENRIQUE, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

A justificativa apresentada pelo professor Henrique, de que a questão é incompatível com os conteúdos das disciplinas exatas e técnicas é uma das explicações que aparecem no

contexto da pesquisa, motivo que é reforçado pela escassa presença do corpo pedagógico da instituição potencializando essa abordagem. Como abordar uma questão que não se conhece? Não conhecer significa não existir?

Um exemplo de como as questões raciais podem ser abordadas em diferentes áreas do saber é encontrado em autores com Cunha Junior (2010). Nesse estudo, sobre as tecnologias africanas na formação brasileira, o autor, que é engenheiro elétrico e sociólogo, destaca a importância da presença de africanos e afrodescendentes para o desenvolvimento científico em diferentes áreas, como agricultura, farmacologia, mineração, tecnologias têxteis, matemática, construção civil, dentre outras, evidenciando que a dificuldade em estabelecer diálogos interdisciplinares envolvendo a questão racial e diferentes áreas do conhecimento é decorrente não da inexistência de relações, mas, para ele, advém do âmbito racista da colonização e da continuidade racista e desinformada sobre a África e os africanos que vieram para terras brasileiras.

Então, ser sensível à abordagem das relações raciais pode ser um primeiro passo, mas, para fazer o diálogo entre essa abordagem e diferentes áreas do saber, requer também esforço acadêmico de pesquisa, leituras outras, busca por formação continuada, dentre outros.

Nas entrevistas, de certa forma, os professores que assumem não abordar a temática da afrodescendência em sala de aula, que foram cinco dos entrevistados/as, devido ao entendimento de essa abordagem ser incompatível com sua área de atuação, apresentam suas táticas para justificar os motivos de seu pouco envolvimento com a questão e um dos aspectos que aparece na pesquisa é que já se sentem contemplados com a abordagem da questão racial realizada na instituição:

[...] eu tenho colegas que trabalham muito essa questão através da arte e de outras disciplinas, a questão hoje da diversidade, da história do negro, eu acho que é presente, sim, tenho olhado que algumas colegas minhas de trabalho têm trabalhado e difundido bem essa questão da história do negro, essa questão da diversidade, sou testemunha dessa questão, isso porque, no IFMA, está muito presente no cotidiano dos professores [...] Eu vejo de uma forma muito positiva o trabalho feito por meus colegas que trabalham na área, acho que eles são muito eficientes, são atuantes, são grandes professores. Acho que os professores do Instituto Federal, como você, são atuantes, estão debatendo o que precisa ser debatido, mas estão lá nos pátios, nas suas salas, no teatro, é uma coisa viva no Instituto Federal, eu não tenho nada a dizer negativo em relação a isso. Acho que a coisa está sendo reconhecida e acho que tem pessoas que são preocupadíssimas nessa questão. Eu não vejo nada de negativo que eu possa influenciar sobre isso, muito pelo contrário, eu vejo profissionais dentro da Escola Técnica na área de língua, humanas. Lá existem negros, amarelos, brancos, contribuindo com a formação, então, não tenho nada a dizer de negativo. Eu tenho grandes colegas que trabalham a questão social e fazem com que esse debate das diferenças sociais se torne muito mais ativo e atenuam bastante esse problema. (DAVID, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

A questão racial, entendida como um “problema”, só bastaria ter alguém ou algumas pessoas voltadas para essa questão e essa necessidade já estaria contemplada, ou seja, basta saber de quem é o problema e confiar a responsabilidade, ou seja, uma questão nossa, passa a ser vista como uma questão “deles/as”. Essa percepção é uma limitação para entender a abrangência que envolve essa abordagem e todas as questões, inclusive, epistemológicas que perpassam essa compartimentação do saber.

Outros pontos destacados pelos docentes foram as carências dessa abordagem em sua área de formação e a necessidade de ser menos “conteudista”, priorizando também a formação humana do discente,

O que eu vejo que não é muito trabalhado, são os profissionais de cada área, cada pessoa poderia trabalhar mais, deixar de ser conteudista e trabalhar mais essas relações humanas, as relações dentro da formação humana, dentro do Instituto. Os limites disso é a formação docente, as limitações da graduação em si, porque isso tem que ser uma política dentro da formação para que se possa fazer isso [...] (RICHARD, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

O professor Richard evidencia as lacunas de formação, as dificuldades do diálogo entre as diferentes áreas do saber, bem como a necessidade de perceber, na Educação Profissional e Tecnológica, aspectos da formação humana. Por mais que existam documentos institucionais dizendo o que deve e não deve ser feito e qual perspectiva que os educadores devem direcionar seus saberes para os objetivos institucionais, essa relação entre proposta curricular e a prática docente nunca é uma via de mão única e as práticas educativas não podem ser analisadas pelas imposições, elas dialogam com essas determinações de diversas formas, inclusive transgredindo.

Nesse sentido, entendemos que seja tática de alguns docentes, para escamotear da sua responsabilidade de realizar a abordagem das questões raciais, evidenciar que não precisa fazer essa abordagem porque já está sendo “bem-feita” por outros docentes, bem como não buscar estratégias de atualização profissional e ficar sempre colocando os limites na formação inicial. Não estamos querendo dizer com isso que essa abordagem não seja fundamental na formação inicial, acreditamos que faça todo diferencial, porém, entendemos que, para os que se interessam realmente, existem outras possibilidades de atualização profissional, dentre elas, os cursos de formação continuada, bem como o engajamento nas vivências cotidianas proporcionadas pela instituição, como, por exemplo, nas atividades dos Núcleos de Estudos que abordam a questão racial.

A abordagem das relações raciais em sala de aula sempre contribui para questionar o racismo? Todo tratamento é bem-vindo, ou só alguns tipos? Esses questionamentos envolvem o seguinte caso vivenciado na instituição e relatado pela professora Sueli:

No ano passado, nós tivemos um problema sério, um professor que começou a utilizar textos que difundiam ideias racistas, textos de Olavo de Carvalho, né? Que afirmavam, por exemplo, que a cultura africana não servia pra nada, que a única contribuição do negro era como mão de obra. É inadmissível ficar enganando, isso são... e questões que estão nos textos que ele utilizou com alunos de primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, e quando os professores do departamento começaram a questionar esses textos e alguns alunos, inclusive, a reclamar é... O corpo pedagógico teve... Segundo esse professor, teve gente que disse que não tinha nada demais ali, que leu o texto e não viu nenhum absurdo. Nós tivemos um problema grande com esse professor, né? Inclusive, o contrato dele não foi renovado, ele abriu um processo, eu tou sendo processada por ele, e o que a gente percebeu foi a omissão da instituição, a instituição ficou muito assim... Vamos deixar isso de lado, né? Como se isso não tivesse importância, o que, na minha visão, é um pouco do racismo institucional [...] (SUELI, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Na interpretação da docente, seu colega de trabalho abordava questões raciais em sala de aula, porém, de modo preconceituoso. Nesse entendimento, o simples fato de abordar as relações raciais no contexto educacional não significaria, necessariamente, contribuição no sentido de romper com práticas racistas, podendo, inclusive, reforçar racismos.

Se é para abordar as questões raciais em sala de aula, uma tática utilizada para continuar evidenciando antigas práticas e posicionamentos racistas é fazer essa abordagem, utilizando-se de aspectos do conhecimento científico produzido em outros contextos, mas de forma a reforçar estereótipos que negativizam o/a afrodescendente na atualidade.

Como assevera Santos (2010, p. 55): “[...] o que é característico de nosso tempo é o facto de a ciência moderna pertencer simultaneamente ao campo das ideias e ao campo das crenças. A crença na ciência excede em muito o que as ideias científicas nos permitem realizar”. Desse modo, a ciência é vista também como crença, ou seja, sem a presença da dúvida ou do questionamento do que está sendo, ou do que foi dito, essa dualidade da ciência moderna dificulta o reconhecimento da diversidade epistemológica de mundo, pois, para entender que existe, não ‘uma’ epistemologia, mas epistemologias, é preciso, pelo menos, questionar a ciência como um discurso portador de uma verdade particular que se assume universal.

Nas entrevistas, quando conversamos sobre a importância da educação para as relações raciais, bem como quando os professores narram ou não o modo como abordam essa temática em sala de aula, percebemos que as legislações que oportunizam a obrigatoriedade do ensino de história dos afrodescendentes e indígenas, como a Lei nº 11.645, de 10 de março

de 2008 (BRASIL, 2008), bem como a presença de concepções e diretrizes que direcionam, nos documentos institucionais, para a necessidade da educação para as relações raciais, podem ser lidas como uma estratégia, nos dizeres de Certeau (2014). No entanto, temos que lembrar que a prática educativa envolve, fundamentalmente, as táticas de seus praticantes, práticas que são sempre inventivas, permeadas de intenções e interesses que funcionam dentro de relações de poder, sempre encontrando possibilidades de fazer do seu modo. É só compreendendo essa relação entre as estratégias e as táticas, ou seja, o que os sujeitos que participam do fazer institucional “fabricam” com essas legislações e diretrizes, que vamos entendendo os desafios e as possibilidades institucionais.

Neste tópico, analisamos práticas de docente e gestores/as do IFMA, evidenciando como pensam e/ou abordam as relações raciais. No tópico a seguir, continuaremos problematizando práticas docentes, tendo como foco o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Índio-descendente (NEABI/IFMA), um espaço institucionalmente criado para viabilizar a abordagem das relações raciais no contexto institucional.

6.1 O NEABI, uma fronteira institucional?

Neste tópico, abordaremos as práticas docentes no que tangem às relações raciais, tendo o NEABI/IFMA como espaço de problematizações da questão racial no contexto institucional do IFMA. Os NEABIs são espaços construídos para problematizar e propor ações de ensino, pesquisa e extensão que tematizam a diversidade étnico-racial, tendo essa temática como impulsionadora de suas ações. Nesse contexto, as questões raciais são abordadas muito além de temática de pesquisa acadêmica, mas, fundamentalmente, como questão social, cultural e política que demanda olhar para o racismo como base de nossas relações sociais.

Gomes (2010) destaca que esses núcleos nem sempre ocupam lugares hegemônicos no interior das universidades, produzindo um conhecimento politicamente posicionado, sendo a produção acadêmica dos NEABIs questionadoras do conhecimento científico desconectado do cotidiano e da realidade social e política do Brasil.

Pensar as questões raciais, no sentido apontado por Gomes, requer, no mínimo, problematizar o quão enviesadas são, para o desprestígio de afrodescendentes, as nossas epistemologias. Pensamos que essa não valorização acadêmica de falar/escrever em nossas pesquisas sobre nós mesmos/as, nossos medos e desejos é, também, parte das relações de poder que tentam, ainda na contemporaneidade, invisibilizar afrodescendentes e o quanto

chegar a alguns espaços de prestígio social, como as universidades, é cheio de especificidades para nós e muitas outras “minorias”.

Concordamos com Anzaldúa (2000, p. 234) quando diz que: “Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida.” Pensamos que essa ideia da autora dialoga bem com a escrita afrodescendente. Nesse sentido, questionamos: quem tem medo de nossas histórias?

Dentre as experiências de núcleos de estudos que tematizam as questões étnico-raciais, o mais antigo que encontramos, em nossas pesquisas, foi o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia. Em entrevista à Revista Estudos Avançados, Jocélio Teles, então diretor do Centro, informa que o “O CEAO é um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Foi criado em 1959 pelo professor George Agostinho da Silva e, inicialmente, era ligado à reitoria da Universidade.” (TELES, 2004, p. 141).

Apesar desse relato, de um núcleo de estudos debatendo as questões étnico-raciais já nos anos 1950, esse momento não parece ter sido muito fértil no sentido de dinamizar outras possibilidades em diferentes espaços institucionais. Tal dinamização se dá, sobretudo, a partir dos anos 1990, como destaca Gomes (2010, p. 501):

É também a partir dos anos 90 que assistimos à emergência de um número significativo de núcleos de pesquisa e extensão fruto do processo mencionado anteriormente, o qual se refere à entrada paulatina de um novo quadro de intelectuais negros nas universidades públicas e privadas do país, engajados na luta em prol da superação do racismo.

A representatividade de professores afrodescendentes engajados com as questões raciais no interior das universidades foi fundamental para a dinamização dos núcleos de estudos afrodescendentes no âmbito acadêmico. Dados do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABs) (2012-2014) informam a existência de 95 NEABIs em todo Brasil, dos quais, 32 na região Sudeste, 25 na região Nordeste, 21 na região Sul, 9 na Região Centro-Oeste, e 8 na região Norte, sendo que, desses, 87% em instituições públicas.

No IFMA, o NEABI foi criado e institucionalizado, por meio do Conselho Superior (CONSUP), no dia 20 de janeiro de 2010, como proposta para melhor problematizar as relações raciais na instituição, tendo por objetivo geral

[...] constituir um núcleo temático para a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltadas para o estudo da diversidade, contemplando as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMA. (BRASIL, 2010b, p. 4).

Os objetivos específicos do Núcleo são:

I – Identificar a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação sobre as questões étnico-culturais; II – levantar dados de pesquisa para publicação em periódicos, como meio de divulgação de resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas pelo núcleo; III – promover atividades de extensão sobre as questões étnico-culturais; IV- intercambiar os resultados de pesquisas e publicações com as comunidades do campus e comunidades externas ao Instituto; V- Constituir um acervo bibliográfico das produções e estudos dos participantes do NEABI/IFMA; VI- Divulgar os trabalhos científicos do/s grupo/s de estudo em eventos científicos (locais, nacionais e internacionais) através de produção, artigos, revistas e outros; e VII- Divulgar os trabalhos científicos do/s grupo/s de estudo em eventos científicos (locais, nacionais e internacionais) através de produção, artigos, revistas e outros. (BRASIL, 2010b, p. 4-5).

Destacando a importância dos movimentos sociais e amparado nas legislações de obrigatoriedade do estudo dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil, tendo por base o tripé ensino, pesquisa e extensão, o NEABI é, na atual conjuntura, “[...] um grupo temático para execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltados para o estudo da diversidade, contemplando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e o estatuto da Igualdade Racial no IFMA.” (BOTELHO, 2014, p. 160).

Assim, o referido Núcleo propõe ser um instrumento acadêmico estratégico para a discussão, a reflexão e a proposição de ações de caráter científico objetivando fomentar, nos diferentes espaços socioeducativos, o interesse pela pesquisa e pela promoção dos valores sócio-histórico-cultural e pedagógicos das populações afro-brasileiras e indígenas.

Fui nomeada professora de História do IFMA, em julho de 2010. Quando fui efetivada, tinha uma representação da instituição em que não percebia como as minhas pesquisas, ligadas às questões raciais, poderiam encontrar diálogo no contexto da EPT. Lembro que, quando escutei falar do NEABI e fui incentivada pela direção do meu *campus* de origem, Caxias, a participar das discussões, foi um momento de euforia no qual conseguia pensar a possibilidade de desenvolver ações ligadas às questões raciais tendo, de certa forma, um espaço institucional que possibilitasse diálogos.

Aquele momento inicial foi muito importante na minha trajetória, havia, relativamente, um bom número de “colegas” de trabalho no *campus* Caxias motivados para desenvolver ações pedagógicas voltadas às questões raciais. Destaco, naquele momento

inicial, as professoras Ana Paula Capelanne (Inglês/Português), Caroline Cunha (Filosofia), Juciana Sampaio (Sociologia), Rodrigo Quintanilha (Educação Física) Diogo Sardinha e José Barbosa (Agronomia), que participavam de modo mais ativo, dentre outros, que colaboravam com as ações.

Conseguimos que o Núcleo tivesse uma sala própria para desenvolvimento das reuniões e dos estudos, organizamos projetos, como o da “Capoeira na escola” e o “Cine Diversidade”, participação de projetos de pesquisa com alunos bolsistas; propusemos organização de programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) na área das diversidades; iniciamos a organização da proposta de especialização na área de Educação e Diversidades que, anos depois, veio a se concretizar, dentre outras ações, como organização de eventos, visitas às comunidades quilombolas da região.

A continuidade e o avanço das ações foram dificultadas, sobretudo por aspecto da própria dinâmica da instituição, como veremos também na pesquisa realizada, mas, no caso da minha vivência no *campus* Caxias, posso destacar, principalmente, a mudança constante do quadro de servidores, devido às inúmeras remoções que acontecem dentro da rede, o que mudava quase que cotidianamente a configuração dos participantes do Núcleo, que, aos poucos, foi se tornando cada vez mais diminuta e, como muitas ações eram pensadas, planejadas e executadas com as contribuições dos professores que estavam saindo do *campus*, nem sempre, ou quase nunca, aqueles que substituíam esses professores tinham os mesmo interesses, saberes e motivações para essa questão de modo específico. Outro aspecto que posso destacar como um limitador é o fato de o NEABI não ter orçamento específico destinado para suas ações, o que tornava alguns projetos de difícil viabilidade. Cabe destacar que, apesar de haver o Núcleo central, que tenta sistematizar e propor ações, cada *campus* apresenta dinâmica específica.

As discussões que culminaram na existência do NEABI parecem ter vindo de distintos espaços problematizadores da questão racial dentro da rede, como relata o professor Luís:

[...] em 2009 já... já havia tido uma discussão antes, houve uma discussão antes de 2008, no Monte Castelo, com relação a questão da... não da questão do NEABI, mas da questão dos conteúdos da história da África, então, houve um seminário, em 2008, isso é uma questão de justiça, pioneirismo para se criar essa discussão da forma que está, não diria da forma, mas o passo inicial da discussão não foi comigo, eu cheguei e já encontrei uma história, um processo. Igualmente, em 2009 ou 2010, em Santa Inês, houve uma discussão já então no *campus* de lá, uma discussão em relação a isso, mas não avançou para criar uma estrutura para pensar a implementação da lei a partir dos currículos, era uma discussão pontual,

infelizmente, ainda é, em grande parte. (LUÍS, 2016, FRAGMENTO DE ENTREVISTA)

De acordo com a narrativa do professor Luís, em 2010, quando aconteceu a criação do Núcleo, foi uma oportunidade de sistematizar, com o respaldo institucional, a problematização que já vinha sendo feita, de modo fragmentado, em diversos espaços da instituição, daí, ele destacar a presença da realização de seminários e debates sobre a necessidade de uma ação institucionalizada que buscasse propor atividades no sentido de efetivar as Leis 10.639/03 e 11.645/09 no contexto do IFMA. Assim, o NEABI significou uma criação estratégica para discutir/propor/efetivar ações educativas antirracistas.

Para desenvolver a temática das relações raciais, considerando o processo de construção cultural e suas implicações para a estruturação de um conteúdo acadêmico que promova o saber e o fazer das populações afro-brasileiras e indígenas, o NEABI organizou áreas de atuações e respectivas linhas de pesquisa, sendo as áreas de atuação as seguintes: História da África; História Afro-Brasileira; História dos povos nativos do Brasil; Comunidades Negras Rurais Remanescentes de Quilombos; Comunidades indígenas; Políticas públicas para as populações afro-indígenas e Religião de Matriz Africana e Religiosidade Popular (NEABI, 2011).

Amparado nas diretrizes institucionais e na garantia legal da obrigatoriedade do ensino da temática africana, afrodescendente e indígena surge, então, algo novo dentro do IFMA, que são núcleos de estudos institucionalizados, tendo a temática de pesquisa voltada aos estudos das relações raciais. Essa abertura também pode ser entendida como um espaço político, herdeiro da luta dos movimentos sociais e da atuação docente no interior dos Institutos.

No sentido de trabalhar práticas racistas na instituição, a professora Chimamanda destaca:

Penso que o NEABI ajudou muito nos processos do pensamento racista, lógico que nesse contexto aí, vamos ver outras formas em relação aos preconceitos. Mudou, no momento em que houve essa vontade, essa determinação de alguns professores e servidores contribuir com a implementação da alteração dos artigos da LDB, a partir daí, minimizou algumas coisas em relação ao preconceito, mudou. Hoje, o colega, para discriminar o outro ele, sabe que tem de engolir o racismo dele. (CHIMAMANDA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

Esse relato demonstra, a atuação do Núcleo, tanto na implementação de questões legais dentro da instituição, como, também, dificultando as práticas racistas presentes nela. O NEABI se configura como uma instância de fortalecimento, em que as práticas racistas

podem encontrar espaço institucionalizado para reprensão e proposição de ações que as criminalizem, logo, pode ser um inibidor de ações nesse sentido.

Algumas questões que perpassam a viabilização das atividades propostas pelo NEABI foram identificadas pela leitura das atas de reuniões do Núcleo, bem como nas entrevistas realizadas. Dentre elas, destacamos questões ligadas à efetivação da institucionalização dos núcleos; aspectos que envolvem a participação da comunidade acadêmica; dificuldade em efetivar ações devido ao orçamento e aos entraves institucionais; a dificuldade de alguns/mas docentes e gestores/as entenderem que as ações do Núcleo são educativas da instituição.

O NEABI/IFMA tem a estrutura formada por Coordenação Geral; Vice-Coordenação Geral; Secretaria Geral; Secretaria de Comunicação e Relações públicas e docentes, discentes e técnico-administrativos. Os Núcleos locais são regidos pelo mesmo regulamento do Central, tendo, cada Núcleo local que oficializar a indicação de pelo menos dois membros para o Núcleo Central. O NEABI/IFMA não tem autonomia financeira, sendo assim, as necessidades operacionais do Núcleo Central deverão ser viabilizadas pela Reitoria e as necessidades operacionais dos Núcleos locais devem ser viabilizadas pela Diretoria Geral de cada *Campus* (BRASIL, 2010b, p. 4).

Nessa organização administrativa, para institucionalizar a participação dos servidores no NEABI/IFMA, são expedidas portarias pela direção do respectivo *Campus* de origem de cada servidor/a. Nesse sentido, essa institucionalização, via efetivação de portarias, é algo que suscitou muitas discussões, um aspecto que, durante nossa pesquisa nas atas de reunião do Núcleo (2010-2016), foi constantemente retomado.

Vejamos alguns exemplos dessa situação em algumas atas:

Foi requerido para cada Campus do IFMA que já tem o NEABI local organizado o repasse do nome dos coordenadores com seus contatos e portarias de implementação, constatou-se que a organização do NEABI local é uma realidade nos Campus Buriticupu, Imperatriz e Maracanã. (Reunião Buriticupu, 13/12/ 2010).

Isa, representante de Bacabal ressaltou que as portarias dos núcleos não é de competência dos diretores, mas sim do reitor. O NEABI, sendo um núcleo seria sua portaria expedida pela reitoria. Cristiane, representante do Centro Histórico ressaltou o mesmo ponto de ISA; Priscila, representante do Campus imperatriz questionou a validade desses procedimentos que dizem respeito a criação e regulamentação do NEABI; sugere ainda a busca de autonomia do núcleo no tocante a formalização de suas ações e produção de seus documentos. (Reunião, São Luís, 17/09/2012).

O coordenador Geral do NEABI/IFMA recomendou que se fizesse a recomposição das coordenações dos NEABIs locais e que fossem solicitadas junto às direções dos Campi a emissão das portarias. Fez observações quanto a importância das mesmas, não somente pela necessidade de regulamentar os núcleos, mas pela questão da resolução n 40 de 04 de agosto de 2014 aprovada pelo CONSUP que estabelece critérios e procedimentos para avaliação de desempenho acadêmico e para

verificação quanto ao requisito de titulação necessários para progressões e promoções funcionais. (Reunião, São Luís 18 de agosto de 2014).

Pela recorrência com que a questão das portarias é discutida nas reuniões do NEABI/IFMA, em que citamos apenas alguns momentos, faz-nos entender que existiam entraves para a efetivação institucional dos participantes do Núcleo, a dúvida quanto às responsabilidades em relação à emissão de portarias, já com dois anos de implantação do NEABI Central, aparece como algo que demonstra a dificuldade para estabelecer responsabilidades quanto às questões que legalizavam institucionalmente essas participações, bem como quando da efetivação das atividades pedagógicas de seus participantes do interior da instituição, tendo em vista a necessidade de aspectos burocráticos, como no caso das portarias, para alcançar progressões e promoções funcionais.

A emissão de portarias é algo burocrático, não querendo dizer que, com sua ausência, a questão não esteja sendo debatida na instituição, inclusive, nem todos/as servidores/as da instituição que abordam, no cotidiano da sua prática educativa, a questão racial, no sentido de desmistificar preconceitos em favor da educação não racista, estão fazendo parte desse núcleo de estudos, ele é apenas uma das possibilidades.

Entendemos, porém, que, para além do aspecto burocrático, existe, nesses debates em torno da emissão das portarias, algo do campo simbólico de reconhecimento institucional para um tipo de atividade que está sendo realizada na instituição, que, apesar de extremamente necessária, em cumprimento das leis, tendo em vista nossos racismos, que afetam diretamente a efetivação da educação democrática, tem uma trajetória de pouca valorização, inclusive no âmbito das instituições escolares.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa, dialoga com os limites e as possibilidades da participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnicos administrativos, gestores/as) em atividades ligadas às questões raciais. A pesquisa demonstra a dificuldade em conceber as atividades do NEABI como ligadas à prática pedagógica da instituição, muitas vezes, aparece como algo apartado da instituição. Um exemplo disso foi o caso relatado, a seguir, pela professora Chimamanda:

[...] estávamos na área de vivência, quando os meninos saíram e, no outro dia, eles nos procuraram. Eles saíram porque um determinado professor disse: ei, vamos lá para baixo assistir a nossa aula dos brancos e deixa esses pretos aí, batendo tambor, fazendo as bagunças deles. Outros casos são os jovens que dizem que na hora dos encontros, das palestras, das questões étnico-racial, o determinado professor diz assim: olha aqui, ninguém é para sair, porque esse NEABI aí, não vai aprovar vocês. Quando os jovens saem e vão para as reuniões do NEABI, quando chegam, estão com faltas e mesmo mandando a relação para o setor pedagógico dizendo que foram

para o encontro, não aceitam, as faltas continuam lá, aí, gera um desgaste para quê? Você encaminhou, aí, para a coordenação pedagógica e eles receberam que os alunos estavam no evento. (CHIMAMANDA, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

O relato da docente denota a dificuldade em perceber as ações ligadas às questões étnico-raciais como atividades da instituição; revela, também, a resistência de alguns/as docentes e gestores/as em abordar e/ou reconhecer essas questões como educativas, ficando sempre a dúvida em relação à natureza das atividades do Núcleo, como observamos durante as reuniões a constante necessidade de explicar o caráter educativo das atividades do NEABI:

Foi destacado também que o NEABI não é um sindicato, nem um partido político e nem um grupo de eventos. É um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Índio-descendente que está constituído no Artigo 3º da Resolução nº1/2004, do Conselho Nacional de Educação-CNE. (Reunião, São Luís, 11/04/2015).

Esse descrédito acerca das atividades pode ser compreendido como uma tática racista no interior das instituições, que se manifesta de diferentes modos, assim como na inferência sobre os usos dos corpos dos/as alunos/as. Nessa direção, a professora Sueli relata um caso vivenciado por sua aluna: “Nós tivemos um problema, assim, um problema entre aspas, que uma dessas alunas, inclusive que eu relato, ela começou a usar o turbante e uma pedagoga pediu pra ela tirar o turbante, né? E isso gerou uma polêmica [...]” (SUELI, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

O relato expõe um ato de violência simbólica quando é solicitada a retirada do turbante da aluna. Os turbantes, algumas vezes utilizados apenas como adereços estéticos, possuem significado religioso para religiões de matriz africana e islamismo, sendo também símbolo da luta de movimentos afrodescendentes pela valorização de aspectos que positivem a identidade afrodescendente. Então, a sua repreensão de uso no espaço escolar dialoga negativamente com uma tentativa de reconhecimento da identidade afrodescendente (CAPUTO, 2012).

Os aspectos que envolvem religiões de matriz africana são pontos de difícil diálogo na sociedade e, por consequência, na escola. Enquanto o discurso é de que precisamos eliminar o racismo, porque todos/as somos iguais, apesar das práticas racistas, poucas pessoas confirmam seus preconceitos, mas quando o assunto trata dos aspectos que dificilmente dialogam com esse discurso de “viva a diversidade”, e é preciso olhar e reconhecer o outro na sua diferença, fica mais “difícil” não se identificar e assumir-se racista. Tanto nas atas, quanto nos relatos dos/as docentes entrevistados/as, as polêmicas que aparecem com maior

frequência, no sentido de questionar as atividades ligadas à questão racial na instituição, perpassam pela questão da religiosidade e envolvem não só aspectos do interior da instituição, como observamos nas recomendações das reuniões do NEABI/IFMA:

Em função de algumas manifestações de que há muita resistência da parte dos pais quando apresenta-se atividades que envolvem conteúdos da diversidade étnico-racial e, em especial, quando se trata das religiões de matriz africanas, foi apresentada a sugestão para que se discuta junto às coordenações de seleção para acesso ao IFMA, que seja incluído nos editais um tópico referente a característica laica e pluri-cultural da educação oferecida pelo IFMA. (Reunião, Centro-Histórico, 14/06/2010).

Há necessidade de relação mais estreita entre diferentes setores que perpassam o funcionamento da instituição para que as questões raciais sejam abordadas na escola com o respeito e o conhecimento devidos. As ações em prol da educação não racista precisam fazer parte da escola como um todo e isso inclui a família. Na verdade, a escola é parte de uma estrutura racista muito mais abrangente que ela. Sobre isso, Botelho (2014, p. 166) destaca que as ações do NEABI “[...] têm recebido apoio, algumas resistências e muitas incompreensões, haja vista as condições que se impõem a partir do que está consolidado no imaginário coletivo dos discentes, professores, gestores e comunidade em geral.”

Existe um “jogo” de poder institucional que envolve essas questões, bem como a presença da colonialidade, com suas estratégias cotidianas, que passam pelo racismo institucional. A existência do Núcleo de Estudos, de modo institucionalizado, não significa assegurar que o convívio sempre harmônico ou de garantia institucionais para a continuidade das atividades propostas, mas indica uma possibilidade de diálogo.

A captação de recursos para desenvolvimento das atividades perpassa uma intensa relação de poder institucional, como destacou o professor José, um dos diretores entrevistados: “[...] a criação do NEABI é importante, é óbvio que o NEABI só funciona dependendo da gestão”. Entendemos a atuação do Núcleo para além da gestão, mas concordo que a ação da gestão possa contribuir ou dificultar as atividades, nesse sentido, podemos destacar o relato do professor José:

[...] então, existe na instituição IFMA o racismo institucional, a homofobia institucional, a intolerância institucional, o preconceito institucional, é forte, que se manifesta de várias formas, primeiro na fragilidade da destinação de recurso público, é uma lógica da vida pública que, para onde está o recurso, ali está a prioridade. Para onde o orçamento distribuir maior porção de recurso, ali está a prioridade, então, se não tem recurso destinado para essas áreas, é importante que essas áreas são apenas de proforme, daí, porque, no decorrer do tempo, foi enfraquecendo a questão do NEABI, enfraquecendo, o NEABI que já chegou a ter 15, 16, com núcleo

estruturado, atividades pedagógicas, foi se fragilizando, não sei se intencional, não sei se é estrategicamente intencional, para não dar visibilidade, exatamente para não fortalecer uma instância que surgiu e que tava tendo visibilidade, expondo preconceitos, então, talvez, uma estratégia para deixar isso de lado, porque, por de trás da mobilização que o NEABI faz, ele expõe toda a questão de gênero, de raça [...] (JOSÉ, 2016. FRAGMENTO ENTREVISTA).

O relato do professor José evidencia que a questão racial perpassa as questões institucionais, pode ser uma forma de perceber as relações de poder se movendo no fazer institucional, porém, só pode ser entendida levando em consideração um contexto bem mais amplo que os limites da instituição, reforça também o racismo institucional como estratégia da colonialidade – a tentativa de silenciar e de invisibilizar as questões raciais. Concordamos com Silva (2014), quando ele destaca que raça e etnia não são simplesmente “temas transversais”, mas envolvem poder, identidade e o que entendemos como conhecimento. Ou seja, não é apenas uma questão de acréscimo de informações, requer pensar a diferença como questão histórica e política, em que questionar a diferença seria um caminho para o seu reconhecimento, não podendo se limitar à celebração da diversidade:

[...] o racismo não pode ser considerado simplesmente como uma questão individual. O racismo é parte de uma estrutura mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como uma questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples ‘terapêutica’ de atitudes individuais consideradas erradas. O foco seria o ‘racista’ e não o ‘racismo’. Um currículo crítico deveria ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. (SILVA, 2014, p. 102-103).

Construir novas formas de pensar a sociedade brasileira no âmbito educacional, em qualquer modalidade de ensino, requer problematizar as bases que originaram o que chamamos de saber, pois, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, nem todos os saberes foram igualmente valorizados ou sequer entendidos como dignos de nota. Os motivos “da escolha” de um panteão de estudos majoritariamente eurocêntricos, em detrimento de todo um conjunto de saberes que também formaram a sociedade brasileira, como, por exemplo, os saberes afrodescendentes e de outros povos não europeus, precisam ser expostos, questionados e ressignificados.

A presença de epistemologias outras, como propõem os estudos de Mignolo (2008), Quijano (2010) e Santos (2010), nas quais também dialogam estudos como da Pedagogia interétnica e da Pretagogia, ao propor e questionar verdades construídas sob a égide da ciência eurocêntrica e seus limites epistemológicos, são potencializadoras de olhares outros, de histórias outras, assim como as ditas verdades vêm sendo questionadas e os limites

epistemológicos tornando-se, como diz Bhabha (2013), fronteiras de outras vozes, de outros discursos possíveis. Percebemos que esses questionamentos teóricos nos permitem pensar não só nos centros, mas também nas margens, nas margens de caminhos cruzados, de fronteiras possíveis e de identificações múltiplas, inclusive profissionais. Questionamentos constantes fazem parte desse processo.

Pensar na fronteira é pensar com o outro. Nesse sentido, Bhabha (2013, p. 20) destaca o “entrelugar”. Esse seria composto por “[...] momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais [...]” e que forneceriam “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação-singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação”.

O NEABI/IFMA foi criado como espaço para viabilizar trabalhos de ensino, pesquisa e extensão do IFMA no campo da diversidade étnico-racial em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Percebemos, pela pesquisa, que o NEABI/IFMA vem trabalhando no sentido de cumprir seus objetivos, porém, essa efetivação necessita do trabalho institucional conjunto, não podendo ficar restrito aos participantes do Núcleo, pois envolve aspectos que vão além das possibilidades daqueles que o compõem, como o cumprimento das legislações federais que são para todos/as os/as docentes da instituição, motivação pessoal, conhecimento de leituras e/ou vivências sobre as questões étnico-raciais, questões orçamentárias para viabilizar projetos necessários, dentre outras, bem como perpassa, também e principalmente, por questões para além dos “portões” institucionais, pois, o racismo, como destaca Quijano (2010), é um pilar estrutural da construção das sociedades modernas.

Entendemos as ações de núcleos de estudos, como o NEABI/IFMA, como potência para ser um “entrelugar” institucional, pois apresentam proposta que questiona o eurocentrismo e os racismos formulados no contexto de colonialidade, buscam outras histórias, sobretudo que valorizem culturas que estavam nas margens desse processo de educação eurocentrado, dialoga com identidades múltiplas que atravessam a questão racial como a religiosa, a geracional, de gênero, por exemplo, demonstrando que é possível educar de outro modo. Porém, tentam fazer tudo isso nos limites de uma instituição em que a problemática do racismo passa por ela, atravessa, e vai muito além do racismo institucional que é parte de relações raciais que ainda deformam ao tentar formar pessoas, sendo um desafio já aceito por muitos/as de nós pensar a educação tendo por base a humanidade comum que temos, valorizando as nossas diferenças.

7 CONCLUSÕES COMO CONSIDERAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo [...]
 (*Oração ao tempo, Caetano veloso*)

O tempo é relativo: pouco tempo, muito tempo, tempo ideal, tempo real, tempo do corpo, tempo da mente, tempo. A composição de um trabalho acadêmico tem tempo de iniciar e tempo de “aparar as arestas” e ver o que foi possível fazer, tendo em vista o fio e os rastros que cada um desenha, que sempre são de acordo com as possibilidades que incluem a vida acadêmica, porém, o tempo não para quando escrevemos uma tese, outras histórias, nem sempre possíveis de serem relatadas nos textos acadêmicos, fazem parte diretamente do modo como conseguimos entender e sistematizar a pesquisa. O meu contexto de mulher afrodescendente, ludovicense, professora de História da Educação Profissional e Tecnológica, esposa e que se tornou mãe ao mesmo tempo em que dava vida a esta pesquisa, dialogou intensamente com este estudo.

Entendemos que a tese, para ter vida, precisa ir se reconfigurando com nossos novos saberes, vivências pessoais, profissionais e com as inventividades daqueles que irão ler este texto a partir de suas histórias, conhecimentos e interesses. Assim, “concluir” é um termo muito forte para seres tão inacabados e em constante mudança como nós, o que temos, nessas linhas que seguem, são considerações proporcionadas pela pesquisa neste momento e que servem, fundamentalmente, para continuarmos problematizando as relações raciais e, quem sabe, inspirar outros/as pesquisadores/as a perceber outras tantas facetas sobre as relações raciais que podem aparecer neste texto e que precisam de aprofundamento.

Neste estudo, abordamos as relações raciais entendendo que a racialização das relações de poder fincadas, com a colonização moderna, transformou a ancestralidade africana e a cor da pele fenotipicamente pigmentada como significante de inferioridade e subserviência, aspectos reinventados continuamente com a colonialidade do poder e do saber, que se fortaleceu da tentativa de imposição de uma história única, em que os

eurodescendentes eram o padrão civilizacional, mesmo sendo propulsores de crimes contra a humanidade, como a escravização criminosa de afrodescendentes e de indígenas das Américas, sem esquecer dos genocídios, epistemicídios e roubos de riquezas culturais e econômicas, todos crimes imprescritíveis porque continuam sendo praticados contra a humanidade. Esse processo, que sai da escravização formal, para a liberdade vigiada com a dita abolição, que acreditamos ser ainda inacabada, trouxe e trás, para nós, afrodescendentes, muitas consequências cotidianamente desumanizadoras e que nem sempre são de fácil percepção, mas ainda ferem as almas das pessoas.

A educação formal também corroborou esse processo de racialização das relações de poder e uma faceta com a qual podemos perceber esse aspecto é a sutil delimitação do público-alvo para os diferentes níveis e as diversas modalidades de ensino, e, nesse contexto, aparece a Educação Profissional como uma modalidade voltada historicamente aos pobres e marginalizados, direcionada, prioritariamente, às necessidades do mercado de trabalho capitalista, realidade que, na atualidade, vem sendo questionada por meio de uma proposta de educação cidadã que valorize as diversidades, de tal formar que, para se tornar real, vem apresentando muitos desafios como, por exemplo, o peso da colonialidade na educação e o racismo institucional, mas, também, algumas possibilidades, como a legislação institucional que aponta a necessidade de repensar nossos racismos, bem como a existência de núcleos de estudos que problematizam as relações raciais.

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como o Instituto Federal do Maranhão lida com as exigências da educação para as relações raciais, considerando o que regem os documentos legais e institucionais referentes à Educação Profissional e Tecnológica hoje, e partiu da seguinte questão norteadora: como a educação profissional, que tem forte tradição na valorização da educação voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, relaciona-se com a proposta da educação para as relações raciais? De que modo os documentos institucionais fazem essa abordagem?

Ao caracterizar o modo como os documentos institucionais dialogam com a proposta da educação para as relações raciais no Brasil, de acordo com as prescrições nos documentos legais, observamos, nas documentações institucionais, uma proposta que desvincula a Educação Profissional Tecnológica (EPT) dos interesses do mercado de trabalho capitalista como fator determinante, evidenciando que o foco da Rede Federal de Educação não deve ser as necessidades do mercado e, sim, a qualidade e a inserção social cidadã dos educandos. No caso específico do IFMA, que é a instituição de pesquisa deste estudo, já no seu Estatuto de Constituição, apresenta como princípio norteador o respeito à diversidade e, em outros

documentos, como Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e na Resolução nº008/2010, vem reforçando esse princípio norteador da instituição.

Nesses documentos institucionais pesquisados, as relações raciais são abordadas de modo específico apenas na Resolução nº 008/2010, que aprova a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Índiosdescendentes (NEABI/IFMA), por apresentar uma proposta de atuação direta com a temática da diversidade, com ênfase nas relações raciais contemplando as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Nas demais documentações, observamos o termo “diversidade” englobando um conjunto de elementos, que, entre outras possíveis leituras, passam pela questão das relações raciais, da inclusão de pessoas com deficiência, dos saberes locais, dos aspectos que envolvem a sexualidade, dentre outros. Compreendemos, como algo interessante, essa abordagem, porque ela abre possibilidades múltiplas de diálogos institucionais, porém, ela precisa de cautela, pois, pouco especificando o que entende com tantas diferenças que o termo diversidade abarca, dificulta pensar na diferença para além das semelhanças. A ausência de definição do entendimento relativo aos termos utilizados em documentos institucionais seria intencional?

Com as entrevistas, observamos que nem sempre é próxima a relação entre o que propõem os documentos oficiais e o fazer cotidiano da instituição. Nesse sentido, observamos que ainda é um aspecto atual a Educação Profissional Tecnológica direcionar suas ações pedagógicas e estratégicas pelas necessidades do mercado de trabalho capitalista. A ênfase saudosista dos tempos de Escola Técnica Federal do Maranhão, as hierarquias institucionais entre as diferentes áreas de saber, com valorização das disciplinas ligadas diretamente às áreas técnicas, e o foco na educação básica profissional em detrimento a outros níveis de ensino, como o ensino superior, que fazem parte da instituição, diz muito sobre isso.

Nesse sentido, o fato de muitos/as docentes terem sido ex-alunos/as, e/ou estarem a muitos anos trabalhando nesse contexto de Educação Profissional Tecnológica voltada, prioritariamente, para as necessidades do mercado de trabalho, dificulta perceber e propor ações no sentido dessa modalidade focada na formação com ênfase na educação cidadã dos/as educandos/as e que valorize as relações raciais como parte também de um princípio norteador da instituição.

A respeito das relações entre o que dizem os/as participantes da pesquisa sobre as exigências da educação para as relações raciais e o seu pertencimento racial, observamos que essa não é uma questão em que se consegue separar as atitudes cotidianas, as possibilidades

oferecidas pela trajetória de vida, das ações e dos posicionamentos profissionais, elas estão imbricadas, conversam, dialogam, questionam-se mutuamente.

Consideramos que a nossa história afrodescendente, roubada dos currículos escolares/universitários e, conseqüentemente, das práticas docentes de grande parte dos/as profissionais da educação foi uma estratégia da colonialidade do saber para invisibilizar saberes e perpetuar diferenças, tendo a cor da pele como significante. Essa nossa história roubada fez e faz muita falta para que os/as docentes e os/as gestores/as tenham algum direcionamento de como, do porquê e da importância de abordar as relações raciais. Esse desconhecimento leva ao entendimento, observado na pesquisa, de que a questão racial é temática de responsabilidade dos/as professores/as das humanidades e não uma questão transversal, conforme preconizam, também, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), que deve, pode e que é legalmente exigido que esteja no currículo escolar como um todo.

Percebemos que entre os/as entrevistados/as, as trajetórias pessoais, ligadas aos aprendizados de família e à atuação em movimentos sociais, foram mais contundentes para que fossem abordadas, em suas práticas profissionais, a questão racial do que as oportunidades vivenciadas nos espaços escolares/universitários dos docentes participantes da pesquisa. Observamos, também, que a simples identificação como afrodescendente não está diretamente relacionada a práticas profissionais questionadoras das relações raciais.

Na pesquisa, identificamos que uma das maneiras de o racismo institucional se fazer presente, escamoteando seu aspecto criminoso, é por meio das ditas “brincadeiras”, “piadas”, “apelidos” racistas. Nos relatos de docentes e gestores, esse aspecto aparece com intensidade. Geralmente, esses casos vêm à tona como um questionamento aos distintos modos de ser afrodescendente, uma forma de vigiar, tendo por base linhas abissais do que é belo e do comportamento esperado quando um/a afrodescendente está em espaços sociais onde somos minoria. Então, a dita “brincadeira” racista aparece como uma manifestação cotidiana do racismo institucional.

Inferimos que a abordagem das relações raciais no contexto institucional passa pela incorporação efetiva de conteúdos específicos sobre a África e os/as afrodescendentes, bem como pela maior representatividade de nós, afrodescendentes, nos espaços institucionais, porém, essa é uma questão que vai muito além disso, envolve, minimamente, ações que questionem a colonialidade e seu modo racista de estruturação e sistematização dos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, a fim de que, assim, com esse olhar para além do eurocentrismo, possamos, pelo menos, causar fissuras que possibilitem espaços

questionadores com potência de criar relações outras. Desse modo, questionamo-nos: como diferentes espaços – familiares, de movimentos sociais, religiosos, educacionais, dentre outros – podem dialogar no sentido de desestabilizar a colonialidade e oportunizar relações humanas que não tenham as diferenças como motivo de inferiorização entre seres humanos?

Para analisar as práticas relatadas no tocante à educação para as relações raciais por profissionais do IFMA, partimos do seguinte questionamento: quais tipos de práticas são construídos para problematizar a questão racial? Observamos que as práticas profissionais que problematizam a questão racial envolvem aspectos múltiplos das vivências do/a educador/a, como os diferentes espaços de sociabilidade que fazem parte do cotidiano desses/as docentes, necessitando que o/a educador/a consiga dialogar para além dos saberes específicos de sua área de atuação e busquem constante atualização profissional.

A abordagem das relações raciais no contexto institucional foi vista como algo importante pelos/as participantes da pesquisa, nenhum/a deles/as enfatizou que essa temática não seja de importante problematização no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, e, para isso, lançaram mão de diferentes aspectos para justificar essa necessidade, porém, observamos que achar importante não corresponde à presença de ações educativas voltadas para problematizar as questões raciais por parte da maioria desses docentes. Então, ser sensível à abordagem das relações raciais é o primeiro passo, mas não garante a efetividade da temática no contexto institucional.

A abordagem da questão racial aparece como uma necessidade institucional, tanto que está presente nos documentos institucionais que tentam direcionar a prática pedagógica da instituição, bem como os participantes da pesquisa apresentaram diferentes motivações para a necessidade dessa abordagem, porém, a efetivação da educação para as relações raciais aparece como um “problema” do outro e não uma questão nossa.

Dentre os diferentes aspectos que a pesquisa apontou para as dificuldades de abordar as relações raciais em sala, destacamos o entendimento de alguns/as docentes de que a questão racial é incompatível com suas áreas de formação, e que se preocupar com tal temática atrapalha o andamento dos conteúdos específicos, com destaque desse entendimento para professores que trabalham disciplinas relacionadas às áreas técnicas. De que modo podemos vencer essas barreiras de formação, tendo em vista que a educação é um processo mais amplo que as especificidades entre as áreas do saber?

Foi evidenciado, também, que alguns/mas professores/as ligados às humanidades já apresentam trabalho relacionado às questões raciais, o que faz com que professores/as de

outras áreas se sintam contemplados e satisfeitos com a atuação dos colegas que realizam tal abordagem, logo, entendem desnecessárias as suas contribuições.

Os/as professores/as que destacaram realizar a abordagem das relações raciais em sala de aula, evidenciaram, constantemente, o caráter de excepcionalidade com que tal questão é trabalhada na instituição, afirmam que, quando a fazem, é a partir de demanda pessoal, por se sentirem afetados/as com os preconceitos advindos da sociedade racista e por entenderem que a educação tem importante papel, no sentido de contribuir para que a sociedade se torne não racista, e não como uma necessidade presente na política institucional.

O NEABI/IFMA aparece, nesse contexto, como uma fronteira institucional, pois, para a realização de suas ações, enfrenta o racismo institucional e, mesmo sendo um núcleo institucionalizado, encontra dificuldade de fazer com que os profissionais da instituição entendam essas ações como parte das práticas pedagógicas da instituição e não como uma ação da vontade individual de um “gueto” institucional. Porém, ao propor ações que contribuem para desmistificar racismos, demonstrando os tentáculos da colonialidade no fazer cotidiano da instituição, proporciona espaços questionadores e com potência de problematizar as relações raciais na Educação Profissional e Tecnológica.

A partir dessas constatações, confirmamos a seguinte tese deste estudo: de que a colonialidade presente em nossos corpos e mentes faz com que a abordagem das relações raciais esteja na fronteira, sendo realizada nos limites de uma sociedade eminentemente racista, porém apresenta possibilidades de, ao evidenciar/descortinar esses racismos, questionar a colonialidade que tem na educação formal ainda uma grande aliada.

Aprendemos, com este estudo, a importância de continuar problematizando diferentes espaços onde os racismos se fazem presentes. O recorte desta tese na Educação Profissional e Tecnológica nos faz ver algumas especificidades, como a estreita relação entre o direcionamento do público-alvo para as diferentes modalidades de ensino e os racismos brasileiros, porém, evidencia que o enfrentamento ao racismo se faz presente em múltiplos espaços, inclusive no interior da prática profissional de servidores/as da Educação Profissional Tecnológica. A importância deste estudo reside em possibilitar questionamentos aos racismos brasileiros e, ao questionar, por meio de pesquisas, contribuir para o conhecimento científico para além da colonialidade.

É preciso desestabilizar a colonialidade, deixando ver o modo preconceituoso com que foram tecidas a nossa forma de ver o mundo; é preciso evidenciar que as contribuições da humanidade não podem ser vistas sob as lentes de uma história única, pois existem meandros que só se pode ver quando se respeita as especificidades das vivências e dos saberes

múltiplos. Como desestabilizar, cotidianamente, a colonialidade a ponto de esvaziar de sentido esse ranço colonial? Como a Educação Profissional e Tecnológica pode reinventar seus objetivos e, principalmente, suas práticas no sentido de desmistificar racismos? Como eu posso tentar, com a minha prática educativa, contribuir para que a abordagem das relações raciais tenha o respeito merecido? Acho muito bem ter o que perguntar, para mim, significa que tenho muito, ainda, a aprender, a contribuir, e que, também, profissionalmente, estou bem viva.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. **TEDGlobal 2009**. Oxford: TEDGlobal, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie/>. Acesso em: 19 jul. 2015.
- ALBERTI, Verona; PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA, Maria Celestino da. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 1-8, jan. 2000.
- ARAÚJO, Jair Jonko. **Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2013. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- AZEVEDO, Aluizio. **O mulato**. San'Luis: Typografia do Paiz, 1881.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1980. p. 181-218.
- BANDEIRA, Hilda Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.
- BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BAVA, Silvio Caccia. **A produção da agenda social mundial**: uma discussão sobre contextos e conceitos. São Paulo: FGV, 2003. (Cadernos Gestão Pública e Cidadania, 31).
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos do Fazendo Gênero 9**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_ARQUIVO_FAZENDGENERO9-2010-BOAKARI.TEXTO.pdf>. Acesso em: 20 jul.
- _____. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 1-20, fev. 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Uma pedagogia interétnica para a educação Brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 1, n. 4, p. 99-120, jan. 1999.

_____; SILVA, Eliane Borges. Sucesso da mulher afrodescendente. **Jornal o Dia**. Teresina, 8 mar. 2011. p. 6.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

BOTELHO, João Batista Cardoso. A trajetória do NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). In: SANTANA, Moises; COELHO, Wilma Nazaré Baía; CARDOSO, Paulinho de Jesus (Org.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs**. Itajaí: Casa Aberte, 2014. p. 159-176.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 8 mai. 2016.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942. Seção 1.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro, 12 mar. 1953.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e

2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1989.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e Africana” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008a. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.990, de 9 de julho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2014.

_____. Lei nº 6545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação em Centros Federais de Educação e Tecnologia as então Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, e Celso Suckow da Fonseca. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 30 jun. 1978.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Conselho Superior. Resolução nº 008, de 20 de janeiro de 2010. Aprova, ad referendum do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2010b. IFMA, Timon, MA, 20 jan. 2010. Disponível em: <https://timon.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/22/2015/05/Resolucao_n_008.2010_-_Institucionalizacao_do_Nucleo_de_Estudos_Afro_-_Brasileiros.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. _____. _____. Resolução nº 076, de 28 de agosto de 2013. Aprova a alteração do 1º e alínea e do 2º, do art. 1, Capítulo I, Título I do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão aprovado pela Resolução nº 28/2009. IFMA, São Luís, MA, 28 AGO. 2013. Disponível em:

<http://www2.ifma.edu.br/gercon/sistema/upload_arquivos/reitoria/20082014-091913-Resolucao_n076.2013-Estatuto_IFMA.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Concepção e diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008c.

_____. _____. **Concepção e diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a.

_____. _____. _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFMA (2014-2018)**. São Luís: Ministério da Educação, 2014.

_____. _____. _____. **Projeto Político Institucional**. São Luís: IFMA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: IFB, 2012.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1997.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joanildo de Albuquerque. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. p.39-66.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CAPUTO, Stella Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: _____ (Org.). **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 157-182. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIIFIL, 1990.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, jan. 1994.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. **Programa Salto para o Futuro/TV Escola**, Brasília, 2005.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa Boakari. Por que afrodescendente? e não negro, pardo ou preto? In: Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência: conquistas, experiências e desafios. **Anais...**, Teresina, 2013. p.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência: conquistas, experiências e desafios, 1., 2013, Teresina. **Anais....** Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia interétnica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 63, p. 74-76, nov. 1987.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A formação de pesquisadores negros**. São Paulo: Com Ciência, 2003.

_____. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz; CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2008. p.229-240

CUNHA, Luíz Antônio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808/1820. **Forum**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 5-27, abr./jun. 1979.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

_____. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000b.

DELPHINO, Fátima Beatriz de Benedictis. **A educação profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo do trabalho**. São Paulo: Ícone, 2010.

DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. **Escravidão urbana e criminalidade em São Luís (1860-1880)**. 2005. 71 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

_____. **Pele negra máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2008.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente, identidade em construção**. São Paulo: Educ, 2004.

FILHO, Geraldo Francisco. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50. ed. São Paulo: Global Editora, 2005.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____ (Org.). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 13- 41.

GINZBURG, Carlo. **Os fios e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

GOMES, Nilma. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 419-443.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?” In: _____ (Org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 335-352.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103-132.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

- HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio: síntese dos indicadores 2015**. Rio de Janeiro, 2016.
- IBGE-MA. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Maranhão. **Histórico**. 2018. Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>>. Acesso em: jun. 2018.
- JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos**. Brasília, DF: IPEA, 2008. p. 131-166.
- LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e o livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LINHARES, Milton. Políticas públicas de inclusão na América Latina: ações afirmativas no Brasil, México. 2010. 489f. Tese (Doutorado em integração da América latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz; SANTANA, Elizabete Conceição; AQUINO, Maria do Sacramento (Org.). **Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 173-200.
- MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desafiam a educação profissional. In: PACHECO, Elieser Moreira; MORIGI, Valter (Org.). **Ensino técnico, formação profissional, e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto alegre: Tekne, 2012. p. 86-97.
- MARX, Karl; ENGLES, Frederich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Clarete, 2002.
- MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e método. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério Ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.
- _____. MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 287-324, ago. 2008.

_____. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar.** Belo Horizonte da EDUFMG, 2003.

MONTEIRO, Jonh. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil.** São Paulo: Global, Brasília MEC, 2000. p. 105-120.

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

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Por uma vida descolonizadora: diálogos entre a bioética de intervenção e os Estudos sobre colonialidade.** 2010. 128f. Tese (Doutorado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Brasília, DF, 2010.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

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

NOVAES, José. Um episódio de produção de subjetividade no Brasil de 1930: malandragem e estado novo. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 6, n. 1, p. 39-44, jan./jun. 2001

OLIVEIRA, Roberto. Cardoso de. Identidade étnica e a moral do reconhecimento: caminhos da identidade. **Ensaio sobre Etnicidade e Multiculturalismo,** São Paulo, v. 15, n. 1, p. 19-58, jul. 2006.

PACHECO, Eliezer Moreira. **SETEC/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas Pereira; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: Limites e possibilidades. In: _____. MORIGI, Walter Ensino Técnico (Org.) **Formação profissional e cidadania: da revolução da educação profissional e tecnológica.** Porto Alegre: Tekne, 2012. p. 15-31.

PAIXÃO, Marcelo. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Sueli Borges. **O currículo como percurso de reconhecimento da identidade negra: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).** 2013. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da lei 6.639/03. Fortaleza: Editora da UECE, 2015.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 13-33, dez. 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

REIS, João José. O sonho da Bahia muçulmana. **Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 78, p. 30-35, mar. 2012.

REIS, José Carlos. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

ROCHA, José Geraldo da. De preto a afro descendente: implicações terminológicas. In: Congresso nacional de linguística e filologia. **Anais...** Rio e Janeiro: CiFEFiL, 2010. p. 899-907. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 4, p. 47-74, jul./dez. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira, atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 1, n. 24, p. 7-16, jul. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENRA, Nelson Roberto. **História das estatísticas brasileira.** v. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: Novas Perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVA, Iraneide da. **Abrindo caminhos, construindo novos espaços de afirmação:** ações afirmativas para a população negra brasileira na educação profissional e tecnológica. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

_____. **Caminhos, pegadas e memórias:** uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais,** Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da diferença In: _____. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Organização José Batista Neto e Eliette Santiago. Recife: Universitária UFPE, 2009.

TELES, Jocélio. Um centro dedicado à pesquisa dos negros. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 18, n. 50, p. 141-145, abr. 2004.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional:** uma abordagem conceitual. Rio de Janeiro: Instituto Geledés, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado senhor ou senhora,

Você está sendo convidado /a para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** /a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado /a de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone (086) 3215 5437.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PEQUISA

Título: “COM A PALAVRA A\O MESTRA\E: O ENSINO PROFISSIONAL TECNOLÓGICO E A AFRODESCENDÊNCIA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES”

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Telefone para contato: (86) 99427-6647

Pesquisador assistente: Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto

Telefone para contato: (86) 99027527

Local: CCE/ Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O projeto de pesquisa intitulado “COM A PALAVRA A\O MESTRA\E: O ENSINO PROFISSIONAL TECNOLÓGICO E A AFRODESCENDÊNCIA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES” Tem por objetivo Compreender como o Instituto Federal do Maranhão-Ifma lida, na atualidade, com a necessidade de um trabalho interdisciplinar voltado também para ensino e pesquisa com foco nas diversidades/ afrodescendência. Você participará de entrevistas semiestruturadas que serão registradas, via áudio, para posterior estudo.

Você tem total liberdade para, desistir de continuar na pesquisa a qualquer momento no decorrer da pesquisa ou depois. Caso você sinta algum constrangimento em responder alguma pergunta poderá optar por não responder. A sua participação será totalmente voluntária e uma desistência sua não lhe causará nenhum prejuízo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador é o Prof. Dr. Francis Mussa Boakari, que pode ser encontrado no endereço: Centro de Ciências da Educação – CCE, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED - Sala 02, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga -

Teresina – PI, ppged@ufpi.edu.br ou poseducacao.ufpi@gmail.com .Fones: (86)3215-5820 - 3237-1214 Fone FAX: (86)3237-1277 CEP: 64049-550

A pesquisa, por se tratar de uma investigação acadêmica, não oferece nenhum tipo de vantagem material ou financeiro para o participante, como também, não implicará em nenhum tipo de ônus. No entanto, na sua publicação e divulgação daremos os créditos aos sujeitos participantes (se autorizado) seja na forma de publicação impressa ou audiovisual.

Entendemos que toda pesquisa apresenta riscos, no caso da nossa pesquisa, os riscos estão associados ao aflorar de possíveis sensibilidades devido à narração dos participantes permearem suas histórias profissionais e pessoais, o que pode causar satisfação, mas também angústias. Os possíveis desconfortos serão administrados pela sensibilidade da pesquisadora em evitar prolongar-se em questionamentos que gerem desconforto emocional. Se tiver alguma situação grave, profissionais qualificadas/os serão chamadas/os e os custos pagos pela pesquisadora. Os benefícios dessa pesquisa estão em sua contribuição para o entendimento da valorização da temática das relações raciais na sociedade, e em especial, no ambiente escolar/acadêmico, bem como contribuir para problematizar a necessidade de efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática docente do Instituto Federal do Maranhão.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

A pesquisa terá duração de 6 meses, com término previsto para o segundo semestre de 2016. No entanto, o participante terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem que passe por qualquer tipo de constrangimento por parte do pesquisador.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

RG nº _____ CPF nº _____, abaixo assinado, concordo

em participar do estudo “**Com a palavra a/o mestra/e: O ensino profissional tecnológico e a afrodescendência em tempos de educação para diversidades**” como voluntário e sujeito da pesquisa. Afirmando que fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo titulado acima. Eu discuti com a pesquisadora Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto, sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste serviço.

Maranhão, _____ de _____ 2016.

Nome
CPF nº

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar da pesquisa “Com a palavra o/a mestre/a

“COM A PALAVRA A\O MESTRA\E: O ENSINO PROFISSIOANAL TECNOLÓGICO E A AFRODESCENDÊNCIA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES”

Assinatura:

RG n° _____

Assinatura:

RG n° _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Maranhão, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B - ENTREVISTAS COM DOCENTES/GESTORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTAS COM DOCENTES/GESTORES

1. Você poderia nos contar, um pouco, sobre sua história de vida, relacionando com sua escolha e atuação profissional?
2. O que tem do passado do Instituto, no presente, de outro modo?
3. Na sua avaliação, o que modifica na Educação Profissional com a criação dos Institutos Federais (em relação ao que era antes como CEFET)?
4. Agora eu gostaria de saber como essas rupturas e continuidades se relacionam com a perspectiva de uma educação para as diversidades?
5. Para você, qual a importância, ou não, da abordagem das relações raciais no contexto do Ifma? A temática das relações raciais / afrodescendência está presente em sua prática docente/e ou gestora? De que modo?
6. Em sua opinião a Instituição incentiva/ possibilita/ capacita a trabalhar na perspectiva de uma educação para as relações raciais? Como? Quais os limites?
7. Na sua percepção, as ações educativas que valorizem a afrodescendência causam algum estranhamento dentro da instituição? Quais motivos? Pode nos dar algum exemplo?
8. Como você se define racialmente? Você acha que o pertencimento racial de um servidor/aluno está de alguma forma, relacionado com suas vivências na Instituição?
10. Para finalizar, em relação ao trabalho com as diversidades/afrodescendencia, o que você gostaria que a Instituição fosse que ela não é hoje? Se você pudesse, sem todas as limitações existentes, modificar/ propor ações ao Ifma o que você faria de diferente? (Por que não é possível fazer isto?).
11. Eu gostaria que você fizesse uma pequena reflexão sobre esta entrevista, o tema da pesquisa, as questões propostas, etc. e fizesse uma fala de encerramento.

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA LEITURA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS
OFICIAIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA LEITURA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

- 1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO** (dados caracterizadores do documento)
TIPO DE DOCUMENTO:
NOME DO DOCUMENTO:
DATA:
OBJETIVOS CONTIDOS NO DOCUMENTO:
SÍNTESE DAS IDÉIAS PRINCIPAIS (Informações centrais e relevantes para a compreensão do documento)
COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO
GRÁFICOS
TABELAS:
INSTRUÇÕES PRESENTES:
- 2. PRINCIPAIS CONCEITOS PRESENTES NO DOCUMENTO** (Identificação das ideias, pensamentos e definições predominantes no texto).

Data:

Horário: