

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ADEYLSON LICHTENHELD CRAUS BERTUANI

**MEDO E OUSADIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO ELEMENTO
INTEGRADOR E QUESTIONADOR DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Vitória - ES

2022

ADEYLSO LICHTEHED CRAUS BERTUANI

**MEDO E OUSADIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO ELEMENTO
INTEGRADOR E QUESTIONADOR DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Vitória, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José de Resende Ferreira

Vitória – ES
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

B552m Bertuani, Adeylson Lichtenheld Craus.

Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica : a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado / Adeylson Lichtenheld Craus Bertuani. – 2022. 166 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria José de Resende Ferreira.

Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

1. Ensino profissional. 2. Relações étnico-raciais. 3. Negros – Condições sociais – Educação. 4. Currículos – Planejamento. 5. Discriminação na educação. 6. Humanidades. I. Ferreira, Maria José de Resende. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 374.013

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116

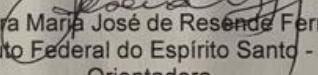
ADEYLSON LICHTENHELD CRAUS BERTUANI

**MEDO E OUSADIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO ELEMENTO
INTEGRADOR E QUESTIONADOR DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação Profissional e Tecnológica.


Aprovada em 10 de março de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA



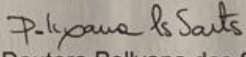
Doutora Maria José de Resende Ferreira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



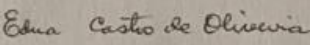
Doutor Aldo Rezende
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Doutora Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

ADEYLSON LICHTENHELD CRAUS BERTUANI

BERTUANI, Adeylson Lichtenheld Craus; FERREIRA, Maria José de Resende. **A educação das relações étnico-raciais como eixo integrador do ensino médio integrado**: politecnia, formação humana integral, interdisciplinaridade e pedagogia antirracista. Vitória: Ifes, 2022, 82 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de março de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Aldo Rezende
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Doutora Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)



Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Dedico este trabalho a todas, todos e todes que lutam por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, inclusiva, antirracista e que objetiva a formação humana integral.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa de mestrado nunca é feita sozinha; existem muitas pessoas envolvidas, sejam do círculo familiar do pesquisador, sejam outras diferentes pessoas, autores de livros, que nem sabem que o pesquisador existe. Dentre essa imensidão de seres humanos quero registrar, de forma muito especial, o meu agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Maria José de Resende Ferreira. Muito obrigado, professora, por tudo, do fundo do meu coração; sem você esse trabalho não seria possível.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, com os quais tive a oportunidade de partilhar conhecimento e que me proporcionaram momentos de reflexão, crescimento intelectual, desenvolvimento profissional e que me possibilitou um ser humano melhor. Agradeço a esses profissionais pela competência, pelo zelo e pela dedicação que possuem pelos estudantes e pela educação.

Agradeço a minha esposa, Joelma, por sempre me incentivar e acreditar em meu potencial. À minha filha Elisa, que nasceu em meio a esse processo e me enche de alegria diariamente. Não posso deixar de agradecer também a minha amiga Cláudia Caldeira, professora e defensora da educação pública, que me motivou a realizar a inscrição do processo seletivo do ProfEPT. Aos meus amigos e familiares que entenderam o importante processo de formação em que eu estava inserido e se esforçaram para não me tirar do foco da pesquisa.

Ao Ifes *campus* Centro-Serrano, a todos os profissionais e estudantes que direta ou indiretamente participaram dessa pesquisa deixo aqui registrado o meu muito obrigado. Sem vocês esse trabalho não existiria.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de estender o meu agradecimento a todas, todos e todes leitores desse trabalho. Espero que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma com a busca de vocês.

“Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.
[...] Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia
de um presente tornando-se cada vez mais intolerável
e o anúncio de um futuro a ser criado”.
(PAULO FREIRE, 2005)

RESUMO

O Ensino Médio Integrado (EMI), sob um prisma político, filosófico e epistêmico defende a indissociabilidade entre formação geral e a formação para o mundo do trabalho, objetivando a formação humana integral (RAMOS, 2008). Pesquisadores do campo Trabalho e Educação debatem acerca das dificuldades de se realizar a integração curricular em suas diversas dimensões, o que acarreta a perda de qualidade dos processos educativos e a inviabilização do princípio da formação humana integral. Por outro lado, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como estudos obrigatórios na educação básica, encontra pouca ressonância nas escolas brasileiras (GOMES: JESUS, 2013). No EMI a implementação da ERER é mais deficitária, pois existem poucas pesquisas acerca da interlocução dessas temáticas. Observamos, em nossa prática profissional enquanto Técnico em Assuntos Educacionais, a não implementação da ERER na rede federal e a realização do EMI de maneira mecânica, desintegrada, com justaposição de um curso técnico ao ensino médio e o isolamento das disciplinas curriculares. Diante desse quadro e com os debates realizados no ProfEPT formulamos a questão de pesquisa: Como implementar, no cotidiano escolar da EPT integrada ao Ensino Médio, a ERER e promover a integração curricular? O objetivo geral busca contribuir ao desenvolvimento, à aplicação e à validação de práticas pedagógicas integradas em ERER na EPT de nível médio que possam ser trabalhadas e ressignificadas em outros contextos educacionais. A metodologia e a análise qualitativa dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2016) foram atreladas aos aportes da Etnografia Profissional Crítica (RAMOS, 2014) e da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), em diálogos com os estudos de Paulo Freire e as contribuições da pedagogia decolonial (WALSH, 2009, 2014). Foi constatado que é possível superar os isolamentos das disciplinas, a sobreposição de atividades pedagógicas avaliativas e o próprio isolamento do trabalho docente por meio de práticas colaborativas que possuam a ERER enquanto elemento integrador do currículo. Outro achado da pesquisa é sobre o currículo do EMI, que, ao ser trabalhado a partir da Educação das relações étnico-raciais, sofre deslocamentos de abordagem e os grupos sociais historicamente excluídos, os invisibilizados, bem como outros sistemas de pensamentos emergem e questionam a visão monocultural eurocêntrica dos currículos da EPT. A pesquisa viabilizou a construção de produto educacional, a partir do debate teórico acerca da EPT, EMI e ERER, aliado ao projeto interdisciplinar desenvolvido, cujo objetivo consiste em auxiliar os profissionais do EMI a realizar práticas pedagógicas integradas, a implementar a ERER e a contribuir com a formação em serviço desses sujeitos.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Educação das Relações Étnico-Raciais. Integração curricular. Formação Humana Integral.

ABSTRACT

The Integrated High School (IHS), under a political, philosophical and epistemic prism supports the inseparability of general training from training for the job market, thus aiming at a comprehensive human formation (RAMOS, 2008). Researchers in the field of Labor and Education debate the difficulties to achieve a curricular integration in its several dimensions, which leads to a loss of quality in educational processes and makes the principle of an integral human formation unfeasible. On the other hand, the Education of Ethnic-Racial Relations (EERR), which is mandatory in basic education, finds little support in Brazilian schools (GOMES: JESUS, 2013). The implementation of EERR in the IHS is more deficient due to little research regarding the interlocution of such matters. As Technicians in Educational Affairs, we have observed that the EERR has not been implemented in Federal Institutions and the carrying out of the IHS takes place in a mechanical, disintegrated way, overlapping a technical course with High School, besides isolating curricular subjects. Given the latter and the debates held in CTE (Career and Technological Education: ProfEPT, in Portuguese), we have come up with the following research question: How to implement the EERR and an integrated study in the everyday school life of the IHS? The overall objective is to contribute to the development, application and validation of integrated pedagogical practices of the EERR in High School Education that can be worked out and re-signified in other educational contexts. The methodology and qualitative data analysis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2016) were tied to the contributions of the Critical Professional Ethnography (RAMOS, 2014) and collaborative research (IBIAPINA, 2008), taking into consideration Paulo Freire's studies and the contributions of decolonial pedagogy (WALSH, 2009; 2014). It was found that it is possible to overcome the isolation of disciplines, the overlapping of evaluative pedagogical activities and the isolation of the teaching work itself through collaborative practices that have the EERR as an integrating element of the curriculum. Another finding of the research is about the IHS curriculum which, when worked out based on the Education of Ethnic-Racial Relations, suffers displacements of approach and the historically excluded social groups, the ones that are taken for granted, as well as other systems of thoughts emerge and question the monocultural Eurocentric vision of the CTE curricula. The research made possible the construction of an educational product, based on the theoretical debate on the CTE, the IHS and the EERR, along with the interdisciplinary project developed, whose objective is to help IHS professionals carry out integrated pedagogical practices, to implement the EERR and contribute to the in-service training of these subjects.

Keywords: Career and Technological Education. Integrated High School. Education of Ethnic-Racial Relations. Curricular integration. Comprehensive Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mosaico Produto Educacional	130
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções didáticas pedagógicas.....	97
Tabela 2 – Categorias de análise dos dados.....	107
Tabela 3 – Percepção discente acerca da interdisciplinaridade.....	110
Tabela 4 – Intensidade de participação docente.....	114
Tabela 5 – Percepção discente sobre o racismo no mundo do trabalho do técnico em administração.....	118
Tabela 6 – Grau de satisfação discente em participar do projeto.....	123
Tabela 7 – Avaliação discente sobre a possibilidade de reaplicação do projeto.....	123
Tabela 8 – Contribuições discentes a uma futura reedição do projeto.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APNP - Atividade Pedagógica Não Presencial
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEP – Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CP – Conselho Pleno
- DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- EDH – Educação em Direitos Humanos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMI – Ensino Médio Integrado
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
- EUA – Estados Unidos da América
- FTP – Formação Técnica e Profissional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- M/C – Grupo Modernidade/Colonialidade
- MCP – Matriz Colonial de Poder
- MEC – Ministério da Educação
- Mobral – Movimento de Alfabetização de Adultos
- NEABI – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
- ONU – Organização das Nações Unidas
- Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PPC – Projetos Pedagógicos de Cursos
- PPEPT – Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PT – Partido dos Trabalhadores

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEB – Secretaria de Educação Básica

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SNPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	15
2-O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT E ERER: DISPUTAS POLÍTICAS E FILOSÓFICAS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E CIDADANIA	25
2.1-A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS DIREITOS À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO EM DISPUTA	27
2.1.1-Estado contemporâneo, direitos sociais e políticas públicas	27
2.1.2-A política pública de EPT desejada	31
2.1.3-A política pública de EPT do capital.....	33
2.1.4-A política pública de EPT progressista e a atual contrarreforma da educação....	39
2.2-ENSINO MÉDIO INTEGRADO: BASES CONCEITUAIS, INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE	49
2.2.1-Definição de ensino médio integrado e a possibilidade da formação humana integral	49
2.2.2-Bases filosóficas do ensino médio integrado: a perspectiva socialista de educação	51
2.2.3-Integração e interdisciplinaridade no ensino médio integrado	59
2.3-EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE.....	64
2.3.1-O longo percurso legal de implantação da educação das relações étnico-raciais ..	64
2.3.2- Os desafios de implementação da ERER: formação dos profissionais da educação, currículo e colonialidade	68
2.3.3-Pedagogias decoloniais e os estudos de Paulo Freire: possibilidades de implementação da ERER	80
2.4-JUVENTUDES: POSSIBILIDADES DE DEFINIÇÕES TEÓRICAS E AS JUVENTUDES PRESENTES NO IFES CAMPUS CENTRO-SERRANO.....	86
3-METODOLOGIA	91
4-IMPLEMENTAR A ERER E INTEGRAR O EMI NA PRÁTICA: DA PROPOSTA AO REALIZADO	100
4.1 ETNOGRAFIA PROFISSIONAL CRÍTICA E PESQUISA COLABORATIVA: OS CAMINHOS TRILHADOS NA PROPOSIÇÃO, APROVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	100
4.2-CATEGORIAS DE ANÁLISES: CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E RESULTADOS OBSERVADOS	106
4.2.1-Integração curricular e a formação humana integral	108
4.2.2-Trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico: Integração teoria-prática e realidade, o trabalho coletivo docente e a avaliação interdisciplinar	111
4.2.3-ERER: Implementação no EMI e os deslocamentos epistêmicos.....	116

4.3 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: CONSTATAÇÕES E PRIMEIRAS CONCLUSÕES.....	123
5-PRODUTO EDUCACIONAL	126
6-CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A – Produto educacional	155
APÊNDICE B – Projeto interdisciplinar aprovado Diretoria de Ensino.....	156
APÊNDICE C – Questionário <i>on-line</i> discente.....	161
APÊNDICE D – Roteiro grupo focal	166

1-INTRODUÇÃO

Olá. Essas palavras iniciais pretendem situar você leitor/a, no contexto de produção desse relatório de pesquisa e do público-alvo deste trabalho. Essa pesquisa tem origem no Programa de Pós-Graduação que oferta o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e foi realizada por um Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), que atua, desde 2010, na gestão pedagógica do Ifes, propondo como objeto de pesquisa o Ensino Médio Integrado (EMI) e as interfaces com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O *locus* de pesquisa é o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* Centro-Serrano e os sujeitos envolvidos foram o pesquisador, servidores da gestão pedagógica e escolar, docentes do campus e docentes convidados e discentes de três turmas finalistas (3º ano) do curso técnico em administração integrado ao ensino médio.

O ProfEPT exige para conclusão do Mestrado, além do relatório final da pesquisa, a apresentação de um produto educacional. Este pode ser de variados formatos e objetivos, porém, deve dialogar com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio e poder ser replicável em outros contextos educacionais. Dessa forma, esse trabalho de pesquisa e o seu produto educacional, em anexo, têm como público-alvo profissionais da EPT de nível médio e da educação básica e objetiva demonstrar as potencialidades e os desafios do EMI, bem como experimentar práticas pedagógicas integradas em ERER.

A Educação Profissional e Tecnológica, desde sua refundação¹, iniciada, em 2004, com a publicação do Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004c), busca superar sua principal característica, forjada ao longo do século XX, de realizar formações limitadas aos interesses imediatos do mercado de trabalho. Nesse processo de refundação, o Ensino Médio Integrado (EMI) reaparece com novos objetivos, por meio de normativas — Parecer CNE/CEB 39/2004 e Resolução MEC/CNE nº 06/2012 (BRASIL, 2004d, 2012c) — que indicam a construção de processos educativos voltados à formação humana integral, em que os valores da democracia,

¹ A política pública de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na primeira década do século XXI, passou por um amplo processo de reformas que envolveram a publicação de decretos e leis que possibilitaram a recriação do Ensino Médio Integrado, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a fundação de centenas de novas unidades de ensino e de dezenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a contratação de milhares de novos servidores públicos, o aumento significativo do orçamento federal e o aumento vertiginoso do número de vagas para estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 27/10/2021.

da cidadania, das artes, do desenvolvimento intelectual, do respeito e valorização da diversidade humana são colocados como centrais.

Lógico, não podemos esquecer que a formação profissional dos jovens brasileiros é uma necessidade de nossa sociedade e do sistema econômico em que estamos imersos, uma vez que compete a essa modalidade prover profissionais qualificados para o mundo do trabalho. Porém, a EPT brasileira, do século XXI, ao instituir o Ensino Médio Integrado e estabelecer a formação humana integral como princípio e objetivo, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), alicerçou as bases para uma nova educação brasileira que intenta romper com o seu caráter dual, ou seja, um tipo de educação para os filhos da classe dirigente e outra para os filhos da classe trabalhadora (RAMOS, 2014b). Dessa maneira, os IFs, por meio da oferta do Ensino Médio Integrado, possuem o potencial de se tornarem uma escola de travessia (GRAMSCI, 1982) para uma nova sociedade, onde não há papéis sociais preestabelecidos.

A perspectiva conceitual desta proposta de Ensino Médio Integrado, normatizado nas legislações supracitadas, tem na palavra “integrado” um significado amplo que vai muito além da simples adição de um curso técnico profissional ao ensino médio. O conceito de integração que subjaz a essa modalidade de ensino possui o princípio da indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia permeados pela totalidade do real (RAMOS, 2014b). Desse modo, essa proposta de currículo integrado possui múltiplas possibilidades de integrações e objetiva “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, p. 86, 2014b). Maria Ciavatta (2014, p. 198, grifo da autora), corrobora essa definição ao afirmar que

Assim, o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Essa integração, nas diversas dimensões do real, tais como formação profissional integrada à formação geral, formação teórica integrada à formação prática, a ciência integrada à tecnologia e ao trabalho, a arte e a cultura integradas à formação técnica profissional, a integração da ciência, tecnologia, trabalho e cultura à realidade vivenciada pelos estudantes possuem um potencial revolucionário de formação humana que pode ser entendida como *omnilateral*, ou formação humana “[...] com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 16).

Entretanto, a realidade pedagógica vivenciada no interior dos Institutos Federais é de um Ensino Médio Desintegrado (BEZERRA, 2013), visto que os cursos dessa modalidade de ensino, na prática, são uma sobreposição do curso técnico ao ensino médio regular (LIMA, 2017). Essa desintegração enfraquece o EMI, no sentido da formação humana integral, porque o limita à formação unilateral dos egressos. Esse tipo de formação visa atender as necessidades imediatas do mercado por mão de obra qualificada e manutenção do atual sistema econômico e social (ALMEIDA, J., 2015).

Na esfera política observamos que a democracia brasileira e o Estado de Direito estão enfraquecidos devido à retirada de direitos trabalhistas e de proteção social ocorrida nos últimos anos, por meio de reformas legislativas, realizadas no Congresso Nacional. Soma-se a esse cenário a pandemia de SARS-CoV-2² (COVID-19), o recrudescimento da extrema direita, fenômeno observado nos últimos anos, tanto no plano nacional como no plano internacional, em que vários grupos se utilizam de cargos públicos eletivos, de organizações sociais e da mídia digital para atacarem as minorias sociais e as respectivas leis de proteção social. Os grupos de extrema direita brasileiros negam o aquecimento global e se opõem à legislação ambiental, negam a existência do racismo, da homofobia, do machismo e são contra qualquer tipo de ação afirmativa ou de outros mecanismos que visam proteger e/ou possibilitar oportunidades às minorias sociais.

É nesta encruzilhada que este trabalho se encontra: numa estrada temos os arcabouços legais e teóricos da EPT e da EREER que possibilitam a formação humana integral e o fortalecimento de nossa democracia e, na outra estrada, nos deparamos com a realidade vivida no cotidiano escolar dos IFs com o Ensino Médio Desintegrado, a contrarreforma do ensino médio com a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a desestruturação da proteção social e ataques às minorias. Frente a estes dois caminhos, visamos demonstrar algumas possibilidades didático-pedagógicas que possam contribuir ao fortalecimento da formação humana integral, que passa, necessariamente, pela efetivação, no cotidiano escolar, dos princípios políticos, filosóficos e epistêmicos do ensino médio integrado.

² A pandemia de SARS-CoV-2 atingiu a todas e todos trabalhadores brasileiros, principalmente a população negra. Segundo o Boletim Especial do DIEESE, “a persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho ficou ainda mais acentuada durante a pandemia. Homens e mulheres negros sentiram, com maior frequência, os danos do isolamento e da redução do nível de atividade econômica. Homens e mulheres negros, ocupados em situação de informalidade, no trabalho doméstico e sem vínculo legal, foram os que mais sofreram os efeitos da parada da economia brasileira por causa do coronavírus. A mobilização do movimento sindical conseguiu proteger parte significativa dos empregos dos assalariados com carteira, com a Medida Provisória 936, mesmo com a redução de salário, mas cerca de 8 milhões de pessoas, a maioria negra, ficaram sem trabalho e sem renda” (DIEESE, 2020, p. 8).

Entendemos que uma das alternativas possíveis para realizar essa efetivação é a utilização das bases teóricas e legais do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio de proposições de práticas pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas e problematizadoras da realidade vivida, uma vez que nos apropriamos das bases legais, conceituais e metodológicas da ERER, de forma que estejam presentes nos diversos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado, que contemplem tanto as disciplinas específicas da formação profissional como as disciplinas da formação geral. As práticas pedagógicas interdisciplinares, estruturadas a partir da ERER, têm o potencial de proporcionar a integração curricular e o fortalecimento de nosso regime democrático, pois não há democracia plena num país em que exista a discriminação racial e o racismo. Do mesmo modo, não existe formação humana integral sem o devido processo educacional sobre as relações étnico-raciais.

É importante salientar que o atual modelo de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, disciplinado pela Resolução MEC/CNE 06/2012³ (BRASIL, 2012c), estabelece, entre os seus princípios norteadores, “o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo” (BRASIL, 2012c). Por sua vez, e no mesmo caminho, a educação para as relações étnico-raciais, luta histórica do movimento negro, vem se consolidando legalmente desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), por meios das seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a), Lei 11.645/2008 (BRASIL (2008a), Resolução CNE/CP 1 2004 (BRASIL, 2004b), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009b) e a Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012a). Esse aparato normativo induz a obrigatoriedade de se realizar processos formativos envolvendo a educação das relações étnico-raciais na EPT integrada ao ensino médio.

As relações étnico-raciais e o racismo fazem parte da realidade e da história do Brasil, isso é fato, uma característica nefasta de nosso país. Em vista disso, a real efetivação do EMI, em todas as suas dimensões de integração, passa por práticas pedagógicas em ERER. Aqui encontramos outro enorme desafio, comum a toda educação básica brasileira e muito acentuado na EPT: a implementação de processos formativos sobre as temáticas da ERER. De acordo com a pesquisa de Nilma L. Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus “não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas

³ Este trabalho começou a ser desenvolvido no segundo semestre de 2018 e, em janeiro de 2021, foram publicadas as novas diretrizes da EPT (BRASIL, 2021). Entretanto, as duas diretrizes mantiveram o texto acerca da diversidade racial.

participantes (da pesquisa)”, portanto, “trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

A formação de professores, o apoio e a orientação da gestão pedagógica/escolar e o currículo oficial são apontados, pela literatura especializada em ERER, como as principais causas das dificuldades em se trabalhar a temática nas escolas. Os documentos normativos (BRASIL, 2004b, 2009b) enfatizam a necessidade e a urgência da formação de professores na área da Educação das Relações Étnico-Raciais. Entretanto, as mudanças ocorridas no executivo federal, desde 2016, a inserção do ideário da extrema direita, tanto no governo federal como no Congresso Nacional, destruíram as políticas públicas de formação continuada de professores, no âmbito da diversidade e da inclusão.

Nesse movimento, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) passou por fusões com outras Secretarias e atualmente está alocada no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sob a denominação de Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR). Outro retrocesso foi a dissolução, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pertencente ao Ministério da Educação. Essas secretarias (SEPPIR e Secadi) realizavam importantes projetos de formação continuada de professores, que hoje estão desarticulados.

O currículo oficial da educação básica, nos níveis fundamental e médio, também é um entrave para a implementação da ERER. Apesar da temática das relações étnico-raciais e do ensino de história da cultura afro-brasileira e africana estarem regulamentadas na LDB e em legislações próprias, citadas anteriormente, a obrigatoriedade curricular está a cargo das disciplinas de História, Educação Artística e Literatura Brasileira. As demais disciplinas devem abordar a ERER, na chamada parte diversificada do currículo, por meio dos temas transversais. Gomes (2007) observa que essa organização curricular reduz a temática aos aspectos culturais de cada região e não incorpora e problematiza as diversas culturas, seus conflitos e tensões presentes no ambiente escolar. Gomes (2007, p. 29), afirma que “nessa perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum”.

Entendemos o currículo como um instrumento de poder, sendo produzido em meio às tensas relações sociais de poder (SILVA, T. T. da. 2007). Por isto, o currículo escolar não é neutro e carrega, em seu cerne, as relações de poder que o constituíram. Por essa ótica, é possível compreender o distanciamento entre a legislação que resguarda a ERER e a sua

presença nos currículos. Nesse entendimento, Moreira e Candau (2007, p.28) afirmam que o currículo é “um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados”.

Nessa feroz competição de significados e imerso nas tensas relações sociais de poder, o currículo do ensino médio integrado tenta abraçar tudo e agradar a “gregos e troianos”. Em uma consulta nos Projetos Pedagógicos de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, dos diferentes *campi* do Ifes, é possível observar essa característica globalizante. Nesses documentos estão presentes as diretrizes da Base Nacional Comum, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, da EREER, Educação Ambiental, Educação Especial Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos (EDH⁴).

Entretanto, a EREER, a EDH e a consequente proposta de integração curricular, nas diversas dimensões do real, terminam por ficar apenas na introdução desses documentos e o que sobressai, tanto nas ementas das disciplinas, como no perfil do egresso, é o viés da formação de profissionais qualificados para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho. Inclusive, as disciplinas de formação geral, pertencentes à Base Nacional Comum, ficam desconexas, compartimentadas e não se integram com as disciplinas da área técnica, assim como também não se integram com a EREER, nem com a EDH, tampouco com a realidade vivida pelos estudantes. Araújo e Frigotto (2015), embasados em Costa (2012), argumentam que essa situação é derivada, principalmente, da falta de conhecimento dos princípios e dos pressupostos do EMI, da dificuldade de operacionalização do currículo integrado, das condições materiais de cada escola e da ausência de formação continuada nesses temas.

Podemos resumir que temos legislações, diretrizes curriculares, escolas (IFs) e um robusto referencial teórico que apontam para formação integral dos sujeitos, mas ao serem instrumentalizados pelos currículos, por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e colocados em prática pelas equipes docentes terminam por realizar formações unilaterais e limitadas aos interesses imediatos do sistema capitalista.

Como superar essa realidade, visto que as políticas públicas de formação continuada de professores, acerca da EREER, foram enfraquecidas e a proposta de formação integral dos

⁴ A Educação em Direitos Humanos possui interfaces com a EREER ao estabelecer no artigo 3º, da Resolução CNE/CP 01/2012, que “A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 1).

sujeitos encontra-se sob ataque dos grupos políticos de direita que ascenderam ao poder nos últimos anos, e realizaram a contrarreforma do ensino médio?

Diante desses questionamentos e angustiados por esse quadro, acreditamos que “só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade” (GOMES, 2007, p. 25). Defendemos que essa saída do imobilismo deve ocorrer por meio da proposição de práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares que tenham, em sua base, os valores éticos e políticos de justiça social que promovam integração entre saberes e práticas socialmente relevantes que possibilitem a compreensão e intervenção na realidade. Por conseguinte, nos baseamos em Araújo e Rodrigues (2015, p. 108-109) que afirmam:

A compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem diante da realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não é suficiente para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas.

Diante desse quadro apresentado e pautado pelo compromisso ético e político em prol de uma educação profissional e tecnológica que objetiva a formação integral dos estudantes questionamos: como implementar, no cotidiano escolar da EPT integrada ao Ensino Médio, a ERER e promover a integração curricular?

As possibilidades de respostas a essa pergunta de pesquisa ocorreram por meio de duas ações. A primeira foi a realização da revisão de literatura que envolveram os estudos da política pública de EPT, Ensino Médio Integrado, currículo, integração curricular, interdisciplinaridade, juventude e a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Racismo no intuito de evidenciar as potencialidades e os desafios que essas categorias de análises possuem. A segunda ação se constituiu em planejamento, desenvolvimento e avaliação colaborativa de uma intervenção pedagógica, baseada na revisão de literatura e provocada pela atual conjuntura social, em três turmas finalistas do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do *campus* Centro-Serrano, que testou a hipótese de que é possível alcançar a integração curricular, nas diversas dimensões do real, por meio da ERER.

A partir da proposição acima, apresentamos como objetivo geral contribuir ao desenvolvimento, à aplicação e à validação de práticas pedagógicas integradas em ERER na educação profissional e tecnológica de nível médio que possam ser trabalhadas e ressignificadas em outros contextos educacionais. Os objetivos específicos visam fortalecer processos formativos em prol da formação integral e garantir o direito dos estudantes ao acesso,

ao debate e à formação de consciência crítica acerca das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade brasileira. Esses objetivos, geral e específicos, têm por base a hipótese de que a ERER, ao ser trabalhada de forma integrada a EPT, por meio da interdisciplinaridade, ao longo do ano letivo, nos diversos componentes curriculares, possibilita a integração curricular e a sua real efetivação no contexto escolar.

A metodologia utilizada foi diversificada, de acordo com cada etapa da pesquisa. Primeiro utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo foi reunir um conjunto de informações que possibilitou a obtenção de conceitos e teorias que estruturou e embasou o trabalho de campo (SEVERINO, 2007). O segundo momento foi dialogar, junto à equipe docente e gestão escolar, a possibilidade de desenvolver o trabalho de campo e para tanto utilizamos os aportes teóricos da etnografia profissional crítica, desenvolvidos por Ramos (2014c).

A etnografia profissional crítica nos instrumentaliza, enquanto profissionais da educação em atuação nas unidades escolares, quanto à dinâmica de trabalho, a suas interações, aos saberes profissionais e às relações de poder presentes nesses ambientes de trabalho. Assim, por meio de conversas e negociações com diversos atores do ambiente escolar foi desenvolvida a intervenção pedagógica, base de dados para validar a hipótese deste trabalho, denominada “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio” e envolveu treze componentes curriculares pertencentes a terceira série do EMI do curso técnico em Administração.

A pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), terceiro recurso metodológico, foi utilizada no planejamento e no desenvolvimento da intervenção pedagógica. Esse método tem como premissa o envolvimento de diversos sujeitos, nesse caso, o pesquisador, gestores, professores e estudantes, tanto em processo de conhecimento, quanto no desenvolvimento interativo da própria pesquisa. Essa peculiaridade da pesquisa colaborativa permite a interação e a reflexão entre pesquisador e demais sujeitos nos espaços das vivências do cotidiano escolar, em especial, no contexto da sala de aula. Na perspectiva de Ibiapina (2008), são esses movimentos da pesquisa que possibilitam a ressignificação dos sentidos e dos significados das práticas educativas.

A abordagem e a visão de mundo da intervenção pedagógica foram baseadas nos estudos de Paulo Freire (1987), do campo Trabalho e Educação (RAMOS, 2014a, 2014b; FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015; CIAVATTA, 2005; MOURA, 2012, 2013), nos Estudos Decoloniais

(WALSH, 2009; 2014, MIGNOLO, 2005, 2017; MARQUES; CALDERONI, 2020; GOMES, 2012; SILVA, P. B. G. e, 2007; OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e nos estudos sobre raça e racismo (ALMEIDA, S., 2020; RIBEIRO, 2019; MUNANGA, 1996, 2004, 2006) que problematizam e analisam os temas propostos, nesse caso o racismo estrutural brasileiro, a partir dos sujeitos e de sua realidade, em vez de explicações prontas e que por muitas vezes são desenvolvidas nos centros hegemônicos de poder e visam reafirmar a condição de detentores de conhecimentos válidos. Dessa maneira, foram problematizados os conceitos de raça, etnia, racismo e democracia racial; o currículo eurocentrado; o epistemicídio do conhecimento não europeu, a dominação cognitiva da narrativa eurocêntrica de progresso científico, de desenvolvimento humano e de meritocracia a fim de possibilitar a libertação da mente aderente (FREIRE, 1987) e demonstrar a colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2017; WALSH, 2009).

A revisão de literatura e referencial teórico, desenvolvidos no capítulo 2, abordam, com maior aprofundamento, as contribuições do campo Trabalho e Educação, dos Estudos Decoloniais na perspectiva de base filosófica ao se analisar as categorias: EMI, Currículo, Integração Curricular, ERER e Juventude. No capítulo 5, “Produto Educacional”, são apresentadas a operacionalização dessas categorias, permeadas pelos aportes teóricos dessas bases filosóficas, no intuito de demonstrar que é possível praticar uma pedagogia decolonial, antirracista, centrada nos sujeitos e na realidade vivida por eles na EPT de nível médio e alcançar a integração curricular e a formação humana integral.

No capítulo 3, “Metodologia”, são debatidas as já mencionadas Etnografia Profissional Crítica e Pesquisa Colaborativa, tal como a metodologia análise qualitativa. Nesse capítulo é apresentado o *locus* de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos e o processo de coleta de dados, as adaptações e os desafios vivenciados devido à situação de isolamento social e de aulas remotas decorrentes da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19). Essa organização metodológica viabilizou a obtenção de uma gama de dados, por meio de variadas fontes e possibilitou realizar a validação da pesquisa.

A “Análise dos Dados”, penúltimo capítulo desse trabalho, foi realizada por meio da análise qualitativa dos dados obtidos e teve como parâmetro as categorias de análises Integração Formação Geral à Formação Profissional; Integração Teoria e Prática; Integrar o Currículo à Realidade dos Estudantes; Integrar as partes ao todo; Implementação da ERER; Formação Cidadã; A ERER como elemento integrador; Currículo Eurocentrado e Ideologia Colonial; Interdisciplinaridade; processo avaliativo e trabalho em equipe que estão embasadas

conceitualmente nas/os autoras/es do campo de estudos Trabalho e Educação, nos estudos de Freire e dos aportes conceituais dos Estudos Decoloniais.

Concluimos que os desafios são enormes para uma real implementação do Ensino Médio Integrado e da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica. Entre esses desafios destacamos a formação inicial docente, tanto licenciados como bacharéis, que não contempla formação pedagógica específica a respeito do EMI, principalmente acerca dos princípios e objetivos dessa modalidade, o que torna as práticas pedagógicas segmentadas, isoladas e desconexas da realidade dos estudantes.

Identificamos que a falta de programa de formação continuada em serviços aos profissionais que atuam no EMI em conjunto com a ausência de planejamentos coletivos são fatores que contribuem à desintegração curricular. Outro obstáculo observado é a escassez de formação inicial e continuada em EREER, que praticamente a inviabiliza no ambiente escolar e sobrecarrega os poucos profissionais que buscam a sua implementação. Apesar dessas dificuldades, destacamos que os resultados da pesquisa apontam que docentes e discentes desejam materializar práticas pedagógicas interdisciplinares que objetivam a integração curricular; dessa maneira, reconhecem a importância e a urgência de se trabalhar a EREER na EPT de nível Médio.

2-O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT E ERER: DISPUTAS POLÍTICAS E FILOSÓFICAS ACERCA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E CIDADANIA

A compreensão do Ensino Médio Integrado necessita de conhecimentos da Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, do Estado que lhe dá origem, e das forças políticas e econômicas que influenciaram sua criação e implementação (WEBER, 1982; GRAMSCI, 1982). Somente com esse olhar *macro* é possível identificar as potencialidades e desafios dessa modalidade de ensino. Dessa forma, vamos iniciar o debate teórico com a definição de Estado Contemporâneo (PASOLD, 2003; SOUZA, 1999), de *política pública* (AITH, 2006; HOFLING, 2001) e de *política pública de EPT* (OLIVEIRA, 2014; RAMOS, 2014a; MOURA, 2014a). Em seguida, apresentaremos o que consideramos uma política pública de EPT ideal ou desejada e, logo após, analisaremos as políticas públicas de EPT implementadas ao longo da história do Brasil República.

A definição, o significado, as bases legais e teóricas do Ensino Médio Integrado, fruto da política pública de EPT, são apresentadas com o intuito de se explicar essa modalidade de ensino, principalmente o termo integrado. Esse esforço explicativo visa demonstrar as potencialidades do EMI e confrontá-las com a realidade pedagógica de desintegração, identificada por Lima (2017) e Bezerra (2013), no cotidiano do EMI. Elencamos algumas possíveis causas desse descompasso, neste caso a integração almejada *versus* a desintegração vivenciada, com base em Frigotto e Araújo (2015), Moura (2014b), e defendemos a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008) e a formação continuada em serviço (MOURA, 2012) como possibilidade de superação desse contexto de desintegração.

Acreditamos que o EMI possa ser realizado de acordo com o preconizado nas legislações e bases teóricas que indicam processos formativos integrados às diversas dimensões do real que possibilitam a formação humana integral. Entretanto, esses processos necessitam de eixos integradores que, aliados à interdisciplinaridade, possam atingir o ideal de integração e formação preconizados. Defendemos a utilização da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004a, 2004b, 2009b) enquanto elemento integrador do EMI. As relações étnico-raciais fazem parte da constituição histórica desse país e estão presentes em diferentes realidades (ALMEIDA, S., 2020), por conseguinte possibilita diversas formas de integração e, ao mesmo tempo, é conteúdo fundamental para se alcançar a formação cidadã (BRASIL, 1988, 1996).

A implementação da ERER, enquanto elemento integrador do currículo do EMI, deve ser

ao longo do ano letivo e os temas pertencentes às relações étnico-raciais devem perpassar os diversos componentes curriculares. Entretanto, essa implementação não deve se pautar no multiculturalismo funcional (WALSH, 2009), que visa incluir a diversidade sob um aspecto culturalista que não questiona a realidade e as desigualdades sociais que possuem uma base étnico-racial (GOMES, 2007). Propomos a implementação da EREER na perspectiva da interculturalidade crítica, por meio de uma pedagogia decolonial, que visa desnudar a pretensa harmonia sociorracial, as desigualdades sociais e romper o silêncio que impera em torno da temática, principalmente no tema do racismo (WALSH, 2009, 2017; OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A implementação da EREER, nessa perspectiva crítica e decolonial, questiona o currículo oficial e provoca deslocamentos epistêmicos nos conteúdos curriculares (GOMES, 2012; MARQUES; CALDERONI, 2016, 2020). Esses deslocamentos ocorrem devido à permanência de aspectos da herança colonial em simbiose com as características do sistema capitalista que se estruturou e se mantém em funcionamento com base na exploração e exclusão de contingentes populacionais e de suas culturas, em maioria são formados por populações tradicionais, povos indígenas e afro descendentes (MIGNOLO, 2005, 2017). Nesse sentido, os estudos de Paulo Freire que colocam os estudantes e a realidade em que estão imersos no centro do processo educativo, por meio de uma pedagogia dialógica, questionadora e que objetiva superar a realidade injusta torna-se necessária (FREIRE, 1987).

As/os estudantes, público-alvo do EMI, são jovens egressos do Ensino Fundamental que possuem origens diversas e pertencentes a diversas classes sociais. Os Institutos Federais possuem uma sistematização de cotas sociais, para ingresso na instituição, que democratizou o acesso e diversificou o público-alvo. Desse modo, faz-se necessário conhecer e compreender este público, uma vez que os processos educativos devem ocorrer a partir dos sujeitos e das realidades a que pertencem para serem significativos e libertadores (FREIRE, 1987). Isto posto, o conceito de juventude é debatido com base em Dayrell (2003), Martins e Carrano (2011) e Peralva (1997) no intuito de compreender a complexidade que envolve os estudantes do EMI e evitar o uso do senso comum que via de regra deturpa o ser jovem e cria estereótipos.

Os jovens, estudantes do EMI, pertencem a uma realidade local que se interliga às realidades regional, nacional e global. Este trabalho foi desenvolvido no Ifes *campus* Centro-Serrano, que está localizado numa região voltada à agricultura, comércio e prestação de serviços, com predominância da população tradicional pomerana. No intuito de conhecer esses jovens e compreender a população, a cultura local e escolar para alcançar o objetivo de se realizar, na prática, a integração do EMI, por meio da implementação da EREER, recorreremos aos

estudos de Roelker (2016), debruçamos-nos para rever o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do *campus* Centro-Serrano (Ifes, 2019) e reativamos as memórias das vivências deste pesquisador no cotidiano do *campus*.

2.1-A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS DIREITOS À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO EM DISPUTA

A política pública de EPT, no século XX, de forma geral, foi alinhada aos interesses do capital e nas duas primeiras décadas, do século XXI, essa política passou por ampla modificação, e, dentre muitas, a proposta da formação humana integral ganhou espaço, mas sem perder o foco no atendimento às demandas do capital. Por isso, a política pública de EPT, desenvolvida neste início de século XXI, é definida como progressista, mas encontra-se, atualmente, sob ataque, via reformas legislativas, e um dos propósitos desse ataque é o retorno ao modelo de educação dual e instrumental que prevaleceu ao longo do século passado.

Não podemos deixar de contextualizar que essas políticas públicas e o Estado Brasileiro estão imersos no modo de produção capitalista que passou por significativas mudanças, nos últimos 40 anos, que impactaram o mundo do trabalho e a formação dos trabalhadores. A análise, numa perspectiva histórica, nos fornece os elementos básicos para compreendermos a complexidade em que o EMI está imerso e as causas das dificuldades de sua plena efetivação.

2.1.1-Estado contemporâneo, direitos sociais e políticas públicas

Educação e trabalho são direitos fundamentais dos cidadãos e são garantidos, pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), à população e materializados por políticas públicas que são ações elaboradas e implementadas pelo Estado Republicano. Weber (1982, p. 98), em sua definição clássica, acentua que “O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território — este, o ‘território’, faz parte de suas características — reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”.

O século XX trouxe mudanças de objetivos e inaugurou uma nova forma do Estado se relacionar com a sociedade que lhe dá origem e sustentação. O Estado contemporâneo mantém consagrado os direitos individuais, fruto do Estado moderno, mas adiciona, aos direitos fundamentais dos cidadãos, os direitos sociais. Pasold (2003) afirma que a efetivação desses novos direitos altera a forma do Estado se relacionar com os domínios do econômico e do social. Em vista disso, em essência e ao desconsiderar as disputas de poder, é possível afirmar que “o Estado contemporâneo tem função eminentemente social, é o Estado das Prestações. O Estado

tem como função precípua zelar pelo bem-estar social, para tanto destina parte do produto nacional bruto para tal” (SOUZA, 1999, p. s/n).

O Estado não é neutro e o entendemos na perspectiva de Marx e Engels (1988), bem como a de Gramsci (1982), que classificam o Estado como um dos elementos centrais do sistema capitalista, agindo de forma a assegurar sua manutenção e expansão. A realização dessas tarefas — manter e expandir o sistema capitalista — ocorre de maneira conflituosa, dado que o Estado aglutina as tensões da sociedade civil e se constitui num campo de força dinâmico e contraditório (GRAMSCI, 1982). Nessa perspectiva, o Estado é uma totalidade concreta que se forma historicamente, em meio às contradições sociais, em razão de que a luta de classes está em seu seio ou, nas palavras de Gramsci, o Estado é “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000).

A obtenção do consenso das massas e o alcance da coesão social não ocorrem somente pela via da força, pelo monopólio legítimo dos aparelhos coercitivos, mas também por meio da ideologia que forma um imaginário social de que o Estado, estruturado de acordo com o sistema capitalista e controlado pelos seus representantes, é o melhor para a sociedade. Gramsci (1982) classificou essa obtenção de consensos como *hegemonia*, que possibilita à classe dominante tornar-se dirigente e *educar* a população de acordo com os valores do processo civilizatório do sistema capitalista.

a separação entre o econômico e o político no capitalismo é tanto artificial quanto um dispositivo também ideológico que permite ao Estado atuar em benefício da classe dominante de uma forma supostamente neutra, voltada para o interesse público. Ainda que, por esse motivo, as funções coercitivas e ideológicas do Estado não se manifestem de forma diretamente vinculada à economia, tanto essa relação é organicamente estrutural à acumulação do capital, quanto a forma como assume historicamente expressa o momento do desenvolvimento do capitalismo (RAMOS, 2014a, p.18).

O Estado democrático, segundo Bobbio (1999), é caracterizado por possuir, minimamente, um órgão político máximo que constrói as leis, por membros eleitos pela população; órgãos executivos, com dirigentes eleitos, que administram o funcionamento do Estado; sufrágio universal; igualdade e liberdade de voto; existências de partidos políticos e de candidaturas de diferentes espectros ideológicos; existência do critério de maioria dos votos ou maioria proporcional dos votos; a impossibilidade de que o grupo eleito, pela maioria dos votos, possa negar direitos aos grupos minoritários, devendo haver confiança institucional entre os poderes (BOBBIO, 1999 *apud* SAVIANI, 2017, p. 655).

Por sua vez, o Estado democrático brasileiro é recente e tem como referência o ano de

1894, que marca a eleição do primeiro presidente da república, pela população apta a votar, homens maiores de 21 anos que não fossem analfabetos, religiosos ou militares (BRASIL, 1891). Desde essa eleição, a democracia brasileira vem se constituindo a duras penas com períodos históricos marcados por falsificação eleitoral, voto de cabresto, eleições arranjadas, interrupções ditatoriais e deposição de governantes, via processos legais duvidosos. O povo não participou diretamente da constituição do Estado republicano democrático brasileiro e assistiu bestializado à mudança do formato estatal de Império para República (CARVALHO, 1987). Portanto, o Brasil republicano foi forjado pelas elites que objetivavam aumentar o próprio poder e para tanto utilizavam o aparelho estatal em benefício próprio. Esse processo histórico acarretou a não inclusão orgânica da população na vida política do país e excluiu parcela significativa da sociedade, principalmente a população negra, de direitos sociais e de condições mínimas de cidadania.

A formação do cidadão nas circunstâncias históricas em que evoluímos não poderia ser processo fácil e rápido. Mas é preciso reconhecer que este processo está sendo excessivamente lento, assim como foi excessivamente lenta a abolição da escravidão. A pergunta que ocorre logo ao observador é se a lentidão não se deve à falta de interesse em que a cidadania se desenvolva. O cidadão esclarecido é, sem dúvida, uma peça incômoda, reivindicadora. Sem ele, no entanto, está comprometido nosso próprio futuro como nação. Euclides da Cunha escreveu, em “Os Sertões”, refletindo o ambiente do final do século XIX: “Estamos condenados à civilização. Ou progredimos ou desaparecemos”. Neste final do século XX, a frase deveria ser: “Estamos condenados à democracia. Ou nos democratizamos ou desaparecemos” (CARVALHO, 1998, p. 39).

O Estado Republicano possui a responsabilidade de executar ações, dispondo de recursos próprios, que visem o bem público e atendam a população em suas necessidades básicas. Essa diversidade de necessidades demanda um grande número de ações que necessitam ser organizadas e classificadas para serem atendidas. Essas ações estatais foram denominadas de políticas públicas e materializam os direitos sociais, presentes na Constituição Federal e em leis subjacentes. Conseqüentemente, é de competência do Estado a indução e a realização das políticas públicas que proverão o acesso à população aos recursos e serviços que garantem os direitos sociais dos cidadãos.

Bucci (2006) enfatiza que o conceito de Política Pública possui como fundamento a proteção e a garantia de direitos, pois nós, seres humanos, somos seres de direitos e necessitamos de medidas concretas do Estado que humanizem as relações sociais e busquem neutralizar a degradação e a exclusão que a economia capitalista fazem sobre parcela da população. Aith (2006) segue nessa direção ao afirmar que política pública é atividade do Estado e que objetiva “elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas

à consolidação do Estado democrático do Direito e à proteção dos direitos humanos” (AITH, 2006, p. 232).

Oliveira e Paz (2014, p. 152) apontam que definição de objetivos, forma de elaboração, planejamento, execução, financiamento, corpo técnico e leis são os aspectos básicos que caracterizam as políticas públicas que são desenvolvidas, por meio de uma “[...] política de governo, objetivando resultados que podem ser de curto, médio ou longo prazo”. Entretanto, as políticas públicas não são criadas e implementadas de forma mecânica e automatizada entre direitos sociais constitucionais e o aparelho estatal. Direitos sociais e máquina pública são os elementos fundamentais para se implementar as políticas públicas, porém a definição e o planejamento dessas políticas ficam a cargo dos grupos governantes, normalmente eleitos democraticamente, que estão à frente do Estado a cada período de tempo.

Em vista disso, Höfling (2001, p. 31) afirma que as políticas públicas são frutos do “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltados a setores específicos da sociedade”. Isto posto, não há neutralidade política e/ou filosófica na escolha e no planejamento das políticas públicas, por parte dos grupos governantes, porque estes estão imersos em alguma linha política e ideológica que se fará presente nesse processo. Nessa perspectiva, Momma, Cardoso e Bryan (2009, p. 20) afirmam que a definição e o planejamento das políticas públicas envolvem diversas pessoas num diálogo tenso, em que estão presentes a disputa por projetos de sociedade e conflitos em torno da definição e da obtenção de recursos.

O Estado não é neutro; portanto, as políticas públicas também não são neutras; constantemente, a Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica (PPEPT) não é neutra e se constitui em um espaço fortemente ligado ao capital internacional e aos seus modos de produção. Dessa forma, “a educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado tende a querer forjar um novo tipo de sujeito histórico, adequado às necessidades capitalistas de produção e reprodução social” (OLIVEIRA; PAZ, 2014, p. 156-157). Ramos (2014a) também compactua com a ideia da não neutralidade da PPEPT e do espaço de disputas em que está imersa, ao afirmar:

Em síntese, um projeto de educação tecnológica como política de Estado é uma construção histórica fortemente disputada pelas classes e suas frações, sendo que os elementos históricos nos mostram que uma abordagem aparentemente técnica e econômica da questão é, na verdade, expressão das relações de poder e da luta de classes (RAMOS, 2014a, p. 43).

Os defensores de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade lutam historicamente por políticas públicas de educação e possuem propostas para todos os níveis educacionais. Os diversos autores do campo Trabalho e Educação debatem e apresentam

propostas de construção de Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica centradas no ser humano, no ambiente em que habitam e que objetivam a emancipação humana das amarras do sistema capitalista e o reencontro com o trabalho em sua perspectiva criadora e libertadora. Essa política pública, que ainda não existe e está no plano da luta política, será chamada de Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica Desejada.

A partir dos preceitos dessa política pública é possível realizar plenamente a proposta de Ensino Médio Integrado que objetiva integrar as diversas dimensões do real e possibilitar a formação integral dos estudantes, num ensino que seja realmente politécnico (SAVIANI, 2003a). Entretanto, como asseveram Araújo e Frigotto (2015), não podemos esperar as condições ideais para realizarmos o ensino integrado, este necessita mais de ações pedagógicas do que condições materiais para se realizar. Em vista disso, apresentamos a PPEPT que desejamos e que é possível alcançar. Entendemos que a integração curricular e o ensino integrado, ainda de acordo com Araújo e Frigotto (2015), são, antes de tudo, compromissos éticos e políticos que se realizam diariamente.

2.1.2-A política pública de EPT desejada

A PPEPT desejada é aquela que não seja dual e tampouco formatada pelos centros hegemônicos de poder; ao contrário, deve ser uma PPEPT inclusiva, autônoma, libertadora e com ensino politécnico (RAMOS, 2008). A PPEPT desejada se baseia no modelo de escola “desinteressada” proposto por GRAMSCI (1982), que objetiva a emancipação social, política e econômica dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2014). Nessa visão, o trabalhador é o centro do processo e tais processos formativos buscam possibilitar a expansão de todas as suas múltiplas capacidades — uma formação *omnilateral* — que parte do princípio que o trabalho é ontológico ao ser humano e mediador das relações homem-natureza e homem-sociedade. Por conseguinte, o trabalho é educador, compreendido, assim, como princípio educativo.

A unidade escolar da PPEPT desejada deve ser um local dinâmico, diverso, “um espaço de reconstrução do ser social” (OLIVEIRA, 2014, p. 97), onde o processo mais importante seja de formação humana, num movimento perene de repensar/recriar a realidade e os processos que estão inseridos. Desse modo, a PPEPT desejada não se encaixa nos atuais planos econômicos, atualmente em pauta, em razão dessa política não fazer parte da equação economicista de investimento na educação = retorno econômico, pois o seu objetivo central não é a formação de agentes econômicos para suprir o trabalho assalariado, mas propiciar processos formativos agregadores em várias dimensões do ser social, sejam elas políticas, afetivas, físico-intelectuais,

artísticas ou econômicas. Isto posto, “a formação profissional voltada à emancipação do trabalhador e ao enfrentamento do processo de alienação e de precarização que lhe afeta é uma perspectiva de formação do educando em múltiplas dimensões” (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

A concepção de política pública, aqui defendida, tem por princípio que a formação humana integral necessita de processos educativos que integrem formação geral com a formação profissional, num movimento indissociável entre o pensar e o fazer que possibilita ao educando condições e liberdade de realizar o seu potencial criativo (CIAVATTA, 2005). A realização desse potencial criativo propicia, ao trabalhador, ressignificar o seu mundo, suas práticas laborais e sociais que potencializam o seu próprio desenvolvimento humano e da sociedade em que vive. Por conseguinte, a PPEPT desejada busca formar trabalhadores que tenham capacidade de fazer leituras críticas de mundo que possibilitam identificar processos de alienação e exploração em que estão imersos. Reconhecer a diversidade social, incluir grupos minoritários, seus anseios e seus direitos, são fundamentos da PPEPT desejada e não a descaracteriza; ao contrário, esses reconhecimentos e inclusões devem ser compromissos éticos e políticos da EPT e de seus profissionais, dado que respeito à diversidade, valorização das diferenças e inclusão social são fundamentos da democracia e de práticas cidadãs (OLIVEIRA, 2014).

A PPEPT desejada é possível de ser realizada e existem debates e proposta de como implementá-la. Moura (2014a) se debruça sobre o tema e elenca uma série de fatores que devem ser observados para realização dessa política. Segundo o autor, uma política pública ideal de EPT requer articulação com outras políticas setoriais e integração de setores do MEC, assim como integração com os estados e municípios, por meio do princípio constitucional do regime de colaboração.

Isto posto, é importante potencializar maior interação entre as redes públicas municipais, estaduais e federal, por meio de grupos de pesquisa que terão como objetivo desenvolver conhecimentos sobre a EPT e formação de professores. Formação, valorização, condições de trabalho e organização do trabalho docente, principalmente o planejamento pedagógico coletivo são pontos-chave que devem estar presentes na PPEPT que desejamos. Por fim, mas não menos importante, deve-se incluir o financiamento público com recursos suficientes para se realizar os investimentos necessários para viabilizar a política pública aqui defendida.

Finalmente, importa que a política em discussão trate da valorização dos profissionais da educação. Não é possível alcançar resultados diferentes dos atuais sem que sejam mudadas as condições de trabalho dos profissionais das redes estaduais e municipais. Nessa perspectiva, um aspecto central é a organização dos tempos e espaços do trabalho docente, trabalho este que necessita contemplar horários destinados ao planejamento conjunto das atividades, o que é imprescindível à integração apontada,

aos estudos acerca dos planos de cursos e a seu acompanhamento e avaliação (MOURA, 2014a, p. 73).

Em síntese, a política pública de EPT que desejamos está além do capital (MESZÁROS, 2008), uma vez que objetiva a emancipação social, política e, principalmente, econômica dos trabalhadores. Tal política pública tem em sua gênese a indissociabilidade entre o pensar e o fazer num movimento que liberta e potencializa a criatividade humana. A emancipação dos trabalhadores das amarras do sistema capitalista e a liberação de seu potencial criativo viabiliza o próprio desenvolvimento humano e a possibilidade de (re)construir uma sociedade onde “os trabalhadores resgatem definitivamente o papel de produtores de seu processo de emancipação e humanização” (OLIVEIRA, 2014, p. 100).

Entretanto, como asseveram os autores do campo Trabalho e Educação, não podemos aguardar passivamente que ocorram mudanças sociais, políticas e econômicas para se realizar a PPEPT que desejamos; ao contrário, devemos lutar e construir diariamente condições que nos levem ao modelo de educação e sociedade que almejamos. É dentro dessa realidade que vivemos, que no cenário atual encontra-se cruel e desanimadora, que devemos construir pontes, por meio das contradições e fissuras do sistema capitalista, para a sociedade que desejamos.

2.1.3-A política pública de EPT do capital

A PPEPT desejada é uma possibilidade de futuro que só será alcançada por meio da luta política. Por outro lado, a história da educação profissional e tecnológica no Brasil República, ao longo do século XX, é marcada pela influência dos EUA, via financiamentos e acordos bilaterais de cooperação. O principal objetivo, dessa parceria Brasil – EUA, foi formar mão de obra especializada para suprir as necessidades do modo de produção capitalista, o que levou ao aprofundamento do caráter dual da educação brasileira (LIMA FILHO, 2004).

Essa fase da história da EPT brasileira será chamada de PPEPT do Capital, e foi atualizada, durante o século XX, de acordo com as mudanças no modo de produção capitalista e as reorganizações políticas, econômicas e do mundo do trabalho que ocorreram nesse período. Em suma, de forma objetiva, podemos classificar a PPEPT do Capital como limitadora do potencial humano, visto que se caracteriza por ser utilitarista e unilateral, mantém e acentua a sociedade de classes e as desigualdades sociais, e entende o trabalhador apenas como uma variável na equação econômica. Logo, a PPEPT do capital é a antítese da PPEPT desejada.

As políticas públicas de educação, não só a de EPT, assim como os processos educacionais que são desenvolvidos nas escolas, carregam em si as características da sociedade

em que está inserida. Em outras palavras, podemos afirmar que a escola e as políticas educacionais reproduzem a sociedade que lhe dá origem. Em vista disso, é importante compreendermos que a gênese e o desenvolvimento da política pública de educação profissional brasileira foram realizadas dentro de um modelo econômico denominado de capitalismo dependente, em que a burguesia brasileira se associou, como sócia menor e dependente, ao capital internacional (FERNANDES, 2006, *apud* RAMOS, 2014a). Essa formatação econômica, o capitalismo dependente e uma burguesia cooptada e subserviente balizaram tanto o desenvolvimento econômico e tecnológico brasileiro como também a PPEPT.

Mas assim como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica. As mudanças históricas que se processaram até os dias de hoje são significativas em termos de ampliação e expansão desse tipo de educação, mas dão provas de estar a serviço de um desenvolvimento capitalista dependente (RAMOS, 2014a, p. 26).

A formatação do desenvolvimento econômico e tecnológico brasileiro, no modelo de capitalismo dependente, com importação de tecnologias e implantação do parque industrial nacional com equipamentos estrangeiros, determinou a formulação e execução de uma PPEPT intrinsecamente ligada ao capital internacional. Ora, uma política pública educacional que visa atender as necessidades do capital internacional e viabilizar ganhos financeiros de uma elite econômica nacional se enquadra no que chamamos de educação limitadora do potencial humano, unilateral, tecnicista e dual. Limitadora, pois define apenas uma direção formativa, logo unilateral, ao basear os processos formativos de acordo com as necessidades do capital internacional e do parque industrial importado que foi implantado no Brasil. Tecnicista, visto que os processos formativos estavam centrados no maquinário e no processo produtivo e não na formação de trabalhadores autônomos, capazes de desenvolverem novos conhecimentos e conscientes da realidade social. Por fim, dual, porque somente os filhos da classe trabalhadora frequentavam o ensino técnico, que não habilitava o prosseguimento dos estudos num nível mais elevado.

Na primeira metade do século XX a educação profissional foi fortemente marcada pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites e outro para as classes populares. A não equivalência entre os cursos secundários e os técnicos, associada aos currículos enciclopédicos dos primeiros, era a expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização crescente, especialmente a partir de meados desse século, a dualidade foi mantida. Acentuou-se, porém, sua função de preparar as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, fazendo predominar sua função profissionalizante, em permanente tensão com a função propedêutica. Tal fenômeno fez com que a dualidade se verificasse mais em relação ao momento de ingresso e à posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho do que por oposição a outras perspectivas sociais (RAMOS, 2014b, p. 115).

A formatação da PPEPT do capital teve início no primeiro governo do Presidente Getúlio

Vargas, cujo objetivo era o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino técnico e profissional brasileiro (LIMA FILHO, 2004). A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), no período de 1946 a 1962, foi a primeira parceria oficial entre Brasil e EUA, no âmbito da educação profissional e teve como objetivo a formação de professores e envolveu aporte de verbas, intercâmbios, produções de materiais didáticos e de mídia impressa (AMORIM, 2007).

A participação americana, via CBAI, ocorreu num período em que o país estava se industrializando, via importação de tecnologia, o que ocasionou aumento da demanda de formação profissional. O Governo Getúlio Vargas, assessorado pela CBAI, por meio do Ministério da Educação e de seu ministro, Gustavo Capanema, realizou a reforma da educação e criou as leis orgânicas do ensino, ou *reformas Capanema*; das oito leis, cinco são referentes ao ensino técnico. Ocorreu, nesse momento, um aprofundamento do caráter dual da educação ao ser instituído o bloqueio formal aos egressos do ensino técnico-profissional ao ensino superior.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2013, p. 270).

A PPEPT do capital ganhou novos contornos no período da ditadura militar (1964-1985), com a publicação da segunda LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Essa legislação tornou compulsória a formação técnico-profissional de todo o currículo do segundo grau, porém, com ênfase na formação profissional, por meio de uma pedagogia tradicional e tecnicista. A nova organização curricular era interessante ao governo militar, uma vez que buscava resolver uma série de questões, como, por exemplo, diminuir a pressão por vagas na educação superior, suprir o déficit de técnicos no mercado e reforçar a implementação dos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos.

O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo. A Pedagogia do Oprimido, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (Mobral) sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

A teoria do capital humano, *grosso modo*, é entendida como o tempo que cada indivíduo

dedica, além de sua carga horária de trabalho, para adquirir habilidades e saberes direcionados ao modo de produção capitalista, a fim de garantir emprego e/ou progredir na carreira. Essa busca por qualificação profissional se tornou um fator na teoria do desenvolvimento econômico, visto que o investimento na formação profissional, quer seja pessoal ou governamental, afeta diretamente o desenvolvimento econômico.

Frigotto (2007) afirma que a teoria do capital humano serviu para mascarar o real problema da economia nacional, porque realiza uma explicação meramente funcional das desigualdades sociais e econômicas entre as pessoas e entre nações e não inclui, na equação, as questões históricas, antropológicas e sociais que são fatores determinantes na conformação político-econômico de uma nação. Para o autor, a política pública de EPT desenvolvida no regime militar teve como fundamento a condição de país dependente aos centros hegemônicos num “processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional” (FRIGOTTO, 2007, p. 1132-1134).

A PPEPT do capital foi atualizada e moldada, não só às mudanças políticas e econômicas que ocorreram no Brasil, mas também às mudanças no modo de produção capitalista que ocorriam nos países hegemônicos e que afetavam diretamente a base produtiva, as relações econômicas e sociais dos países de capitalismo dependente. Por isto, as mudanças no padrão de produção e acumulação do capital internacional influenciaram, de maneira decisiva, nas mudanças na PPEPT que ocorreram no pós-ditadura militar.

Importa ressaltar que o modo de produção capitalista passou por mudanças significativas, a partir da década de 1960, devido à introdução da microeletrônica e da automação industrial, em relação ao nível produtivo, e no nível das políticas econômicas foi implantado o neoliberalismo e decretado o fim do Estado de bem-estar social. Este processo se iniciou, nos países centrais, entre as décadas de 1960 e 1970, chegou ao Brasil no final dos anos 1980 e se consolidou na década de 1990.

Essa reorganização produtiva foi conceituada como modo de produção flexível que, segundo Harvey (2000), consistiu em uma resposta do capital à crise do fordismo. Tal reestruturação produtiva se deu em duas bases principais: a política, por meio de políticas neoliberais e a econômica, por meio do modo de produção flexível. Essas políticas reorganizaram as estruturas de funcionamento dos países capitalistas, impondo um forte processo de privatizações de empresas públicas, desregulamentação dos direitos trabalhistas, desmontagem do setor produtivo estatal e reestruturação do processo produtivo e da força de trabalho (ANTUNES, 2009). Os principais desdobramentos desse processo de reorganização

produtiva do capital, no que tange as relações de trabalho, foram o retorno do desemprego, ao nível estrutural, a precarização das condições de trabalho, a perda de direitos trabalhistas e sociais, o enfraquecimento dos sindicatos e da organização dos trabalhadores (OLIVEIRA; PAZ, 2014).

O trabalhador desse novo modelo produtivo necessita de conhecimentos mínimos de inglês, de geografia, conhecer o básico da cultura dos países hegemônicos, saber se comunicar, se relacionar e agir num ambiente diversificado de trabalho. Por conseguinte, a ideia de qualificação profissional, como sinônimo de “estoque de conhecimentos técnicos e habilidades” e de experiências de uma determinada profissão, perde força diante da nova configuração do trabalho que agora exige desse trabalhador a capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade frente a situações previstas e imprevistas (OLIVEIRA; PAZ, 2014). Enfim, o modo de produção flexível exigiu mudanças na formação da mão de obra e este “novo trabalhador” se apresenta com maior nível de qualificação e, porém, com menor remuneração, com mais funções e responsabilidades, submetido a uma maior carga horária de trabalho e com menos direitos.

A manutenção, aprofundamento e expansão da precarização desse “novo trabalhador”, situação essa que gera maiores taxas de lucros, é obtida, a nível individual, por meio de dois processos fundamentais. O primeiro é a capacidade do capital transformar tudo e todos em mercadorias e manter os trabalhadores constantemente envolvidos no sistema, ora como produtores, ora como consumidores. O segundo processo é o de alienação, que sequestra a ação política dos trabalhadores e os sobrecarrega enquanto agentes econômicos, fazendo com que a realização pessoal seja conquistada apenas pelo consumo. Esse cenário gera, na maioria dos casos, insatisfação com o próprio trabalho, em razão de que a remuneração não lhes permite consumir o que desejam. Essa insatisfação econômica frente ao consumo reduz o horizonte de ações e a criatividade dos trabalhadores e, por consequência, os enfraquecem enquanto agentes políticos (OLIVEIRA, 2014).

Nessa discussão, entendemos que a educação libertadora, preconizada por Paulo Freire, consiste em uma ameaça ao capital, visto que é fundamentada na leitura/problematização de mundo e da realidade de cada trabalhador no intuito de que esses possam desvelar a realidade opressora em que estão imersos e agirem politicamente para sua superação. Portanto, não são os estudos de Freire que formou a base conceitual da educação no paradigma do modo de produção flexível e sim a pedagogia por competências.

Afirma-se, nesse contexto, que a pedagogia por competências e a tese da empregabilidade, amplamente criticada por Oliveira (2001) e Ramos (2001), aparecem como antídoto para amenizar o problema do desemprego e da pouca

inserção profissional dos trabalhadores culpabilizando-os por não se tornarem empregáveis no mundo da economia. Essa pedagogia tem-se consubstanciado como a principal ideologia do modo capitalista, capaz de funcionar como cimento que dá organicidade a uma visão de mundo que se quer tornar hegemônica, atrelando o problema da falta de desemprego a uma questão de qualificação profissional, e não a uma opção política de um sistema societal pautado na exploração do trabalho humano. Isso nos remete a uma outra questão: não basta ter emprego, é necessário analisar em que condições e relações sociais esse emprego se realiza. O que se avalia é que geralmente o emprego pode até existir, mas as condições são precárias, degradantes e aviltantes (OLIVEIRA; PAZ, 2014, p. 136 e 137).

A pedagogia por competências e a tese da empregabilidade fizeram parte das reformas neoliberais, implementadas na década de 1990, que visavam reconfigurar o Estado brasileiro à nova estrutura produtiva capitalista. A “modernização” do Estado brasileiro foi pautada pelos centros hegemônicos do capital e instrumentalizada pelos organismos financeiros, em especial o Banco Mundial, que pode ser considerado o principal agente intelectual desse processo de reformas (OLIVEIRA; PAZ, 2014). Dessa forma, o Estado brasileiro que estava organizado e funcionava como agente estruturador e interventor da economia, desde a década de 1930, é reorganizado e torna-se um Estado Gestor na perspectiva da lógica empresarial do modo de produção flexível (FERRETI, 2006).

O Estado Gestor, fundamentado no neoliberalismo e constituído para atender o novo momento do capitalismo mundial, apresentava o discurso da modernização, da eficiência, da descentralização, das parcerias público-privadas, da otimização de recursos, das privatizações e de maior racionalidade de investimentos públicos e possibilitou, ao Brasil, sua inserção na globalização econômica. Porém, com a manutenção de país dependente com a retirada de investimentos públicos das áreas sociais e implementação da cidadania liberal. Nesse processo o Estado passa a tratar o cidadão como um cliente (OLIVEIRA; PAZ, 2014).

O problema do Estado optar por este viés — tratar o cidadão como cliente — é que nem todo cidadão é visto como cliente, bem como existem cidadãos-clientes “mais importantes” do que os outros. Essa visão neoliberal de cidadania, na prática, limita a cidadania das classes sociais mais desfavorecidas, notadamente a população negra, que em sua maioria se encontra em condições de empobrecimento e vive em periferias. Esse grupo social é classificado pelo Estado Gestor como não clientes, uma vez que seu poder de consumo é mínimo e as necessidades sociais são altas. Nesse sentido, os pobres, em particular, a população negra, pois também incide sobre ela o racismo estrutural brasileiro, são considerados gastos ou um fator negativo nas finanças públicas.

A Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica estiveram presentes no amplo processo de reformas estatais neoliberais, ocorrido na década de 1990, visto que o novo

modelo produtivo necessitava de um novo perfil de trabalhador. Então, as reformas neoliberais resultaram em mudanças legais na PPEPT, entre diversas normatizações apontamos o Decreto nº 2208 de 1997 (BRASIL, 1997) que separou o ensino médio da formação profissional. Domingos Leite Lima Filho (2015), em seus estudos, afirma que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) condicionava os empréstimos à adequação legal do sistema de ensino e exercia forte pressão política, particularmente, via poder econômico, em razão de ser o principal agente externo financiador das políticas educacionais de nível médio e técnico profissional.

Observa-se, novamente, os centros hegemônicos do poder influenciando e definindo a PPEPT brasileira de acordo com os seus interesses imediatos e alheios à nossa realidade social. Assim, é possível assinalar que a década de 1990 foi o período de maior inclusão, por meio das legislações e das políticas públicas, do ideário neoliberal que se materializou, por exemplo, na retirada de investimentos públicos da EPT e no fortalecimento do mercado privado nessa modalidade, via cursos rápidos, instrumentais e focados em determinadas necessidades imediatas do mercado.

2.1.4-A política pública de EPT progressista e a atual contrarreforma⁵ da educação

O início do terceiro milênio, no Brasil, se colocava de forma desanimadora para os defensores da PPEPT desejada. Entretanto, ocorre em 2002 a derrota eleitoral do projeto neoliberal brasileiro e entra em cena uma proposta política centrada na historicamente desvalorizada área social. A vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) representou uma esperança de mudança na política econômica e social do país, uma possibilidade de ruptura com o velho modelo do capitalismo dependente. Um grande leque de forças sociais lutou em conjunto, inclusive os defensores da educação pública, em prol da candidatura de Lula, que veio a tornar-se presidente, cercado de expectativas e pressões por mudanças do quadro social brasileiro.

⁵ É comum denominar os processos de mudanças nas políticas públicas de “reforma”. Esse termo remete a algo positivo que pode ser entendido como um melhoramento em determinada política pública. Entretanto, esse não é o caso desse processo de readequação da política pública de educação brasileira. Dessa forma, concordamos com Santo e Azevedo, 2018, que consideram mais adequado o uso do termo contrarreforma, baseado em Luxemburgo, 2010, pois [...] “as transformações sociais no contexto brasileiro desse momento conforme o que vêm sendo proposto pelo governo Temer, são políticas de supressão de direitos, de agudização das contradições e condições de vida daqueles que vivem do trabalho em nossa sociedade, portanto, o que o governo brasileiro denomina de reformas, denominaremos de contrarreformas, por suprimir direitos já conquistados e por não permitir a emancipação social dos cidadãos que vivem do trabalho” (SANTOS; AZEVEDO, 2018, p. 81).

Este novo momento político brasileiro, as pressões sociais, a realidade social brasileira, exaustivamente já analisados, demandaram a promulgação de várias leis, decretos e a implementação de políticas públicas, que visavam a proteção e promoção dos direitos sociais. Neste ponto é importante reafirmar que a principal inovação do Estado Contemporâneo, em relação ao Estado Moderno, é a inclusão dos direitos sociais e da noção de cidadania, que alterou o modo como o Estado organiza as finanças públicas, seus projetos e a forma de se relacionar com a população.

Nesse cenário de mudanças, foram publicados o Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004c), que reintegrava a educação básica à profissional e a Lei nº 11.195/05 (BRASIL, 2005b) que devolvia à União a prerrogativa de assumir todo o ônus na abertura de novas unidades da rede federal de EPT. Essas mudanças trouxeram críticas positivas e negativas da comunidade científica especializada, porém houve consenso de que a expansão da rede federal de EPT era necessária e urgente tendo em vista o quadro caótico da juventude e da educação brasileira. Assim, a educação profissional no Brasil “assume grande relevância nesse contexto em razão das expectativas de elaboração de uma nova política pública para o setor, no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento” (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2006, p. 141).

A nova política pública, mencionada por Campello e Lima Filho (2006), foi definida pelos pesquisadores e defensores da PPEPT desejada de PPEPT progressista. Essa política pública, que foi construída durante os dois mandatos do Presidente Lula (2003 a 2010) e continua em vigor, apesar dos retrocessos que ocorreram nos últimos cinco anos. A publicação do Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004c) reintegrou a educação básica à profissional e representou um passo importante em direção à superação da dualidade histórica da EPT brasileira. Esse decreto possibilitou a oferta de processos formativos que integram teoria e prática, formação profissional e formação geral, escola e comunidade num modelo de Ensino Médio Integrado que propicia a formação geral do estudante com o prosseguimento nos estudos em níveis mais elevados, assim como o domínio das técnicas e conhecimentos de determinada profissão.

A partir da segunda metade do último governo Lula, políticas mais contundentes direcionadas à educação tecnológica são tomadas em, pelo menos, dois sentidos. O primeiro refere-se à implantação do ensino médio integrado, por nós considerado como uma perspectiva consistente para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Concepção de educação esta coerente com um projeto de desenvolvimento nacional soberano, contraposto ao capitalismo dependente. O segundo sentido das políticas se deu pela expansão da rede federal de educação tecnológica juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico (RAMOS, 2014a, p. 40).

Outro destaque positivo da PPEPT progressista foi sua elaboração democrática, que teve

início com diversas reuniões e culminou com a realização do Seminário Nacional de educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (BRASIL, 2003b). Essa metodologia demonstrou uma postura diferenciada em relação aos governos anteriores, porque promoveu amplo debate com o objetivo de construir um novo caminho para EPT, momento em que os diversos atores que defendem a EPT tiveram a oportunidade de debaterem e construir consensos sobre a formação técnica e profissional dos trabalhadores brasileiros (OLIVEIRA, 2014).

Nesse processo, formaram-se três vertentes de revisão da PPEPT: A primeira defendia a revogação do decreto e o cumprimento da proposta educacional contida na LDB de 1996, apesar de suas ambiguidades; a segunda vertente defendia a manutenção ou pouca mudança do Decreto nº 2208/97, linha essa ligada ao patronato, defensores do Estado Mínimo que objetivava a manutenção da PPEPT do capital; a terceira que, concordava com a primeira, mas defendia edição de um novo decreto revogando a dualidade educacional estabelecido pelo Decreto nº 2208/97 e legislando/regulamentando os artigos considerados dúbios da LDB (OTRANTO, 2010).

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória é viável e um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007a, p. 24).

A democracia se fundamenta na liberdade de existência de propostas contrárias, debates e escolhas, via votação das propostas. Dessa maneira, a PPEPT progressista foi gerada dentro dos limites democráticos com a participação e influência dos defensores da PPEPT do capital. Vale reafirmar que esse grupo compõe a elite política brasileira, possui grande poder e influência na formulação e definição das políticas públicas. Isto posto, o Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004c), e demais legislações que vieram em sua esteira, mantiveram alguns aspectos das competências, de inspiração neoliberal. A manutenção das ofertas educativas denominadas concomitante e subseqüente, que são formatadas para a formação rápida, dentro das necessidades imediatas do mercado, são os dois principais aspectos trasladados da PPEPT do capital à PPEPT progressista (MOURA, 2014a).

Esses autores (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005) já nos chamaram a atenção para o fato de que embora o governo Lula representasse a possibilidade de atendimento a um conjunto de expectativas em relação aos novos rumos a serem trilhados pela educação

brasileira, não se pode deixar de levar consideração que os projetos conflitantes e antagônicos que esse governo abrigava terminaram por levá-lo a definir-se por um entendimento político que muito frustrou as expectativas criadas. Nesse sentido, de acordo com esses pesquisadores, a fragmentação posteriormente concretizada como política, se, por um lado, denotou uma prática que não se confrontou com o instituído pelo governo FHC, particularmente no trato da dualidade educacional, por outro, no ajuda a ter a clareza da necessidade de a análise da política educacional ser estruturada tendo como referência as contradições de interesses que, muitas vezes de forma oculta, determinam o vigor das reformas e dos projetos educacionais (OLIVEIRA, 2014, p. 87).

A expansão física e o aumento do número de matrículas da rede federal de EPT apresentam-se como características positivas da PPEPT progressista. Isso representa ações que objetivam o enfrentamento ao modelo neoliberal de política pública, uma vez que o Estado cria investimentos em infraestrutura, assume a responsabilidade de manutenção e investimentos na contratação de servidores públicos, das novas unidades de EPT. A expansão representou o fortalecimento da educação pública, o enfrentamento à política do estado mínimo e a falácia da autossustentação financeira das escolas.

Esse processo de expansão alcançou todos os estados brasileiros, dado que o principal critério era atender regiões que ainda não tinham unidades da rede federal de EPT. Isso significou “[...] a presença do Estado para mais além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional” (MOURA, 2014a, p. 62). Este movimento de expansão representou a possibilidade de fortalecimento da EPT com base nos anseios dos trabalhadores e a perspectiva de contribuir com uma sociedade menos excludente e mais democrática (OLIVEIRA, 2014).

A reformulação da política pública da EPT realizada nos governos Lula (2003 a 2010), aqui chamada de PPEPT progressista, foi constituída por uma gama de legislações, entre elas a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008b) que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Moura (2014a), afirma que a nova institucionalidade da rede federal contribuiu na fragmentação das políticas setoriais de educação, no interior do Ministério da Educação (MEC), com a separação da educação tecnológica da educação básica, por meio da criação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação Básica (SEB). A criação dessas duas pastas resultou num maior distanciamento da EPT com a educação básica, reforçou a dualidade da educação brasileira e afetou a articulação entre as políticas setoriais (MOURA, 2014a).

As dificuldades de articulação no interior do MEC e entre os ministérios, em torno da EPT, impactaram a rede federal no sentido da ausência de ação indutora do MEC sobre o Ensino Médio Integrado. De acordo com Moura (2014b), o Documento-Base da Educação Profissional

e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio foi publicado em 2007, três anos e meio após o restabelecimento dessa modalidade de ensino. Mesmo com a publicação desse documento faltaram ações mais incisivas, como, por exemplo, um amplo processo de formação continuada em serviço sobre os fundamentos, inovações e possibilidades do EMI. Reformulou-se a política pública de EPT, mas não se buscou reformular o entendimento dos profissionais sobre esse novo momento da EPT.

Essa situação gerou e continua a gerar práticas pedagógicas distantes dos princípios e objetivos do EMI que em muito se assemelham às práticas pedagógicas tradicionais (desintegradas, centradas no conteúdo, repetitivas, descontextualizadas, comportamentalistas e com avaliações quantitativas que privilegiam a memória à análise crítica). Consideramos a ausência dessa ação indutora do MEC, em torno de uma efetiva implantação do EMI, como o principal dificultador, no cotidiano escolar dos IFs, para se realizar práticas pedagógicas integradas, interdisciplinares, dialógicas e que tenha o estudante e sua realidade como centro dos processos educativos.

Somam-se a esta questão os desafios advindos da nova institucionalidade da rede federal de EPT que foi formada a partir da transformação de várias instituições — Cefets, Escolas Técnicas Federais, Escolas vinculadas às universidades e Escolas Agrotécnicas Federais — em IFs. A nova institucionalidade deslocou o foco da função social da EPT para questões administrativas e colocou a formação em serviço dos docentes em segundo plano. Os IFs, ao se constituírem, absorvendo e fundindo antigas instituições, com histórias e processos díspares, deixaram de priorizar os processos pedagógicos e gastaram muita energia com a nova gestão, infraestrutura, organização administrativa e ocupação de novos cargos (MOURA, 2014b).

Outra importante questão é o que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por um lado, consideramos positiva a inclusão dessa modalidade ser desenvolvida preferencialmente integrada à EPT com elevação de escolaridade: EJA profissional integrada à educação básica. Essa inovação foi considerada um fator positivo e representou um avanço social muito importante à classe trabalhadora. Entretanto, não podemos deixar de denunciar que o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi implantado, em muitos IFs, por meio de transposição linear do EMI regular com apenas ajustes de cargas horárias, a exemplo do Ifes.

Defendemos que o Programa não pode ser tratado como um resumo do EMI, em razão de que são ofertas diferentes com público e objetivos específicos, que exigem metodologias, práticas pedagógicas, sistema de avaliação pensadas e desenvolvidas com foco no público jovem e adulto trabalhador. Não é possível atendê-los com uma simples adequação de carga

horária e conteúdos advindos do EMI regular (MOURA, 2014b).

Apesar das limitações e dos desafios existentes na PPEPT progressista, brevemente apresentados, essa política pública representa avanços importantes e cria possibilidades de se praticar processos educativos realmente significativos aos estudantes, por meio de práticas pedagógicas dialógicas que integrem ciência, cultura, tecnologia e trabalho, edificados sobre a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Isto posto, o EMI é o *locus* ideal para realizar essa pedagogia contra-hegemônica e que objetiva a formação de cidadãos trabalhadores conhecedores e críticos da realidade em que estão inseridos.

Consideramos que o EMI e os IFs possuem potencial de contribuir, de forma decisiva, na construção de pontes que possibilitem travessia a outro modelo societário onde a ordem regressivo-destrutiva do capital (JUNIOR, J., 2014) não domine a sociedade e o ser humano possa se reencontrar com o trabalho em sua forma ontológica, criativa, educadora e libertadora.

[...] Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à uma educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica* e *omnilateral* realizada pela *escola unitária*. Mas, cabe destacar, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade das sociedades capitalistas assim não o permite. Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças (CIAVATTA, 2014, p. 198 e 199. Grifos da autora).

Infelizmente os avanços da PPEPT progressista e o vislumbre de possibilidade de realizarmos a travessia a uma sociedade justa e igualitária estão sob ataque e corremos o sério risco de voltarmos à PPEPT do capital e de forma intensificada, devido às mudanças em outras políticas públicas que estão sendo realizadas. Esse ataque coordenado às políticas públicas, da área social, começou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, considerado por muitos como um golpe político-jurídico-midiático (DOS SANTOS; AZEVEDO, 2018). Nesse processo, o equilíbrio das forças políticas foi alterado em favor dos grandes empresariados, que, além de defenderem as políticas neoliberais, mostram-se, sem pudor algum, defensores do conservadorismo e dos valores patriarcais. Inclusive, criaram o lema “Liberal na economia e conservador nos costumes⁶” para resumir a ideologia reacionária que possuem.

Em vista disso, desde 2016, o país vive num constante processo de contrarreformas das políticas públicas, atrelado ao aparelhamento do Estado pela extrema direita, comprometendo o Estado democrático de direito e atualmente convivendo com a crise sanitária ocasionada pela pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), o que tem impactado a vida do conjunto

⁶ Disponível em: <https://www.saibamais.jor.br/o-liberal-conservador/>.

da sociedade, em especial das camadas populares, cada vez mais alijadas de seus direitos elementares assegurados pela Constituição.

A Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016) criou o teto dos gastos públicos e limitou o orçamento do Estado brasileiro por 20 anos. Isso significa que as políticas públicas da área social estão com os seus orçamentos limitados à variação da inflação, do ano anterior, por duas décadas. A lei do teto dos gastos é considerada o maior ataque já realizado às políticas públicas e estrangula os orçamentos dos órgãos públicos, que dificilmente conseguirão se manter abertos para atender a população. A reforma trabalhista, Lei nº 13.467 de 2017 (BRASIL, 2017b), materializa os atuais princípios do neoliberalismo, acerca das relações trabalhistas, institui formas de contratação de trabalhadores que precarizam as condições de trabalho aliada a uma baixa remuneração. A reforma da previdência, formalizada pela Emenda Constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019), segue no mesmo caminho da retirada de direitos dos trabalhadores que, entre outras ações, aumenta a idade mínima de aposentadoria e o tempo de contribuição. Atualmente está em processo a reforma administrativa do Estado, que visa retirar direitos dos servidores públicos, enfraquecer a máquina pública e fortalecer a política neoliberal do estado mínimo para o povo e estado máximo para o empresariado.

A educação, em particular, a educação profissional, está incluída no “pacote de maldades” contra os trabalhadores, pois além da luta política quanto ao tipo de formação a ser ofertada aos trabalhadores, existe também o mercado da educação e os interesses dos empresários da educação em suprir essa demanda e destinar verbas públicas à educação privada. A principal justificativa apresentada pelos defensores da contrarreforma do ensino médio é o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala (Saeb e Pisa). Dos Santos e Azevedo (2018) afirmam que essa justificativa é ideológica, uma vez que as avaliações em larga escala, de acordo com Afonso (2013), se configuram como instrumento generalista e distante da realidade das escolas, que servem para justificar medidas de austeridade. Desse modo, o “Novo Ensino Médio”, regulamentado pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a implementação da BNCC privilegiam a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa, que estarão presentes durante todo o ensino médio e as demais disciplinas serão agrupadas por itinerários formativos, onde os estudantes irão “escolher” o itinerário que mais lhe apraz.

A redação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) afirma que, ao final dessa etapa, o ensino médio, o estudante deverá ter “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Observa-se uma definição vaga acerca da ciência e ênfase na linguagem e comunicação que

podemos entender como uma política que visa ofertar processos educativos rasos, através das quais o cidadão terá que se manter sempre em busca de atualizações e, para tanto, precisa dominar as “formas contemporâneas de linguagem”. Nessa perspectiva, a oferta da Língua Inglesa, durante todo o ensino médio, faz sentido, porque as inovações e novas tecnologias têm por base a língua inglesa e conhecê-las é fator determinante na disputa por um emprego, mesmo que seja temporário e precarizado.

No atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, caracterizado como de extrema direita, apoiado pela classe empresarial e pela elite brasileira, a educação é vista como uma estratégia de manutenção das ideologias capitalistas dominantes, pautadas na formação para o mercado de trabalho, conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015) reforçando a divisão social e técnica do trabalho como artifício capitalista, requerendo uma educação classista, de formação “unilateral e mutilada”, afastando-se mais uma vez a possibilidade de uma educação formadora de uma sociedade mais justa e igual (SANTOS; CAVALCANTI; MALDANER; FILHO, 2020, p. 7)

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a BNCC (BRASIL, 2017c) flexibilizam o currículo e criam os itinerários formativos, entre eles, o quinto itinerário: formação técnica e profissional (FTP). Essa organização oficializa a desintegração entre o ensino médio e a formação profissional, visto que o itinerário é ofertado temporalmente após o desenvolvimento de 60% da carga horária da base nacional comum e pode ser ofertado em parceria com outras instituições de ensino, inclusive privadas e com contratação de professores com notório saber, sem a devida formação acadêmica.

Nesse ponto, temos três situações muito sérias: a primeira é a transferência à iniciativa privada (BRASIL, 2018b. art. 15. § 6º) de recursos públicos da educação, que enfraquece a escola pública e aumenta o seu sucateamento. A segunda é a desintegração, na prática, do ensino médio integrado à EPT, uma vez que a formação profissional é ofertada ao final do ensino médio e de forma optativa. Isso significa que a base nacional comum tem um caráter universalista, genérico e não realiza a integração com a formação profissional. Por fim, a contratação de profissionais com notório saber, em determinada área profissional, sem a devida formação acadêmica é um retrocesso sem precedentes na história da educação brasileira, que fragiliza a qualidade dos processos educativos na EPT (DOS SANTOS; AZEVEDO, 2018).

A atual reforma da educação reforça e aprofunda a dualidade da educação brasileira ao colocar o itinerário educativo da Formação Profissional sem uma ligação direta com a própria BNCC, deixando-o solto. Isso mesmo, o 5º itinerário formativo, referente à formação profissional está à parte, como um anexo, descolado dos demais processos formativos e focado nas demandas imediatas do mercado de trabalho. Neste desenho, a EPT está colocada de forma periférica e distante da concepção de formação integral, o que representa um retorno à PPEPT

do capital, embasada na pedagogia das competências e da tese da empregabilidade, que promovem formações aligeiradas, unilaterais e responsabiliza o trabalhador acerca de uma eventual situação de desemprego.

Neste sentido, a BNCC subtrai áreas importantes para a formação integral do estudante delegando a este a responsabilidade da livre escolha das demais disciplinas ou áreas do conhecimento do seu interesse, fundamentais para a construção do seu ‘projeto de vida’, anunciando um ‘protagonismo juvenil’ prematuro. Portanto, atribuir a responsabilidade ao estudante de desenhar seu percurso formativo, no mínimo é oferecer um caminho mais curto para a sua formação, acarretando prejuízos futuros que, para muitos jovens, será impossível de reparar devido a sua necessidade de trabalhar ou de auxiliar a família (ZITZKE; PINTO, 2020, p. 413).

O “Novo Ensino Médio” e a BNCC são alterações que atingem todas as escolas que ofertam o ensino médio, sejam elas públicas ou privadas. Vale ressaltar que essa reforma cria cinco itinerários formativos, entre eles, a formação técnica profissional, que possibilita a cada estudante “escolher” um dos itinerários para desenvolver estudos focados numa determinada área. Por outro lado, a lei obriga que em cada município, as escolas públicas de ensino médio, ofereçam no mínimo dois itinerários formativos; isso significa que a liberdade de escolha dos estudantes, de escola pública, ficará limitada à capacidade de oferta dessas redes. Entretanto, as escolas particulares têm condições de ofertar os cinco itinerários formativos, numa mesma unidade escolar. Observa-se, nesse “Novo Ensino Médio”, a velha política de fortalecimento da educação privada e a precarização da educação pública num movimento que aprofunda a histórica dualidade da educação brasileira.

E a rede federal de EPT, não será afetada por essas reformas? Apesar dessa rede possuir institucionalidade própria e gozar de autonomia financeira, administrativa, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica, ela necessita se adequar às reformas. A adequação da rede federal de EPT não depende apenas da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), da BNCC (BRASIL, 2017c, 2018c) e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, regulamentadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b); necessita também da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c). Essa diretriz foi atualizada e publicada, no início do ano de 2021, com o nome de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e oficializada por força da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021).

Essa nova diretriz absorve as mudanças realizadas pela Lei do Novo Ensino Médio, BNCC, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e retira dos seus princípios e finalidades o objetivo de formação integral dos estudantes e insere, em vários momentos, os termos competência, empregabilidade, mercado de trabalho, flexibilidade e itinerários formativos

profissionais. É nítida a mudança de filosofia entre as diretrizes e o retorno do pensamento neoliberal fundamentado na tese do capital humano, na teoria da empregabilidade e defesa da meritocracia.

A rede federal de EPT, por meio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), em 2018, iniciou o movimento de criação das Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de criar um documento base e provocar as instituições que fazem parte dessa rede para elaborarem diretrizes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Essa ação do Conif e os desdobramentos, em cada IF, tem potencial de proteger o EMI e a formação humana integral dos ataques neoliberais presentes no “Novo Ensino Médio” e na BNCC. O Ifes, em 2019, iniciou os debates nesse sentido e no segundo semestre de 2021 realizou formação em serviço cujo objetivo foi construir minuta das Diretrizes Institucionais da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que está em processo de aprovação nos órgãos internos da instituição.

A rede federal de EPT está construindo possibilidades de enfrentamento às contrarreformas neoliberais da educação que estão ocorrendo, mas há ainda um sério ataque ao EMI, ofertado nessa rede, representado pelo Projeto de Lei nº 11.279/2019, que propõe alterar a lei de criação dos IFs (BRASIL, 2008b), que propõe, entre outras ações, retirar a prioridade de oferta do EMI (SANTOS; CAVALCANTI; MALDANER; FILHO, 2020). Os IFs representam cerca de 5% do total de matrículas do Ensino Médio (DOS SANTOS; AZEVEDO, 2018), então, numa análise rápida, os IFs não deveriam ser motivo de preocupação aos atuais reformadores da política pública de educação. Entretanto, os IFs e o EMI, como dito anteriormente, possuem a base legal, filosófica e material para a realização de processos pedagógicos que visem a formação integral dos estudantes e a possibilidade de construir pontes que nos levem a fazer a travessia a uma sociedade verdadeiramente justa e democrática. A configuração da política de EPT e de suas reais possibilidades da formação *omnilateral* preocupa os representantes do capital e que estão atualmente no controle do governo federal. Dessa forma, aos olhos desse grupo, o EMI ofertado nos IFs é um “péssimo exemplo”, dado que forma um cidadão consciente, crítico e participativo, além de argumentarem acerca do elevado orçamento.

Nesses onze anos de existência da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), os IFs já demonstraram que é possível realizar o EMI de qualidade que prepare tanto para vida em sociedade como também para o mundo do trabalho. A qualidade

da educação ofertada pelos IFs pode ser verificada no desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa). Mesmos cientes dos problemas das avaliações em larga escala e não sendo o foco dos Institutos, os estudantes dos IFs estão classificados com os melhores desempenhos entre as escolas brasileiras e se colocam no mesmo nível dos estudantes dos países que possuem as melhores notas como Canadá, Coreia do Sul, EUA e Alemanha (DOS SANTOS; AZEVEDO, 2018). Os representantes do capital e defensores do mercado da educação têm conhecimento do potencial do EMI, que, em conjunto com estudantes e intelectuais orgânicos da RFEPT, pode realizar uma revolução processual e contra-hegemônica (GRAMSCI, *apud* RAMOS, 2014a).

As atuais reformas da educação nos colocam ainda mais distantes da PPEPT desejada e nos aproxima perigosamente da PPEPT do capital, num movimento de retorno à década de 1990, o que nos leva à conclusão de que essas mudanças na política pública de educação são, na verdade, uma novidade antiga. Diante desse quadro se faz necessário lutar cotidianamente em prol da manutenção dos aspectos positivos da PPEPT progressista e a realização dessa tarefa ocorre na prática, no cotidiano escolar, por meio da efetivação do EMI com práticas pedagógicas dialógicas que integrem as diversas dimensões do real e que tenha como ponto de partida a realidade do estudante, tendo como objetivo essa mesma realidade transformada (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015).

2.2-ENSINO MÉDIO INTEGRADO: BASES CONCEITUAIS, INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

2.2.1-Definição de ensino médio integrado e a possibilidade da formação humana integral

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica continua (re)existindo, apesar dos ataques que vem sofrendo, por meio de promulgação de várias normativas, debatidas no capítulo anterior, que alteraram o Ensino Médio, o currículo e a Educação Profissional e Tecnológica. Legalmente, o EMI é uma dentre outras modalidades de ensino que compõem o nível básico escolar e que articula, de forma integrada, a formação geral do ensino médio e a habilitação profissional proporcionada pela formação profissional técnica. Segundo o ordenamento legal vigente, cursos técnicos integrados ao ensino médio são cursos nos quais a formação básica e a formação técnica são planejadas de forma conjunta e articulada, num mesmo projeto pedagógico, que é organizado de forma interdisciplinar.

O EMI representa legalmente a superação da educação dual, pois proporciona aos

estudantes, numa mesma matrícula, realizar processos formativos que possibilitam as integrações entre teoria e prática; formação profissional com formação geral; integração da ciência, cultura, trabalho e tecnologia, num espaço escolar com infraestrutura e corpo técnico especializado, além de permitir o prosseguimento dos estudos em níveis mais elevados. Aliado a essa organização, o EMI possui fundamentos filosóficos, políticos e epistêmicos (RAMOS, 2014b) que apontam para realização de práticas pedagógicas que visem a formação de cidadãos críticos, conscientes da realidade brasileira, conhecedores dos seus direitos e deveres e que possam atuar propositivamente na melhoria da sociedade quer sejam como dirigentes e/ou trabalhadores.

Moura (2013) afirma que o EMI tem potencial de caminhar em direção de realizar formações que possibilitem a formação integral dos sujeitos. Entretanto, a formação *omnilateral*, politécnica ou integral, definidas por Marx e Engels (1988, 2001)⁷ e Gramsci (1982), não possui em si a formação *stricto sensu*, aquela direcionada a uma profissão com certificação ao final, visto que tal delineamento fortalece os processos formativos unilaterais que visam atender as demandas do mercado de trabalho e não as necessidades reais do ser humano trabalhador. Isto posto, no interior da EPT de nível médio, a escola unitária, pensada por Gramsci (1982), que objetiva a formação *omnilateral*, é uma possibilidade futura, uma vez que a realidade social brasileira ou, nas palavras de Saviani (2003b), a nossa realidade rebelde não possibilita que o enorme contingente de jovens brasileiros, em sua maioria pobres e que necessitam trabalhar para complementar a renda familiar, realize toda a educação básica sem a inclusão de uma formação profissional específica.

Por outro lado, o Ensino Médio propedêutico, sem a formação profissional, desenvolvidos nas escolas estaduais e particulares, que detêm a grande maioria de matrículas, não possui o potencial de realizar a formação *omnilateral*, porque não há em si a abordagem do trabalho, enquanto princípio educativo, que unifica e integra as dimensões intelectual, física e tecnológica (MOURA, 2013). Para esse autor,

Como o sistema capital e a burguesia continuam hegemônicos [...] Atualmente só é possível discutir a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos e para todos em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o EMI pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica (MOURA, 2013, p. 707).

⁷ Segundo Moura (2013), Marx e Engels, em diversos momentos da vasta obra que construíram, realizaram reflexões e proposições acerca da formação da classe trabalhadora, mas sempre integrada à totalidade social. Nesse sentido, não há um texto único dedicado sobre o assunto, mas vários textos em que a formação da classe trabalhadora está presente. O autor também afirma que Marx e Engels dialogaram com o campo pedagógico nos escritos do Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 1998); O capital (MARX, 1996); Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório: as diferentes questões (MARX, 1982^a) e A crítica ao programa de Gotha (MARX, 1982^b). Neste trabalho, utilizaremos somente o Manifesto do Partido Comunista (1988) e a Ideologia Alemã (2001).

Frigotto e Araújo (2015) são cirúrgicos ao afirmarem que uma das principais barreiras à materialização do EMI diz respeito ao desconhecimento dos conceitos, princípios e objetivos dessa modalidade de ensino pelos docentes, pelos pedagogos e pela gestão escolar, em razão da base filosófica do EMI ser pouco conhecida por grande parte de seus profissionais. Entretanto, cabe ressaltar que essa base filosófica é densa e traz consigo uma história e uma historiografia seculares e que foi e está sendo construída, em nível mundial, por meio de debates, lutas políticas e experiências práticas. A superação desses desafios passa necessariamente pela educação, de preferência, por meio de formação continuada em serviço. A adequada formação possibilita aos profissionais que trabalham com o EMI conhecerem e debaterem os fundamentos dessa modalidade de educação e realizarem reflexões críticas acerca das práticas pedagógicas e, possivelmente, resignificá-las à luz dos princípios filosóficos da educação integrada que visa à formação integral do ser humano.

2.2.2-Bases filosóficas do ensino médio integrado: a perspectiva socialista de educação

Qual a base filosófica do EMI, quais são os seus princípios, quais são os principais conceitos e que tipo de ser humano visa formar? Consideramos importante responder essas questões visto que este trabalho se destina aos profissionais da EPT. Baseado nos apontamentos de Frigotto e Araújo (2015) e no convívio cotidiano com os profissionais da educação do EMI, entendemos que essas respostas possam contribuir com a formação destes, ensejar debates, possibilitar novos entendimentos e práticas pedagógicas. Dessa forma, vamos abordar a concepção socialista de educação e os seus principais conceitos, tais como: trabalho, *omnilateral*, politecnia, politécnico, educação tecnológica, formação humana integral e emancipação humana.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, estabelece que é objetivo da educação nacional “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação profissional”. A LDB, no artigo 35-A, parágrafo 7º, estabelece que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno [...] para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996). Esses artigos são importantes na medida em que são garantias que permitem aos sistemas de ensino organizarem os seus respectivos cursos e processos formativos de maneira que congreguem várias áreas dos saberes para possibilitarem o pleno desenvolvimento dos educandos.

Entretanto, esses artigos não representam o pensamento de formação humana integral, em

razão de lhe faltarem, principalmente, a noção do trabalho enquanto princípio educativo. Dessa maneira, “o primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro ato histórico destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida” (MARX; ENGELS 2001, p. 22).

O ser humano é o único que transforma o ambiente na busca de sobrevivência; os outros animais migram ou morrem. Essa transformação do meio ambiente se dá pelo que chamamos de trabalho e o ato de trabalhar é um ato tecnológico e ontológico. A palavra *trabalho* subentende um conjunto de conhecimentos científicos, técnicos e práticos mediados pela ação humana. Foi pelo trabalho que o ser humano dominou a agricultura, tornou-se sedentário e desenvolveu novos instrumentos e técnicas laborais, marcando a primeira revolução da humanidade. Nesse processo de produção e reprodução da vida, por meio do trabalho e das diversas relações sociais dele engendradas, a educação provavelmente será sua primeira e indissociável característica.

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Lukács (1980), um dos principais teóricos do marxismo, afirma que o trabalho é o eixo central das relações sociais, visto que possui o caráter mediador entre o homem e a natureza. Nesse processo de mediação, o trabalho possibilitou o salto do ser humano biológico para o ser humano social. Desse modo, o trabalho é visto como categoria fundadora do ser social. O trabalho não é um fim em si mesmo, mas um meio que se torna processo para se alcançar objetivos determinados. Nesse sentido, o trabalho é pedagógico, uma vez que ao realizá-lo o ser humano aprende; ao mesmo tempo o trabalho é transformador do homem e da natureza, visto que, ao transformar a natureza e criar novos equipamentos/alimentos, o ser humano se transforma também. Portanto, o trabalho é educativo e indissociável do ser humano.

Consideramos que uma das principais contribuições de Marx, além da proposição do método Materialismo Histórico Dialético, foi a conceituação da categoria *trabalho*. Ricardo Antunes (2009) analisa as relações de trabalho capitalista e do mundo do trabalho contemporâneo, demonstrando e interrelacionando os conceitos de trabalho ontológico, trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho produtivo, trabalho improdutivo, trabalho material, trabalho imaterial e trabalho morto. Dentre estes, os conceitos de trabalho alienado, abstrato, improdutivo e morto são frutos do sistema capitalista e só fazem sentido dentro desse

sistema que se estrutura na separação entre os produtores de mercadorias e os detentores dos meios de produção, cujo objetivo é gerar lucro aos donos dos meios de produção. Os conceitos de trabalho produtivo, material e imaterial também estão aprisionados pelo sistema sociometabólico do capital, mas são formas de trabalho que vão além do modo de produção capitalista.

Foi, entretanto, com Marx que o trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era ao mesmo tempo necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas sob o império (e o fetiche) da mercadoria, *a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória*. É conhecida sua referência ao trabalho fabril: “se pudessem, os trabalhadores fugiriam do trabalho como se fuge de uma peste!” (MARX, 2004 *apud* ANTUNES, 2009, p. 260, grifo do autor)

Marx e Engels (2001) afirmam que a educação da classe trabalhadora deverá ser científica, politécnica e com exercícios físicos, o que significa uma educação completa que envolva cabeça, mãos e pés. A educação organizada dessa maneira, segundo Marx e Engels (2001), capacitará não só para o trabalho, mas também para gerência dos processos produtivos na perspectiva de se superar o trabalho heteronormativo e a conquista do trabalho autonormativo, onde o homem desenvolva um trabalho pautado no valor de uso, que tenha sentido e que o complete. Encontramos aqui o postulado da formação integral em Marx e que se tornou base filosófica da PPEPT desejada e da PPEPT progressista, pois supera a educação dual, insere a categoria *trabalho* como elemento estruturante dos processos pedagógicos, o que torna o trabalho princípio educativo.

A união, num mesmo processo educativo, numa mesma escola, aberta a todos, dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, alicerçado em processos pedagógicos conectados às realidades dos estudantes, possui potencial de formar cidadãos trabalhadores conscientes, críticos da realidade, que dominem os conhecimentos de determinada área de trabalho e, ao mesmo tempo, dominem também os conhecimentos necessários a assumirem postos de liderança, gerenciar processos e organizações.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Com formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõem a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A formação humana integral ou a concepção de educação, em Marx, brevemente delineada acima, também é definida, ora ou outra, pelos teóricos do campo Trabalho e

Educação, como *omnilateral*, politecnia, politécnica ou educação tecnológica. Ciavatta (2014) afirma que a *politecnia* é um conceito que faz parte da formação humana integral e que existem muitas divergências de interpretação desde sua implementação, na União Soviética, e que se tornou mais complexo com a sua introdução nos debates da EPT brasileira. *Politecnia* significa “muitas técnicas”, mas também possui um significado político que se traduz em processos educativos integrados, tendo o trabalho como princípio educativo, que visa superar a educação dual e possibilitar a emancipação dos trabalhadores. A autora afirma que o termo *politecnia* está presente nos debates, acerca das políticas públicas de EPT, desde os anos 1980, em especial na Constituinte de 1988 e nos anos 2000 com a construção da PPEPT progressista. Segundo a autora, é esse histórico do termo e a sua interpretação política que o coloca como um conceito válido e basilar na EPT.

Saviani (2003a) segue nessa mesma linha de pensamento ao afirmar que o conceito de politecnia indica a superação, via processos educativos, da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual ou a dicotomia entre ensino profissional e ensino geral. O autor salienta que um dos pilares do modo de produção capitalista é a propriedade privada dos meios de produção; assim a ciência/conhecimentos sistematizados que são meios de produção da humanidade tornam-se propriedade privada da classe dominante.

Entretanto, ocorre a contradição em que os trabalhadores, sem os devidos conhecimentos da ciência e dos processos produtivos, não produzem de maneira satisfatória e acarretam diminuição da taxa de lucro dos capitalistas. A resolução dessa contradição, em favor das elites do capital, foi o desenvolvimento de escolas específicas para os trabalhadores, onde o conhecimento é disponibilizado de forma parcial, em parcelas e específico de uma etapa do processo produtivo capitalista. Essa é a concepção capitalista burguesa que fundamentou a educação dual e, por sua vez, se organizou em escolas específicas para classe trabalhadora, com formações parciais e objetivadas em determinado processo produtivo, e escolas específicas para as elites burguesas, de cunho científico e intelectual que visam formar dirigentes sociais. A educação dual operacionalizou a separação entre o intelectual e o manual, entre a ciência e o trabalho; desse modo, essa separação é histórica, datada, realizada num contexto social e não representa o ser humano enquanto ser natural e completo.

A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental e intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003a, p. 138).

Politecnia, ainda segundo Saviani (2003a), significa literalmente múltiplas técnicas e pode ensinar a ideia de que sua realização acontece com a disponibilização de vários cursos profissionalizantes, como ocorreu na ditadura militar com a profissionalização obrigatória em todo segundo grau por meio da Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971). Entretanto, o autor afirma que a noção de politecnia está ligada “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho” (SAVIANI, 2003a, p. 140).

A politecnia é um conceito que embasa os processos pedagógicos que visam uma formação humana integral, porque rompe com a educação dual e possui como princípio a integração das dimensões intelectual e manual; ciência, cultura e trabalho. Destarte, a EPT que tenha a politecnia como princípio filosófico não busca adestrar trabalhadores a uma função específica, mas ofertar formações integradas que se estruturam sobre os “princípios científicos que estão na base da organização moderna” e que possibilitem a “compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento” (Idem, p. 141-142).

Podemos concluir que politecnia é o conceito que subjaz à integração curricular, no EMI, na perspectiva de compreender o trabalho em suas múltiplas dimensões, orienta os processos pedagógicos e objetiva à formação integral dos sujeitos. Dessa forma, não basta ter apenas uma organização curricular com bloco de disciplinas de formação propedêutica e outro bloco de disciplinas de formação técnica; de igual forma não basta ter uma organização de tempos escolares divididos entre aulas teóricas e aulas práticas de laboratórios.

A multiplicidade de disciplinas e de ações pedagógicas não caracterizam a politecnia, dado que o que a caracteriza é o princípio do trabalho, enquanto ontológico e educativo, que deve ser comum e permear todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Isso significa que os conhecimentos do mundo do trabalho de determinada área devem orientar a abordagem dos conteúdos e as metodologias dos diversos componentes curriculares de determinado curso. A título de exemplo: as aulas de História do curso técnico integrado em Administração não devem ser iguais às aulas de História do curso técnico integrado em Agricultura, mesmo sendo realizadas pelo mesmo professor e numa mesma escola, visto que o mundo do trabalho da Administração é diferente da Agricultura. Embora algumas discussões sejam similares, a forma de contextualizar o assunto e realizar as interconexões com o mundo do trabalho se modifica de curso para curso.

Politecnia, educação politécnica e educação tecnológica são conceitos que permeiam a produção acadêmica dos teóricos da EPT filiados à concepção socialista de educação. Na

maioria dos casos são tratados como sinônimos, e cada autor indica e justifica a sua preferência. Saviani (2003a) e Nosella (2007), realizam debate específico sobre a pertinência desses termos e qual seria o mais indicado a ser utilizado. É ponto comum, entre os autores, que politecnia e educação politécnica são sinônimos, tanto na perspectiva etimológica que significa “muitas técnicas” quanto no sentido filosófico que visa superar o ser humano dividido entre trabalho manual e intelectual. Entretanto, a elite burguesa do século XIX compreendeu que era necessário educar minimamente a classe trabalhadora e fundou escolas profissionalizantes. Essas escolas foram chamadas de politécnicas e Marx reconhece a necessidade da existência dessas escolas, devido às condições objetivas do modo de produção industrial que se consolidava, mas observava a contradição dessa “doação” à classe trabalhadora. Por isso, Marx, ao perceber tal contradição, definiu que a educação politécnica, organizada e ofertada pelas elites burguesas aos trabalhadores já possuía, de forma limitada e embrionária, o conteúdo pedagógico da “educação tecnológica”, ou seja, da educação integral (SAVIANI, 2003a, p. 145).

Paolo Nosella (2007) realiza interessante e provocativa análise dos conceitos, na obra de Marx, de politecnia, educação politécnica e educação tecnológica, elencando razões semânticas, históricas e políticas para discordar da ênfase que é dada ao conceito de politecnia. Para o autor, tanto os termos *politecnia* quanto *educação politécnica* estão ultrapassados, sendo superados pelo próprio Marx, ao longo de sua obra. Nosella, embasado no filólogo Manacorda, conclui que o termo “educação tecnológica” é o que melhor expressa a concepção de Marx, pois “[...] só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnia” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional” (NOSELLA, 2007, p. 145).

Nosella (2007) afirma que Gramsci tinha críticas aos termos politecnia/politécnico e tecnológico, porque enfatizava a maquinaria, supervalorizava os equipamentos em detrimento do ser humano. Gramsci utilizava a expressão, também advinda da obra de Marx, *omnilateral*, que remete à formação completa humana e mais tarde criou e passou a utilizar a expressão educação unitária ou escola unitária. Por fim, Nosella conclui que o melhor termo, atualmente, para designar a concepção de educação, em Marx, é “liberdade”, uma vez que a passagem da necessidade à liberdade é mediada pelo trabalho e que envolve funções intelectuais e práticas, num processo de conquista constante.

Marx foi mestre do método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o *trabalho* é fundamentalmente *interação dos homens entre si e com a natureza*. Por isso, a

“escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem (NOSELLA, 2007, p. 148, grifo do autor).

A reflexão de Nosella, de que o verdadeiro princípio pedagógico da educação socialista é a liberdade, é deveras interessante e pertinente à EPT, porque anuncia uma proposta pedagógica revolucionária e contra-hegemônica. Os representantes do capital jamais aceitariam uma proposta pedagógica que objetivasse a superação desse sistema e que buscasse instituir o reino da liberdade ou a própria emancipação humana. Por outro lado, a emancipação humana, outro termo comumente utilizado na literatura especializada de viés socialista, de acordo com Saviani (2017) só é possível com a superação da sociedade dividida em classes e a consequente emancipação do trabalho do jugo capitalista.

Por conseguinte, são horizontes do pensamento que estão colocados para além da sociedade capitalista. Isso não significa que devemos abrir mão desse horizonte de pensamento; pelo contrário, são essas bandeiras de lutas que nos mantêm centrados e focados no caminho daquilo que acreditamos. Entretanto, de acordo com Moura (2013), devemos pautar nossas ações pedagógicas dentro da realidade objetiva que vivemos, identificando as contradições do sistema hegemônico no intuito de fomentar as mudanças estruturais necessárias que permitam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O conceito de educação tecnológica, apontado por Nosella e Saviani, embasados em Manacorda (1991), como sendo o mais apropriado a exprimir o pensamento de Marx acerca da educação, não é o melhor para ser utilizado no contexto brasileiro. Isso ocorre porque o termo está popularizado no imaginário brasileiro, assim como nos documentos oficiais, como algo reduzido apenas aos aspectos do desenvolvimento tecnológico da sociedade ou, quando se trata especificamente da educação, nos remete à concepção burguesa de educação dual. O termo *educação tecnológica*, em nossa sociedade atual, perdeu completamente ou nunca teve nenhuma ligação com a filosofia socialista de educação. Por isso, esta expressão será utilizada de acordo com o entendimento que se possui atualmente: uma modalidade de ensino que atravessa vários níveis da educação nacional e que visa formar profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho.

O conceito *omnilateral* também é bastante utilizado na literatura especializada da EPT e muitas vezes é colocado como sinônimo de formação humana integral ou até como sinônimo de politecnia. É ponto comum, entre os autores que debatem o tema, que o significado de *omnilateral* é a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, ou em todas as lateralidades

possíveis dos aspectos que compõem a vida humana. Nessa perspectiva, a educação *omnilateral* é o oposto da educação unilateral; essa, por sua vez, é defendida pelo capital, que visa formar o ser humano parcial, dividido e em uma única direção — lógico, a direção que lhe atenda imediatamente. É conhecida a afirmação de Marx de que, numa sociedade emancipada das amarras do sistema capitalista e autorregulada, os pintores também são homens que pintam. Isso significa que um trabalhador é um ser humano que possui formação completa física, intelectual, técnica e espiritual que pode se manifestar de variadas formas sem perder a ligação com o trabalho socialmente referenciado e que possui valor de uso à sociedade, nesse caso a pintura.

Foi no contexto dessa inflexão histórica da arte do fazer que o marxismo redimensionou a concepção de formação *omnilateral* do homem, mesmo reconhecendo que a sua manifestação não pode se realizar no contexto da sociedade capitalista. Mas, ao mesmo tempo, o marxismo defende que o processo da *omnilateralidade* do homem não se dará nos marcos do “zero histórico”, ou seja, o movimento em si já nasce no âmago das próprias relações capitalistas de produção. Assim sendo, para o marxismo, o capitalismo engendrou a possibilidade histórica, de forma embrionária, da educação *omnilateral* por meio da combinação da educação geral, educação tecnológica e ginástica (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 64, grifos dos autores).

Consideramos que formação humana integral e formação *omnilateral*, na perspectiva pedagógica socialista, são sinônimos e também são elementos estruturantes da emancipação humana. Entretanto, a formação *omnilateral* e a emancipação humana são possibilidades de futuro quando alcançarmos outra organização de sociedade, em que não exista a divisão social entre os que detêm os meios de produção e os que detêm a força produtiva. Por outro lado, de acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008) e Moura (2013), o movimento por uma educação *omnilateral* ou de formação integral já está colocado no cerne das próprias relações de produção capitalista. É por meio das próprias contradições e dos estranhamentos causados por esse sistema que devemos pautar nossas ações pedagógicas e de luta política, enquanto atores sociais de um dos pilares da sociedade, a educação, no intuito de caminharmos na direção da educação *omnilateral*.

Retomamos a afirmação de Moura (2013, p. 707), de que “atualmente só é possível discutir a politecnicidade e a escola unitária em seus sentidos plenos e para todos em uma perspectiva de futuro”, visto que agora é possível compreendermos melhor que os princípios filosóficos, por nós assumidos, que norteiam a EPT, apontam para uma sociedade futura, onde o trabalho e as mercadorias produzidas não possuem valor de troca e sim de uso, onde ocorra a fusão do tempo livre com o tempo do trabalho. Como alcançar esse objetivo? Como, atualmente, a EPT pode contribuir ao alcance de tal objetivo? Aqui entra a proposta gramsciana de escolas de

travessia, por mais que o próprio Gramsci (1982) não tenha dado esse nome “escola de travessia”, mas ter indicado a necessidade de um “novo tipo de escola”, ainda dentro do sistema capitalista e anterior à criação das escolas unitárias, que teriam excelente infraestrutura, com formação humanística e profissional, onde os estudantes seriam escolhidos por concurso público. A seleção por concurso público é devida, segundo Gramsci (1982), porque esse novo tipo de escola demandaria grande investimento financeiro e não seria possível arrancar do capital o orçamento necessário para se construir o quantitativo necessário de escolas que atendesse a todos.

As escolas da RFEPCT, formada pelos IFs, Cefetes e Colégio Pedro II, podem ser consideradas escolas de travessia, na perspectiva gramsciana delineada acima, e possui, no EMI, o germe da formação humana integral ou *omnilateral*. Consideramos que é a escola possível dentro da realidade de um país de capitalismo dependente (RAMOS, 2014a) e portador de muitas mazelas sociais, entre elas, a nossa realidade rebelde (SAVIANI, 2003b) e o racismo estrutural (ALMEIDA, S., 2020). Entretanto, a RFEPCT atende ao capital ofertando cursos instrumentais e focados nas exigências imediatas do mercado de trabalho, principalmente via cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e cursos de formação inicial de trabalhadores. Inclusive, o EMI, a depender da forma que é trabalhado, pode ter essas características da pedagogia do capital, mas, ao mesmo tempo, a RFEPCT rompe com a educação dual ao ofertar esse mesmo EMI calcado nos princípios da politecnia e da formação humana integral. Em vista disso, o EMI é a principal semente da transformação, via educação, de nossa sociedade e não é em vão que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) estabelece que a maioria das matrículas dos IFs, devem ser dessa modalidade de ensino. Portanto, não é em vão que, atualmente, na fase horrenda da história que estamos vivendo, exista um projeto de lei⁸, no Congresso Nacional, que visa modificar essa regra, da referida lei, para aumentar o número de matrículas nos cursos subsequentes e concomitantes ao ensino médio.

2.2.3-Integração e interdisciplinaridade no ensino médio integrado

Podemos entender o ensino médio integrado à educação profissional como uma modalidade de ensino que objetiva uma formação integrada entre conhecimentos gerais e

⁸ Projeto de Lei nº 11.279/2019 foi apresentado ao Projeto de Lei, PL 1453/2021, do deputado Cezinha de Madureira (PSD-SP), objetiva Alterar a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, para expandir a inovação e o alcance dos cursos técnicos, promover estratégias para a profissionalização e estimular o emprego. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2278542>. Acesso em: 12/06/2021.

conhecimentos específicos de uma dada área de formação profissional. Essa é a primeira forma de entendimento do EMI, sendo também a sua definição legal e a maneira como a maioria da população o compreende. Um segundo entendimento acerca do EMI, sendo este de cunho filosófico, remete à compreensão que essa modalidade de ensino se baseia na politecnia, por meio do eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2013).

Ramos (2014b, p. 94) afirma que o conceito de integração, nesse sentido filosófico de politecnia, “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação *omnilateral* dos sujeitos”. Ciavatta (2005, p. 84) observa que o conceito de integração, ainda na perspectiva filosófica, remete “ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. Há também o sentido político, de luta de elevação da escolaridade dos trabalhadores, na ideia de formação integrada, pois objetiva a indissociabilidade entre educação geral e a formação profissional “em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

O quarto sentido de integração é de cunho epistemológico, de integração dos conhecimentos advindos das ciências e das culturas que se materializam no currículo integrado (RAMOS, 2014b). Isso significa que os conhecimentos não são soltos em disciplinas e tampouco possuem hierarquias de importâncias; ao contrário, são frutos da totalidade social e necessitam de ações pedagógicas integradas que objetivem analisar determinada situação-problema, por meio das múltiplas disciplinas que compõem cada curso do EMI.

Em suma, o EMI é uma modalidade de ensino pertencente à educação básica, faz parte dos direitos sociais, sendo implementado por meio de uma política pública. Além desse sentido legal, o EMI pode ser compreendido numa perspectiva filosófica de educação, fundamentada a partir de Marx, Engels e Gramsci, que objetiva superar a educação dual e promover a educação integral dos sujeitos, por meio de processos educativos embasados no eixo ciência, trabalho, tecnologia e cultura. A politecnia, aqui assumida como um princípio e não como uma possibilidade futura, é a síntese dos sentidos filosóficos, políticos e epistemológicos que permeiam o EMI. Dessa forma, assumimos a politecnia como o conceito norteador da integração curricular, visto que postula um currículo que integre todas as dimensões da realidade social. Assumimos também a politecnia como norteadora das práticas pedagógicas dialógicas e integradas, derivadas dos Projetos Pedagógicos de curso e do seu currículo, uma

vez que traz em si o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

O currículo do EMI é organizado, de forma geral, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Profissional e Tecnológica, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na RFEPCT. Não é objetivo deste trabalho debater qual seria a organização curricular ideal do EMI e como deveria ser a construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ideal, visto que a proposta desse trabalho parte do currículo e do PPC já existente e visa demonstrar que é possível desenvolver a ERER, por meio de práticas pedagógicas dialógicas integradas e interdisciplinares, baseadas nos princípios da politecnicidade no EMI.

Isso não quer dizer que o debate sobre currículo não seja importante, ao contrário, como afirmamos na introdução, o currículo é espaço acirrado de disputas de poder, disputas de narrativas, de invisibilização ou valorização de grupos sociais, logo é um documento de identidade (SILVA, T. T. da. 2007). O currículo é seleção de conteúdos e essa escolha não é gratuita e objetiva a formação de determinados sujeitos sociais. Entretanto, a seleção dos conteúdos já se encontra, em grande parte, definida pelas diretrizes citadas, deixando a cargo dos sistemas de ensino a sua organização e implementação. Portanto, a premissa básica que deve nos orientar, na implementação do currículo do EMI, é “centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, **desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional**” (RAMOS, 2014b, p.100, grifo nosso). Defendemos que a superação do parâmetro colonialista do currículo seja o principal desafio pedagógico aos profissionais que atuam no EMI.

Frigotto e Araújo (2015, p. 257) são enfáticos ao afirmar que “decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social”. Consideramos essa a principal premissa ao debatermos currículo, visto que escapa às nossas possibilidades reconstruir o currículo à maneira que julgamos ideal. Devemos desconstruir os parâmetros colonialistas eurocentrados e construir processos pedagógicos integrados, embasados nos princípios da politecnicidade, com o currículo que temos.

Afirmamos na introdução que o currículo dos cursos técnicos integrados, do Ifes, busca agradar a “gregos e troianos”, por isso, são pragmáticos e carecem de um posicionamento filosófico que privilegie o empoderamento social dos mais necessitados. Apesar desse pragmatismo, possibilitar, em linhas gerais, a execução de práticas pedagógicas conformistas, focadas no mercado de trabalho e nas avaliações em larga escala, permite também o seu contrário.

É nesse espaço curricular que devemos traçar estratégias pedagógicas integradas, calcadas nos princípios da politecnicidade e que tenham a realidade dos estudantes como referência. Essa compreensão de currículo integrado e das vivências no cotidiano escolar embasou a intervenção pedagógica desenvolvida nessa pesquisa, uma vez que a integração curricular é pressuposto do EMI e a EREER é dever legal da educação básica brasileira. Entretanto, a integração curricular, na perspectiva da politecnicidade, e a EREER estão longe de serem realidade no EMI, o que nos leva a agir eticamente na superação dessa realidade.

O conceito de interdisciplinaridade e a sua metodologia são fundamentais na construção de práticas pedagógicas integradas. Ramos (2011, p. 780) afirma que a interdisciplinaridade é uma necessidade do EMI, visto que os “conhecimentos são tratados como um sistema de relações”. A interdisciplinaridade também é colocada como fundamental e indissociável ao EMI, por Ciavatta (2005, p. 84), quando assevera que a integração remete à “compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”.

As disciplinas são necessárias para o aprofundamento conceitual dos conhecimentos cientificamente válidos construídos historicamente e para tanto se faz recortes da realidade. Um exemplo prático é o recorte acerca da temática **da** água. Esse assunto é trabalhado praticamente em todas as disciplinas, porém, com abordagens específicas e que por muitas vezes não se comunicam entre si, dando a entender que são assuntos distintos. As disciplinas, em si, são recortes da realidade. Entretanto, se faz necessário compreender esses recortes na totalidade histórica e social da qual foram extraídos, por isso os conhecimentos cientificamente válidos se constituem num sistema de relações. Isso significa que não são isolados e necessitam ser trabalhados na particularidade que os constituem, bem como na totalidade da qual fazem parte.

Realizar este trabalho compartilhado e interdisciplinar é um desafio pedagógico constante, visto que a estrutura curricular e a organização escolar direcionam ao individualismo. Fazenda (2008) afirma que este egoísmo pedagógico tem origem nas universidades, na formação inicial docente, dado que nesse processo há estímulos à competitividade acadêmica que termina por constituir falsas hierarquias de conhecimento e criação de barreiras entre as áreas científicas. A autora afirma que a formação inicial docente impulsiona a uma defesa de territórios particulares, à constituição de um micro saber e de um micro poder que dificultam o trabalho coletivo. A interdisciplinaridade, por sua vez, é partilha, construção coletiva, diálogo entre pares que objetiva superar a cegueira dos especialistas e potencializar a “circulação de conceitos e esquemas cognitivos, na emergência de novos esquemas e hipóteses, na constituição da organização de novas concepções de educação” (FAZENDA, 2008, p. 15).

A prática interdisciplinar requer da equipe docente e da gestão pedagógica trabalho em

equipe, compartilhamento de informações, planejamento coletivo e práticas pedagógicas alinhadas em torno de determinado objeto/objetivo de estudos, em que os estudantes percebam que este objeto/objetivo de estudos não é exclusivo de determinada disciplina, mas comum a todas. Frigotto (2010) evidencia que a interdisciplinaridade é uma necessidade e algo que se impõe historicamente como um imperativo, mas ressalta que a interdisciplinaridade também se constitui como um problema pedagógico ou um desafio a ser decifrado.

O autor afirma ainda que este desafio se deve menos a questões de métodos e de técnicas didáticas e mais ao plano histórico-cultural e epistemológico das ciências sociais e da formação dos professores. A primeira questão é quanto à produção do conhecimento nas ciências sociais que possui metodologia própria, mas para ter validade científica incorpora parâmetros das ciências da natureza, tributária do positivismo, como mensuração, objetividade, imparcialidade e neutralidade o que a afasta da realidade histórica.

A segunda questão que torna a interdisciplinaridade um problema é a produção do conhecimento científico numa sociedade capitalista dividida em classes sociais, pois o pesquisador acredita que está produzindo um conhecimento neutro, mas em realidade o pesquisador/professor pertence a uma determinada classe social e a sua produção estará permeada por interesses e concepções ligadas à classe social que pertence. A sociedade de classes, edificada no interior do sistema capitalista, produz vivências humanas fragmentadas; ricos não convivem com pobres, o que gera alienação da realidade social.

Frigotto (2010) também afirma que, por mais que um pesquisador (professor) tenha elevada capacidade de crítica, jamais exaurirá determinado problema social, um determinado recorte da realidade; daí a necessidade imperativa do trabalho interdisciplinar. Essa necessidade imperativa poderá ser inviabilizada ou perder a potência pedagógica devido ao “fato dos homens produzirem o processo de sua vida real sob as relações de classe [...] que se explicitam necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 50).

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? É novamente Gramsci que nos surpreende ao afirmar que o problema crucial da escola não é sobretudo de reforma curricular, mas na existência de profissionais que sejam ao mesmo tempo técnicos e dirigentes. O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

A título de síntese temos uma política pública, fruto do Estado Contemporâneo, que visa

atender o direito social fundamental dos cidadãos à educação. Por sua vez, a política pública de educação profissional é objeto de disputas e se configurou, ao longo do século XX, para atender os representantes do capital. Tal política foi reformulada, na primeira década do século XXI, tornando-se progressista, com inclusão de várias reivindicações dos trabalhadores/pesquisadores do campo trabalho e educação, principalmente com a criação do Ensino Médio Integrado e a possibilidade de rompimento da educação dual.

Entretanto, a PPEPT progressista não é a política pública que consideramos ideal, mas, infelizmente, em vez de avançarmos em direção a PPEPT desejada, estamos vivenciando, a partir de 2016, uma contrarreforma que busca (re)implantar a PPEPT do capital, que tem pressa “em andar pra trás” (ORSO, 2020). O Ensino Médio Integrado, considerado o germe da formação humana integral e vetor de uma possível travessia à outra organização social, também está sob ataque e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está se organizando para que essa modalidade de ensino permaneça e se fortaleça, por intermédio das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado (CONIF, 2018).

O EMI possui uma base conceitual de cunho filosófico, político e epistemológico, referenciada em Marx, Engels e Gramsci, que remete aos princípios da politecnia, que objetiva a superação da divisão do conhecimento científico do conhecimento técnico profissional, por meio da integração entre ciência, cultura e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo. É neste universo que debateremos a importância e as possibilidades da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Racismo.

2.3-EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE

2.3.1-O longo percurso legal de implantação da educação das relações étnico-raciais

Consideramos a Educação das Relações Étnico-Raciais elemento integrador do currículo capaz de permear todas disciplinas e estabelecer diálogos e práticas pedagógicas interdisciplinares. Esse poder integrador é intrínseco à ERER, devido ao seu caráter eminentemente social, visto que debate as questões étnicas e raciais num país constituído historicamente como pluriétnico e multicultural. Dessa forma, as relações étnico-raciais estão presentes em todas áreas de conhecimento e nas diversas áreas do mundo do trabalho. Essa característica globalizante das relações étnico-raciais nos permite afirmar que a ERER possibilita a realização do EMI baseado nos princípios da politecnia.

O ordenamento legal das Relações Étnico-Raciais é recente no Brasil e tem como marco

principal a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece no artigo 3º, Inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo 4º, inciso VIII, determina-se o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”. O artigo 5º designa que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” e no inciso XLII, deste artigo, é categorizado que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. O artigo 7º, inciso XXX, define a “proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”.

No plano cultural a Carta Magna define, no artigo 215, parágrafo 1º, que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”; e no artigo 216, “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”; ainda, no parágrafo 5º do inciso V deste artigo, “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

O início do ordenamento legal da Educação das Relações Étnico-Raciais também ocorre com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O artigo 206, inciso I estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o artigo 210 define que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por fim, é regulamentado, no artigo 242, parágrafo 1º, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Este parágrafo 1º, do artigo 242, é uma grande vitória do movimento negro e dos defensores da educação cidadã, que se tornou base legal e de luta social em prol da regulamentação, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Educação das Relações Étnico-Raciais. A LDB (BRASIL, 1996), no artigo 26, parágrafo 4º, reproduz o parágrafo 1º do artigo 242 da CF. Essa redação final da LDB, em 1996, não atendeu as demandas do movimento negro, que continuou lutando em prol de uma legislação que abordasse de forma direta a contribuição da África e da população afro-descendente à história e à cultura brasileira.

Em 2003, é sancionada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003a), que altera a LDB/1996 e cria os artigos 26-A e 79-B. O Caput do artigo 26-A define que “nos estabelecimentos de ensino

fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. O artigo 79-B estabelece que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Por sua vez, a lei nº 10.639/2003 ensejou o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), que é a base e material complementar da Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

Em 2008, a lei nº 11.645 (BRASIL, 2008a) foi promulgada e incluiu, na LDB, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena em todos estabelecimentos de ensino pertencentes à educação básica. O Plano Nacional de Implementação das DCNERER (BRASIL, 2009b, 2013) foi publicado em 2009⁹. No âmbito do Ifes, a Política de Educação de ERER e o seu plano de implementação são instituídos por meio da Resolução CS nº 202/2016¹⁰.

Consideramos importante essas citações e a cronologia apresentada, pois este trabalho objetiva ser amplamente divulgado para se constituir como material de apoio às diversas escolas/*campi* que possuem EMI e com o intuito de facilitar a leitura e entendimento dos dispositivos legais os trouxemos dessa forma. Nesse momento torna-se importante citar os principais dispositivos legais emanados da Organização das Nações Unidas (ONU), que versam sobre as Relações Étnico-Raciais e Racismo de que o Brasil é signatário. O primeiro é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seguida a Declaração para eliminação de todas as formas de discriminação racial (ONU, 1963) e a Declaração e Programa de Ações adotadas na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata — Declaração de Durban (ONU, 2001)¹¹.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) é elencado como uma

⁹ Foi republicado em 2013, por ocasião dos dez anos da lei nº 10.639/2003.

¹⁰ Existem também a Resolução CNE/CEB 8/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB 16/2012 que trata dessas diretrizes. Essa legislação está colocada nas notas de rodapé, pois não é objeto de análise deste trabalho. Assim como a Resolução CNE/CEB 5/2012 e o Parecer CNE/CEB 13/2012 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

¹¹ Importante salientar que de forma complementar a CF 1988 e às declarações da ONU foram publicada a lei nº 7.716/1989 (BRASIL, 1989) que define os crimes resultantes de raça e cor, o Decreto nº 4.886/2003 (BRASIL, 2003c) que criou a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), o Decreto nº 6040/2007 (BRASIL, 2007b) que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto nº 6.872/2009 (BRASIL, 2009a) aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010) promulga o Estatuto da Igualdade Racial, lei 12.519/2011 (BRASIL, 2010) institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de novembro), lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012b) dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio (lei de cotas de ingresso nas universidades) e a lei 12.990/2014 (BRASIL, 2014a) que reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal (lei de cotas de ingresso no serviço público).

legislação que possui interface com a EREER ao instituir, no artigo 17, o respeito e a [...] “preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” e nos artigos 4 e 53 o direito à educação. Existe também a interseccionalidade com a Educação em Direitos Humanos (EDH) estabelecida pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) que é embasada pelo Parecer CNE/CEP 8/2012 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018a) que define como princípios da EDH, entre outros, a dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), válido para o decênio 2014-2023, estipula ações específicas em torno da temática da diversidade étnico-racial e estabelece como diretriz, dentre outras, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014b). A reforma do Ensino Médio¹² não alterou as legislações supracitadas e estão incorporadas aos textos legais; de igual maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) mantêm o princípio do “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes”.

Observa-se que a educação formal brasileira possui vários dispositivos legais que regulamentam e orientam o trabalho pedagógico acerca das relações étnico-raciais, da identidade e da diversidade cultural. Há também muito materiais acadêmicos e livros oficiais publicados que abordam a temática da EREER. Entretanto, é perceptível no cotidiano escolar e nas publicações acadêmicas a dificuldade de se trabalhar a temática. Muller e Coelho (2013) identificam, no que tange as dificuldades de implementação da EREER, que a formação inicial e continuada de professores¹³, a formação e atuação das coordenações pedagógicas, o currículo, o material didático, a ausência de ação indutora do Estado, as questões políticas e ideológicas acerca da diversidade e professores que possuem somente o nível de bacharel, como os principais dificultadores da plena realização da EREER no ambiente escolar.

Nilma Lino Gomes (2012), afirma que a promulgação da lei n° 10.639/2003 (BRASIL,

¹² Lei 13.415/2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Resolução CNE/CP 2/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular; Resolução CNE/CP 4/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e Resolução CNE/CEB 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

¹³ Observamos que ocorre uma dupla necessidade de formação continuada docente. A primeira, já apresentada, remete à carência na formação inicial docente com vista a atuar na EPT, apontada por Moura (2012; 2014b). A segunda indica a necessidade de processos formativos, voltados aos docentes, quanto ao trabalho pedagógico com a EREER.

2003a) e as DCNERER representam uma vitória histórica da população negra brasileira e simboliza um ponto de chegada que a autora define como implantação da política pública. Entretanto, esse ponto de chegada ou a implantação da política de ERER inaugura uma nova luta cujo foco é a implementação dessa política.

2.3.2-Os desafios de implementação da ERER: formação dos profissionais da educação, currículo e colonialidade

É importante afirmar que a luta política da população negra por reconhecimento e valorização de sua identidade, história e cultura é secular (MULLER; COELHO, 2013) e a implantação da ERER significa a vitória de todos — negros e negras, que dedicaram a vida por essa luta. Entretanto, a implementação da ERER não pode ocorrer num processo temporal tão longo; ao contrário, já deveria estar plenamente implementada, em todas as escolas do país.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

A postura estatal de intervenção ou de ações efetivas de indução da política de ERER já teve dias melhores, no que concerne aos Ministérios e a suas políticas setoriais¹⁴. Após 2016¹⁵, esse ministério foi reorganizado e as ações em torno da promoção da igualdade racial foram arrefecidas. Outro duro golpe no processo de implementação da política de ERER foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC)¹⁶. Esses movimentos contra-indutores da política de ERER é reflexo do posicionamento ideológico da elite política conservadora que assumiu o poder, nos últimos cinco anos¹⁷. No

¹⁴ Inclusive a própria Nilma Lino Gomes foi ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, no período 2015 a 2016.

¹⁵ Foi extinto no governo Michel Temer, por meio da Medida Provisória n° 726/2016. Em 2017, foi recriado pela Medida Provisória n° 768/2017 e reorganizado, em 2019, pela lei n° 13.844.

¹⁶ Decreto n° 10.195/2019 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.

¹⁷ Em 2018, o então candidato à presidência Jair Bolsonaro afirmou “que os portugueses nem pisaram na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em 15/12/2020. No dia 13 de maio de 2020, o presidente da Fundação Palmares atacou a figura de Zumbi dos Palmares. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/presidente-da-fundacao-palmares-ataca-zumbi-heroi-imposto,c722f2bc554d12d98872a81b2f0d21f9zfcxqhfr.html>. Acesso em: 17/07/2020. Na

período de existência da Secadi (2004-2019), vários projetos de indução da EREER, que visavam a implementação da política, foram realizados em todo território nacional. Esses projetos foram implementados, principalmente, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com as Universidades Federais.

É ponto comum entre as/os autoras/es que debatem a EREER a urgente necessidade da formação de professores na perspectiva dessa política. Muller e Coelho (2013) afirmam que na década de 1990 o movimento negro, embasado no então recente reconhecimento, conferido pela CF 1988, da necessidade do ensino e da valorização das diferentes culturas e etnias que formam o Brasil, realizaram a “Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”. Nesse evento foi redigido o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” que trazia a proposta, entre outras, de:

Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996, *apud* MULLER; COELHO, 2013, p. 34).

As DCNERER (BRASIL, 2004b) e o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) apontam, em diversos momentos do texto, a necessidade de se adequar os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas e a oferta de cursos de formação continuada aos docentes que se licenciaram no período anterior à publicação desta legislação.

A EREER é uma política de reparação que se desdobra em ações afirmativas que visam o reconhecimento e valorização da cultura, da história e da identidade da população afrodescendente. Para tanto, a EREER, em sua dimensão pedagógica, torna-se política curricular fundamentada nas dimensões histórica, antropológica e social da realidade brasileira que objetiva combater o racismo e as discriminações que incidem sobre a população negra.

Essa demanda de reparação e reconhecimento, no plano pedagógico, requer das escolas e de seus profissionais um arcabouço de conhecimentos que envolve a história do Brasil, Europa, África e, nesse processo histórico, um conjunto complexo de conceitos e teorias que se inte-relacionam. Além desse conhecimento sócio-histórico das relações étnico-raciais, os profissionais da educação necessitam conhecer e saber aplicar as legislações referentes à temática e se manterem atualizados sobre a realidade social do país, porque a EREER é sempre

Semana da Consciência Negra de 2020, o Presidente e o Vice-Presidente da República também afirmaram que o racismo não existe e que vivemos numa democracia racial. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 10/01/2021. <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral.apos-morte-de-negro-em-supermercado-bolsonaro-diz-ser-daltonico-todos-tem-a-mesma-cor,70003522792>. Acesso em: 10/01/2021.

um tema atual, dinâmico e as práticas pedagógicas devem incidir sobre as realidades vivenciadas pelos estudantes.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência Negra. [...] Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas. **Daí a necessidade de se insistir e investir para que professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las** (BRASIL, 2004a, p. 16 e 17, grifo nosso).

A formação de professores, na perspectiva da ERER, é de extrema relevância, ao ponto de estar incluída no artigo primeiro da DCNERER (BRASIL, 2004b) e se constituir em um eixo norteador do Plano Nacional de Implementação das DCNERER (BRASIL, 2009b). Essas normativas definem que as instituições que ofertam programas de formação inicial e continuada de professores devem observar os dispostos nesses documentos. Determina também que os sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, deverão ofertar formação de professores acerca da temática. O Estatuto da Igualdade Racial indica que o governo federal deverá incentivar as instituições públicas e privadas de ensino superior, que ofertam cursos de formação inicial de professores, a inclusão “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, art. 13, inciso II).

Oliveira e Lins (2014, p. 383) afirmam que essas legislações incluem “um novo olhar sobre a diferença e a identidade étnicas, ausente por longos anos na formação profissional dos docentes”. Este novo olhar requer uma releitura do processo histórico que possibilite novas interpretações da formação social do povo brasileiro que vise a superação de estereótipos e preconceitos construídos ao longo do tempo, com base no critério de raça.

Entretanto, Oliveira e Lins (2014) afirmam que a historiografia brasileira ainda não fez o movimento de releitura da história preconizado pelas DCNERER. Segundo os autores, existem disputas epistemológicas entre os historiadores e nas universidades que dificultam esse processo de “escovar a história a contrapelo” preconizada por Walter Benjamin (1996). Inclusive, Oliveira e Lins (2014) debatem que a releitura da história, na perspectiva de Benjamin, cujo objetivo é narrar a história pelo viés dos colonizados e dos oprimidos, pode

gerar reação conservadora entre os historiadores. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹⁸ (2007) comunga dessa interpretação ao afirmar que a grande dificuldade da implementação da EREER se deve principalmente à história das relações étnico-raciais brasileiras, que se constituiu no ocultamento da diversidade étnica-racial, na projeção de uma sociedade branca, na negação do racismo e na construção do mito da democracia racial, que consolidou preconceitos e estereótipos no imaginário dos brasileiros que são reforçados cotidianamente nas escolas.

Gomes (2012) entende que as DCNERER estão induzindo uma ruptura epistemológica e cultural sobre a questão racial e sobre a história da África e dos afro-brasileiros nas escolas. Segundo essa autora, os docentes estão buscando novas formas de conhecer e trabalhar as questões raciais nas salas de aulas e isto requer renovação do imaginário pedagógico e novas práticas pedagógicas.

Muller e Coelho (2013) apresentam algumas barreiras que precisam ser superadas para se trabalhar a EREER no cotidiano escolar, como, por exemplo: o foco eurocêntrico que as disciplinas possuem, o racismo e os preconceitos que se materializam nas salas de aula, a falta de material didático adequado para trabalhar a temática, a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores educacionais quanto à EREER, a resistência dos colegas ao desenvolvimento de ações pedagógicas em torno da questão étnico-racial, as deficiências de aprendizagens dos estudantes, a falta de infraestrutura das escolas, a violência contra e em meio às camadas populares e a intolerância religiosa.

As autoras defendem que a EREER necessita se enraizar em todos os currículos, desde a educação básica à superior, estando presente na formação inicial e continuada dos professores. Esse enraizamento deve ser realizado de forma estrutural e deve atingir, no sentido de repensar e modificar, os objetos de estudos nas pós-graduações, inclusão de itens, relativos à EREER, na avaliação dos cursos superiores, interlocuções das instituições de ensino superior com a educação básica, ampliação de cursos de formação continuada de professores, acréscimo de vagas em cursos de mestrado e doutorado, para professores da educação básica, aumento de cursos de formação continuada para professores universitários e ampliação dos editais de fomento (MULLER; COELHO, 2013).

O enfrentamento estrutural do problema referente à implementação da EREER é o caminho ideal e precisamos lutar para que seja realizado. Entretanto, a EREER é algo urgente e precisamos realizá-la dentro da realidade que temos e um suporte fundamental a essa implementação é a atuação das coordenações pedagógicas. A diretriz define que “as

¹⁸ Foi a responsável pelo Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), professora da Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR, militante do movimento negro e uma das principais referências em EREER.

coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004b).

O Plano Nacional de Implementação das DCNERER (BRASIL, 2009b, 2013) confere lugar de destaque às coordenações pedagógicas devido à interface que este grupo possui entre o trabalho docente, planejamento das aulas e o projeto político pedagógico. O plano estabelece cinco principais ações das coordenações pedagógicas, a saber:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11.645/2008 em todo âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola (BRASIL, 2013, p. 41).

Coelho e Padinha (2013) argumentam que as coordenações pedagógicas possuem dimensão privilegiada de articulação, pois planejam ações pedagógicas e definem as políticas educacionais internas à escola. Esses profissionais orientam e modificam procedimentos metodológicos e teóricos dos docentes que afetam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. As autoras afirmam que as coordenações pedagógicas são centrais e estruturantes do fazer pedagógico, dado que as políticas educacionais não se transformam em ações concretas sem a manifestação formal desse grupo. Isso significa que esses profissionais possuem poder para definirem projetos, ações pedagógicas e dão credibilidade à escola nos assuntos educacionais.

A importância estratégica desse grupo requer das/dos coordenadoras/es habilidades de gestão de situações coletivas, capacidade comunicativa e de estabelecer diálogos com diversos sujeitos do ambiente escolar, liderança, visão estratégica do planejamento escolar e do currículo. Desse modo, esses profissionais necessitam de sólida formação na área da educação, inclusive necessitam de formação continuada em EREER.

A EREER amplia a concepção de cidadania presente no currículo escolar ao enfatizar e determinar práticas pedagógicas acerca da diversidade étnico-racial brasileira, dos problemas históricos da desigualdade racial e da negação do racismo. A concepção de cidadania e de

democracia, engendrada pela EREER, problematiza o postulado da formação cidadã clássica¹⁹ e insere a perspectiva de cidadania fundamentada na diversidade étnico-racial, numa democracia em construção que precisa incorporar, de fato, na realidade de suas instituições, os princípios da igualdade racial e da pluralidade étnico-racial que formam a sociedade brasileira. Isto posto, também é dever das coordenações pedagógicas, nos processos pedagógicos de implementação da EREER, a ampliação da concepção de cidadania; porém, conforme sugerem os resultados da pesquisa de Coelho e Padinha (2013), esses profissionais possuem formação frágil e ocorrem distanciamentos, na prática profissional, do suporte teórico que a EREER exige e prevalecem análises e ações baseadas no senso comum e nos valores familiares.

Coelho e Dias (2020) apontam que as coordenações pedagógicas convivem com diversas dificuldades no exercício de suas funções na perspectiva do trabalho com as questões da EREER. Isso ocorre devido à fragilidade de formação inicial, pouco ou nenhum domínio da literatura e das legislações da área, ausência de formação continuada e a grande e diversificada solicitação de atividades no dia a dia escolar. As autoras afirmam que a escola possui papel preponderante no enfrentamento às discriminações e ao racismo e se faz necessário que as práticas pedagógicas não ocorram de forma improvisada e sim com rigor técnico embasado nas legislações e nos aportes teóricos de autores especializados na temática das relações étnico-raciais. Por fim, Coelho e Dias (2020) indicam que todos profissionais da educação são responsáveis pela implementação da EREER e não somente os professores e as coordenações pedagógicas. Em vista disso, os gestores escolares, gestores de sistemas de ensino e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) devem se constituir como parceiros dos docentes e das coordenações pedagógicas no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à EREER.

As DCNERER (BRASIL, 2004b) e o Plano Nacional de Implementação (BRASIL, 2009b) estabelecem como prioridade aos NEABI's, o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores e a criação e a divulgação de materiais didáticos relativos à EREER. Na ausência do enfrentamento estrutural do problema da implementação da política de EREER e do desmonte dos órgãos públicos especializados nessa política, a atuação proativa dos NEABI's podem mitigar a ausência da EREER no cotidiano escolar e possibilitar formações

¹⁹ Saviani define a concepção clássica de educação cidadã da seguinte forma: “Quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores” (SAVIANI, 2017, p. 654).

continuadas em serviço que fortaleçam práticas pedagógicas voltadas à temática.

As coordenações pedagógicas e os NEABIs necessitam trabalhar em parceria e realizar trabalhos em conjunto de análises dos projetos pedagógicos de cursos e do currículo no intuito de ofertar formações e contribuir, junto à equipe docente, à construção de planos de ensino/planos de aula que incluam o debate das relações étnico-raciais, na perspectiva da integração curricular por nós defendida e que problematize os currículos eurocêntricos.

O Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) traz a seguinte afirmativa: “temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar”. Essa frase é de uma potência incomensurável e instiga os profissionais da educação a desenvolverem pedagogias antirracistas. Tais pedagogias podem ser desenvolvidas em diversos formatos e contextos; porém, pedagogias antirracistas na educação formal dificilmente não trarão críticas aos currículos legalmente instituídos. Mota (2021, p. 17) afirma que “a educação tem sido um dos eixos estruturantes da manutenção do racismo no país, particularmente no que toca ao currículo”. O autor afirma que o currículo de História é racializado, sendo construído na perspectiva das contribuições europeias nas áreas das artes, da economia, da organização social, da política e da cultura, ou seja, o eixo norteador do currículo de história da educação básica é a história da Europa.

Nesse sentido concordamos com Nilma Lino Gomes (2012) ao afirmar que a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica significa, antes de tudo, uma revisão do currículo. Não se trata de acrescentar um tema no programa: antes de tudo é preciso rever todo o discurso histórico. É preciso pensar a contribuição de sujeitos negros na constituição do país, reconhecer o trabalho assalariado e as ideias trabalhistas de trabalhadores negros, em detrimento do foco no trabalho escravo e da exclusividade da história das ideias atribuídas aos imigrantes europeus (NASCIMENTO, 2016), reconhecer a estética negra do barroco de Aleijadinho ou das pinturas de Heitor dos Prazeres (ARAÚJO, 2010), a literatura de Carolina de Jesus (2014) e Conceição Evaristo (2003), a crítica social de Abdias do Nascimento (2016), o cinema de Viviane Ferreira (2014). É preciso romper com a pedagogia do silêncio sobre relações étnico-raciais que impera na educação, apontar a cor dos corpos, reconhecer o corpo negro como lugar de ideias, expressão e criação (MOTA, 2021, p. 17 e 18).

A política de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2003c) e as DCNERER (BRASIL, 2004b) definem a escola como um dos elementos centrais na eliminação do racismo e de discriminações. O mesmo lugar que historicamente é classificado como racista e propagador de visões de mundo estereotipadas, acerca da formação sócio histórica da sociedade brasileira, é chamado a rever as práticas pedagógicas, reformular e reinterpretar os currículos a fim de proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva.

O direito à educação, que é um fator chave no exercício da cidadania, é uma das principais reivindicações da população negra. A luta por esse direito passa pelo campo das políticas públicas de infraestrutura, como, por exemplo, a construção de escolas, o fornecimento

de transporte escolar, contratações de professores e demais profissionais da educação, equipamento de escolas e várias outras demandas que giram em torno do assunto. Outro campo que participa diretamente dessa luta é a educação enquanto domínio epistemológico, isto é, a base de conhecimentos que é selecionada e ofertada aos estudantes. É no plano epistemológico que se realiza o debate do currículo e da formação, tanto dos professores como dos estudantes e que influi, de maneira decisiva, na promoção de processos pedagógicos inclusivos e antirracistas.

Nilma Lino Gomes (2012) argumenta que a ampliação do direito à educação, nos governos democráticos, pós-Constituição de 1988, incluiu sujeitos invisibilizados nos bancos escolares e acadêmicos. Tal inclusão trouxe novas demandas, principalmente quanto ao currículo colonizado que não reconhece esses sujeitos e, quando o faz, é de maneira estereotipada e preconceituosa. Por conseguinte, a autora defende que a implementação de práticas pedagógicas em EREER deve contar com uma leitura crítica da realidade socioeconômica brasileira e do processo histórico que a constituiu.

O trabalho com a EREER exige mudanças de práticas pedagógicas e descolonização dos currículos que são organizados a partir do paradigma europeu de conhecimento que foi imposto no Brasil, desde o início do processo de colonização portuguesa. Esse paradigma colonial hierarquizou saberes, negou culturas e formas de conhecimentos que se cristalizaram no imaginário da população brasileira e foi utilizado, pela elite política, na construção do currículo centrado na história e nos valores europeus, especificamente centrado no homem, branco, hétero e cristão (MARQUES; CALDERONI, 2016). Essa construção curricular, cujo foco é a cultura europeia, invisibiliza, deturpa, marginaliza e silencia grupos sociais minoritários. Analisando o currículo nessa perspectiva é possível compreender o silêncio sobre a questão racial e o racismo presente nas escolas e nos currículos.

A obediência epistêmica de matriz colonial por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as consequências herdadas do passado colonizado de opressão, com a legitimação de uma ideologia que defende a convivência harmônica e democrática de brancos, negros e índios. O Movimento Negro e Indígena, como também os estudiosos da área, demonstram que, além das desigualdades que permanecem na sociedade brasileira, temos que conviver com a imposição epistemológica de um processo que produziu uma perspectiva de conhecimento único, ou seja, legitimou um modo de produzir conhecimento que demonstra, segundo Quijano (2005, p. 236), “[...] o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo” (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 301).

O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)²⁰ debate, desde a década de 1990, questões

²⁰ O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos

acerca do processo histórico do colonialismo moderno europeu e as suas consequências. É ponto comum, entre os autores do grupo M/C, que o colonialismo persiste, mesmo após o fim das colônias e a criação dos países independentes nas Américas, África e Ásia. O próprio nome *colonialismo*, na sua acepção histórica, não se aplica mais à realidade, uma vez que não existem atualmente relações de domínio direto (militar, administrativo e político) de um país sobre o outro.

Em meio a este debate, o conceito de colonialidade²¹ foi desenvolvido para explicar o principal argumento do grupo de que, apesar do colonialismo formal não mais existir, o mundo contemporâneo continua imerso no domínio colonial europeu que foi construído a partir da época moderna. Oliveira e Candau (2010) explicam que o conceito de colonialidade é composto por quatro conceitos principais, sendo eles colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, propostos por Quijano (2005).

A colonialidade do poder visa explicar a estrutura de dominação a que foram submetidas as colônias, principalmente ao domínio do imaginário dos sujeitos colonizados. “Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

A colonialidade do saber versa sobre o domínio do conhecimento imposto aos colonizados. Da mesma forma que impunha conhecimentos a colonialidade do saber, exercida pelos colonizadores, negava a história, a cultura e os saberes dos outros povos. Oliveira e Candau, em 2010, indicam que no século XVI a colonialidade do saber foi estruturada no critério de domínio da escrita e no século XVIII o critério foi alterado para a história. Neste critério, as nações imperiais europeias classificaram indígenas e africanos como povos sem história, o que significava povos primitivos, irracionais e sem cultura, o que leva à

paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (BALLESTRIN, 2013, p. 97).

²¹ A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em *Histórias locais/projetos globais* e em outras publicações posteriores. A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo *modernidade/colonialidade*, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2017, p. 2).

desumanização dos sujeitos e à perda do valor da vida. A colonialidade do saber reprime os saberes populares e suas expressões artísticas e culturais e não reconhece como válidas as filosofias e visões de mundo que não sejam de origem europeia. A colonialidade do saber está muito presente nas salas de aula, visto que dificilmente realizamos reuniões de estudos sobre o material didático e o currículo que é praticado. Essas ausências de debates e diálogos sobre a práxis pedagógica possibilitam a manutenção de práticas pedagógicas eurocêntricas e homogêneas.

A colonialidade do ser é outro conceito estruturante e busca explicar o processo de negação do estatuto de humano aos povos africanos e indígenas. Walsh (2009) afirma que a colonialidade do ser é construída por meio de criação de categorias binárias, tais como tradicional ou moderno, superior ou inferior, primitivo ou civilizado e irracional ou racional. Segundo a autora, os colonizados sofrem violência epistêmica, ao terem os seus saberes negados e invisibilizados. Este processo de subalternização e desumanização, por sua vez, influenciou o desenvolvimento da personalidade e da subjetividade dos sujeitos colonizados.

Por fim, a quarta dimensão da colonialidade diz respeito à colonialidade cosmogônica ou colonialidade da mãe natureza. Essa dimensão foi proposta por Catherine Walsh (2009), e discute a relação de povos/comunidades com a natureza e a hegemonia do pensamento eurocêntrico que anula os saberes das comunidades tradicionais. O pensamento hegemônico não reconhece a força vital-mágico-espiritual da mãe terra e a simbiose que existe entre as comunidades tradicionais e a terra. Negam-se os poderes mágicos da mãe terra e apresentam complexos cálculos matemáticos para justificarem a obtenção de recursos naturais e a destruição ambiental e das populações que convivem em harmonia com a mãe terra.

Walter D. Mignolo (2017) discorre que a tese da colonialidade advém da narrativa de construção da modernidade. Essa narrativa busca dar foco às conquistas científicas, culturais e territoriais das nações imperiais europeias e a consequente construção da civilização ocidental. A tese da colonialidade é que a modernidade esconde sua crueldade ou sua pauta oculta de que não existe modernidade sem a colonialidade. Nesse sentido, a constituição da modernidade europeia ocorreu de forma concomitante e integrada à constituição da colonialidade no resto do mundo; portanto, a colonialidade é constitutiva da modernidade e não uma derivação ou consequência dela (MIGNOLO, 2005).

Mignolo (2017) afirma que o grupo M/C e os estudos decoloniais não fazem parte da corrente de pensamento denominada pós-moderno²²; segundo ele, o pensamento decolonial

²² À diferença dos pós-modernos, não propomos uma razão crítica como tal; mas sim, aceitamos sua crítica de uma razão violenta, coercitiva, genocida. Não negamos a semente racional do racionalismo universalista do

reconhece a modernidade em sua dimensão ampla incluindo aspectos positivos e negativos. Assevera ainda que a narrativa positiva da modernidade oculta a sua face perversa da descartabilidade da vida humana e do processo de desumanização e de genocídio das populações indígenas e africanas que possibilitaram o desenvolvimento do capitalismo e o domínio econômico, científico e tecnológico dos europeus.

Mignolo (2017), tendo por base as quatro dimensões da colonialidade (do poder, do saber, do ser e da natureza) constrói doze nós histórico-estruturais²³ que formam a matriz colonial de poder (MCP). Essa matriz é formada por homens europeus, brancos, héteros e cristãos que construíram relações sociais calcadas na normatividade racial, de gênero e sexual. Mignolo (2005) afirma que a grande transformação, ocorrida no século XVI, foi o domínio do mundo atlântico e a criação do circuito comercial do atlântico, que acelerou o processo de crescimento e de domínio da economia capitalista e transformou a ideia aristotélica de escravidão ao estabelecer uma indústria de criação de pessoas escravizadas, com base na raça, para trabalharem nos novos domínios coloniais. A escravidão moderna, além dela mesma ser um produto comercial do capitalismo, compra e venda de pessoas escravizadas, também moldou novas relações de trabalho que passaram a ter o fator raça como definidor das condições de trabalho.

O primeiro nó histórico-estrutural da MCP é o racial, que justificou a escravidão e estabeleceu relação com o nó do capitalismo. Tal união deu início à estrutura da divisão internacional do trabalho, que está organizada na lógica centro e periferia do capital. Por isto, a fiscalização e controle das massas de trabalhadores, em sua maioria pauperizados, tornam-se fundamentais, assim a militarização e a construção de organismos de defesas pelas nações europeias e os Estados Unidos da América (EUA), aliados à criação das categorias *homossexual* e *heterossexual*, com perseguição aos homossexuais se somam aos nós históricos-estruturais da MCP.

Iluminismo, só seu momento irracional como mito sacrificial. Não negamos a razão em outras palavras, mas a irracionalidade da violência gerada pelo mito da modernidade. Contra o racionalismo pós-moderno, afirmamos a “razão do Outro” (DUSSEL, 1993. p. 75 *apud*, WALSH, 2009. Tradução minha).

²³ A MCP então opera em uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade. Nós histórico-estruturais significam que nenhum é independente de qualquer outro, como qualquer nó é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes. A analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade. Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas. Por isso, começo com o nó histórico-estrutural racial, em que as diferenças coloniais e imperiais foram ancoradas. As diferenças coloniais e imperiais também moldaram relações patriarcais, uma vez que as relações hierárquicas sexuais dependem muito, no mundo moderno/colonial, da classificação racial (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Mignolo (2017) afirma que essa matriz criou várias hierarquias, sempre tendo o homem, branco, europeu, hétero e cristão no topo, tais como: hierarquia racial e étnica global; hierarquia de gênero com a constituição do patriarcado e de regras de conduta entre os sexos; hierarquia da espiritualidade com a cristã no grau mais elevado, colonizando outras espiritualidades e introduzindo práticas e valores europeus; hierarquia estética das artes que normatizou o belo, o sublime e o que é arte; hierarquia do conhecimento e universalização da epistemologia ocidental, fruto do iluminismo; hierarquia linguística, que privilegia a produção do conhecimento nas línguas coloniais europeias e nega às línguas não europeias, o status de produtoras de conhecimento. Por fim, o autor afirma que a MCP possui e impõe cotidianamente um ideal de homem moderno, uma referência mundial do que deveria ser o homem, que aponta para os valores cristãos, capitalistas e patriarcais eurocentrados construídos nos últimos 500 anos.

O Renascimento colonizou o tempo, segundo Mignolo (2017), ao criar a ideia de Idade Média e de Antiguidade e se colocar no presente inevitável das grandes descobertas. Ainda segundo o autor, coube ao Iluminismo inventar o meridiano de Greenwich, colonizando o espaço e estabelecendo a Europa como ponto zero do tempo global. Estes movimentos epistêmicos de colonização do tempo e do espaço possibilitaram a construção da ideia de hemisfério ocidental, que serviu para acomodar os descendentes de europeus em lugares privilegiados na estrutura social das ex-colônias da América Latina e negar ao continente africano o status de ocidental. Em vista disso, as elites brancas latino-americanas justificaram o poder que possuíam, ao defender a linhagem europeia que julgavam possuir; ao mesmo tempo, os intelectuais do Renascimento/Iluminismo construíram a ideia de que a África não era considerada ocidental, logo não era moderna, não possuía civilização e vivia na barbárie.

A ideia de hemisfério ocidental seria uma imagem de uma Europa ampliada geograficamente abarcando somente as Américas, segundo Mignolo (2005). Para o autor, a constituição desse imaginário ocidental foi fundamental para acomodar, no interior da MCP, o fenômeno da dupla consciência²⁴ que ocorre entre colonizadores e colonizados que são nascidos nas colônias. Mignolo (2005) argumenta que este fenômeno é uma característica do mundo

²⁴ Mignolo (2005) vai apontar que, nas pessoas nascidas nas colônias e principalmente no período dos movimentos de independências das Américas e nos pós independência, desenvolver-se-ão duas grandes linhas interpretativas da realidade (duas consciências). A primeira é voltada à questão externa e que está relacionada com a ancestralidade de cada um e como essa ancestralidade influencia nas subjetividades dos indivíduos. A segunda consciência é de caráter interno à própria sociedade onde esses indivíduos vivem; por um lado, a elite branca desenvolve uma consciência que naturaliza as desigualdades sociais, que são produzidas devido ao fator étnico-racial. Por outro lado, os afrodescendentes desenvolvem uma consciência de aceitação e de assimilação das normas e dos valores sociais desenvolvida pela elite branca e, ao mesmo tempo, desenvolvem formas de resistências e manutenção de suas culturas.

moderno/colonial e que surge nas margens dos impérios.

Para o autor, a dupla consciência é uma característica que se manifesta nas subjetividades, tanto das elites brancas coloniais, como nos escravizados, porém de formas diferentes. A consciência da elite branca colonial é herdeira dos colonizadores, credora da imagem de hemisfério ocidental e possui relação geopolítica com a Europa. Em relação à própria colônia, quanto ao domínio interno que é exercido por essa elite, forjou-se uma consciência baseada nos valores civilizatórios europeus, com base na raça, em contraste com as populações indígenas e afrodescendentes. No período pós-independência, essa consciência branca desenvolveu a colonialidade de maneira orgânica, por meio do discurso da construção da nação e na constituição de um imaginário de homogeneidade nacional, que se daria com a mestiçagem e o conseqüente embranquecimento da população. Dessa forma, a dupla consciência branca, das elites locais, da América Latina, deixou de legado uma consciência nacional que desejava ser Europa, sem nunca ter sido e possibilitou o surgimento de preconceitos, estereótipos e discriminações direcionados à população negra e indígena.

2.3.3-Pedagogias decoloniais e os estudos de Paulo Freire: possibilidades de implementação da EREER

Os estudos decoloniais debatem e propõem formas de enfrentar a colonialidade numa perspectiva de insurgência e resistência, tanto a nível epistêmico, como da ação política junto aos movimentos sociais (WALSH, 2009). Walter D. Mignolo (2017) afirma que a globalização e o capitalismo, iniciados no século XVI, após 500 anos de crescimento e domínio, não calaram os diversos movimentos sociais de contestação. Isso quer dizer que as forças homogeneizantes da globalização e da modernidade não obtiveram êxito em apagar o passado africano e os modos de existir e de resistir dos afrodescendentes; de igual maneira não destruíram a força, a energia, o modo de viver, a ancestralidade e a cultura dos povos indígenas.

O autor afirma que a opção decolonial defende a reorganização da globalização, no sentido de descentralizar o domínio econômico, científico e cultural dos países europeus e os EUA. Desse modo, a decolonialidade objetiva localismos cosmopolitas que realizem projetos pluriversais, num mundo sem líder único ou bloco único no poder. Igualmente, a pluriversalidade se constitui como projeto universal, porém descentralizado, que se contrapõe ao projeto universal da modernidade, que se apresenta monocêntrico e eurocentrado. A meta da opção decolonial não é dominar, mas debater e propor alternativas ao pensar, ao agir e ao lutar por futuros globais pluriversais (MIGNOLO, 2017).

Os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica, segundo Marques e Calderoni,

(2020) formam a base da pedagogia decolonial, que se constitui como instrumento pedagógico problematizador dos currículos eurocêntricos e questiona o lugar dos saberes dos povos tradicionais. Segundo as autoras, o saber legitimado historicamente necessita de um projeto político-pedagógico que estruture um currículo para que possa ser transmitido e reafirmado. A colonialidade atua no processo de seleção dos saberes que irão compor o currículo e ou que serão marginalizados e/ou ignorados. Nesse entendimento, “evocar o discurso da suposta universalidade do saber tem sido uma estratégia recorrente ao construir os currículos escolares e, como tal, constitui aquilo que se denomina de hegemonia eurocêntrica” (MARQUES, CALDERONI, 2020, p. 107). As autoras afirmam, inclusive, que a estratégia do silêncio e do não debate das relações étnico-raciais, presentes nos currículos eurocêntricos, visa manter o branco como norma, sustenta o mito da democracia racial, oculta o racismo e naturaliza as desigualdades sociais.

A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica, segundo Walsh (2009), buscam transformar, intervir e criar condições outras de projetos societários. A autora alerta acerca das armadilhas existentes, nas recentes políticas multiculturais de organismos econômicos internacionais, como por exemplo a atuação do Banco Mundial, a partir da década de 1990, em prol do multiculturalismo. Catherine Walsh (2009) afirma que o atual estágio do capitalismo global incorpora o multiculturalismo, mas o esvazia de significados e termina por reforçar a dominação e o controle sobre as culturas marginalizadas. Essas culturas, ao serem incluídas no sistema, tendem a reduzir os conflitos étnicos, aumentar a estabilidade social e possibilita a expansão do sistema capitalista ao gerar produtos multiculturais.

A autora nos informa que a crescente organização e luta dos povos indígenas em prol de seus direitos, na América Latina, na década de 1990, despertou o interesse dos bancos e organismos internacionais para integração dessas populações aos projetos dessas organizações. Esses projetos possuem uma racionalidade liberal e estabelecem políticas compreensivas que visavam assimilar as demandas dessas populações, mantê-las subalternizadas e neutralizar suas principais bandeiras de lutas. Walsh (2009) define essas políticas multiculturais como multiculturalismo do capital, utilizado como uma estratégia funcional para incluir os excluídos, na qual prevalece a visão de mundo da razão neoliberal, moderna, ocidental e colonial. Isto é, estratégia para incluir, para acomodar e evitar mudanças sociais que possam abalar as estruturas do sistema capitalista.

Catherine Walsh (2009) afirma que o multiculturalismo funcional faz parte dessa estrutura e pertence às instituições de poder, enquanto que a interculturalidade crítica está ligada e atende aos interesses dos grupos oprimidos. A autora assevera que a interculturalidade crítica

tem nascimento e possui raízes profundas nos movimentos sociais que se colocam contra o hegemônico e lutam por transformações sociais e de representações de mundo calcadas nos valores civilizatórios coloniais. Dessa maneira, a interculturalidade crítica, enquanto prática política, parte dos problemas estruturais do sistema/mundo capitalista moderno/colonial e tem por objetivo superar a exclusão e negação dos povos subalternizados e construir condições que possam transformar as estruturas sociais.

A respeito da política epistêmica, Walsh(2009) afirma que a interculturalidade crítica tem por finalidade acessar outro nível de problematização/atuação ao transpassar o atual debate da inclusão da temática da diversidade racial e focar no problema da ciência moderna, em si, e as suas consequências na estruturação do mundo moderno colonial. Desses processos nasce a pedagogia decolonial, ou melhor, pedagogias decoloniais, uma vez que não existe um modelo e sim um conjunto de ideias que objetivam enfrentar a visão de mundo racista criado na modernidade/colonialidade.

Nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. São elas que visibilizam tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser (MALDONADO-TORRES, 2006) e a teleologia identitária-existencial da diferença colonial. Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde. Aquelas pedagogias evidenciadas nos trabalhos “casa adentro” de muitos intelectuais líderes afroamericanos e indígenas, e aquelas pedagogias que também, e seguindo as ideias de Dussel (1993, p. 75), se comprometem e poderiam se comprometer com a racionalidade do Outro (WALSH, 2009, p. 27 e 28).

A pedagogia decolonial pode ser entendida, de acordo com Marques e Calderoni (2016), como um instrumento pedagógico que problematiza os currículos e questiona o lugar dos saberes dos povos tradicionais e a construção eurocêntrica dos currículos. Segundo as autoras, “é uma pedagogia antirracista, pois se coloca contra a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade” (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 302). A pedagogia decolonial se apresenta como uma excelente ferramenta pedagógica na implementação da EREER, porque a educação das relações étnico-raciais desafia aos professores e a própria pedagogia a sair da zona de conforto e criar práticas pedagógicas, onde os sujeitos oprimidos e invisibilizados sejam autores e atores da história e do seu fazer pedagógico.

O conjunto da obra de Paulo Freire é considerada por Catarine Walsh (2009) como decolonial e a pedagogia crítica que defende é considerada uma das bases da pedagogia

decolonial. Todavia, a pedagogia decolonial não tem sua origem nos estudos de Paulo Freire e sim nas lutas e práxis dos afrodescendentes e das comunidades indígenas. A autora assegura que a pedagogia crítica traz importantes elementos à pedagogia decolonial tais como o humanismo, a criticidade social e a atitude política transformadora.

Walsh (2009) afirma que a Pedagogia do Oprimido (1987) lança as bases para análise social e política dos pobres ao propor um repensar crítico e político, no ato educativo, e define a pedagogia como um ato político de leitura e desvelamento de mundo. Para a autora, as categorias de humanização e desumanização, presentes na obra de Paulo Freire, contribuem à pedagogia decolonial ao indicar como o sistema socioeconômico capitalista ou a “ordem injusta” (FREIRE, 1987) gera violências, opressões e desumanização. Em contraposição a essa ordem injusta, a pedagogia humanista freireana defende o conhecimento como principal elemento para superar a desumanização e transformar a realidade.

Apesar dessas importantes contribuições, Walsh (2009) afirma que a desumanização, na obra de Paulo Freire, não é produto da colonização e de suas sequelas, mas sim da falta de conhecimento que, na visão de Freire, seria superada por meio da “curiosidade epistemológica”. A autora afirma que Paulo Freire possui cegueira racial, por não incluir as questões étnico-raciais como um dos elementos geradores e mantenedores da ordem injusta.

O artigo “Pedagogias decoloniais caminhando e perguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala²⁵” (Walsh, 2014) marca o reencontro da autora com a obra de Freire. A autora reconhece que Paulo Freire vivenciou a sua própria teoria, que, entre outras assertivas, afirmava sobre “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de ser mais” (FREIRE, 1987, p. 47). Dito de outra forma, Paulo Freire se tornou exemplo de sua própria teoria ao demonstrar que estava sempre em processo de aprendizagem, buscava novos conhecimentos, novas vivências e a cada publicação realizava releituras de seu próprio pensamento. Do mesmo modo, o pensamento crítico de Freire viveu em constante processo de transformação e objetivou/objetiva construir um mundo radicalmente diferente.

As vivências de Catherine E. Walsh com as comunidades indígenas, nos Andes, a fez questionar as teorias de Paulo Freire, em relação à base epistemológica moderna ocidental do autor. Walsh (2014) coloca em dúvida se a pedagogia crítica freireana não questionou os paradigmas da modernidade como o positivismo, a razão cartesiana e a geopolítica do

²⁵ Abya Yala é o nome com que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, chamavam o continente americano antes da Conquista espanhola. Significa “terra de plena maturidade” ou “terra de sangue vital” (MOTA NETO, 2018, p. 6).

conhecimento dominante que nega, descarta e esconde outros modos de conhecer o mundo e de produzir conhecimentos, como por exemplo a filosofia africana Ubuntu.

Entretanto, a autora pondera que o paradigma moderno ocidental não é a única base epistemológica do pensamento de Paulo Freire e que este, em suas vivências em Cabo Verde, em Guiné Bissau e nas chamadas “comunidades de cor”, nos EUA, o fizeram enxergar as limitações do marxismo quanto às questões de raça e gênero que operam na estrutura da sociedade capitalista de forma que as categorias classe e lutas de classes não dão conta. Por isto, Walsh reconhece que os últimos livros de Freire, especialmente *Pedagogia da Esperança* (2005), se debruçam sobre as questões de raça e gênero e realizam autocrítica de suas primeiras obras.

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos e ao longo de sua obra, estabelece diálogo com Frantz Fanon²⁶, considerado um dos primeiros autores pós-coloniais, e nos últimos livros enfatiza a “cor da ideologia”, a relação colonizador-colonizado, a colonialidade, a não existência e a vinculação da descolonização como necessária ao processo de humanização. Barbosa (2017) aponta que Paulo Freire não dedicou um livro específico às questões de raça e gênero. Estes temas aparecem, de forma mais constante, nos textos pós-exílio, principalmente após a sua experiência na África. Por conseguinte, em “*Pedagogia da Autonomia*” (1998), Freire se coloca radicalmente contrário a qualquer forma de discriminação de classe, raça, gênero e afirma que tal discriminação “ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1998, p. 40).

Em “*Medo e Ousadia*” (2000) são analisadas as interseccionalidades entre as lutas de classes, o racismo e o sexismo, onde o autor problematiza a questão e afirma que nenhum sistema econômico, principalmente o capitalismo, resolverá essa problemática mecanicamente. Dessa forma, o autor afirma que a luta contra a discriminação e contra o sistema capitalista se completam e devem ser realizadas em conjunto. Em vista disso, afirma Freire, o corte de classe é imprescindível para compreender a discriminação racial e o sexismo, porém a luta de classe por si só não resolverá esses problemas.

Essa defesa de se construir lutas unificadas contra as opressões foi sintetizada, por Freire (1995), por “unidade na diversidade”, reconhecendo a dificuldade dessa construção, devido às diferenças sociais, políticas e filosóficas que permeiam os grupos sociais. Entretanto, “é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença” (FREIRE, 1995, p. 68).

²⁶ Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário no processo de libertação nacional da Argélia, possui como principal obra “*Os Condenados da Terra*” (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Baseado nesse pressuposto de construção de lutas unificadas na diversidade, Freire defende o direito e o dever do homem branco participar da luta contra o racismo. Segundo o autor:

Enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão –, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo (FREIRE; SHOR, 2000, p. 198).

Consideramos Paulo Freire o precursor do debate sobre pedagogias decoloniais na América Latina. Tal conclusão decorre das críticas freireanas ao *modus operandi*, deveras colonial, de nossa sociedade, à pedagogia tradicional e à forma positivista de fazer ciência. Frente a essa realidade, Freire se insurgiu propondo uma educação popular, intercultural, dialógica, pesquisadora e conscientizadora. Mota Neto (2018), afirma que Freire era crítico das receitas prontas ou do mimetismo intelectual que agem na importação de projetos e soluções de contextos exóticos. Essas soluções e cópias não possibilitam a realização de uma educação transformadora que visa a libertação dos oprimidos e sim reforçam a invasão cultural e a colonialidade.

As categorias freireanas de participação, *práxis*, diálogo e conscientização possibilitam a realização de uma pedagogia rebelde e contra hegemônica, conseqüentemente, decolonial. Concluimos que Paulo Freire sempre buscou novas coordenadas epistemológicas e identificava no patriarcado, no racismo, na invasão cultural, no latifúndio, na cultura do silêncio, no assistencialismo e na passividade dos sujeitos, os traços de dominação colonial ou a força da colonialidade. Nesse sentido, Freire defendeu a autonomia intelectual e a autodeterminação dos povos do 3º mundo, no que chamou de *sulear*. Nessa busca de novas epistemologias, o pensamento freireano não incorporou o marxismo de forma ortodoxa e o aproximou da teologia da libertação, assim como, em seus últimos livros, dialogou com as correntes epistemológicas emergentes do multiculturalismo e da pós-modernidade, na perspectiva de atualizar o entendimento teórico e se contrapor aos binarismos²⁷ do pensamento moderno ocidental (MOTA NETO, 2018).

O trabalho pedagógico com a ERER, embasado nas pedagogias decoloniais, das quais Paulo Freire é um dos precursores, possibilita identificar as contradições da modernidade e as fissuras no discurso do progresso e da salvação da humanidade. Ao trabalhar a temática, de forma contextualizada e integrada ao currículo escolar, ocorre o desnudamento do lado obscuro

²⁷ A título de exemplo podemos citar: “[...] objetividade x subjetividade, razão x emoção, indivíduo x sociedade, cultura x economia, psicologia x sociologia, macropolítica x micropolítica, fé x ciência, ensino x aprendizagem, pesquisador x comunidades, liderança x povo, cultura erudita x cultura popular, local x global (MOTA NETO, 2018, p. 10 -11).

da modernidade e a colonialidade vem à tona e expõe a face perversa da modernidade que atinge a sociedade cotidianamente. As DCNERER (BRASIL, 2004b) representam possibilidades de fissura nos currículos eurocêntricos e ensinam ações pedagógicas que objetivam expandir essas fendas e criar espaços de entendimentos outros²⁸.

Nestes termos, freireanamente falando, se faz necessário que as memórias dos grupos sociais oprimidos e os movimentos de resistência sejam incorporados ao fazer pedagógico de forma a possibilitar aos estudantes e demais membros da comunidade escolar o encontro com saberes que destoam do domínio da razão cartesiana ocidental e das práticas pedagógicas tradicionais. A formação integral dos sujeitos, no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, baseado nos princípios da politecnia, passa necessariamente por esse debate, dado que não há formação integral politécnica sem a devida formação sobre as relações sociais brasileira e a consolidação da democracia e da cidadania.

2.4-JUVENTUDES: POSSIBILIDADES DE DEFINIÇÕES TEÓRICAS E AS JUVENTUDES PRESENTES NO IFES CAMPUS CENTRO-SERRANO

Angelina Peralva (1997) traz importante contribuição ao se propor discutir historicamente a constituição da classe social juventude. Considerado como Fenômeno social, teve sua gênese na época moderna com o crescimento das famílias burguesas que passaram a distinguir o social do particular e redefiniram o lugar da criança na sociedade. A cristalização das idades, segundo a autora e com base nos estudos de Ariès (1960), é um fenômeno histórico e social da modernidade e tem como principal característica a exclusão da criança do mundo do trabalho que demandou a criação de leis com idades mínimas para o ingresso no mercado de trabalho.

Peralva (1997) afirma também que a consolidação do modo de vida burguês, com a base da produção industrial assalariada, moldou a escola pública de caráter universal numa perspectiva conservadora de estabelecer posições sociais (patrão e trabalhador) e introduziu valores onde o velho se impõe ao novo e o passado informa o futuro. Esse modelo de educação, fruto da era industrial e que persiste até os dias atuais, assume o jovem com ser desviante de

²⁸ Cuando digo “modo otro”, me refiero a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El “modo otro” aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el “modo otro” es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re)constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad (WALSH, 2014, p. 20).

um certo padrão normativo e, na maioria dos casos, induz preconceitos de classe. Nessa perspectiva educacional e de juventude, os jovens pobres, filhos da classe trabalhadora, são vistos como problemáticos, se integram mal à sociedade e resistem à ação socializadora da escola e da sociedade.

Segundo Dayrel (2003), Martins e Carrano (2011) e Pais (1990), a categoria *juventude* vem sendo desenvolvida sob dois vieses interpretativos. O primeiro apresenta uma análise tradicional que define juventude como um todo homogêneo, marginais às regras, disfuncionais, etapa da vida transitória, possui limites de idade, rito de passagem à vida adulta, modeladas pelo consumo, na busca pelo prazer, permeada de conflitos pessoais, crises e distanciamento familiar. Dayrell (2003) afirma que essas caracterizações causam estereótipos e não permitem analisar a juventude como algo que tenha sentido próprio, uma vez que, de acordo com Martins e Carrano (2011), na análise tradicional de juventude, o jovem é visto como um sujeito que será sem nunca ter sido.

Os autores supracitados defendem o viés interpretativo denominado de análises complexas de juventudes, que priorizam estudos a partir da constituição histórica de cada juventude. Defendem que cada juventude tem um tempo próprio e se desenvolve em meio às diversidades étnicas, às classes sociais, ao meio geográfico, às diversidades de gênero e religiosa, possui interesses específicos e é permeada por relações de poder. As análises complexas de juventudes amplificam as possibilidades de análises e interpretações desse segmento social, dado que não há juventude igual e todas possuem e constroem significados.

Dayrell (2003) afirma que nos países periféricos, como no Brasil, várias juventudes se formam em meio a uma sociedade degradante segmentada em classes, ou melhor, em abismos sociais que as invisibilizam, notoriamente aquelas das classes sociais mais baixas, impondo dificuldades aos jovens no acesso à educação, lazer e ao trabalho. Essa realidade, comum no Brasil, que tanto prejudica os jovens, os coloca num movimento dialético que possibilita a criação de culturas juvenis próprias, pois eles, frente à realidade, constroem modos próprios e criativos de lidar com o mundo.

A mudança política ocorrida, no início deste século XXI, é analisada por Goulart e Traversini (2019) como a real efetivação da cidadania aos jovens brasileiros. Esse novo momento da política nacional passa a enxergar como sujeitos de cultura e capazes de contribuir na construção de políticas públicas de juventude. Eles, neste novo momento, são vistos de forma positiva e a juventude é compreendida como categoria social complexa que demandam ações específicas que vão muito além da oferta de um modelo de educação calcada na formação de um tipo ideal de adulto.

Igualmente como se deu com a Educação Profissional e Tecnológica que foi reformulada na perspectiva da formação humana integral em detrimento de formações rasas, aligeiradas e focadas nas necessidades imediatas do mercado de trabalho, desenrolaram-se construções de políticas públicas de juventude. Foram implementados o Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004e) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), como também foram criados o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2005a). Esse conjunto de ações governamentais, segundo Goulart e Traversini (2019), foi fruto da PEC da juventude, que teve como princípios considerar o jovem como sujeito de direitos para além da ideia de aluno, assim como a juventude como assunto de Estado.

Apesar das mudanças e dos avanços no plano político, as escolas, em regra, ainda silenciam as expressões culturais juvenis, buscam homogeneizar os jovens por meio de um tipo ideal de estudante e, para tanto, agem de forma autoritária, criando novos problemas e aumentando a distância intergeracional. Por outro lado, o ensino médio é o *locus* privilegiado de construção de projetos de vida, possui potencial de orientação e suporte para esses projetos. Apesar da baixa visibilidade das culturas juvenis no espaço escolar, a escola é também um espaço cultural juvenil que precisa ser pensado na perspectiva dos jovens, incluí-los de fato, dar vazão à criatividade e aos modos com que interpretam o mundo em que vivem (MARTINS; CARRANO, 2011).

Na esteira da expansão dos IFs, no plano das políticas públicas, é implantado, em 2015, o Ifes *campus* Centro-Serrano, localizado no distrito de Caramuru, município de Santa Maria de Jetibá – ES, com a oferta dos Cursos Integrados ao Ensino Médio em Administração e Agricultura. Estes cursos possuem 290 alunos matriculados, em turno integral de estudos.

A região de abrangência do *campus* compreende os municípios da Região Serrana do Espírito Santo e também recebe alguns alunos advindos de municípios da Grande Vitória. As/os estudantes do ensino médio integrado, desse *campus*, em sua grande maioria, são descendentes de imigrantes europeus que colonizaram a região, na segunda metade do século XIX. Entre eles, destacam-se o grupo étnico pomerano. Os pomeranos, população tradicional brasileira, possui um modo de vida peculiar ao manter viva uma língua que já não existe na Europa, a religiosidade Luterana, a forma de trabalho, a ligação que possuem com a terra e a maioria pertencem à zona rural. Nota-se, a partir das minhas experiências e dos estudos de Rolke (2016) que este grupo étnico possui um tipo de estranhamento e distanciamento do restante da população.

Rolke (2016) aponta que isso ocorre devido ao processo de marginalização a que os pomeranos foram submetidos ao longo da colonização ao estabelecerem residência nos rincões

do estado, sem estradas e com pouco contato com outras populações. O autor afirma que os pomeranos foram estigmatizados, no século XIX, por realizarem trabalhos manuais nas plantações, não havendo distinção entre homens e mulheres, pois, segundo a mentalidade da época, tal rotina competia apenas aos índios e negros.

Por sua vez, os pomeranos, também desenvolveram algumas formas de preconceito ao identificarem indolência e despreocupação com o trabalho, em outras populações. Segundo o autor, essa situação provocou “um tipo de racismo que persiste entre pessoas de mais idade, predominantemente em áreas da região serrana, onde alguns rincões ainda vivem um isolamento cultural e religioso relativamente forte. Evita-se o contato com os “outros”, isto é, os de outras etnias ou cor” (ROLKE, 2016, p. 362).

As vivências profissionais que possuo, no cotidiano escolar do *campus* Centro-Serrano, me permitem afirmar que as juventudes presentes, neste espaço educativo, compostas em grande maioria por pomeranos, não apresentam o estranhamento e o distanciamento identificado por Rolke, mas sim uma abertura às culturas juvenis, principalmente as periféricas dos grandes centros urbanos. Observamos, com base em Martins e Carrano (2011), que as indústrias culturais, por meio da globalização do consumo, criam marcas identitárias e são mediadoras de diferenças, mas as desigualdades econômicas e sociais impedem a homogeneização cultural. Dessa forma, os jovens desse *Campus*, em grande maioria, apesar das dificuldades de acesso aos bens culturais e viverem numa realidade social rural, possuem grande apreço à cultura do *rap*.

Menezes, Costa e Ferreira (2010) afirmam que o movimento *hip hop* é ao mesmo tempo local e global, visto que tem a capacidade de aglutinar ao seu cerne cultural as diferentes culturas locais o que ocasiona o fenômeno de “circularidade cultural”. Essa capacidade de inclusão potencializada pela circularidade cultural torna o *rap* muito atrativo ao público juvenil que o utiliza “como vocalizador das mais diversas demandas, como expressão cultural, como instrumento de politização, como mediador de culturas, como recurso as mensagens religiosas, dentre outras” (MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010, p. 07).

O *campus* Centro-Serrano há três anos desenvolve, no mês de novembro, o Seminário de Humanidades, que objetiva trabalhar a ERER, a EDH e a Educação Ambiental por meio de palestras, rodas de conversas, teatros, músicas e filmes. Em 2019, o tema do Seminário de Humanidades foi “Vidas brasileiras e os movimentos de (Re) Existência”. Entre as atividades foi realizada uma roda de conversas com três *MCs* de *rap*. Essa atividade foi a mais esperada pelos estudantes e o auditório estava lotado. A roda de conversa foi proposta pelo representante do Grêmio Escolar, que fazia parte da Comissão Organizadora do Seminário de Humanidades.

Observa-se, nessa situação, que o *campus* teve uma postura de abertura e acolhimento às demandas juvenis, visto que reforçou e colocou em prática os mecanismos democráticos institucionais (MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010). Essa situação possibilitou práticas de cidadania e de reconhecimento das demandas da juventude como algo importante e significativo em si mesmo e garantiu a escola como espaço cultural juvenil (MARTINS; CARRANO, 2011).

O Seminário de Humanidades, do *campus* Centro-Serrano, se apresenta como um evento que busca realizar práticas pedagógicas para a juventude e com a juventude, por meio de temas caros aos jovens brasileiros, tais como racismo, homofobia, preconceitos, machismo, dentre outros. Entretanto, essa não é a realidade ao longo do ano na instituição que prioriza a visão sociológica tradicional de juventude com foco na formação profissional, atendimento às demandas do mercado e formação de valores pertencentes à hegemonia do capital e aos seus lugares sociais previamente estabelecidos.

Os Institutos Federais são frutos de política pública de educação e juventude, mas, ao mesmo tempo, são agentes dessas políticas e possuem gigantesco potencial de ação, visto que o processo de expansão teve como prioridade os locais em que não existiam EPT e, principalmente, nos municípios interioranos. Entendemos que é dever dos IFs agirem de acordo com os princípios teóricos das políticas públicas de educação e de juventude estabelecidos nesse início de século XXI para garantir os direitos conquistados. Para tanto, faz-se necessário realizar processos formativos que tenha o jovem e, a realidade em que está inserido, como centro das ações didático-pedagógicas, ampliar os espaços de participação juvenil e defender as demandas da juventude como algo significativo para a vida desses jovens. Isso significa possibilitar experiências de cidadania e, conseqüentemente, realizar a tão difícil formação integral/cidadã dos sujeitos, que vai muito além da empregabilidade e do direito ao voto.

3-METODOLOGIA

A definição do problema de pesquisa, objetivos e hipótese foi delineada, ao longo do ano de 2019, a partir dos debates em sala de aula, dos diálogos com a orientadora e da efetivação da pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007). Essas ações possibilitaram a construção do projeto de pesquisa (GIL, 2010) que foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), do Ifes e recebeu aprovação, via Parecer Consubstanciado²⁹.

A motivação da proposição e realização desse estudo se deve à percepção do pesquisador, a partir dos debates teóricos acerca da EPT, nas aulas do Programa de mestrado ProfEPT e das minhas vivências profissionais, do distanciamento entre a teoria que subjaz o EMI e as práticas pedagógicas realizadas no interior do Ifes *campus* Centro-Serrano.

A experiência profissional de dez anos na gestão pedagógica do Ifes tem nos mostrado que grande parte dos docentes desconhecem a política pública de EPT e o significado de ensino médio integrado, na perspectiva da formação humana integral. Verificamos também a ausência da ERER nos planos de ensino. Em vista disso, foi proposta uma ação coletiva pedagógica que objetivou realizar, na prática, a integração curricular. A ERER foi selecionada com um duplo objetivo: ser o elemento integrador do currículo e, em decorrência, contribuir para sua efetivação curricular na EPT.

Diante dessa percepção da dificuldade de integração curricular e da ausência da ERER, foi proposto o problema de pesquisa: como implementar, no cotidiano escolar da EPT integrada ao Ensino Médio, a ERER e promover a integração curricular? Isto posto, o objetivo geral foi o de contribuir no desenvolvimento, aplicação e validação de práticas pedagógicas integradas em ERER na EPT de nível médio que possam ser trabalhadas e ressignificadas em outros contextos educacionais. Os objetivos específicos visaram fortalecer processos formativos em prol da formação integral e garantir o direito dos estudantes ao acesso, ao debate e à formação de consciência crítica acerca da educação das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade brasileira. A hipótese era de que a ERER, ao ser trabalhada de forma integrada à EPT, por meio da interdisciplinaridade, ao longo do ano letivo, nos diversos componentes curriculares, possibilitaria a integração curricular e a sua real efetivação no contexto escolar.

O local de investigação foi o *campus* Centro-Serrano, do Ifes, que envolveu as/os estudantes de três turmas finalistas do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do ano letivo de 2020. Foi envolvida também a gestão pedagógica do *Campus* que contou com o diretor de ensino, o coordenador do curso, a coordenadora geral de ensino e o

²⁹ PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP N° 26091019.9.0000.5072, de 06 de abril de 2020.

técnico em assuntos educacionais que realizava o acompanhamento pedagógico dessas turmas. Toda equipe docente, que ministrava aulas para essas turmas, foi convidada a participar da intervenção pedagógica e treze professores, de um total de quinze, aceitaram o desafio de inserir, nos conteúdos programáticos do 3º trimestre, temas acerca das relações étnico-raciais.

O Coordenador do Curso propôs que realizássemos convites a pesquisadores e professores da área de EREER para auxiliarem os planejamentos pedagógicos e contribuíssem ao desenvolvimento dos temas de maior complexidade, em sala de aula em conjunto com docentes e discentes. Então, a intervenção pedagógica contou com a participação de quatro professores convidados, três da rede Ifes e um da rede Estadual de ensino. Essa participação externa, de pesquisadores da área da EREER, atende ao preconizado nas DCNERER (BRASIL, 2004a, 2004b) que orientam sobre a necessidade de se envolver membros da sociedade civil organizada e pesquisadores nas ações institucionais desenvolvidas cujo foco seja as Relações Étnico-Raciais.

O primeiro grande desafio de se realizar a intervenção pedagógica foi envolver a equipe docente no projeto. Esse desafio teve um fator que dificultava e um fator que facilitava a aceitação da proposta. O fator dificultador é que as DCNERER (BRASIL, 2004b) definem que as disciplinas obrigatórias em trabalhar a temática são História, Artes e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, logo, legalmente, as/os docentes das demais disciplinas podem manifestar a intenção de não querer trabalhar a temática. O fator facilitador, nessa perspectiva legal, é a determinação de realização de atividades interdisciplinares³⁰ nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes. Diante dessa realidade, lançamos mão da etnografia profissional crítica (RAMOS, 2014c) para realizar diálogos e negociações com a equipe da gestão pedagógica e equipe docente no intuito de que a proposta fosse aceita.

Cabe destacar que a etnografia profissional crítica (RAMOS, 2014c) foi muito importante nessa etapa, visto que tem seu foco de estudos no ambiente de trabalho, onde acontece a prática profissional, permeada por interações sociais. Nessa metodologia, a prática profissional é a categoria de análise-chave, trabalhada conceitualmente sob a denominação de saber profissional. Este, por sua vez, é o movimento dinâmico do conhecimento técnico-científico em uso, guiado por alguma motivação, o que significa que o saber profissional é constituído pelo conhecimento teórico, pela experiência prática e pela interação social. Ramos (2014c) afirma que o saber profissional é mais próximo de uma cultura, por refletir uma prática profissional que ocorre na realidade, do que uma epistemologia, uma vez que a prática

³⁰ O Regulamento da Organização Didática (ROD) determina no artigo 13, parágrafo 1º, inciso X que os planos de ensino devem conter atividades interdisciplinares (ROD, 2020).

profissional faz ajustes na teoria e cria procedimentos que não estavam previstos.

Ramos (2014c) afirma também que a aplicação da etnografia profissional crítica, nos grupos de trabalho, possibilita a ocorrência do conceito de experiência transformada, desenvolvido por Thompson (1981). Essa metodologia visa considerar as desigualdades de poder nos processos de interação social, estuda tais interações no âmbito de grupo social delimitado no qual as práticas são construtoras de sentido e têm por referência tanto relações sociais mais vastas quanto a reflexividade social de seus membros. A etnografia profissional crítica tem, em seu cerne, a experiência profissional que ocorre na dinâmica social e possui sua própria gama de conhecimentos e se propõe a “explicar, de modo comparado, a relação entre os conhecimentos que advêm da teoria e os que advêm da experiência, numa dada profissão” (RAMOS, 2014c, p. 116).

A etnografia profissional crítica nos orienta acerca da dinâmica do trabalho em equipe, suas interações, os saberes profissionais e as relações de poder presentes nesses ambientes de trabalho. Essa percepção é importante na medida em que foi proposta uma intervenção pedagógica inovadora que provocou a zona de conforto das/os docentes que promoveu reações diversas, tanto positivas como negativas. Dessa maneira, a etnografia profissional crítica nos possibilitou traçar estratégias para viabilizar a implementação da ação proposta, diante das diferentes respostas dos sujeitos consultados.

Desse modo, foi importante conhecer o currículo profissional de cada docente e as áreas de interesses, bem como realizar conversas individuais e fazer os ajustes na proposta de intervenção pedagógica. Nessa etapa, o coordenador do curso foi um personagem importante, em razão de contribuir nas conversas com a equipe docente e com as/os estudantes sobre a implementação do projeto. A Coordenação Geral de Ensino e a Diretoria de Ensino também estiveram envolvidas e convocaram reuniões específicas para abordar a implementação da ação pedagógica.

A reunião de apresentação do projeto³¹ à equipe docente, foi realizada no dia 26/10/2020. Nessa reunião foi apresentado o projeto de intervenção pedagógica que estava estruturado nas justificativas legal e social sobre a necessidade de se trabalhar a ERER em sala de aula, com indicações de possíveis temas para cada disciplina. Expunha também proposta de avaliação interdisciplinar e a metodologia colaborativa de planejamento e da execução das atividades pedagógicas. Vale ressaltar que todos os presentes na reunião tinham conhecimento da proposta que foi reformulada a partir da colaboração de alguns docentes.

³¹ Ocorreu no formato web conferência, via Plataforma RNP, devido à suspensão do trabalho presencial em decorrência da pandemia de Covid-19.

Este trabalho que antecedeu a reunião não foi suficiente para agregar as contribuições de professores de todas disciplinas e ao final nove docentes manifestaram apoio ao projeto, dos quinze docentes que lecionavam nas turmas de terceiros anos. Nessa reunião os regentes das disciplinas de Química, Logística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Finanças, Matemática e Agronegócios não aceitaram participar e sinalizaram interesse em debater o projeto e uma possível reavaliação acerca da participação. O representante da Diretoria de Ensino solicitou ajustes na proposta, que deveriam ser feitos em conjunto com toda a equipe docente, e agendou uma nova data para apresentar o projeto com os ajustes.

A segunda reunião, com a equipe docente dos 3º anos e a gestão pedagógica, ocorreu no dia 09 de novembro de 2020, momento em que o projeto foi aprovado pela Diretoria de Ensino (APÊNDICE B) e que aglutinou, de forma democrática, treze disciplinas, das quinze ofertadas, às turmas finalistas do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

Concluimos essa etapa de aprovação do projeto com treze docentes envolvidos. A gestão pedagógica escolar foi composta pelo Diretor de Ensino, pelo Coordenador Geral de Ensino, pelo Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e pelo Técnico em Assuntos educacionais que realizava o acompanhamento pedagógico, e que também era o proponente do projeto. Naquele momento não era possível quantificar o total de docentes convidados, porque isso dependeria de diálogos com cada professor, ao iniciar o planejamento pedagógico dos temas, e também do aceite dos professores que seriam convidados.

Processo semelhante foi realizado junto aos estudantes, quando o Coordenador de Curso introduziu o assunto e debateu junto às turmas a importância de se realizar a ação. No dia 10/11/2020 foi apresentado o projeto ³² aos discentes, cujo foco era explicar a legislação que embasava a ação, os componentes curriculares envolvidos, o sistema avaliativo e o convite para participar da pesquisa.

Nesse ponto, são duas as realidades que se inter cruzaram: a primeira acerca da questão legal da obrigatoriedade de se trabalhar a ERER, e a segunda foi a participação voluntária na pesquisa. Foi explicado aos discentes que a ERER está prevista na LDB, nas DCNERER e no seu Plano de Implementação (BRASIL, 1996, 2004b, 2009b), com a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino trabalhar a temática. Portanto, as atividades pedagógicas propostas não se configuravam como um projeto extracurricular de cunho optativo, mas de aulas regulares, curriculares e com cômputo de carga horária. Na segunda realidade — a participação

³² Essa reunião e todas as etapas da intervenção pedagógica ocorreram no formato webconferência, via Plataforma RNP, devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19.

na pesquisa para a obtenção dos dados – foram apresentados os procedimentos de produção de dados (observação participante e questionário *online*). Na oportunidade as/os discentes foram convidados a participar da investigação e orientados acerca da necessidade do aceite, via Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE ou TALE)³³.

As três turmas de terceiros anos (3° A, 3° B e 3° C) envolvidos no projeto possuíam 80 estudantes matriculados. Deste montante, dois estudantes estavam estudando por meio de material impresso e cinco não estavam frequentando as aulas. Os estudantes que não estavam frequentando as aulas virtuais e um estudante do material impresso não manifestaram interesse de participar da pesquisa. Dentre os 74 estudantes participantes da pesquisa um total de 54 responderam o questionário discente.

O planejamento, o desenvolvimento e os instrumentos avaliativos da intervenção pedagógica se deram de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008), o que tem como premissa o envolvimento de diversos sujeitos, nesse caso, o pesquisador, gestores, professores e estudantes, tanto em processo de conhecimento, quanto no desenvolvimento interativo da própria pesquisa. Esse processo colaborativo alterou a proposta inicial da intervenção pedagógica, que recebeu adequações de conteúdos nas disciplinas de Filosofia e Biologia e o sistema de avaliação foi reformulado. Quanto à avaliação, a ideia original era a realização de três atividades de pesquisas, um tema para cada turma, que seriam a base para construção de trabalhos a serem apresentados.

Ao final do processo de readequação do projeto chegamos ao formato avaliativo composto por uma prova interdisciplinar de múltiplas escolhas, uma redação dissertativa argumentativa com o tema do racismo e mais uma atividade a critério de cada docente. O tempo de execução do projeto foi ao longo do 3° trimestre, do ano letivo de 2020, que compreendeu o período de 16 novembro de 2020 a 26 de fevereiro de 2021.

Essa peculiaridade da pesquisa colaborativa permite a interação e a reflexão entre pesquisador e demais sujeitos nos espaços das vivências do cotidiano escolar, em especial, no contexto da sala de aula. Na perspectiva de Ibiapina (2008), são esses movimentos da pesquisa que possibilitam a ressignificação dos sentidos e dos significados das práticas educativas. Desgagné (2007) destaca outras dimensões dos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Colaborativa, tais como a corresponsabilidade, a cooperação e a colaboração dos sujeitos envolvidos. Portanto, a investigação neste campo metodológico significa a implicação

³³ Muitos desses estudantes, à época, tinham completado 18 anos e manifestaram o aceite via TCLE e outros, menores de idade, via TALE. Devido à conjuntura de aulas remotas as manifestações de consentimento foram formalizadas, via e-mail.

dos sujeitos na mediação da reflexão crítica emancipatória dos seus processos formativos.

“O pesquisador que se engaja nesse tipo de trabalho cria condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, pesquisar colaborativa envolve considerar o lado e o ponto de vista da academia e o lado e o ponto de vista do professor. Nesse sentido, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, emprega dispositivos para a construção de dados que privilegiam também o campo da formação, já que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre certos aspectos de sua prática” (IBIAPINA, 2008, p. 21).

A pesquisa colaborativa, nesta etapa de implementação de práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares, cujo elemento integrador foi a ERER, revelou-se de extrema importância. Isso ocorreu de acordo com a revisão de literatura apresentada e com a experiência profissional do pesquisador, da necessidade de proporcionar ações que visam o desenvolvimento profissional da equipe docente, acerca do EMI e da ERER, via formação em serviço. Deste modo, de forma colaborativa, foi construído e implementado o projeto *Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio*.

Assim, como a atividade colaborativa tem o objetivo de satisfazer as necessidades de formação dos professores e as necessidades investigativas do pesquisador, não se menospreza as exigências formais da academia, no que se refere ao processo de construção de conhecimentos, tampouco o ponto de vista do professor, no que se refere à reflexão e compreensão da prática docente. Nesse sentido, no processo de desenvolvimento da pesquisa é necessário que o pesquisador estimule o docente a manifestar o seu pensamento durante todo o processo de pesquisa: no objeto de investigação, que permitirá apontar questão de pesquisa centrada nas preocupações desse profissional e nas suas necessidades formativas (IBIAPINA, 2008, p. 35).

A seleção dos temas, que foram desenvolvidos em cada disciplina, teve por base as DCNERER (BRASIL, 2004a, 2004b), o currículo/PPC do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio por autoras/es de referência da área de ERER³⁴ e a realidade social de crescimento dos crimes de racismo. Isto posto, em processos de cooperação, colaboração e coresponsabilidade foram realizadas diversas conversas síncronas, entre pesquisador, docentes e docentes convidados, via telefone e Plataforma RNP. Também foi muito utilizado o recurso de conversas assíncronas, por mensagens de voz e compartilhamento de textos, imagens e vídeos, via aplicativos de mensagens para *smartphones*. Esse conjunto de ações resultou nas seguintes produções didáticas pedagógicas demonstrada na tabela:

³⁴ GOMES (2007, 2012); MARQUES; CALDERONI (2016, 2020); SILVA, P. B. G. e (2007); ALMEIDA, S. (2020); RIBEIRO (2019); MUNANGA (1996, 2004, 2006); PESSANHA (2019); SOUZA; SANTOS (2012); SANTANA; SANTOS (2016).

Tabela 1: Produções Didáticas Pedagógicas

Disciplina	Tema	Assuntos Abordados
Projeto Interdisciplinar	Boas vindas Projeto Interdisciplinar	Apresentação do Projeto
Projeto Interdisciplinar	Consciência Negra 2020: Uma atitude diária	A consciência negra enquanto uma atitude diária
Filosofia	Racismo Epistêmico	Da ideia de raça ao racismo na filosofia ocidental
Biologia	Racismo científico	Teorias biológicas racialistas do século XIX, Eugenia e Projeto Genoma
Sociologia	Mito da Democracia Racial Brasileira	Do paradigma sociológico eugênico ao paradigma sociológico da harmonia social
Física	Epistemicídio Negro e a Ciência Moderna	O apagamento e inviabilizações dos cientistas negros
Geografia	Conceitos básicos acerca do Racismo	Preconceito, Discriminação, Racismo Individual e Racismo Reverso
História	Do Nazifascismo ao Neofascismo	Grupos Neofascistas e o Recrudescimento da Extrema Direita nos Dias Atuais
Finanças	Racismo Institucional e o Mercado Financeiro	Conceito de Racismo Institucional; O mercado financeiro frente ao racismo institucional
Rotina e Cálculos Trabalhistas	Racismo Estrutural e o Mercado de Trabalho	Conceito de Racismo estrutural números do mercado de trabalho brasileiro, segundo o recorte étnico-racial; o trabalho escravo nos dias atuais e as leis trabalhistas
Empreendedorismo e Desenvolvimento de Projetos	Empreendedorismo Negro	Ações empreendedoras de cunho identitário; exemplos de empreendedorismo negro e empreendedores negros
Agronegócios	O Agronegócio e as Relações Étnico-Raciais	A contribuição dos Africanos escravizados à agricultura brasileira; Dados do Agronegócio, segundo o recorte étnico-racial; O trabalho escravo nos dias atuais e o Agronegócio
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Literatura e Música Afro-Brasileira: Um percurso histórico	A contribuição cultural dos africanos e Afrodescendentes à música e Literatura brasileira; Dados da produção literária brasileira, segundo o recorte étnico-racial
Matemática	Etnomatemática	Definição de Etnomatemática; A Etnomatemática presente nas Comunidades Tradicionais
Redação	Redação dissertativaargumentativa	O Racismo como tema de Redação do Enem.

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As produções didáticas pedagógicas se referem aos materiais de estudos elaborados, de forma colaborativa, disponibilizados, na plataforma Moodle ou de forma impressa, aos discentes. De igual forma, as aulas que foram ministradas, pelos professores e professores convidados participantes do projeto, compõem essas produções. Esse processo de construção das produções didáticas pedagógicas possibilitou, por meio do recurso metodológico da observação colaborativa, verificar, *in loco*, a ocorrência dos processos de integração curricular

e de implementação da ERER. Essa etapa do projeto interdisciplinar viabilizou a obtenção de dados que em conjunto com os dados obtidos junto ao grupo focal docente e o questionário discente alicerçaram as análises para verificação da hipótese e o alcance dos objetivos estabelecidos nesse trabalho.

O processo de apresentação e aprovação do projeto, as construções didáticas pedagógicas, a efetivação das práticas pedagógicas, as interações com estudantes e professores e o grupo focal foram registrados no diário de campo do pesquisador, por meio do recurso metodológico da observação colaborativa (IBIAPINA, 2008). A autora afirma que “a observação colaborativa inicia pela observação de aulas em contextos escolares, esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma” (IBIAPINA, 2008, p. 90). Ainda segundo Ibiapina (2008), a observação colaborativa é um recurso metodológico que dá ênfase à participação, à colaboração e à reflexão que contribuem aos processos formativos em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Isto posto, o diário de campo foi construído por meio de anotações, à mão, em um caderno específico. Também compõem o diário as mensagens trocadas pelo aplicativo de mensagens, gravações das aulas e do grupo focal que foram realizados, via Plataforma RNP.

Ao final do processo foi solicitado aos estudantes que respondessem um questionário, no formato *online* (APÊNDICE C) com perguntas objetivas e discursivas, cujo objetivo era avaliar a percepção dos estudantes quanto à implementação da ERER, a ocorrência da interdisciplinaridade, a contribuição da temática à formação profissional e cidadã do Técnico em Administração e a pertinência do projeto como um todo. A equipe docente avaliou o projeto, por meio de grupo focal (APÊNDICE D) que foi realizado, via Plataforma RNP. A metodologia de grupo focal foi baseada nas indicações de Elliot; Berenger e Parreira (2012). O roteiro de debate foi estabelecido nos eixos experiência de trabalho com a ERER, percepção da ocorrência da interdisciplinaridade, integração curricular e avaliação da pertinência do projeto.

Os dados produzidos foram analisados de forma qualitativa, uma vez que tal metodologia “exige do pesquisador uma interpretação dos significados contidos nos textos e documentos a serem analisados, bem como, a partir das perspectivas dos entrevistados, para então fazer as inter-relações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, o foco da análise qualitativa está na compreensão, na interpretação e na explanação do objeto de pesquisa, nesse caso o Ensino Médio Integrado e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O primeiro movimento de análise foi organizar todo material produzido com o objetivo de compilar, decompor e recompor para fundamentar a interpretação (YIN, 2016). A interpretação desses dados organizados esteve ancorada nos pressupostos teóricos debatidos na

revisão de literatura e que se transformaram nas categorias: Integração Curricular; Formação Cidadã; o trabalho enquanto princípio educativo; a pesquisa enquanto princípio pedagógico; trabalho coletivo docente; avaliação escolar; implementação da EREER e currículo eurocentrado.

No próximo capítulo demonstraremos que os dados, após processo de compilação, decomposição e recomposição, trabalhados na perspectiva do referencial teórico, por meio de categorias de análises e de forma qualitativa permitiu responder à pergunta de pesquisa, verificar se os objetivos foram alcançados e confirmar a validade da hipótese.

4-IMPLEMENTAR A ERER E INTEGRAR O EMI NA PRÁTICA: DA PROPOSTA AO REALIZADO

A análise dos dados, obtidos ao longo dessa pesquisa, foi dividida em partes, de acordo com cada etapa do trabalho de campo. O primeiro momento foi o contato com os demais colegas de trabalho para apresentar a pesquisa e a proposta de intervenção pedagógica. Nessa fase utilizamos o instrumental teórico da Etnografia profissional crítica e da Pesquisa Colaborativa para trilharmos o caminho da proposição, da aprovação e do desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Constatamos que práticas colaborativas, a partir de ações indutoras que objetivem a implementação da ERER e a integração curricular, possuem potencial de contribuir com a formação em serviço dos colegas docentes e mitigar as ausências de conhecimentos teóricos e políticos acerca do EMI e da ERER.

A verificação do alcance dos objetivos de pesquisa e a possibilidade de validação da hipótese foi realizada de maneira qualitativa, a partir dos dados recompostos, por meio das categorias de análises criadas que possibilitou analisar e concluir a viabilidade da ERER ser um elemento integrador e questionador do currículo.

4.1 ETNOGRAFIA PROFISSIONAL CRÍTICA E PESQUISA COLABORATIVA: OS CAMINHOS TRILHADOS NA PROPOSIÇÃO, APROVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O contexto de trabalho remoto e o formato de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP), devido à pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19), trouxeram diversos elementos complicadores ao processo de aprovação, planejamento, implementação e processo avaliativo do projeto “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio”.

A ausência de contato pessoal, no cotidiano do ambiente escolar, com docentes, discentes e a gestão pedagógica demandou um ciclo de conversas síncronas e assíncronas, mediadas por recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, que visava explicar a proposta, sanar dúvidas e reexplicar a proposta que consumiu tempo e dedicação para além do previsto. Nessa fase, o instrumental teórico da etnografia profissional crítica foi muito importante, porque subsidiou nossos estudos no sentido de entender o distanciamento existente

entre o conhecimento técnico científico e a prática profissional ou, de acordo com Ramos (2014c), o saber profissional que mescla os elementos da formação teórica profissional com a experiência prática do dia a dia, numa dada realidade. Nesse entendimento, não foram poupados esforços no processo de comunicação e de diálogo, no sentido de ação e reflexão que enseja ato de criação que possibilita a práxis transformadora do fazer pedagógico (FREIRE, 1987). Esse movimento dialógico com grupo docente proporcionou ajustes que viabilizou a reapresentação da proposta.

Associado a este embasamento teórico, acerca do saber profissional, outro ponto importante, advindo do referencial teórico e aliado à experiência profissional deste pesquisador, é a fragilidade da formação docente inicial, no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado conforme apontam os autores do campo de estudos Trabalho e Educação³⁵, assim como apontado pelos autores da Educação das Relações Étnico-Raciais³⁶. Dessa forma, o processo de aprovação do projeto ocorreu de forma lenta e com muitas dúvidas e inseguranças por parte do grupo docente. Nessa etapa do trabalho, foi fundamental o envolvimento do Coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e o Diretor de Ensino, no sentido de demonstrar a importância de construir processos de integração curricular e implementação da EREER que objetivam fortalecer o EMI e o trabalho colaborativo. Entretanto, importa destacar que a conquista e o envolvimento desses profissionais foram fundamentais à realização do projeto.

O coordenador de curso, após compreender o projeto em detalhes e propor algumas ideias, levou a proposta aos estudantes, debateu com as turmas e com os líderes de turmas. Destacamos que o envolvimento do corpo discente também foi importante, pois os estudantes passaram a perguntar aos outros docentes sobre a possibilidade de implementação do projeto interdisciplinar e se criou um clima propício à implementação.

Outra contribuição decisiva do Coordenador de Curso foi a proposta de convidar professores e pesquisadores externos ao *campus* para colaborarem com as diversas temáticas propostas, no intuito de enriquecer o projeto e diminuir a insegurança dos colegas docentes em lidar com temas pouco conhecidos. Nota-se a importância dos processos colaborativos, definidos por Ibiapina (2008), para engajar a equipe e trazer segurança aos colegas de trabalho, num movimento que traz intrínseco a formação em serviço e o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse ponto, sobre colaboração e formação em serviço, é muito interessante a

³⁵ MOURA (2012, 2013); RAMOS (2008, 2014a, 2014b); ARAÚJO e FRIGOTTO (2015).

³⁶ GOMES (2007, 2012); SILVA, P. B. G. e. (2007); MULLER e COELHO (2020); MOTA (2021).

reflexão do Docente 1 quanto à implementação do projeto:

A gente entra numa pesquisa e tem que entrar aberto pra realidade que vai encontrar, então essa é a sua realidade, que eu acho bem bacana, porque você está falando de formação, porque quando a gente trabalha um projeto interdisciplinar na escola e vem com essa proposta a gente tá falando de formação de professor. As vezes eles têm uma formação muito dura que não está aberta a essas novidades, as essas propostas mais progressistas da educação, uma educação dialógica de Paulo Freire, uma educação crítica, então tem tudo isso. Então, você deveria ir no miúdo e se colocar a disposição pra trabalhar junto, dizer pra eles “eu to aqui juntinho de vocês”.

A compreensão do Docente 1 da necessidade de se colocar aberto a trabalhar em regime de colaboração com a equipe docente e da gestão é salutar para quebrar os isolamentos e enclausuramentos em que vivem alguns docentes com as suas respectivas disciplinas. Sair da zona de conforto com suas aulas já planejadas e ministradas várias vezes, ao longo de vários anos letivos, consideramos que é algo difícil e desafiador a qualquer professor, visto que demanda conhecer novos assuntos, planejar novas aulas, dialogar com outros colegas para identificar os pontos de integração e executar ações pedagógicas em que possa estar inseguro. Em vista disso, não basta conhecer a legislação, conhecer as bases teóricas do EMI e da ERER; é necessário se dispor a trabalhar para além do usual, dedicar horas a mais de trabalho, entender que o processo de formação em serviço é complexo e que o autoritarismo legalista não contribui com a mudança de atitudes da equipe de trabalho, não facilita o processo de formação em serviço e a abertura às novas propostas pedagógicas.

No dia 26 de outubro de 2020 foi realizada reunião, com todos as/os docentes do 3º ano e gestão pedagógica do *campus* para apresentar o projeto, cuja palavra-chave era *colaboração*, no sentido de se estar juntinho, de reconhecer que a proposta era inovadora, desafiadora e demandaria novos planejamentos pedagógicos, inclusive com alteração do processo avaliativo no sentido de este torna-se interdisciplinar. O objetivo era realizar um projeto interdisciplinar, cujo eixo integrador foi a ERER. Desse modo, o processo avaliativo necessitava ser interdisciplinar e integrado, caso contrário, a proposta em pauta tornar-se-ia incoerente.

Com tal característica, a proposta do processo avaliativo interdisciplinar se mostrou elemento dificultador à implementação do projeto, foi o ponto de maior discussão e que foi radicalmente alterado, a partir dos diálogos realizados. A proposta avaliativa inicial tinha como pressuposto teórico a pesquisa enquanto princípio pedagógico e a realização dos trabalhos, frutos das pesquisas, o pressuposto do trabalho enquanto princípio educativo³⁷ (RAMOS, 2008, 2011). Após a apresentação da proposta e as inúmeras dúvidas sobre o processo avaliativo definimos, devido ao tempo de reunião disponível, que o processo avaliativo seria reorganizado,

³⁷ A proposta inicial previa a utilização dos trinta e cinco pontos, do 3º trimestre, em atividades de pesquisa que objetivavam constituir trabalhos a serem apresentados.

a partir das contribuições dos colegas, e que uma nova reunião seria realizada para apresentar as adequações.

O período de adequação do projeto, entre as reuniões, foi de intensas conversas com a equipe docente, posto que o processo avaliativo era tema recorrente, que trouxe surpresas tanto negativas como positivas e a reafirmação da dificuldade de aceitar mudanças. Citamos a seguir algumas conversas que exemplificam essas surpresas: “Eu não gostaria de montar essas aulas então, porque eu não vou trabalhar com instrumento avaliativo meu, então eu não vejo sentido. O que você diz?” (DOCENTE 2). “Teve um professor que se manifestou e dá para perceber que ele tinha planejado algumas avaliações até dezembro e aí vai ter que refazer esse material, antecipando com o projeto, então é assim, abrir mão do que planejou em função de uma coisa nova que veio” (DOCENTE 1) e “Qual professor vai corrigir? Posso inclusive ajudar a corrigir os mapas conceituais. Essas atividades estão contando pra todas as disciplinas ou cada professor está fazendo de um jeito?” (DOCENTE 4). Outros educadores mostraram-se mais favoráveis:

O projeto é muito bom, realmente a coisa da avaliação é um tabu pra muita gente, mas isso passa pelo entendimento do que é interdisciplinaridade. Eu acho que a gente consegue expandir os horizontes, nos permitindo a isso aí, eu acho que não tem porque rever isso aí. Eu realmente eu já fui, eu tive muito essa coisa e tal, mas assim, eu acho que o tempo tem que passar e a gente tem que aprender rs, rs, rs (DOCENTE 3).

Acredito que a avaliação interdisciplinar é sempre muito bem-vinda tanto para nós, professores, quanto para os estudantes por vários motivos, dentre eles: correlacionar o conhecimento desenvolvido nas diferentes áreas, diminuir o número de avaliações individuais e, dessa forma, não sobrecarrega tanto nem os discentes, nem os docentes (DOCENTE 5).

As falas dos Docentes 1 e 3 exemplificam as dificuldades que muitos professores possuem em sair do lugar-comum, de abrir mão do que já está planejado, assumir uma proposta que demanda construção coletiva e entender/confiar que o processo avaliativo interdisciplinar, em que a avaliação não está concentrada num único conteúdo e nem num único profissional possui potencial de averiguar o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

A maior surpresa foi a fala postura do professor Docente 2 que simplesmente abriu mão de lecionar o conteúdo programático, alegando que não poderia avaliar tal conteúdo, de acordo com os critérios que já utilizava. A posição desse professor reflete o pensamento de muitos docentes ao considerar o processo avaliativo mais importante do que a construção do conhecimento que se desenvolve longo das aulas (FAZENDA; KIECKHOEFEL; PEREIRA e SOARES, 2010). Ocorre uma deturpação do processo pedagógico que termina por priorizar as avaliações de cunho conteudistas baseadas na memorização, fruto da educação bancária, em detrimento dos processos dialógicos que objetivam construir conhecimentos que possibilitem o fortalecimento dos estudantes enquanto seres pensantes, capazes de construir novos

conhecimentos e provocarem mudanças no meio social em que convivem (FREIRE, 1987).

Diferentemente, os Docentes 4 e 5 representam a abertura, o engajamento e compreensão das potencialidades do processo avaliativo interdisciplinar. O Docente 4, embora demonstrando preocupação com a operacionalização do sistema avaliativo, se colocou à disposição para contribuir. O Docente 5 compreendeu a importância do processo avaliativo interdisciplinar que por um lado visa a integração dos conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares e por outro lado objetiva também humanizar esse processo ao buscar diminuir o número de avaliações e a carga de stress que é gerada quando os estudantes são submetidos aos procedimentos avaliativos.

A avaliação interdisciplinar humaniza o processo como um todo, uma vez que diminui a carga de trabalho dos docentes e dos discentes, além de facilitar o acompanhamento das mães, pais e responsáveis. Possibilitar o entendimento, estar aberto para adequar a proposta, contribuir com a operacionalização do processo avaliativo e ter professores de referência na tarefa de realizar as correções foram fatores importantes para se conquistar a participação da equipe.

A segunda reunião, com a equipe docente dos 3º anos e a gestão pedagógica, ocorreu no dia 09 de novembro de 2020. Novamente foi enfatizado que seria um processo em conjunto, colaborativo e que nenhum docente planejará e executará as atividades sozinho. Nesse momento foram apresentados novamente o tema geral do projeto, os temas específicos de cada disciplina e uma nova proposta de processo avaliativo. As propostas das atividades integradoras, que possuíam o embasamento da pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho enquanto princípio educativo foram substituídas por uma prova interdisciplinar, de múltiplas escolas, com valor de 15 pontos e uma redação, com valor de 10 pontos. Esse processo avaliativo foi chamado de Mini-Enem e a redação versaria sobre o racismo e a prova teria questões advindas dos conteúdos programáticos de cada disciplina que foram tematizados pelo projeto. Outros 10 pontos ficariam a critério de cada docente. O Seminário de Humanidades, evento já tradicional no Campus, foi integrado ao projeto, por indicação do grupo de professores, no sentido de se constituir enquanto atividade integradora e seria avaliado nesses 10 pontos que estavam a critério dos docentes.

Dois professores não aceitaram participar do projeto e realizaram o terceiro trimestre de acordo com o planejamento que já possuíam, inclusive com o processo avaliativo próprio. O Docente não participante 1 afirmou que “A proposta não cabe”. O docente afirmou que o tema proposto “Racismo na logística” que visava debater o mercado de trabalho dos entregadores de produtos e alimentos, a ponta dos processos de logística, não se encaixaria nos conteúdos que

estava trabalhando, mas que poderia ceder algumas aulas para alguém trabalhar o projeto. Nota-se, nesse caso, a reflexão realizada por Frigotto (2010), que pontua que o trabalho interdisciplinar é dificultado devido ao plano histórico-cultural e epistemológico da formação inicial dos professores que ocorre numa sociedade capitalista dividida em classes sociais, onde os docentes carregam os valores da classe social a que pertencem.

A formação inicial, principalmente em se tratando de cursos de bacharelado de áreas não ligadas à educação básica, também contribui para formar e reforçar a ideologia do capital e interfere na aceitação de propostas pedagógicas que objetivam proporcionar reflexões sobre as desigualdades e mazelas produzidas pelo sistema capitalista. Inclusive, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) analisa que a história das relações étnico-raciais brasileira, que permeia a classe social e a formação inicial docente, projeta uma sociedade branca, nega o racismo e consolida um imaginário onde as desigualdades sociais são fruto da falta de escolas de qualidade. Ficou evidente, nesse caso, que o não aceite em participar do projeto se deu porque o professor não concordava com o tema proposto e com a abordagem que objetivava focar nas condições de trabalho e quem são, num recorte étnico-racial, esses trabalhadores que fazem todo o sistema da logística funcionar.

O segundo docente a declinar da proposta afirmou que “os estudantes precisam entender o que é ser aluno de uma instituição federal”. Essa frase foi para justificar a afirmativa existente no imaginário popular que as instituições federais são mais difíceis, onde é necessário o empenho máximo dos estudantes e o projeto facilitaria vida deles e desviaria o foco da disciplina. A proposta para essa disciplina seria trabalhar o conteúdo “composição molecular”, no caso a melanina, correlacioná-la à eugenia e a consequente negação da diversidade social. Observa-se, na afirmativa do docente, a concepção bancária de educação, enunciada por Freire (1987), no sentido da educação como instrumento de opressão por meio da rigidez dos procedimentos didáticos, principalmente avaliativos e a lógica da predominância do conteúdo curricular.

O docente assume a posição, advinda do imaginário social, que instituições federais de ensino são difíceis e só os melhores estudantes conseguem obter êxitos. Essa perspectiva difundida de “qualidade na educação” é algo muito nocivo aos estudantes, particularmente em se tratando de ensino médio integrado, uma vez que 50% dessas vagas são reservadas para estudantes egressos de escolas públicas e, desse montante, existe ainda o percentual para estudantes de baixa renda. Os discentes, de forma geral, notadamente os oriundos de escolas públicas e de baixa renda, precisam ser o foco do processo de ensino-aprendizagem que deve

objetivar a produção de conhecimentos que sejam significativos à realidade objetiva em que vivem.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. **O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca** (FREIRE, 1987, p. 38, grifo nosso).

Os nove docentes que manifestaram apoio ao projeto se comprometeram a ajudar os colegas que estavam inseguros em integrar os conteúdos programáticos com o tema do racismo estrutural. Essa abertura em contribuir com a implementação do projeto remete às dimensões, definidas por Desgagné (2007), de colaboração, cooperação e corresponsabilidade. Em vista disso, o Docente 6, que na primeira reunião não estava propício em participar do projeto, relatou, ao final da experiência, no grupo focal, que estava muito inseguro em participar, pois não sabia como inserir a temática do racismo na disciplina que lecionava. Entretanto, no ínterim entre as reuniões para aprovação do projeto, recebeu ele apoio do Docente 7 que o ajudou a visualizar a presença do tema nos conteúdos que estavam previstos para serem ministrados. Ao final do processo, o Docente 6 afirmou que a integração dos temas “deu um resultado muito bom e inclusive eu pretendo incorporar algo do tipo, vendo a questão de minorias, dentro da disciplina pra fazer com que os alunos se envolvam e consigam fazer essa integração entre as disciplinas”. Em vista disso, evidencia-se, de acordo com Ibiapina (2008), que a pesquisa colaborativa cumpre o objetivo de satisfazer as necessidades de formação em serviço dos professores.

4.2-CATEGORIAS DE ANÁLISES: CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E RESULTADOS OBSERVADOS

O problema de pesquisa, definido neste trabalho, questionava como implementar, no cotidiano escolar da EPT integrada ao Ensino Médio, a EREER e promover a integração curricular. Partiu-se da hipótese de que a EREER, ao ser trabalhada de forma integrada a EPT, por meio da interdisciplinaridade, ao longo do ano letivo, nos diversos componentes curriculares, possibilitaria a integração curricular e a sua real efetivação no contexto escolar. Por conseguinte, foi proposto o projeto interdisciplinar “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Promovendo a Diversidade” que objetivava ser elemento integrador do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Neste universo, e tendo por base o referencial

teórico já explicitado, foram criadas três categorias de análise; dessas três categorias de análises principais foram criadas subcategorias que se interrelacionam e objetivam demonstrar o alcance dos resultados da pesquisa. Apresentamos abaixo a tabela que aglutina essas categorias, no intuito de facilitar a compreensão de como foi realizada a análise dos dados acerca da verificação da hipótese.

Tabela 2: Categorias de Análises dos Dados

Categorias	Subcategorias	Objetivo
1 – Ensino Médio Integrado: O sentido da integração na perspectiva da politecnia.	1A – Integração Formação Geral à Formação Profissional.	Superar o ser humano dividido e proporcionar a formação humana integral.
	1B – Integração Teoria e Prática.	Trabalho como princípio educativo.
	1C – Integrar o Currículo à Realidade dos Estudantes.	A pesquisa como princípio pedagógico.
	1D – Integrar as partes ao todo.	Interdisciplinaridade.
2 – EREER: Implementação e formação cidadã.	2A – Implementação da EREER.	Efetivar a EREER no EMI.
	2B – Formação Cidadã.	Combater o racismo e contribuir com a cidadania plena.
	2C – Integração Curricular.	A EREER como elemento integrador.
	2D – Currículo eurocentrado e Ideologia Colonial.	Verificar os deslocamentos epistêmicos provocados pela EREER.
3 – Interdisciplinaridade: Metodologia que permite a integração curricular.	3A – Superar o isolamento das disciplinas.	Estabelecer interconexões de saberes.
	3B – Fortalecer trabalho em equipe.	Realizar planejamentos coletivos e Formação em serviço.
	3C – Dinamizar o processo avaliativo.	Diminuir o número de avaliações e integrar os conhecimentos.

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As subcategorias de análises possuem interseções e caso fossem analisadas individualmente o texto se tornaria repetitivo e demasiado longo. Essas categorias foram aglutinadas em três blocos, da seguinte forma: o 1º bloco analisou o alcance da integração curricular e a formação humana integral e associou as categorias 1A – Integração Formação Geral à Formação Profissional, 1D – Integrar as partes ao todo, 2B – Formação Cidadã, 2C – Integração Curricular e 3A – Superar o isolamento das disciplinas. O 2º bloco analisou trabalho enquanto princípio educativo e o trabalho coletivo docente, a pesquisa enquanto princípio pedagógico e avaliação escolar e congregou as categorias 1B – Integração Teoria e Prática, 1C – Integrar o Currículo à Realidade dos Estudantes, 3B – Fortalecer trabalho em equipe e 3C –

Dinamizar o processo avaliativo. O 3º bloco analisou a implementação da educação das relações étnico-raciais e aglutinou as categorias 2A – Implementação da EREER e 2D – Currículo eurocentrado.

4.2.1-Integração curricular e a formação humana integral

A respeito do 1º bloco, tendo por base as observações registradas no diário campo, as informações advindas do grupo focal e do questionário discente é possível afirmar que ocorreu o processo de integração, nas diversas dimensões propostas, e o fortalecimento da formação cidadã. A ideia central é que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode agir como elemento integrador no Ensino Médio Integrado e, para tanto, cada disciplina participante do projeto, desenvolveu, dentro do conteúdo programático, previsto no Projeto Pedagógico de Curso, um assunto específico acerca do racismo.

Observa-se que, ao discutir e problematizar em diversas disciplinas e em diversos conteúdos as partes que compõem a constituição teórica do racismo, por meio de processos interdisciplinares, ocorreu a integração de conceitos que gerou a compreensão do Racismo Estrutural, sua constituição histórica e que perpassa diversos níveis da realidade social brasileira. Demonstrou-se que o racismo não é um tema específico da disciplina de história, sociologia ou filosofia, mas comum a todas disciplinas, em razão de ser um fenômeno constitutivo da realidade social brasileira.

As/os docentes relataram, durante o grupo focal, as percepções que tiveram acerca da efetivação da integração curricular, a partir da EREER, enquanto elemento integrador. A integração, nesse 1º bloco de análise, possui os critérios de integrar a formação geral à formação profissional, integrar as partes ao todo e integração curricular que objetiva superar o isolamento das disciplinas, por meio da interdisciplinaridade. Nesse sentido, para dar conta dessas diversas dimensões da integração foram realizadas três perguntas sobre o assunto, no grupo focal, onde todos docentes se manifestaram, o que gerou várias páginas de transcrição que apontaram a ocorrência da integração curricular a partir da EREER, enquanto elemento integrador. Assim, selecionamos alguns depoimentos que exemplificam essas ocorrências integradoras.

Em finanças eu não sabia como mesmo inserir e aí em conversas com outros professores, foi essencial em me ajudar de como participar do projeto, e acabei trabalhando o Racismo institucional e estrutural e deu pra ver o impacto financeiro nas empresas que tem uma dada postura racista ou de combate ao racismo mesmo (DOCENTE 6).

Teve uma temática que eu trabalhei em Rotina e Cálculos Trabalhistas que era uma temática que eu estava procurando um meio de inserir ela, porque era muito interessante e com o projeto deu pra fazer e foi muito bacana que foi a ideia de tratar

sobre escravidão. Foi interessante trabalhar com eles no sentido de “olha a escravidão é um dos males da sociedade humana que foi se transformando com a sociedade e assumindo novas formas e que infelizmente não é uma coisa que acabou” e aí a gente pode trabalhar a questão da escravidão no trabalho rural e escravidão de pessoas que trabalham em situação de risco nas grandes centros urbanos e isso foi um tema que foi muito bacana que fez os alunos despertarem para uma ideia a respeito de como as minorias são tratadas, principalmente minorias étnicas, inclusive me surpreendeu que muitos alunos perceberam que era exatamente as minorias étnicas que sofriam por conta dessa escravidão moderna. Esse foi um tema bem interessante de tratar e teve uns resultados muito bacana (DOCENTE 7).

A gente trabalhou a questão de vários cientistas que eram até famosos, mas até caíram em desgraça por ainda defender o racismo, tipo o Watson que descobriu a estrutura do DNA, ele é um super-racista. Aí que me fez pensar um pouco, eu não tinha parada pra pensar sobre isso, porque minha área é muito científica mesmo, técnica, então eu nunca pensei muito sobre o ponto de vista sociológico sobre a coisa, o que fez eu pensar agora que talvez a galera da biologia ainda tem um pouco de culpa em certa parte do racismo, porque quando chega a parte de genética, no 3º ano, eu acho que seria obrigatória o professor comentar essas coisas. Eu não me lembro de nenhum professor de biologia falando sobre isso, sobre esses erros, sobre informações falsas, de como as pessoas usam a ciência pra tentar explicar coisa que não existe, torturam os dados né, pegam os dados e vão torturando até sair o resultado que a pessoa quer né. Eu gostei dessa abordagem que tive no projeto que foi bem diferente, porque como eu falei eu nunca tinha trabalhado nada relacionado, nem próximo de sociologia, entendeu. A minha abordagem, eu sou cientista de laboratório, meu mestrado é bem técnico mesmo de passar o dia inteiro dentro de um laboratório, eu sou daquele tipo de quase não ter contato com os outros, nosso contato humano, lá dentro da lá Ufes, na parte de biotecnologia era afetado, então para mim foi uma coisa nova e gostei muito (DOCENTE 8).

Em Redação, pude perceber que os discentes conseguiram trazer os conhecimentos que tiveram nas outras disciplinas, uma vez que a proposta era desenvolver uma redação dissertativo-argumentativa sobre o Racismo Estrutural. Nesse sentido, é importante ter uma argumentação diversificada e consistente para defender a tese/ponto de vista. Sendo assim, ao ler e “corrigir” as redações dos 3ºs anos, observei que muitos alunos trouxeram conteúdos da Biologia, pois citaram muito a questão da eugenia, bem como da Sociologia, uma vez que apresentaram exemplos de privilégios pelos brancos, como o mercado de trabalho e as diferenças salariais ainda existentes, como foi visto também em Finanças e na disciplina de Rotina e Cálculos trabalhistas; falaram sobre a importância das cotas e do racismo direto e indireto, visto em Geografia, apresentaram dados estatísticos da violência contra os negros e da população carcerária, bem como o histórico da escravidão no Brasil (DOCENTE 5).

Observamos que ocorreu a integração de conceitos entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Filosofia, Física, Biologia, História e Sociologia em relação à construção da ideia de raça, na filosofia Iluminista, em Kant e Hegel, que perpassou os conteúdos de Biologia, da pseudociência de hierarquia das raças, criada no século XIX, que justificou o neocolonialismo europeu, a eugenia e a ocorrência de duas guerras mundiais. Essa base filosófica e pseudocientífica de hierarquias de raças foi trabalhada na disciplina de Biologia, que debateu a eugenia no Brasil, se interligou à disciplina de Sociologia no conteúdo Mito da Democracia Racial brasileira e na disciplina de Física, no assunto sobre Ciência Moderna, que abordou o apagamento dos intelectuais negros, ou epistemicídio/racismo epistêmico.

As disciplinas de Rotina e Cálculos Trabalhistas, Agronegócios, Empreendedorismo e Desenvolvimento de Projetos, Finanças, História e Sociologia se integraram ao debater o

mercado de trabalho, o racismo institucional, a persistência do trabalho escravo e os movimentos sociais que enfrentam as desigualdades sociais.

Em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira o tema do racismo epistêmico, abordado nas disciplinas de Filosofia e Física, foi trabalhado na perspectiva da produção literária ao mensurar que são as/os autoras/es e quem são as/os personagens, deixando evidenciado o domínio da população branca na produção literária e o apagamento da população negra nessas produções. A disciplina de Redação, ao trabalhar o conteúdo “o racismo como tema de redação do Enem”, aglutinou todo o debate que foi realizado nas demais disciplinas e possibilitou que os estudantes realizassem sínteses argumentativas dissertativas desse processo.

Quanto aos estudantes, acerca da percepção deles da ocorrência dos processos de interdisciplinaridade, o questionário disponibilizado ao final do projeto aos discentes possuía uma questão específica sobre esse assunto, demonstrado na tabela abaixo, onde todos os estudantes indicaram, em graus variados, a ocorrência da interdisciplinaridade.

Tabela 3: Percepção Discente acerca da Interdisciplinaridade

Pergunta: O projeto alcançou o objetivo de realizar práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, realização de aulas onde um mesmo tema é debatido por diversas disciplinas		
Opção 1	Não alcançou e prejudicou os estudantes, pois as aulas perderam o foco:	Percentual de Respostas: 0%
Opção 2	Não alcançou:	Percentual de respostas: 0%
Opção 3	Alcançou de forma limitada, nem todas disciplinas envolvidas desenvolveram o tema.	Percentual de respostas: 22,22 %
Opção 4	Alcançou. As disciplinas envolvidas, dentro de suas limitações, desenvolveram o tema.	Percentual de respostas: 38,89%
Opção 5	Alcançou totalmente. As disciplinas envolvidas desenvolveram o tema, as aulas se auto complementavam e o debate circulou entre as aulas.	Percentual de respostas: 38,89%

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A formação cidadã foi inserida nesse 1º bloco de análise. Numa primeira vista seria mais lógico inseri-la no 3º bloco que trata da implementação da EREER, devido que este 1º bloco analisa as diversas dimensões da integração, na perspectiva da politecnicidade, que objetiva a formação humana integral. Sabemos que não é possível caminharmos em direção da formação humana integral sem que existam processos formativos que debatam a presença de preconceitos, discriminações e das desigualdades de acesso aos serviços públicos, conforme demonstrado por Carvalho (1998). Essas desigualdades impedem a constituição de uma sociedade democrática, com a cidadania plena para todos e afeta o mundo do trabalho. Por isso, buscou-se evidenciar a constituição histórica e social do racismo, na sociedade brasileira, no intuito de desmistificar o mito da democracia racial ou a pseudo-harmonia racial e identificar

as fragilidades da cidadania ao demonstrar os desníveis de acesso, entre brancos e negros, aos bancos escolares, aos serviços públicos e ao mundo do trabalho. A fragilidade da cidadania também ficou evidenciada nos números da violência que incide, prioritariamente, contra a população negra, de acordo com o Atlas da Violência 2020.

Os educandos se manifestaram, acerca da contribuição do projeto à formação cidadã, via questionário, que contou com quatro perguntas sobre o assunto. A primeira pergunta questionava: “o projeto alcançou o objetivo de garantir o direito aos estudantes de acesso, debate e formação de consciência crítica acerca das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade brasileira?”. Aproximadamente 11% dos estudantes indicaram a irrelevância do projeto nessa questão, enquanto que aproximadamente 89%, afirmaram que o projeto alcançou o objetivo proposto na questão.

A segunda pergunta questionava: “o projeto contribuiu positivamente em trocas de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais e possibilitou a quebra de desconfianças, sobre o tema racismo, entre vocês estudantes do 3º ano?”. A terceira pergunta indagava: “os professores convidados e os temas debatidos possibilitaram a formação de um senso crítico sobre a desigualdade étnico-racial e o racismo?”. Esses questionamentos obtiveram resultados idênticos, pois 16% dos estudantes indicaram a irrelevância do projeto e 84% afirmaram que o projeto alcançou o objetivo proposto nessas questões.

A quarta pergunta interrogava: “o projeto de ensino, por meio das aulas interdisciplinares, conseguiu realizar análises críticas, objetivando eliminar preconceitos, ideias e comportamentos racistas que tanto mal fazem a negros e brancos?”. Neste questionamento, aproximadamente 6% dos estudantes se mostraram indiferentes à relevância do projeto, enquanto que, aproximadamente, 94% dos estudantes afirmaram que o projeto alcançou o objetivo proposto na questão.

Frente aos dados apresentados e analisados, nesse primeiro bloco, observamos que a pesquisa alcançou os objetivos específicos que visavam fortalecer processos formativos em prol da formação integral e garantir o direito, dos estudantes, ao acesso, ao debate e à formação de consciência crítica acerca das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade brasileira.

4.2.2-Trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico: Integração teoria-prática e realidade, o trabalho coletivo docente e a avaliação interdisciplinar

O 2º bloco de análise de dados observou o trabalho enquanto princípio educativo, o

trabalho coletivo docente, a pesquisa enquanto princípio pedagógico e avaliação da aprendizagem na perspectiva da integração, calcada nos princípios da politecnicidade. Vale lembrar que o objetivo geral da pesquisa é desenvolver e validar práticas pedagógicas integradas; logo a integração perpassa todos os blocos de análises. Dessa maneira, no 1º bloco de análise, a integração esteve orientada no sentido da integração curricular, por meio da interdisciplinaridade; nesse 2º bloco analisamos a integração no sentido de se integrar teoria e prática e integrar o currículo à realidade dos estudantes.

A integração Teoria e Prática que pressupõe o trabalho como princípio educativo teve como proposta original o desenvolvimento de três trabalhos integradores, um para cada turma e com divisões de grupos, no interior de cada turma, e ao final as turmas fariam apresentações dos trabalhos desenvolvidos. Os temas propostos foram:

- 1 – Política pública de igualdade racial e Comunidades Tradicionais: Direitos Humanos, reconhecimento, proteção e valorização da diversidade;
- 2 – A influência da Lei de Terras, de 1850, na formação das comunidades tradicionais Quilombola e Pomerana: História e cultura da comunidade quilombola do Retiro (Santa Leopoldina) e Pomerana (Santa Maria de Jetibá);
- 3 – Caramuru, cadê a população indígena que estava aqui?

A realização desse trabalho demandaria a orientação dos trabalhos pela equipe docente e essa deveria ser organizada em grupos, de acordo com a temática e os conteúdos curriculares que perpassavam tal temática.

O grupo docente declinou da proposta e indicou a realização do Seminário de Humanidades, atividade tradicional no *campus*, como alternativa às atividades integradoras. Esse Seminário, quando realizado presencialmente (nos anos de 2017, 2018 e 2019), coloca os estudantes como protagonistas do evento, desde a organização à execução, quando o trabalho se torna princípio educativo. Entretanto, no formato em que foi realizado, em 2020, no contexto da pandemia e do isolamento social, o Seminário de Humanidades não colocou os estudantes nesse lugar de proatividade, visto que o Seminário priorizou as palestras *online*, com palestrantes acadêmicos em cada assunto proposto. Por outro lado, o Seminário de Humanidades, de 2020, incorporou o tema do Racismo e demandou dos estudantes a construção de relatórios, de resenhas críticas e de atividade interdisciplinar entre Rotina e Cálculos Trabalhistas, Empreendedorismo e Matemática, no Moodle, por meio do recurso lição.

A pesquisa como princípio pedagógico é indissociável do trabalho como princípio educativo, porque toda pesquisa necessita de trabalho físico e intelectual. Portanto, buscou-se

integrar o currículo à realidade dos estudantes por meio da pesquisa. A proposta inicial, acerca dos três trabalhos integradores, demandaria dos estudantes processos de pesquisas, tanto no sentido teórico de revisão de literatura, assim como de pesquisa dos indicadores sociais atuais e análise da realidade vivenciada por eles, nas famílias e localidades onde residem. Entretanto, o grupo docente declinou da proposta e indicou a realização de uma prova interdisciplinar com questões de múltiplas escolhas e redação, o que foi chamado de Mini-Enem, em que os estudantes pesquisaram os materiais disponibilizados e realizaram a atividade avaliativa.

O Mini-Enem ocupou 70% da nota do trimestre e os outros 30% foram avaliados por cada docente de maneira particular, ou atribuídos ao Seminário de Humanidades. No EMI o processo avaliativo é muito pesado, quase desumano; os estudantes cursam, em média, quinze (15) disciplinas por ano letivo, e cada componente curricular utiliza, no mínimo, seis (6) instrumentos avaliativos por ano ou dois por trimestres. Dessa maneira, ao final do ano letivo o estudante é submetido, minimamente, a noventa (90) instrumentos avaliativos, sendo que o mais comum é o docente realizar três avaliações por trimestre. Nesse caso, o estudante é submetido a cento e trinta e cinco (135) instrumentos avaliativos.

De forma geral, o processo avaliativo, do 3º trimestre, foi humanizado, dinamizado e interdisciplinar, uma vez que os estudantes foram submetidos a somente três instrumentos avaliativos interdisciplinares³⁸ e os resultados foram utilizados por treze³⁹ componentes curriculares. Os estudantes que provavelmente seriam submetidos a três instrumentos avaliativo por disciplina, o que daria um total de 39 (13x3) avaliações, realizaram 3 avaliações. Por outro lado, a proposta de integrar teoria e prática, tendo por base o trabalho como princípio educativo e integrar o currículo com a realidade vivida pelos estudantes, tendo por base a pesquisa como princípio pedagógico, foi enfraquecida e praticamente não ocorreu.

Avaliamos que esse enfraquecimento foi devido à dificuldade de se realizar planejamentos coletivos com todo o grupo docente que objetivava proporcionar formação em serviço e com esses momentos de formação demonstrar a importância do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Não foi possível realizar reuniões de planejamento coletivo com todos docentes e a maioria do planejamento foi realizado em grupos menores, o que normalmente envolvia o pesquisador/coordenador pedagógico, o docente de determinada disciplina e o respectivo

³⁸ Redação com o tema do racismo estrutural com valor de 10 pontos, Prova de múltiplas escolhas com valor de 15 pontos e atividade relacionada ao Seminário de Humanidades com o valor de 10 pontos.

³⁹ Alguns componentes curriculares não avaliaram o Seminário de Humanidades e realizaram uma avaliação específica, no valor de 10 pontos, acerca do conteúdo curricular que estavam abordando em sala de aula.

docente convidado da disciplina. A sobreposição de atividades, o ritmo acelerado de demandas que recai na coordenação pedagógica (COELHO; DIAS, 2020), o contexto de trabalho remoto, a dificuldade de se organizar horários de reuniões com todo o grupo docente impactaram de maneira negativa a realização do trabalho coletivo. Entretanto, o trabalho coletivo foi realizado, em grupos menores, de acordo como as ações do projeto avançavam e de forma conjunta a formação em serviço ocorria.

O processo de planejamento coletivo das atividades pedagógicas, construção de materiais didáticos, planejamento das aulas, construção da prova interdisciplinar e planejamento do Seminário de Humanidades ocorreram em todas disciplinas que optaram por participar do projeto, porém com intensidades diferentes. Classificamos o engajamento docente, segundo os graus de intensidade alto, médio e baixo. Foram criados pré-requisitos para cada grau, o que gerou a tabela abaixo.

Tabela 4: Intensidade de Participação Docente

Intensidade de participação docente		
Nível	Pré-requisitos	Docentes
Alto	Participar de reuniões de planejamento	Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7, Docente 8, Docente 9 e Docente 10.
	Contribuir na construção de material didático	
	Executar a aula ou participar junto ao docente convidado	
	Contribuir com o Seminário de Humanidades	
	Contribui com o processo avaliativo interdisciplinar	
Médio	Participar do planejamento, por meio de mensagens	Docente 1, Docente 2 e Docente 11
	Contribuir com o Seminário de Humanidades	
	Contribui com o processo avaliativo	
Baixo	Pouca troca de mensagens	Docente 3, Docente 12 e Docente 13.
	Sem contribuição de material didático	
	Sem contribuição no Seminário de Humanidades	
	Sem contribuição no desenvolvimento da aula	
	Sem contribuição na prova interdisciplinar	

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Observa-se, nessa tabela, que a maioria dos professores tiveram grau de participação alto e apenas três docentes praticamente não se envolveram com a implementação do projeto. O planejamento pedagógico coletivo e a organização de tempos e espaços escolares são fundamentais para proporcionar formação em serviço, construção de conhecimentos e de ações pedagógicas integradas (MOURA, 2014b; FAZENDA, 2008). Infelizmente este ponto chave, o planejamento coletivo, foi impactado negativamente e creditamos a esse fator a existência de docentes classificados nos níveis médio e baixo de intensidade de participação no projeto. Todavia, a ocorrência dos níveis médio e baixo não inviabilizou a execução do projeto que desde o início se pautou pela colaboração e corresponsabilidade. Nesse caso, nas disciplinas em que essas situações ocorreram, a coordenação pedagógica contribuiu com as ações de planejamento e os docentes convidados realizam os debates dos temas propostos. Inclusive, no

grupo focal, um docente percebeu essa fragilidade e fez a seguinte reflexão: “*Só uma sugestão: Penso que deveríamos ter mais tempo de planejamento coletivo para desenvolver projetos assim e que seria interessante, ao final, ter sempre uma espécie de apresentação dos resultados em formatos diferentes: um evento, uma apresentação etc.*” (DOCENTE 5).

Apesar do enfraquecimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico entendemos que se efetuou a integração entre teoria e prática, visto que os discentes realizaram sínteses analíticas, por meio da redação e das atividades do Seminário de Humanidades. Observamos também que a integração de conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes aconteceu, uma vez que as aulas eram contextualizadas a partir de fatos que estavam acontecendo na realidade. A título de exemplo, a disciplina de Finanças integrou o conteúdo mercado de ações e racismo institucional à realidade a partir dos casos das empresas Bayer, Magazine Luísa⁴⁰ e Nubank⁴¹, de igual forma as demais disciplinas trouxeram elementos do contexto social vivenciados à época.

Finalizamos esse 2º bloco de análise com algumas respostas dos estudantes, acerca do processo avaliativo interdisciplinar, porque os processos de integração são afetados quando a avaliação não for integrada. A pergunta geradora foi a seguinte: “Você considera o processo avaliativo interdisciplinar (prova interdisciplinar e redação) como positivo ou negativo? Comente a sua resposta”. A seguir, as respostas dos sujeitos: “Considero um ponto positivo, por ser uma prova maior e mais completa e a prática da redação ajuda muito na argumentação, sendo um ponto importante, principalmente para quem fez o Enem” (DISCENTE 1); “Positivo, como próprio nome já diz, é muito importante avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo e avaliar se a forma como esse indivíduo enxerga o mundo após a absorção dessas informações”(DISCENTE 2); Discente 3: “Positivo, visto que acaba otimizando o tempo para trabalhar outras coisas também” (DISCENTE 3) e “Positivo, pois foi uma forma de resumir tudo que nos foi apresentado de uma forma didática e objetiva, visando a compreensão de que o assunto central foi entendido pela maioria” (DISCENTE 4).

Vale destacar que nenhum estudante classificou esse processo como negativo e as respostas, transcritas acima, representam uma síntese do universo de respostas obtidas e visa

⁴⁰ As empresas Bayer e Magazine Luísa realizaram processo seletivo de *trainee* exclusivo à população negra, como forma de política de reparação e discriminação positiva. Disponível em: <https://exame.com/carreira/entenda-porque-o-trainee-da-bayer-e-do-magalu-para-negros-nao-e-racista/>

⁴¹ O Nubank foi acusado de racismo institucional por não ter pessoas negra em seus cargos de gerência e a cofundadora da empresa afirmou que a população negra brasileira não é qualificada o suficiente para alcançar esses cargos. Disponível em: <https://valor.globo.com/financas/noticia/2020/10/21/nubank-vai-de-queridinho-a-acusado-de-racismo-apos-fala-de-cofundadora.ghtml>

demonstrar como o processo avaliativo interdisciplinar foi recebido pelos estudantes.

4.2.3-ERER: Implementação no EMI e os deslocamentos epistêmicos

O 3º bloco analisou a implementação da educação das relações étnico-raciais e aglutinou as categorias 2A – Implementação da ERER, e 2D – Currículo eurocentrado. Partimos da concepção que o racismo é estrutural à sociedade brasileira (ALMEIDA, S., 2020), isto é, perpassa todos os níveis da realidade social, uma vez que o Brasil é um país constituído historicamente enquanto multiétnico e multicultural.

Nilma Lino Gomes (2012) defende que não basta a implantação da ERER, via legislações; o mais importante é que a implementação dessa política que deve ocorrer, no dia a dia das salas de aulas e na formação inicial e continuada de professores. Consequentemente, a implementação passa necessariamente pelo trabalho docente em sala de aula e como observado, na revisão de literatura, existe grande dificuldade, por parte das escolas e dos docentes, em realizar tal ação.

Ao longo do desenvolvimento do projeto “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Promovendo a Diversidade” ficou evidente a necessidade da formação docente (MULLER; COELHO, 2020; MOTA, 2021), assim como superar a ideologia conservadora do mito da democracia racial e de negação do racismo (SILVA, P. B. G. e, 2007). Constatamos, entre os docentes que reconhecem a importância de trabalhar a ERER, o receio de trabalhá-la, devido à falta de domínio teórico acerca da temática. Essa situação evidencia, novamente, a necessidade de formação em serviço.

Constatamos também que a implementação da ERER é potencializada por meio da ação efetiva da coordenação pedagógica, conforme preconizado pelo Plano de Implementação das DCNERER (BRASIL, 2009; 2013) e debatido por Coelho e Padinha, (2013) e Coelho e Dias (2020). A coordenação pedagógica contribui à construção dos planos de ensino e avalia estes planos, por isso possui a visão geral da transposição das ementas/currículo às salas de aulas. Nesse processo, as/os pedagogas/os e as/os técnicas/os em Assuntos Educacionais possuem grande influência em propor, de forma colaborativa, atividades pedagógicas que objetivem, de fato, à implementação da ERER.

Ao final das ações pedagógicas, desenvolvidas no projeto, diversos docentes relataram, de forma positiva, a experiência de realizar práticas pedagógicas em torno da temática. O grupo focal, em sua primeira pergunta, fez o seguinte questionamento: “Antes da realização desse projeto vocês já haviam desenvolvidos ações pedagógicas em torno da temática da ERER?”

Como foram essas experiências?” Entre os doze docentes presentes, cinco professores relataram que tinham experiências pedagógicas anteriores com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Fica constatado que mais da metade do grupo de professores, participantes do projeto, não tinham experiências pedagógicas com a EREER e por meio de ação efetiva da Coordenação Pedagógica, baseada na premissa da colaboração, possibilitou essa primeira experiência pedagógica com a temática.

O relato do professor, transcrito abaixo, da disciplina de Agronegócios, que até então nunca tinha experiência em trabalhar temas da EREER em sala de aula exemplifica a dificuldade em se implementar a EREER e a necessidade da formação continuada em serviço.

Foi uma experiência maravilhosa, eu fiquei um tanto quanto preocupado né, porque são temas que causam em algumas pessoas, causam um certo desconforto. Então dizer isso, isso na disciplina de Agro para a turma, então eu preparei todo um slide pra descontrair, aquela música bem tocante “cio da terra”, eu fui entrando devagar, só no sapatinho porque depois eu peguei e falei da realidade, porque muitas vezes falam “quando os africanos vieram para o Brasil”, na verdade é quando eles foram sequestrados na África, essa é a verdade, vieram nos porões de navios, vieram reis e rainhas, príncipes e princesas com uma cultura riquíssima. Toda a nossa cultura brasileira está a colaboração da cultura africana e que bom, como que é rica, então fazer com que os alunos percebessem essa importância, essa valorização, esse reconhecimento, porque eu acho que nós precisamos despertar nos alunos essa contribuição tão valiosa dos africanos pra cultura mundial, não só falando de Brasil, mas, no entanto, ela não é valorizada, não é reconhecida e aí foi muito interessante e eles no final foram percebendo, reconhecendo e gostaram muito (DOCENTE 10).

A necessidade de formação em serviço, nessa fala, é constatada quando o docente demonstra preocupação que podemos entender como medo em trabalhar a EREER. Este pesquisador, ao definir o tema de pesquisa, também teve medo em trabalhá-lo, visto que uma das características do racismo no Brasil é negá-lo, não abordar o assunto e quando fica evidente busca-se reduzi-lo aos aspectos individuais e de desvio de caráter de um indivíduo (ALMEIDA, S., 2020).

Além desse aspecto, nos últimos anos, ocorre um crescimento de grupos políticos de direita que usam diversos meios de comunicação que ora afirmam que o racismo não existe e que a população negra fica de “mimimi” para justificar a situação de pobreza e a não ascensão social, ora afirmam que a população branca sofre racismo reverso. Esse aspecto estrutural da sociedade brasileira de negar o racismo e a atual conjuntura política de ataque às minorias atravancam a implementação da EREER. O melhor caminho para enfrentar esses aspectos dificultadores é o constante processo de formação em serviço e preposição de ações pedagógicas colaborativas em torno da temática, onde as coordenações pedagógicas podem contribuir de maneira decisiva, conforme ficou constatado ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

O questionário indagava às/aos estudantes sobre as possíveis contribuições que o projeto realizou sobre o entendimento das relações étnico-raciais e o racismo, enquanto algo estrutural à sociedade brasileira, logo, perpassa toda a realidade, em especial o mundo do trabalho. Foram realizadas duas perguntas sobre esse assunto, uma em formato aberto/dissertativo e outra fechada, no formato de escala *likert*.

Tabela 5: Percepção discente sobre o racismo no mundo do trabalho do técnico em Administração

Pergunta	Você considera importante para sua formação profissional, como técnico em administração, conhecer e saber se posicionar sobre o tema das relações étnico-raciais e do racismo?	
Opção 1	Totalmente desnecessário, pois as relações étnico-raciais e o racismo não fazem parte do trabalho do técnico em administração”	0%
Opção 2	Desnecessário, porque o racismo é praticamente inexistente nos ambientes de trabalho dos técnicos em administração”	0%
Opção 3	Indiferente ou tanto faz	0%
Opção 4	Importante, visto que as relações étnico-raciais e o racismo estão em todos os espaços de trabalho	22,22%
Opção 5	Totalmente importante, pois as relações étnico-raciais e racismo fazem parte de toda realidade social e precisamos estar conscientes, enquanto profissionais da administração, desse debate e como nos afeta no dia a dia.	77,78%

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Nota-se que todos estudantes perceberam que as relações étnico-raciais e o racismo estão presentes na realidade social e no mundo do trabalho. Citamos, algumas respostas acerca da contribuição do projeto no entendimento da problemática do racismo, a partir dos conteúdos trabalhados nos diversos componentes curriculares.

O projeto me proporcionou ampliar o meu entendimento sobre o que é o racismo e o que ele impacta na sociedade. Eu sabia que o racismo era um problema, mas não tinha noção do quanto ele ainda está impregnado na nossa história, que fazemos a cada dia, não é à toa que o racismo no nosso país é estrutural, está em nossa estrutura social, econômica e política (DISCENTE 6).

Os temas de Biologia e Filosofia foram muito importantes para perceber a raiz do problema que é o racismo, onde esse preconceito começou a surgir e como ele se espalhou na sociedade. Já os temas de Sociologia e História são de extrema importância visto a sociedade onde vivemos nos dias de hoje, onde somos governados por um presidente negacionista e com características de um governo fascista. Sendo assim, é muito importante que esses temas sejam trabalhados nas escolas, para que os jovens desenvolvam senso crítico e lutem pelos direitos da população (DISCENTE 7).

A parte do racismo institucional me chamou muita atenção, por que é algo que eu achei que acontecia de vez em quando, mas não em tantos casos como foi mostrado, acontecendo também “embaixo do nosso nariz”, que por muitas vezes é tratado como algo normal para algumas pessoas que estão nesse meio (DISCENTE 8).

O que eu aprendi de novo foi a questão do mito da democracia racial, no qual eu nunca tinha ouvido falar antes do projeto, além da conceituação dos termos abordados na

disciplina de geografia, do ressurgimento da extrema direita e de muitos outros termos como: “não sou tuas negas”, “inveja branca” e muitos outros em que nunca tinha ouvido falar já que cresci em uma comunidade que todas as pessoas ao meu redor são brancas (DISCENTE 9).

Os discentes 10 e 11, respectivamente, também corroboraram as afirmativas dos demais educandos: “Acredito que o mais interessante de tudo, foram as trocas que tivemos, isso possibilitou ver o quanto o racismo está enraizado em cada prática do dia a dia, a melhor forma de combater esse preconceito é utilizando exatamente a educação” e “Um dos temas que mais me chamou a atenção foi o racismo nas relações de trabalho e no mercado de trabalho, pois o tema trouxe algumas informações novas que eu não sabia”.

Observa-se, nas respostas, que a EREER funciona como elemento integrador, ao debater o mesmo assunto, nos diversos componentes curriculares e contribui na formação humana integral, dado que introduz, no EMI, o importante debate das relações étnico-raciais que afeta a consolidação da cidadania plena no país, principalmente no mundo do trabalho. Ao final do projeto, diversos professores relataram a satisfação pela participação e informaram que pretendem continuar a trabalhar a EREER, enquanto tema integrador, em suas disciplinas. Isso demonstra que é necessário existir, nas equipes de trabalhos, profissionais que façam propostas de ações pedagógicas em EREER. Observamos que são necessárias ações indutoras; essas, por sua vez, quebram desconfianças, receios e possibilitam materializar o universo temático da educação das relações étnico-raciais nas escolas. Nesse processo, estudos são realizados, conhecimentos são produzidos e os profissionais envolvidos, em conjunto com os estudantes vivenciam processos de formação.

Marques e Calderoni (2020) acentuam que os currículos da educação básica legitimam epistemologias do colonizador, o que resulta na inferiorização dos saberes dos povos tradicionais indígenas e africanos. Ocorre um superdimensionamento da cultura e dos saberes dos povos europeus que preenche praticamente todo currículo e a pouca margem que sobra às outras culturas é abordada na perspectiva preconceituosa de subalternização e subjugação (MARQUES; CALDERONI, 2020, 2016). Isto posto, afirmamos que os currículos da educação básica são carregados de racismo epistêmico, que não só inferioriza as culturas indígenas, africanas e dos afro-brasileiros, mas também dificulta ou praticamente impede a presença de autoras e autores indígenas, negras e negros enquanto produtores de conhecimentos.

O racismo epistêmico, de cunho curricular, ficou evidente, em diversos momentos, no processo de desenvolvimento do projeto “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Promovendo a Diversidade”. A primeira constatação foi na atividade proposta, em conjunto com a disciplina de Física, que debateu o racismo na ciência moderna e o apagamento dos cientistas negros e de

suas contribuições. Essa atividade desafiava os estudantes a encontrarem autoras negras e autores negros nas referências bibliográficas das ementas, das disciplinas participantes da ação, presentes no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Administração do Campus. O resultado não nos causa surpresa, visto que compreendemos que o racismo é estrutural à sociedade brasileira e uma de suas manifestações é o racismo institucional (ALMEIDA, S., 2020).

Ao ementário das treze disciplinas envolvidas no projeto, somaram-se cento e trinta autores, entre bibliografia básica e complementar. Deste universo, cento e cinco são homens e apenas vinte e cinco mulheres. Quanto ao recorte étnico-racial, observou-se que o ementário em questão possui noventa e dois autores com tom de pele branca, dezenove autores que não foi possível identificar o pertencimento étnico-racial, dezesseis autores com tom de pele parda e três autores com tom de pele preta. Dos três autores considerados pretos, apenas a autora Carla Guimarães, na disciplina de Física, consta na bibliografia básica e os outros dois autores Stuart Hall e Milton Santos estão na bibliografia complementar. Outro dado importante é que não foi encontrado nenhum autor indígena, o que demonstra também o apagamento dos povos indígenas no currículo escolar enquanto produtores de conhecimentos. A busca por autoras negras e autores negros se mostrou aos estudantes como infrutífera e muitos tentaram cumprir o desafio proposto ao apresentar autores negros que não estavam presentes no ementário apresentado. Frente a estes dados compreendemos que a primeira colonização dos currículos ocorre por meio do domínio de autores brancos que reproduzem a visão de mundo da Matriz Colonial de Poder, onde o saber verdadeiro e universal advém do continente europeu.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado na cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo da humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. Para superar a tudo isso, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, a prender, ensinar, saber, educar, educar-se (SILVA, 2007, p. 201).

A reflexão de Tomás Tadeu da Silva (2007) unifica a primeira constatação da existência do racismo epistêmico, nas referências bibliográficas do Projeto Pedagógico de Curso, com a nossa segunda constatação de que o currículo do Curso Técnico Integrado em Administração é eurocêntrico, monocultural e invisibiliza a cultura e saberes dos povos tradicionais brasileiro e

dos afro-brasileiros. Essa segunda constatação advém dos deslocamentos epistêmicos que o projeto causou, nos conteúdos curriculares previstos, quando foram integrados pela EREER. Ocorreu mudança de abordagens, dos conteúdos curriculares, em todas disciplinas ao se incluir a questão étnico-racial. Salta aos olhos os silenciamentos, na maioria dos componentes curriculares, acerca da questão racial e das desigualdades sociais, principalmente nas disciplinas da área técnica, onde impera a cosmovisão da naturalização das desigualdades e da meritocracia.

Evidenciou-se que o reconhecimento da diferença, numa perspectiva intercultural crítica, conforme orientado pelas DCNERER (BRASIL, 2004b), Walsh (2009) e Freire (1987), possibilitou releituras dos conteúdos programáticos em abordagens que buscaram identificar os sujeitos dos processos, na materialidade das realidades encontradas. Portanto, não é apenas escovar a História a contrapelo, conforme nos ensinou Walter Benjamin, mas aplicar o olhar intercultural crítico acerca das relações étnico-raciais em todos conteúdos programáticos. Este olhar coloca o povo, as pessoas simples, o pobre, o oprimido como elemento central de análise e provoca novas abordagens, questiona a neutralidade científica e a seleção de conteúdos, problematiza a meritocracia, possibilita criar fendas nos currículos eurocentrados e efetiva a pedagogia decolonial e antirracista.

Os casos mais acentuados de deslocamentos epistêmicos ocorreram nas disciplinas de Filosofia, Biologia, Física, Rotina e Cálculos Trabalhistas, Finanças, Empreendedorismo e Desenvolvimento de Projetos e Agronegócios. A disciplina de Filosofia problematizou dois cânones da filosofia moderna, Kant e Hegel, questionou a origem da filosofia e debateu a África como produtora de filosofias. Em Biologia do microscópio, genes, herança genética e DNA passou-se ao macro, como os usos desses conhecimentos justificaram domínios territoriais, de povos e criaram falsas hierarquias sociais e políticas racistas de segregação. O apagamento das cientistas negras e dos cientistas negros foi debatido na disciplina de Física, o que foi trabalhado a partir do conteúdo Introdução à Física Moderna, onde ficou evidenciado o racismo epistêmico, a pseudoneutralidade científica e os atuais algoritmos racistas⁴².

Em Agronegócios, o primeiro desafio foi inserir o tema, devido à dificuldade de se encontrar dados que tenha o recorte étnico-racial. A EREER foi desenvolvida nessa disciplina com o foco no trabalho escravo rural atual, os antecedentes históricos que geram essa situação,

⁴² <https://www.hypeness.com.br/2020/09/racismo-algoritmico-o-que-e-e-quais-sao-os-impactos-da-discriminacao-racial-na-tecnologia/> e <https://tecnologia.ig.com.br/2020-09-22/algoritmos-racistas-entenda-como-funciona-o-problema-que-atingiu-o-twitter.html>

a dificuldade de se encontrar pesquisas⁴³ que fazem o recorte étnico-racial e a realidade da concentração fundiária no Brasil⁴⁴ que gera o racismo fundiário⁴⁵. Em Rotina e Cálculos Trabalhistas, Finanças e Empreendedorismo a visão patronal pró-mercado que naturaliza as desigualdades e celebra a meritocracia foi contestada por meio de dados estatísticos e fatos sociais que demonstram que as desigualdades sociais possuem cor e endereço, nesse caso a população negra periférica.

O grupo focal buscou identificar a percepção das/os docentes acerca desses deslocamentos epistêmicos que a EREER provoca no currículo com a seguinte pergunta “Relate a experiência de integrar diversos conteúdos, previstos no currículo de sua disciplina, com as relações étnico-raciais. Você percebeu visões de mundo conflitantes entre o currículo de sua disciplina com a Educação das relações étnico-raciais?” A conversa circulou em torno do domínio da branquidade (SILVA, P. B. G. e, 2007) em todas áreas do conhecimento, uma espécie de normatização, porém quase que imperceptível. Entretanto, ao se inserir a questão étnico-racial, nos conteúdos curriculares, esse domínio da cosmovisão eurocêntrica, que tem em sua base o homem, branco, hétero, cristão, conservador e capitalista que nega a diferença vem à tona.

Citamos abaixo a fala do professor de Filosofia, sobre este domínio eurocêntrico e os deslocamentos que a EREER possibilitou. Destacamos a disciplina de Filosofia, visto que, num primeiro momento, somos levados a acreditar, devido à área de conhecimento da disciplina, que este componente curricular seria o menos eurocêntrico, mas não foi isso o verificado. Constatou-se que a disciplina de Filosofia, assim como as demais, é estruturada a partir da Europa, da história europeia, dos cientistas, filósofos e autores europeus que se autoproclamam como detentores do único conhecimento verdadeiro. Essa situação invisibiliza ou folcloriza os conhecimentos de outros lugares e de outras populações.

A gente precisa realmente ressignificar a filosofia porque a própria história da filosofia é uma história eurocentrada. Então, repensar uma série de questões para própria disciplina é importante e para mim foi muito importante participar desse momento, mas esse momento pra mim foi especial, no sentido de ser uma discussão que realmente me fazia perguntar pelo próprio por que da filosofia neste lugar né para além de uma questão que é obrigação curricular. Inclusive é algo que se vê muito pouco na graduação né, os próprios cursos de filosofia, na licenciatura, os bacharelados ainda se estuda muito pouco a filosofia que se produz em África, as filosofias africanas, as questões étnico-raciais na própria filosofia que é eivado de preconceitos (DOCENTE 9).

⁴³ <http://terrasolos.com.br/pesquisa-inedita-mapeia-desigualdade-racial-entre-proprietarios-rurais-brasileiros/>

⁴⁴ <https://cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/artigos/4669-racismo-fundiario-a-elevadissima-concentracao-de-terras-no-brasil-tem-cor>

⁴⁵ <https://plantproject.com.br/2020/08/por-que-nao-temos-liderancas-negras-no-agro-brasileiro/>

4.3 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: CONSTATAÇÕES E PRIMEIRAS CONCLUSÕES

A última constatação que destacamos é sobre o objetivo geral dessa pesquisa que visava contribuir ao desenvolvimento, à aplicação e à validação de práticas pedagógicas integradas em ERER na educação profissional e tecnológica de nível médio foi alcançado. Diversos docentes relataram, no grupo focal e em conversas diretas a satisfação de terem participado do projeto, o ganho de conhecimento e a abertura de novas possibilidades de práticas pedagógicas. Citamos abaixo o depoimento do docente 4, que exemplifica esse alcance do projeto em proporcionar a implementação da ERER, integração curricular e formação em serviço.

Queria te dizer que tenho achado interessante e pertinente trabalhar no eixo temático proposto nesse projeto interdisciplinar. Gostei bastante de produzir as questões que te enviei ontem e talvez eu passe a trabalhar com algum eixo temático assim em cada trimestre do ano letivo de 2021. Tipo racismo, saúde, meio ambiente, desigualdade de gênero, etc. Contemplando o currículo integralmente, claro (DOCENTE 4).

As/os discentes também se manifestaram, via questionário, acerca da pertinência do projeto e se julgavam válido a ação ser implementada em outras turmas. Foram realizadas três perguntas, duas em escala *likert* e uma aberta dissertativa. As tabelas 6 e 7 demonstram o posicionamento dos estudantes acerca do grau de satisfação em participar do projeto e sobre a possibilidade do projeto ser desenvolvido em outras turmas.

Tabela 6: Grau de satisfação discente em participar do projeto

Pergunta	Como você classifica o seu grau de satisfação com o Projeto Desconstruindo o Racismo Estrutural e Promovendo à Diversidade?	
Opção 1	Totalmente insatisfeito	0%
Opção 2	Insatisfeito	0%
Opção 3	Indiferente	5,56%
Opção 4	Satisfeito	50%
Opção 5	Totalmente satisfeito	44,44%

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Tabela 7: Avaliação dos discentes sobre a possibilidade de reaplicação do projeto

Pergunta	Você considera necessário que este projeto seja realizado novamente com outras turmas do Campus?	
Opção 1	Absolutamente desnecessário	0%
Opção 2	Desnecessário	0%
Opção 3	Indiferente	0%

Opção 4	Necessário	27,78%
Opção 5	Absolutamente necessário	66,67%

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Em ambas perguntas, aproximadamente 94% dos estudantes avaliaram de forma positiva a participação no projeto e foram favoráveis à sua reedição em outras turmas do EMI. Por fim a pergunta aberta solicitava aos estudantes indicações de ajustes e mudanças, caso o projeto fosse aplicado em outra turma. Recebemos diversas contribuições que, hora ou outra, se aproximava de alguma ideia que já estava posta por outro discente. Reunimos, na tabela 8, respostas que sintetizam o universo de contribuições que foi gerado.

Tabela 8: Contribuições Discente a uma futura reedição do projeto

Estudante	Contribuição
Discente 12	Caso seja presencialmente, acredito que teatros e outras formas de interação contribuam também.
Discente 13	Tentar fazer com que os alunos interajam mais, isto é, ouvir a opinião dos alunos e perceber como eles se posicionam em relação ao conteúdo. Ex: comportamentos racistas que inconscientemente são normalizados na sociedade e consequentemente por eles
Discente 14	Que sejam debatidos assuntos com pontos de vistas diferentes, e não somente do “mesmo lado da moeda”.
Discente 15	Debates mais dinâmicos e interativos entre os palestrantes e os alunos, visto que, muitas vezes os alunos foram meros expectadores, e não participaram ativamente dos debates e palestras.
Discente 16	Ser trabalhado em um tempo maior, para que não seja muito maçante. Sei que nesse ano a única alternativa era fazer de uma forma mais rápida, mas acredito trabalhando isso em um tempo maior trará mais benefícios ainda ao objetivo do projeto
Discente 17	O projeto foi muito bom e necessário, visto o momento em que vivemos. Na minha opinião não precisa mudar nada do projeto, porém se houvesse a possibilidade de trazer apresentação de grupos artísticos da cultura africana, como a capoeira, seria muito interessante.
Discente 18	Tratar de forma mais direta alguns temas e promover mais debates, já que, na minha opinião, são de grande importância em projetos como esse e ajudam a entender melhor os temas além de promover a participação ativa dos alunos.
Discente 19	Na minha opinião, o projeto poderia ser aplicado da forma como ele está, pois se foi produtivo para mim, acredito que também será produtivo para os outros alunos

*Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As respostas indicam que no geral as/os estudantes consideraram o projeto importante, mas o contexto de atividade pedagógica não presencial (APNP) prejudicou o debate, a participação ativa e a realização de trabalhos teórico-práticos, como por exemplo o teatro, música, poesia etc., assim como realizar oficinas que coloquem as/os estudantes como produtores de conhecimentos e exercitem os princípios da cidadania de respeito à diversidade de opiniões e a alteridade, por meio de debates e exposições de ideias.

A realização do projeto no formato APNP impactou, de forma negativa, a interação e o

debate. Por mais que os professores motivassem as/os estudantes a participar e fazerem perguntas poucos se manifestavam. Nesse sentido, a proposta de se trabalhar a pedagogia dialógica freireana não se realizou da forma que foi planejada, por outro lado o tema do projeto e os assuntos abordados em cada disciplina estavam conectados com a realidade das/os estudantes.

Enceramos a análise dos dados com a constatação que a Educação das Relações Étnico-Raciais é elemento integrador do currículo do Ensino Médio Integrado, principalmente nas dimensões de integrar a formação geral à formação profissional, integrar os conteúdos curriculares à realidade dos estudantes, integrar as partes (componentes curriculares) ao todo (conhecimento socialmente válido) e proporcionar a formação cidadã.

5-PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido nessa pesquisa é um *e-book* sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Ensino Médio Integrado à EPT. Este produto objetiva auxiliar os profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino na implementação da ERER, na realização de práticas pedagógicas interdisciplinares e no fortalecimento da integração curricular. Dessa forma, esse produto educacional possui como objetivo o fortalecimento do ensino médio integrado na perspectiva da politecnia.

O Ensino Médio Integrado é uma modalidade pertencente à educação básica (BRASIL, 1996, 2004c, 2021) e deve cumprir as legislações comum a essa etapa; dentre elas, estão as referentes à ERER (BRASIL, 1996, 2003a, 2004a, 2004b, 2008a, 2009b, 2012a). Entretanto, observa-se a dificuldade do trabalho pedagógico em torno da temática que normalmente fica restrita às aulas de História, nos conteúdos referentes à escravidão e as ações pontuais acerca do dia da Consciência Negra (GOMES; JESUS, 2013).

Observamos, em nossa prática profissional, o isolamento das disciplinas que remete à ideia de grade curricular e o foco na formação para o mercado em detrimento da formação cidadã. Essa situação é analisada por Bezerra (2013), Lima (2017), entre outros pesquisadores do campo Trabalho e Educação como desintegração do EMI. Nota-se que é um grande desafio pedagógico realizar o EMI de acordo com os princípios da politecnia, que objetivam a integração em diversas dimensões e a formação humana integral.

O Parecer CNE/CP n° 3/2004 (BRASIL, 2004a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) são bases teóricas da ERER, pois congregam o debate teórico da área e foram escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das principais pesquisadoras da área. Esses documentos pontuam os principais temas pertencentes à ERER como a formação de professores, infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, o currículo, a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, a necessidade de se forjar relações étnico-raciais positivas que evidencie as contribuições da população negra à construção nacional, valorização das identidades, da diversidade e da inclusão e o necessário combate ao racismo, por meio de uma pedagogia antirracista.

Os temas que envolvem a ERER são variados, visto que têm a sua base na história do Brasil e perpassam toda realidade social uma vez que vivemos num país pluriétnico e multicultural. Portanto, ao se trabalhar a ERER se faz necessário selecionar determinada temática e se apropriar das bases teóricas referente ao tema escolhido. O tema selecionado e

trabalhado, de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008), junto aos docentes e discentes foi o racismo. Partimos da concepção que o racismo é estrutural à sociedade brasileira, de acordo com Sílvio Luís de Almeida (2020), logo, a sua construção é histórica e sua existência perpassa as diversas dimensões da realidade social.

Ao entendermos o racismo como histórico e entranhado na realidade concluímos que as diversas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio tem potencial de trabalhar o tema. Para tanto, utilizamos os aportes teóricos de Sílvio Luiz de Almeida (2020), Djamila Ribeiro (2019), Kabengele Munanga (1996, 2004, 2006), Eliseu Amaro de Melo Pessanha (2019), Nara M. C. Santana e Ricardo Augusto dos Santos (2016), Vanderlei Sebastião de Souza e Ricardo Ventura Santos (2012) para embasar as correlações entre o racismo estrutural e os conteúdos curriculares da 3ª série do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004a, p. 15).

O fortalecimento do Ensino Médio Integrado ocorre por meio da superação da desintegração que é observada na prática com a justaposição de um curso técnico ao ensino médio, sobreposição de conteúdos, acúmulo de atividades e de avaliações. Em contraposição, a essa situação defendemos a adoção da politecnia como o conceito norteador da integração curricular, porque postula um currículo que integre todas as dimensões da realidade social. A politecnia é norteadora das práticas pedagógicas integradas, derivadas dos Projetos Pedagógicos de curso e da realidade social, porque traz em si a integração dos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia com o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (RAMOS, 2008, 2014b).

A interdisciplinaridade é metodologia necessária para superar a sobreposição de conteúdos e o acúmulo de avaliações, como também para viabilizar a integração preconizada pela politecnia. Faz-se necessário compreender a interdisciplinaridade como partilha, construção coletiva, diálogo entre pares que objetiva superar a cegueira dos especialistas e potencializar a “circulação de conceitos e esquemas cognitivos, na emergência de novos esquemas e hipóteses, na constituição da organização de novas concepções de educação” (FAZENDA, 2008, p. 15).

Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar é colaborativo e permite suprir as carências de formação da equipe docente, mas, para tanto, requer das/os docentes e gestão pedagógica trabalho em equipe, compartilhamento de informações, planejamento coletivo e práticas pedagógicas alinhadas em torno do objeto/objetivo de estudos. Dessa maneira a prática pedagógica interdisciplinar e colaborativa possibilita aos estudantes a percepção que este objeto/objetivo de estudos não é exclusivo de determinada disciplina, mas comum a todas.

O trabalho pedagógico, na perspectiva da formação humana integral, requer uma pedagogia crítica que possibilite aos estudantes uma leitura de mundo autônoma e desveladora da realidade injusta da sociedade brasileira. Em vista disso, este produto educacional foi produzido com base nos preceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987) e nas pedagogias decoloniais proposta por Walsh (2009).

O trabalho com a ERER, no EMI, nessas perspectivas pedagógicas, provoca deslocamentos epistêmicos do currículo eurocentrado, questiona o predomínio monocultural dos conhecimentos advindos da Europa e insere os saberes dos povos tradicionais brasileiros e dos afrobrasileiros no cotidiano escolar (MARQUES; CALDERONI, 2020). Isto posto, esse produto educacional busca contribuir com a renovação do imaginário pedagógico e possibilitar novas práticas entre os sujeitos da educação, num sentido de provocar fissuras na ideologia dominante que nega o racismo, invisibiliza a diferença e que possibilite ações insurgentes que conscientize e humanize acerca da diversidade étnico-racial brasileira.

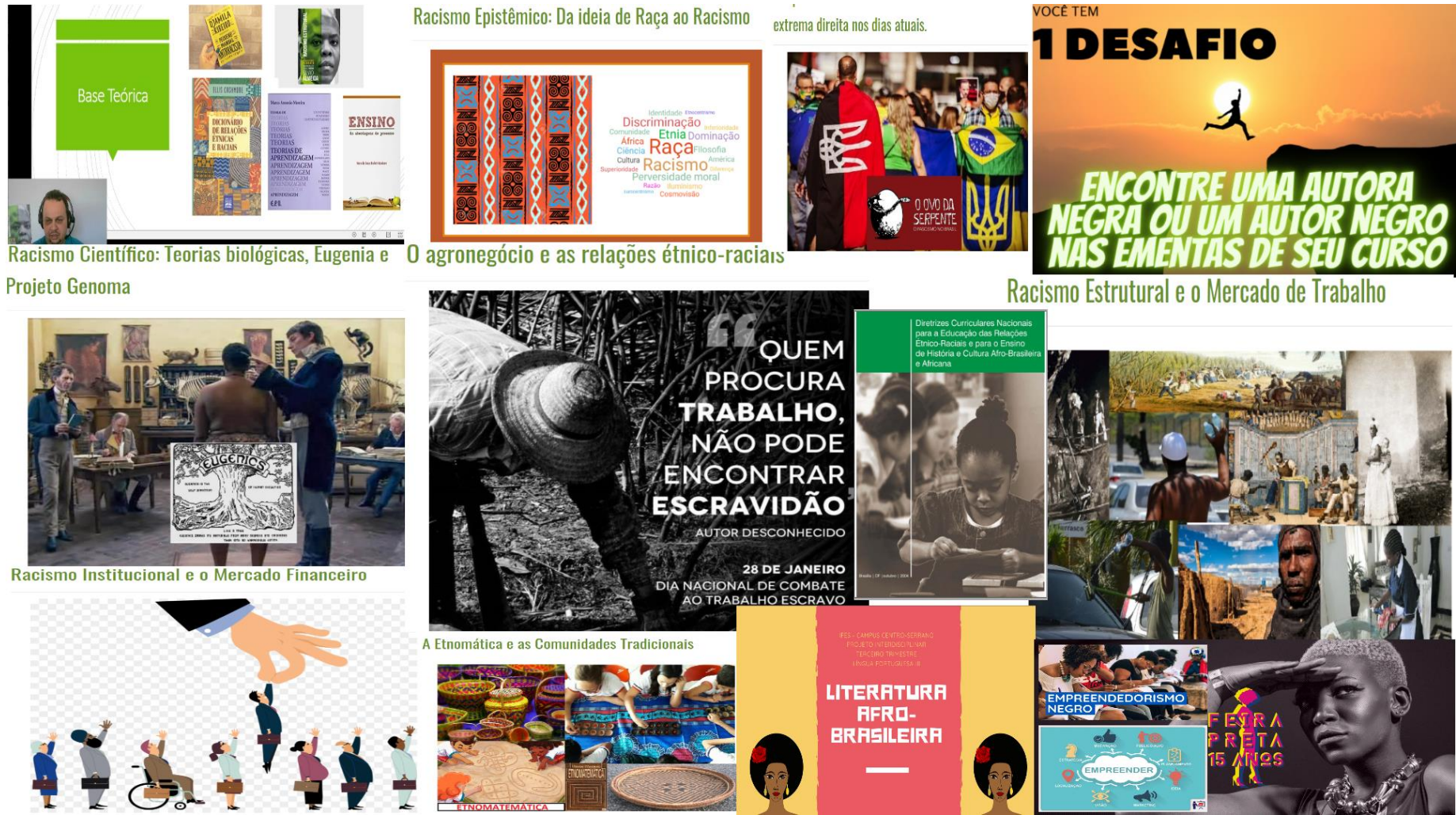
A pedagogia crítica de Paulo Freire e a pedagogia decolonial se apresentam como uma excelente ferramenta pedagógica na implementação da ERER e de integração curricular, em razão de que a educação das relações étnico-raciais desafia os professores e a própria pedagogia a sair do imobilismo e criar práticas pedagógicas nas quais os sujeitos oprimidos e invisibilizados sejam autores e atores da história e do seu fazer pedagógico. Desta maneira, as categorias freireanas de participação, *práxis*, diálogo e conscientização possibilitam um repensar crítico e político, do ato educativo, e define a pedagogia como um ato político de leitura e desvelamento de mundo.

Em vista disso, ao se trabalhar a ERER, nessa perspectiva freireana e decolonial, objetiva-se romper com a pedagogia tradicional bancária que traz em si as verdades prontas e coloca a realidade vivenciada pelos estudantes, as memórias dos grupos sociais oprimidos, os movimentos de resistência no fazer pedagógico de forma a possibilitar a inserção e integração de saberes diversos com o currículo num movimento dialético de construção de conhecimentos significativos para cada estudante.

O produto educacional - Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a

Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio - foi aplicado em três turmas da 3º série do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do Ifes *campus* Centro – Serrano. A aplicação ocorreu durante o terceiro trimestre, do ano letivo de 2020, no período de 12 de novembro de 2020 a 26 de fevereiro de 2021 e envolveu treze componentes curriculares. Além dos treze docentes envolvidos participaram também quatro docentes convidados e este Técnico em Assuntos Educacionais que realizava o acompanhamento pedagógico das turmas envolvidas na ação. Ocorreram treze ações didáticas-pedagógicas, no formato Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP), em decorrência da pandemia de Covid-19, onde cada disciplina correlacionou os conteúdos programáticos com o tema do Racismo Estrutural. Abaixo apresentamos um mosaico com as ações desenvolvidas.

Imagem 1: Mosaico Produto Educacional.



*Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política pública de EPT se insere, como diversas outras, na política educacional brasileira, que é constituída em meio a uma arena de disputas de poder, onde as classes sociais, representadas por suas frações de classe, lutam para formatar as políticas públicas de acordo com os seus interesses. A PPEPT, ao longo do século XX, foi construída e implementada para atender as demandas dos representantes do capital, que necessitavam de trabalhadores com pouca formação geral, principalmente inexistência de formação política e foco pedagógico na formação técnica.

Somam-se a essa política pública, de caráter dual, aqui denominada de PPEPT do capital, as características do Brasil, enquanto país de capitalismo dependente com uma elite econômica nacional que aceitou ser sócia menor, no plano do capitalismo global, para receber benesses e apoio do capital internacional. Esse modelo de capitalismo dependente possibilitou, além das importações de tecnologias, parcerias com os EUA, na área da Educação Profissional, que desenvolveu materiais didáticos, formação de professores e intercâmbios docentes que objetivavam formatar o padrão pedagógico de atuação docente e o perfil dos estudantes egressos das escolas técnicas.

A permanência desse padrão, até o início do século XXI, solidificou, na EPT brasileira, rotinas pedagógicas que não estabelece o estudante como centro do processo e tão pouco o seu desenvolvimento crítico acerca dos direitos sociais e das mazelas que assolam a sociedade brasileira. O centro do processo pedagógico na PPEPT do capital é o resultado do trabalho ou do lucro auferido pelo dono dos meios de produção, por meio da exploração da força de trabalho de um profissional, com certificação técnica para desenvolver determinado tipo de trabalho. Nessa acepção, a formação inicial de professores, em sua maioria docentes egressos de cursos de bacharelado, aliada às parcerias com os EUA e organismos econômicos internacionais, materializou um lugar-comum de que a EPT é destinada aos homens, para os filhos da classe trabalhadora focada na excelência do resultado prático do trabalho e sem espaço para formação política.

Este lugar-comum da EPT de nível médio foi construído, por praticamente um século, e se enraizou não só no imaginário social como também na formação dos profissionais que atuam na EPT. As reformas neoliberais, na década de 1990, devido à reestruturação produtiva e ao advento da globalização que priorizou o aumento da formação básica e a pedagogia por competências, teve maior impacto no que diz respeito ao investimento público em educação do

que em alterar o padrão pedagógico de atuação dos docentes nas salas de aula. A principal inovação pedagógica do neoliberalismo, a pedagogia por competências, buscava enraizar no imaginário social o fim do trabalho estável e inserir a ideia do trabalhador multitarefas, adaptável, consciente e aberto às incertezas de um mercado de trabalho em constante transformação.

A categoria docente da EPT estava em busca de compreender o que eram competências pedagógicas que precisavam ser desenvolvidas em cada componente curricular/módulo de estudos quando o projeto neoliberal sofreu forte revés, no Brasil, com a eleição do Presidente Lula e a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder Executivo nacional. Este novo momento, na histórica política do país, foi marcado por intensas reformulações de diversas políticas públicas, principalmente a de educação, e a criação da PPEPT progressista. Várias leis e decretos foram publicados, num curto espaço de tempo, entre elas o EMI e a ERER.

Essa intensidade de reformulações, em diversas políticas públicas, não priorizou a formação em serviço dos profissionais que atuavam nessas políticas. Inclusive, como demonstrado por Moura (2010), a própria instrumentalização de como se trabalhar com o EMI não foi realizada a contento, o que acarretou aos profissionais da EPT inúmeras dificuldades em trabalhar com essa nova modalidade de ensino. Como exemplos, o Documento Base do EMI foi publicado em 2007, três anos após a publicação do decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004c). Situação similar ocorre com a ERER, que tem suas diretrizes publicadas em 2004 e o seu plano nacional de implementação só foi publicado em 2009. Os governos progressistas do PT (2003 – 2016) deixaram em segundo plano a formação profissional de seus trabalhadores para atuarem nessa nova realidade legal e institucional (MOURA, 2010).

A ausência de um programa de formação em serviço acerca do EMI e da nova institucionalidade da rede federal de educação profissional, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, potencializou a manutenção, no imaginário docente, do lugar-comum da EPT enquanto modalidade de educação voltada aos filhos da classe trabalhadora e que tem por objetivo formar profissionais, de qualidade, especializados em determinado segmento do mundo produtivo. Mudaram-se a política pública e a institucionalidade da EPT, mas as práticas pedagógicas continuaram arraigadas no padrão da educação dual. O entendimento do que seja formação integrada que objetiva a formação humana integral, por meio do Ensino Médio Integrado, ainda é de difícil compreensão aos profissionais dessa modalidade de ensino. Esses trabalhadores se enclausuram nas especificidades dos conteúdos que ministram, não realizam a abertura necessária a integração curricular, privilegiam o conteúdo e a verificação de conteúdo ao invés da dialogicidade crítica

que possibilita construção de conhecimentos significativos.

Os resultados da pesquisa identificaram que vários docentes, tanto os bacharéis que lecionam disciplinas técnicas e os licenciados que ministram as disciplinas de formação geral, demonstraram maior preocupação com o processo avaliativo, a forma como ocorreria os testes de aprendizagem do que com o conteúdo curricular que seria abordado com foco nas questões da diversidade/desigualdade racial brasileira. Inclusive, um docente afirmou que não haveria sentido de ministrar o conteúdo caso não pudesse realizar uma avaliação específica desse conteúdo. Mesmo em que se pondere o contexto de APNP, derivado da Pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19), que demandou novos aprendizados e a criação de novas rotinas de trabalho, não podemos considerar aceitável que o processo avaliativo seja mais importante que a construção dialógica de conhecimentos. É alarmante constatar como a pedagogia tradicional está enraizada na equipe docente.

Essa constatação nos leva à conclusão de que é necessária a existência de um programa de formação em serviço dedicado aos profissionais que trabalham diretamente com o EMI acerca das bases filosóficas dessa modalidade. A formação em serviço precisa ensejar novas rotinas de trabalho, principalmente o planejamento coletivo, pois é por meio dele que se rompe com o enclausuramento dos conteúdos e possibilita a emergência de práticas pedagógicas integradas e colaborativas. A formação em serviço deve priorizar a formação política dos profissionais da educação, porque é notória a ausência de consciência acerca das interrelações entre Estado, direitos sociais, educação, trabalho, cidadania e formação humana integral.

A EREER é política pública recente e possui robusto referencial legal e teórico que precisa ser conhecido pelos profissionais da educação. Aqui o lugar-comum da EPT, construído ao longo século XX, de caráter dual, contribui no sentido da não inclusão do tema, visto que existe a ideia de que este debate não faz parte da educação profissional. Os dados da pesquisa demonstraram que mais da metade dos docentes, entre eles, professores da área técnica e da formação geral, não tinham experiências pedagógicas com a EREER. Isto nos leva a concluir que a inclusão dos temas referentes às relações étnico-raciais, no EMI, demandam ações que visam popularizar a EREER junto às equipes docentes, combater o lugar-comum da EPT, realizar leituras críticas do currículo acerca dos apagamentos e das leituras estereotipadas que envolvem as populações não europeias.

Identificamos que a não neutralidade do currículo e o seu caráter eurocentrado, colonial, precisam ser discutidos e com urgência. Esse debate é necessário, uma vez que a formação inicial de professores, tanto bacharéis como licenciados, não os preparam para atuarem no EMI. Soma-se a ausência de formação continuada em serviço, acerca da integração curricular e

implementação da EREER, a inexistência de tempos e espaços de planejamentos pedagógicos coletivos⁴⁶ sobre o currículo. Essas carências se constituem em elementos que agem no sentido de enfraquecer a formação humana integral dos estudantes.

Deprendemos que, ao se trabalhar a EREER, embasada na pedagogia crítica de Paulo Freire e nos estudos decoloniais, de forma integrada ao currículo do EMI, ocorrem deslocamentos na abordagem dos conteúdos. Estes passam a ser trabalhados pela ótica de uma construção histórica permeada por disputas de poder, violências, invisibilizações e da não neutralidade do currículo. Observou-se que, ao inserir temas relacionados às relações étnico-raciais, em diversos componentes curriculares, o planejamento e a contextualização de determinado conteúdo se modificava e surgiam os grupos excluídos, os oprimidos e as negações de direito. Conclui-se que a EREER é uma ferramenta que questiona o currículo eurocentrado e provoca mudanças tanto na abordagem pedagógica dos conteúdos como também na prática pedagógica docente.

A pesquisa evidenciou que o currículo do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do *campus* Centro-Serrano é funcional aos interesses do capital ao não incluir, nas disciplinas da área técnica, conteúdos sobre as desigualdades sociais com o recorte renda/classe social/raça-etnia e relações de gênero. Por sua vez, as disciplinas da formação geral, em especial a área de ciências humanas, não possuem o viés da interculturalidade crítica, mas o viés do multiculturalismo funcional. Este celebra a diferença cultural e não debate os reais problemas que os povos tradicionais e afrodescentes possuem frente à ordem global capitalista. É um currículo que apresenta os problemas no passado, o presente enquanto desafio e o futuro como um mar de oportunidades a ser conquistado.

Inferimos que a realização do EMI na perspectiva da politecnicidade e a implementação da EREER podem ocorrer, apesar da existência dos fatores dificultadores demonstrados acima, por meio da ação proativa de profissionais. Os resultados da intervenção pedagógica demonstram que a existência de profissionais com conhecimento teórico acerca do EMI e da EREER e que possuam disposição de compartilhar o conhecimento, propor projetos e liderar as equipes de trabalho apresentam-se como uma possibilidade real de superar a desintegração vivenciada no EMI e a não implementação da EREER. Os dados obtidos reforçam a afirmativa de Coelho e Padinha (2013) e Coelho e Dias (2020) que indicam as coordenações pedagógicas enquanto espaços privilegiados à realização desse trabalho, por possuir a visão geral da área de ensino,

⁴⁶ Apesar dos docentes possuírem regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva é um desafio à gestão escolar organizar horário que contemple momentos de planejamento coletivo. No início de 2020, a Diretoria de Ensino, do Ifes *campus* Centro-Serrano, buscou organizar esses horários, porém com a situação da Pandemia de Covid-19, trabalho remoto e Atividades Pedagógicas Não Presenciais tal organização não se efetivou.

ter acesso aos planos de ensino, orientar os professores sobre a construção desses documentos e realizar reuniões de trabalho com a equipe docente acerca do planejamento pedagógico.

Constatamos que essa atuação proativa deve compreender que a formação inicial docente é apenas uma base e que existe distância entre essa formação e a atuação profissional (RAMOS, 2014c). Isto posto, é importante utilizar os aportes teóricos da etnografia profissional crítica que orienta acerca do saber profissional, as interações sociais no grupo de trabalho e as desigualdades de poder existentes nestes ambientes. Depreendemos que a atuação próativa, com planejamento, referenciada em conhecimentos válidos, em prol da integração curricular e da implementação da EREER, aliada a etnografia profissional crítica possibilita a ocorrência da experiência transformada. Isso significa que ocorre formação em serviço e os profissionais obtêm ganho de conhecimentos, tanto teóricos como práticos, o que, conseqüentemente, leva ao fortalecimento do EMI e da EREER.

Depreendemos também que o uso do legalismo, no sentido de se obrigar a se realizar determinada tarefa, por força de lei, não é o melhor caminho para se implementar a EREER. A existência das legislações é fundamental para dar base ao trabalho, mas o importante é a construção coletiva, a ajuda mútua que deve ocorrer em regime de colaboração (IBIAPINA, 2008). A pesquisa demonstrou que a maioria da equipe docente aceitou o desafio proposto e saíram da zona de conforto, mudaram a abordagem dos conteúdos para incluir a EREER, reviram o planejamento avaliativo, buscaram formas de integrar os temas abordados entre as disciplinas e com a realidade. Essas constatações revelam que existe abertura a se implementar processos pedagógicos que visem ao combate às discriminações e ao racismo.

Comprovamos que a EREER se constitui como um elemento integrador do currículo, pois é possível incluí-la nos diversos componentes curriculares. Isso ocorre devido ao elo inexorável que existe entre os conteúdos escolares e a realidade social, dado que estes conteúdos são saberes válidos desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história. As relações étnico-raciais fazem parte da história da humanidade e se tornaram elemento-chave no processo de dominação colonial europeia, de criação e de expansão do capitalismo.

Entretanto, constatamos que trabalhar com um número elevado de componentes curriculares ao mesmo tempo não é o melhor caminho para se realizar a implementação da EREER que objetiva a integração curricular. Nessa pesquisa trabalhamos com treze disciplinas, de forma concomitante, cada uma desenvolvendo um determinado tema do projeto interdisciplinar a partir dos conteúdos curriculares. Essa situação gerou uma sobrecarga de trabalho ao proponente do projeto, o que afetou qualitativamente as ações pedagógicas em torno da implementação da EREER e da integração curricular. Isso ocorreu devido ao fato de que a

maioria da equipe docente não estava familiarizada com a EREER e buscava, a todo momento, o proponente do projeto para sanar dúvidas e obter orientações sobre como trabalhar determinada temática.

Nilma Lino Gomes (2012) é enfática ao afirmar que a EREER deve ser trabalhada ao longo do ano letivo e não apenas no mês de novembro, em especial no dia da Consciência Negra. Nessa direção, orientamos que a EREER seja o eixo integrador do currículo, nas diversas disciplinas que o compõem e que essa integração ocorra ao longo do ano letivo. Contudo, indicamos, a partir de análise dos conteúdos programáticos de componente curricular, a organização das disciplinas em blocos de assuntos, distribuídos ao longo do ano letivo. Dessa maneira, a EREER será trabalhada cotidianamente e os profissionais de referência, no que tange as questões das relações étnico-raciais, não ficarão sobrecarregados.

A intervenção pedagógica, desenvolvida nessa pesquisa, estava estruturada para ocorrer nesse formato de blocos de disciplinas por trimestres e que teria o ponto de culminância no mês de novembro, com apresentação de trabalhos, em diversos formatos, pelos estudantes. Infelizmente, fomos surpreendidos pela ocorrência da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19), que levou a uma nova organização das etapas da intervenção pedagógica, que ficou concentrada no terceiro trimestre. Essa reorganização não contemplou a proposta de se desenvolver a EREER ao longo do ano letivo, sobrecarregou os profissionais participantes do projeto, principalmente o proponente e o coordenador do curso. A concentração do projeto, num único trimestre, dificultou a realização de planejamentos pedagógicos coletivos, devido à sobrecarga de trabalho que praticamente inviabilizou as ações que tinham por base o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

A aprendizagem que obtivemos nesse processo de reorganização da intervenção pedagógica é que o fator tempo é fundamental para se desenvolver processos pedagógicos que objetivem a integração curricular via implementação da EREER. Obtivemos sucesso em demonstrar que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser utilizada como eixo integrador do currículo no Ensino Médio Integrado. Entretanto, o fator tempo é condição *sine qua non* para que ocorra, com qualidade, os planejamentos e construções coletivas, num processo de colaboração e corresponsabilização que propiciem ganhos de conhecimento, de vivência coletiva e fortalecimento da equipe de trabalho.

Apesar das enormes dificuldades é possível afirmar que a hipótese desse trabalho é válida, isto é, ao se trabalhar a EREER de forma interdisciplinar em colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no processo pedagógico é possível alcançar a integração curricular e contribuir na formação integral dos estudantes. Consideramos que o objetivo geral foi

alcançado uma vez que, por meio da colaboração e corresponsabilização entre a equipe docente e gestão pedagógica foram desenvolvidas práticas pedagógicas que integraram o currículo do Curso Técnico Integrado em Administração a diversos temas da EREER. Quanto aos objetivos específicos asseguramos que foram atingidos, visto que os estudantes tiveram acesso a conteúdos e debates significativos acerca das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil. Este acesso e debate, além de garantir um direito dos estudantes da educação básica, possibilitaram a formação de consciência crítica sobre as questões étnico-raciais que permeiam toda realidade e impactam não só o mundo do trabalho, mas, principalmente, a democracia e o funcionamento das instituições.

É importante reafirmar: não há cidadania plena num país racista, onde uma parte da população é pré-julgada, excluída, apagada, encarcerada e assassinada devido a sua cor de pele. Isso significa que um dos fatores necessários à formação humana integral, em se tratando do EMI, é a implementação e debate, pelo viés da interculturalidade crítica, das questões referentes das relações étnico-raciais.

Ao longo do trabalho apresentamos as definições de EPT, ensino médio integrado e de integrações embasadas no campo de estudos e pesquisas Trabalho e Educação. Os autores, desse campo de estudo e pesquisa, de forma geral, defendem que a integração deve ocorrer por meio do eixo ciência, cultura, tecnologia e trabalho e deve envolver as múltiplas dimensões do real. Esse debate, a integração no EMI, é muito amplo e envolve aspectos legais, políticos, filosóficos e epistêmicos. Diante dessa complexidade, e com o propósito de realizar um trabalho que seja utilizado nas diversas escolas que ofertem EMI e que contribua com a formação docente, construímos o capítulo “A política pública de educação e tecnológica: os direitos à educação e à formação para o trabalho em disputa” para debater os aspectos legais e políticos que envolve a EPT e o EMI. O capítulo “Ensino Médio Integrado: bases conceituais, integração e interdisciplinaridade” apresentou os aspectos filosóficos e epistêmicos do EMI.

Observamos, com base nos trabalhos de Bezerra (2013) e Lima (2017) que a integração, no cotidiano escolar, se materializa por meio do aspecto epistêmico, isto é, a forma como os docentes, em conjunto com a gestão pedagógica, desenvolvem práticas pedagógicas que visem às integrações da formação geral com a formação técnica, a teoria com a prática, as partes com a totalidade e o conhecimento cientificamente válido com a realidade dos estudantes. É o aspecto epistêmico que é o mais perceptível, quando falamos em integração no EMI, mas este é indissociável dos aspectos políticos e filosóficos. Consideramos importante a existência de pesquisas que tenham como foco a formação de professores nos sentidos políticos e filosóficos do EMI, porque são eles que propiciam o entendimento da importância da integração

epistêmica. Dito de outra forma, é inócua a realização de projetos integradores caso os profissionais envolvidos não compreendam as disputas de projetos societários e a quem interessa determinado tipo de formação discente.

A Educação das Relações Étnico-Raciais, de igual forma a colonialidade do currículo, são temas que praticamente não são debatidos na EPT. Existem poucos artigos publicados em torno da temática. Diante disso, desenvolvemos o capítulo “Educação das Relações Étnico-Raciais: Fundamentação legal, formação de professores, currículo e as contribuições das pedagogias decoloniais e dos estudos de Paulo Freire”, seguindo o objetivo de construir um material acadêmico que possa auxiliar os profissionais da EPT que atuam no EMI. Entretanto, a ERER é um universo temático que necessita ser pesquisado, na perspectiva da EPT, publicizado e compartilhado. É necessário realizar pesquisas na EPT com o recorte étnico-racial; de igual forma, o currículo da área técnica urge ser pesquisado e questionado quanto a seu caráter monocultural.

Concluimos este trabalho convencidos que o EMI, praticado nos IFs, é a modalidade de ensino que melhor prepara os jovens para vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Diante dessa constatação devemos ter o compromisso ético e político de nos contrapor à contrarreforma da educação e envidar esforços para impedirmos que tal retrocesso educacional adentre a Rede Federal. Lógico, o EMI não é algo pronto e acabado, conforme demonstrado nesta pesquisa. Temos muito trabalho pela frente, tanto na formação dos profissionais, como também na efetivação das bases filosóficas e epistêmicas no cotidiano escolar. O EMI possui o potencial de realizar a formação humana integral, visto que é a única modalidade de ensino, que integra a formação geral com a formação profissional e possui o trabalho como princípio educativo. Entretanto, o Brasil é um país socialmente desigual e racista, onde os mais pobres possuem cor, endereço, uma história de exclusão e de negação de direitos. Isso nos leva a afirmar que não é possível alcançarmos a formação humana integral sem debatermos e lutarmos contra essa realidade injusta.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013. ISSN 1809-449X versão *online*. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002> Acesso em: 02 jun. 2020.
- AITH, F. M. A. **Teoria geral do direito sanitário brasileiro**. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, J. F. de. Ensino médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado? *In*: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2015, Florianópolis. **[Anais]**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4300.pdf> Acesso em: 12 nov. 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra – Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.
- AMORIM, M. L. O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). **História da Educação**, v. 11, n. 23, p. 149-171, 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29275>. Acesso: 22 nov. 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. ISSN 2178-4884 versão *online*. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- BARBOSA, Jaqueline Aparecida. AS OBRAS DE PAULO FREIRE E O DEBATE SOBRE GÊNERO E RAÇA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 37-51, fev. 2017. ISSN 2177-2770 versão *online*. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/225>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des) integrado**: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/289/ensino%20medio%20desintegrado%20-%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19 set. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição (1891) Constituição da República dos**

Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 30/04/2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 15 de março de 2018.

BRASIL. Lei n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Lei n°. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1º jan. 2003a. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm. Acesso em: 13 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. Seminário nacional de educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. **Anais,** Brasília, 16 a 18 de junho de 2003b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002266.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Decreto n° 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 nov. 2003c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer 3/2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de maio de 2004a, seção 1, p.11. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, 22 de junho de 2004b, seção 1, p.11. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 jul. 2004c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 2004d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4530**, aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília, 2004e. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253927&filename=PL+4530/2004. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens; cria o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jul. 2005a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 nov. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério de Educação, 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 fev. 2007b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 14

jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 mar. 2008a. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 Abr. 2020.

BRASIL. Lei 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] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 29 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10/10/2018.

BRASIL. Decreto n° 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 jun. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília Nov. 2009b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei n° 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 mai. 2012a, Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 29 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 set. 2012c, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013. Institui O Estatuto da Juventude e Dispõe Sobre Os Direitos dos Jovens, Os Princípios e Diretrizes das Políticas Públicas de Juventude e O Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho 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] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14

jul. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF, dez. 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 07 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **MEC/SEB**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n° 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 dez. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 nov. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n° 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 jan.2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BUCCI, M. P. D. (org.). **Políticas públicas: Reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva. 2006.

CAMPELLO, A. M. M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação Tecnológica. *In*: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v., p. 134-141.

CARVALHO, J. M de. **Os Bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, J. M de. Brasileiro: Cidadão? Brasília: **Revista do Legislativo**, 1998. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/1203/3/0001203.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2020**. Instituto de Pesquisas Econômicas

Aplicadas (IPEA), Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>
Acesso em: 15 jan. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 10 out. 2018.

COELHO, W. de N. B.; PADINHA, M. do S. R. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília – Brasília, v. 19, n. 38, jan. - abr., 2013, p. 229-250. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193526311014.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

COELHO, W. N. B.; DIAS, S. B. Relações raciais na escola: entre legislações e coordenações pedagógicas. **Revista ABPN**, v. 12, p. 46-67, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43219080/RELA%C3%87%C3%95ES_RACIAIS_NA_ESCOLA_ENTRE_LEGISLA%C3%87%C3%95ES_E_COORDENA%C3%87%C3%95ES_PEDAGOGICAS_WILMA_DE_NAZAR%20BA%20DA_COELHO_E_SINARA_BERNARDO_DIAS. Acesso em: 25 ago. 2020.

COSTA, A. M. R. da. **Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3006/1/Dissertacao_IntegracaoEnsinoMedio.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: Um estudo sobre o pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15 pp. 7-35, maio-agosto. 2007.

DIEESE. Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia. **Boletim Especial População Negra 2020**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.pdf>. Acesso em: 10/02/2021.

DOS SANTOS, S. R. dos; AZEVEDO, M. A. A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 20, p. 78-95, jul./dez. 2018. ISSN 1983-5000 versão *online*. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46690/1/2018_art_srsantosmaazevedo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

ELLIOT, L. G.; BERENGER, M. M. & PARREIRA, A. M. Grupo Focal. In: ELLIOT, Lígia G. (Org.). **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FAZENDA, I (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A *et al* Avaliação e interdisciplinaridade. **Interdisciplinaridade**, v. 1, p. 23-37, 2010. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16142/12179>. Acesso em: 10 mai. 2021.

FERREIRA Jr., A; BITTAR, M. A. educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, pp. 635-646, 2008. ISSN 1807-5762 versão *online*. DOI: 10.1590/S1414-32832008000300014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FERRETTI, C. J; SILVA JR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, pp. 43-66, mar. 2000. ISSN 1980-5314 versão *online*. DOI: 10.1590/S0100-15742000000100003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/pBLzLCJtm7jXpPwktzHDBXy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olhos D'água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 set. 2018.

FRIGOTTO, G. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE E COMO PROBLEMA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS. **Ideação, [S. l.]**, v. 10, n. 1, p. p.41-62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143 versão *online*. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino médio integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012. ISSN 1645-1384 versão *online*. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E.de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013. DOI: 10.1590/S0104-40602013000100003 *versão online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: 28 out. 2019.

GOULART, M. V. S; TRAVERSINI, C. S. A produção do Ensino Médio como um direito fundamental dos jovens brasileiros a partir das problematizações da juventude. **TEXTURA - ULBRA**, v. 21, p. 197-214, 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A. (Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 3º ed. São Paulo: Loyola. 2000.

ÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300003 *versão online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 05 fev. 2019.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Santa Maria de Jetibá: IFES, 2018. Disponível em: https://centroserrano.ifes.edu.br/images/stories/PPC/PPC_Curso_T%C3%A9cnico_em_Administra%C3%A7%C3%A3o_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos do Ifes**. Vitória: IFES, 2020. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_65_2019_-_Anexo_-

[Regulamento da Organiza%C3%A7%C3%A3o Did%C3%A1tica dos Cursos T%C3%A9cnicos do Ifes.pdf](#). Acesso em: 02 fev. 2020.

JUNIOR, J. de S. Educação e reprodução social da ordem regressivo-destrutiva do capital: A formação dos trabalhadores em questão. *In*: Ramon de Oliveira. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: Políticas públicas em debate. 2 ed. São Paulo: Papyrus, v. 1, p. 203-226, 2014.

LIMA FILHO, D. L. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior não universitário. *In*: 3º Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva História, 2004, Curitiba. [Anais]. Curitiba: CBHE, 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/domingos-leite-lima-filho-ppgte-cefetpr>. Acesso em: 15jan. 2019.

LIMA FILHO, D. L. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 195–223, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7177 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7177>. Acesso em: 21 mai. 2020.

LIMA, M. Práticas de integração do ensino médio à educação profissional: Impactos e limites da pesquisa-ação na Rede Federal. *In*: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2017, São Luís. [Anais]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniaio.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_273.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

Ludke, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.1986.

LUKÁCS, G. **Teses de Blum** (extrato): a ditadura democrática. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, v. 7, 1980.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Autores Associados. 1991.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. DE O. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPIS**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 299–315, 2016. DOI: 10.5216/o.v16i2.37081 versão *online*. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. DE O. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020. ISSN 2177-2770 versão *online*. DOI: 10.31418/2177-2770.2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a08/67961487a87e076e087a2c5008d2fc0542ae.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

MARTINS, C. H. dos S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 43–56, 2011. DOI:

10.5902/198464442910 versão *online*. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3. ed. São Paulo, Global, 1988.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo, Martins fontes, 2001.

MENEZES, J. de A.; COSTA, M. R.; FERREIRA, D. de F. T. Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 12, p. 83–106, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i0.861 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/861>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISBN: 987-1183-24-0 versão *online*. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

MIGNOLO, W. D. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011). Traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017 versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 22 ago.2020.

MOMMA, A. M; CARDOSO, L. D; BRYAN, N. A. P. Políticas públicas: Para quem e para que projeto político-social? *In*. LIMA, Eneide Maria Moreira de *et al*. **Políticas públicas de educação – saúde: reflexões, diálogos e práticas**. São Paulo: Alínea. 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. F. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MOTA NETO, J. C. da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, p. 3-13, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MOTA, T. H. **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Thiago Henrique Mota (Org.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. ISBN - 978-65-5917-182-8 versão *online*. DOI: -10.22350/9786559171828. Disponível em: <https://www.editorafi.com/182antirracismo>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MOURA, H. D. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**. v.1, n. 7, p. 1-19. 2012.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903>. Acesso em: 30 set. 2018.

MOURA, H. D. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, 2013. pp. 705-720. DOI: 10.1590/S1517-97022013000300010 versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Acesso em: 10 mai. 2019.

MOURA, H. D. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In: Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate*. OLIVEIRA, R. (Org.). 2. Reimpressão. Campinas: Papirus, 2014a.

MOURA, H. D. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES, Vitória, v. 19, n. 39, p. 30-49. 2014b. DOI: 10.22535/cpe.v0i39.10244 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030>. Acesso em: 10 out. 2018.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. A LEI no. 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 29-54, out. 2013. ISSN 2177-2770 versão *online*. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/188>>. Acesso em 15 de ago. 2020.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. *In: SCWARCZ, L.; QUEIROZ, R. da Silva (Orgs.). Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, p. 213- 229, 1996.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 14 out. 2019.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2007. ISSN 1809-449X versão *online*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhjv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 out. 2018.

OLIVEIRA, R de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. *In: OLIVEIRA, R de (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate*. 2. Reimpressão. São Paulo: Papirus, p. 83-105, 2014.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40 2010. DOI: 10.1590/S0102-46982010000100002 versão *on-line*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 22 mar. 2019.

OLIVEIRA, L. F. de. LINS, M. R. F. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da ABPN**, v.6, n. 13. p. 365-386, 2014. Disponível em: https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/4525/mod_resource/content/1/Texto_Luis_Fernandes_Desobedi%C3%Aancia_epist%C3%Aamica_ABPN.pdf#:~:text=Neste%20sentido%2C%20o%20texto%20se,euroc%C3%AAntricos%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%20o%20conhecimento. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, R. de; PAZ, S. R. A educação tecnológica e profissional como programa/política de estado: análise da política nacional de qualificação profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. 2. Reimpressão. São Paulo: Papyrus, p. 125-162, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

ONU. Resolução nº 1.904. **Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, 1963**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: www.un.org. Acesso em: 28 jul. 2019.

ONU. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância**, realizada em Durban de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: www.un.org. Acesso em: 28 jul. 2019.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Navegando. 1. ed. Eletrônica. Uberlândia. 2020. ISBN 978-65-86678-57-4 versão *online*. DOI: 10.29388/978-65-86678-57-4. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-um-espectro>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OTRANTO C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p. 89-110. Jan/Jun 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PAIS, J. M. Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 108-109, p. 591-644, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034680R2wZZ4cf6TI39AV5.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

PASOLD, C. L. **Prática da Pesquisa Jurídica**- ideias e ferramentas úteis ao pesquisador do Direito. 8 ed. rev. Florianópolis: OAB/SC Editora – coedição OAB Editora, 2003.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São

Paulo, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

PESSANHA, E. A. de M. Do epistemicídio as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico. **Problemata**, v.10, n.2, p. 167–194, 2019. ISSN 1516-9219 versão *online*. DOI: 10.7443/problemata. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. ISBN: 987-1183-24-0 versão *online*. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15/12/2018.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-125.

RAMOS, M. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. ISSN 1678-4626 versão *online*. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2018.

RAMOS, M. A Educação Tecnológica como Política de Estado. *In: Ramon de Oliveira (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate*. 2. Reimpressão. São Paulo: Papyrus, p. 09-46, 2014a.

RAMOS, M. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2014b. V. 5. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

RAMOS, M. O estudo dos saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p.105-125, 2014c. ISSN 1982-6621 versão *online*. DOI: 10.1590/S0102-46982014000400006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qN4Sz8tX7W5LygsgGbr3LZS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2018.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Fórum de Dirigentes de Ensino (Conif). **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnico integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Diretrizes_Indutoras_Conif.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RÖLKE, H. **Raízes da imigração alemã: História e Cultura Alemã no Estado do Espírito Santo**. 1. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/APEES_23_Ra%C3%ADzes_da_Imigra%C3%A7%C3%A3o_Alem%C3%A3_Helmar_R%C3%B6lke.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

SANTANA, N. M. C.; SANTOS, R. A. dos. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. **Revista de Estudios Sociales** (En Linea), v. 58, p. 28-38, set./dez. 2016. DOI: 10.7440/res58.2016.02. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n58/n58a03.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO BRASILEIRO: DA LEI Nº 13.145/2017 À BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. 1-14, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488 versão *online*. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 22 maio. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003a. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100010 versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 05 out. 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp. 152-165, 2007. ISSN 1809-449X versão *online*. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017. ISSN 2175-3539 versão *online*. DOI: 10.1590/2175-353920170213000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed., revista e ampliada. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, C. de C. O Estado Contemporâneo. **Revista Consultor Jurídico**, 4 de dezembro de 1999. Disponível em: https://www.conjur.com.br/1999-dez-04/estado_contemporaneo. Acesso em: 08/10/2020.

SOUZA, V. S. de; SANTOS, R. V. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 745-760, 2012. ISSN 2178-2547 versão *online*. DOI: 10.1590/S1981-81222012000300008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-81222012000300008>. Acesso em: 10 set. 2020.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.12- 42, 2009. Disponível em: <https://document.onl/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html?page=3>. Acesso em: 10 ago. 2020.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista **Entramados – Educación y Sociedad**, n. 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em: 15 ago. 2020.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. de T. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 407–416, 2020. DOI: 10.15536/thema.V17.2020.407-416.1469 versão *online*. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>. Acesso em: 23 jun. 2021.

APÊNDICE A – Produto educacional

Apresentação

Este E-book⁴⁷ é fruto de trabalho realizado no [Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica \(ProfEpt\)](#), criado a partir de profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e dedicado aos profissionais da EPT que trabalham ou possam vir a trabalhar com o Ensino Médio Integrado.

Este livro apresenta, de maneira concisa e objetiva, os temas Ensino Médio Integrado (EMI) e Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) com o objetivo de debater e popularizar, junto ao nosso público-alvo, a pertinência desses temas na perspectiva da formação humana integral.

A pesquisa acadêmica que deu origem a este produto educacional demonstrou que a ERER é elemento integrador do currículo do EMI. Ao trabalhar a ERER, de forma interdisciplinar, a partir dos conteúdos curriculares é possível integrar o EMI e, ao mesmo tempo, implementar a ERER no cotidiano escolar.

A primeira parte desse material é dedicado a apresentar as ações necessárias para se realizar projetos integradores a partir da ERER. Cada ação possui uma breve explicação e indicações de leituras, referências bibliográficas, para aprofundamento conceitual do assunto abordado. A proposta é apresentar o básico e de maneira dinâmica com o objetivo de incluir novos colegas na tarefa de integrar o EMI, de fato, e implementar a ERER.

A segunda parte é dedicada a apresentar um exemplo de integração curricular e implementação da ERER que foi desenvolvido, de forma colaborativa, por meio do projeto “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio”.

Esse projeto é apenas um exemplo de possibilidade de integração curricular a partir da ERER. O universo temático da Educação das Relações Étnico-Raciais é infinito e em expansão, logo a diversidade de assuntos e possibilidades de integração são intermináveis.

Boa leitura, bons debates e esperamos que este material possa contribuir com o desenvolvimento dos profissionais da educação, com o desenvolvimento do EMI e que a implementação da ERER realmente aconteça.

⁴⁷ Trabalho completo disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/>.

APÊNDICE B – Projeto interdisciplinar aprovado Diretoria de Ensino

ANEXO I – FORMULÁRIO DE CADASTRO DE AÇÕES COMPLEMENTARES AO ENSINO

À Gestão de Ensino do Campus Centro-Serrano

Solicito autorização para execução da proposta de ação complementar ao ensino conformedescrição abaixo.

Nº Processo: (número do processo tem que necessariamente ter o padrão de protocolo do Ifes. Exemplo: 23000.000000/2017-00)

IDENTIFICAÇÃO DA AÇÃO
Título da Ação: <i>(Utilizar termo identificador: Palestra “X”, Oficina “Y”, Minicurso “Z”, Apresentação de Pôster “W”)</i> DESCONSTRUINDO O RACISMO ESTRUTURAL E PROMOVENDO A DIVERSIDADE: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio.
Campus/Cefor: Centro-Serrano
Natureza: (X) Acadêmica () Científica () Desportiva () Artística () Cultural () outra: _____
Área do conhecimento: () Ciências Exatas e da Terra () Ciências Biológicas () Engenharia e Tecnologia () Ciências da Saúde () Ciências Agrárias () Ciências Sociais (X) Ciências Humanas () Linguística, Letras e Artes.
Tipo: (X) Curso () Minicurso () Prestação de Serviço () Produto () Programa () Oficina () Monitoria () Evento: _____(encontro, palestra, seminário)
Curso(s) ao(s) qual(is) a ação está vinculada: Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.
Local de Execução: Campus Centro-Serrano
Carga Horária da equipe executora: 60 horas
Carga Horária do público-alvo: 50 horas
Período total da ação: de 16/11/2020 a 26/02/2021
Turno: <i>(matutino, vespertino, noturno ou integral)</i> Integral
Público Alvo: <i>(descrever quem será o público-alvo da proposta. Observar os itens 2.1 “c” e 5 do edital)</i> Estudantes regularmente matriculados nas turmas de terceiros anos (3º A, 3º B e 3º C) do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.
Número de público-alvo: <i>(observar item 5 do edital)</i> 78 estudantes, regularmente matriculados nas turmas de terceiros anos, do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.
Número de equipe de execução: <i>(observar item 4 do edital)</i> 22

Resumo da ação: *(apresentar resumo da proposta com o mínimo de 200 e máximo de 250 palavras)*

O Projeto de ensino **DESCONSTRUINDO O RACISMO ESTRUTURAL E PROMOVENDO A DIVERSIDADE: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio** será desenvolvido de forma colaborativa, envolvendo o proponente deste projeto, docentes, discentes e interdisciplinar com participação de treze componentes curriculares, da matriz curricular da terceira série do Curso Técnico em

Administração Integrado ao Ensino Médio do Campus Centro – Serrano. Cada docente abordará uma temática específica do projeto que possui interface com a disciplina que leciona e demonstrará as relações existentes entre ambos. Assim as práticas pedagógicas, nas diferentes disciplinas participantes do projeto, estarão conectadas e contextualizadas pela temática da Educação para Relações Étnico-Raciais e Racismo (ERERR) que proporcionará uma real e efetiva integração curricular. Esta ação será desenvolvida ao longo do terceiro trimestre e também fará o processo avaliativo, deste período letivo, reafirmando o seu caráter interdisciplinar e integrador.

Justificativa:

(Descrever os motivos que levaram à construção da proposta, relacionando-os à suplementação e/ou complementação do da formação do estudante. Utilizar entre 200 e e 250 palavras)

O Campus Centro-Serrano vem desenvolvendo, nos últimos três anos, atividades acadêmicas sobre a semana da consciência negra que ocorrem no Seminário de Humanidades que trabalha diversas temáticas sociais, entre elas as relações étnico-raciais. O Parecer CNE/CP nº 003/2004 indica que esse formato de trabalhar a temática, por mais que seja importante e contribuir positivamente, não é recomendado como sendo a principal ação pedagógica. Gomes e Jesus (2013), afirmam que este formato é o mais comum nas escolas, mas é uma abordagem que ocorre de forma estanque, em torno de datas específicas e normalmente a cargo da disciplina de História.

O Brasil é um país profundamente racista que gera mazelas para toda população e impede a consolidação da cidadania plena, uma vez que existe uma parcela da população que é impedida de acessar todos os serviços disponíveis. Segundo Munanga (2019) uma das características do racismo brasileiro é o silêncio, é o não dito é a negação de sua existência. É urgente a necessidade de se quebrar esse silêncio e efetivar, nas práticas pedagógicas cotidianas, as legislações e produzir processos educativos antirracistas, inclusivos e que tenha a realidade social vivida como parâmetro.

A promoção dessa pedagogia antirracista precisa estar presente e ser praticada no dia a dia das salas de aulas, nos diferentes componentes curriculares, ou seja, a educação para as relações étnico-raciais deve transversalizar os diversos conteúdos programáticos, permear os debates em salas de aulas e alcançar todo o ambiente escolar. Dessa forma, o projeto de ensino “DESCONSTRUINDO O RACISMO ESTRUTURAL E PROMOVENDO A DIVERSIDADE: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio” objetiva demonstrar que é possível incluir a temática, em diversas disciplinas, por meio de práticas pedagógicas integradas, interdisciplinares e desenvolvidas de forma colaborativa.

Objetivos: *(Descrever as finalidades da proposta apresentada, mantendo-se a consonância destas com os objetivos do(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) envolvido(s))*

1. Promover Educação em Direitos Humanos e a formação cidadã;
2. Promover Educação para Relações Étnico-Raciais;
3. Praticar uma Pedagogia Antirracista;
4. Desenvolver metodologias que possibilite a integração curricular, a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares, na Educação Profissional e Tecnológica, por meio da temática da EDH e ERER.

<p>Metodologia:</p> <p><i>(Descrever a forma como pretende desenvolver o trabalho proposto e suas etapas. Utilizar entre 200 e 250 palavras)</i></p> <p>As práticas pedagógicas do projeto estão organizadas para serem desenvolvidas no formato de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP), de acordo com a Resolução CS 01/2020 e suas atualizações, durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2020. Cada disciplina participante do projeto trabalhará um tema específico com carga horária de três aulas extras, a saber: uma aula de explicativa e debate do tema (momento síncrono via RNP), uma aula de materiais didáticos postados na sala do Moodle e uma aula de atividades a serem desenvolvidas no Moodle. Essas aulas serão ministradas no período de 16/11/2020 a 18/12/2020 e poderá contar com convidados externos pesquisadores e professores da temática. O IV Seminário de Humanidades do Campus Centro-Serrano, a ser realizado no período de 03/12 a 11/12/2020, fará parte do projeto como atividade integradora e contará como carga horário do projeto e também será uma etapa avaliativa do trimestre. Em de fevereiro de 2021 será realizada uma prova interdisciplinar e produção de uma redação dissertativa argumentativa (pequeno simulado do Enem) que finalizará o processo avaliativo do terceiro trimestre. Após a realização de todas as aulas e do processo avaliativo será encaminhado aos estudantes um formulário eletrônico para avaliar o projeto e os docentes participarão de grupo focal para realizar a avaliação do projeto.</p>
<p>Acompanhamento e Avaliação das Atividades realizadas pelo público-alvo:</p> <p><i>(Descrever a forma como pretende realizar o acompanhamento e avaliação da participação do público-alvo)</i></p> <p>Questionários digitais serão aplicados aos estudantes no intuito de captar as percepções dos mesmos sobre as contribuições do projeto de ensino para sua formação cidadã. Será realizada metodologia de grupo focal com os professores participantes para extrair as percepções acerca das contribuições do projeto de ensino para a educação em relações étnico-raciais, interdisciplinaridade e integração curricular.</p>
<p>Conteúdos ou temas a serem trabalhados: <i>(listar os conteúdos abordados)</i></p> <p>Disciplinas e conteúdos.</p> <p>Filosofia parte 1: A construção da ideia de raça no pensamento iluminista e a filosofia africana.</p> <p>Biologia parte 1: O Racismo Científico: Darwinismo Social e Eugenia;</p> <p>História: Do Nazi/Fascismo ao Neofascismo: Recrudescimento da extrema direita e suas características;</p> <p>Geografia: Diversidade cultural e migração: Preconceito, Discriminação e Racismo individual;</p> <p>Sociologia: O mito da democracia racial brasileira e a Branquitude;</p> <p>Física: A Ciência Moderna, o Epistemicídio Negro e a Negritude;</p> <p>Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: Slam e Hip Hop: Cultura Negra e Resistência;</p> <p>Finanças: Racismo Institucional e o mercado de ações;</p> <p>Rotina e Cálculos trabalhistas: O Racismo Estrutural e o Mercado de Trabalho;</p> <p>Agronegócios: Indicadores sociais, por etnia, do agronegócio brasileiro e capixaba;</p> <p>Matemática: A etnomatemática e as relações étnico-raciais;</p> <p>Empreendedorismo: O Empreendedorismo Negro;</p> <p>Redação: O Racismo como tema de Redação</p>
<p>Parcerias: <i>(se houver)</i></p>
<p>Infraestrutura e equipamentos necessários:</p> <p>Equipamentos de Tecnologia da Comunicação e Informação com acesso à internet.</p>
<p>Recursos Financeiros: <i>(se for o caso, especificar quantidade e origem)</i></p>
<p>Crítérios que serão exigidos para Seleção e Certificação: <i>(descrever os pré-requisitos e como será o processo de seleção e os critérios para certificação)</i></p> <p>Ter 75% de presença nas atividades do curso.</p>

Referências: *(apresentar as referências utilizadas para construção deste projeto)*

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Novembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

_____. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson De. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, v. 47, p. 19–33, 2013.

INDICADORES

A proposta trabalha com temas transversais? (X) sim () não

Em caso afirmativo, a qual(ais) tema(s) está relacionada?

() Ética

() Meio Ambiente

() Sexualidade

() Saúde

(X) Diversidade Étnica/Cultural

(X) Educação em Direitos Humanos

() Outros Qual(ais)? _____

A proposta possui alguma interface na perspectiva inclusiva dos discentes?

(X) sim () não

Em caso afirmativo, qual(ais) grupo(os) está relacionada?

() Alunos de baixo rendimento ou com dificuldades de aprendizagem

() Alunos da educação especial

(X) Grupos étnicos presentes no corpo discente

() Outros grupos/segmentos. Qual(ais)? _____

DADOS DO PROPONENTE – COORDENADOR GERAL

Nome: Adeylson Lichtenheld Craus Bertuani

Data de nascimento: 19/02/1980

CPF: 084.005.667-26

SIAPE: 1787253

E-mail: adeylson@ifes.edu.br

Cargo: Técnico em Assuntos Educacionais

Campus de lotação: Centro-Serrano

Telefone fixo: (27)

Celular: (27) 99271-1582

DADOS DA ATIVIDADE nº 1 (preencha somente no caso de ação dividida em atividades menores)
Título: (Utilizar termo identificador: Palestra "X", Oficina "Y", Minicurso "Z", Apresentação de Pôster "W")
Número de participantes do público-alvo:
Número de participantes da equipe de execução: (observar item 4 do edital)
Turno: (matutino, vespertino, noturno ou integral)
Carga horária da atividade: (em horas inteiras)
Período de execução:
Resumo da atividade: (Utilizar entre 50 e 100 palavras)

Assinatura do Proponente

Assinatura da Chefia Imediata

Assinatura de Representante do Setor Pedagógico

À Pró-Reitoria de Ensino

Autorizo a execução da Ação Complementar submetida ao Edital de Fluxo Contínuo das Ações Complementares ao Ensino – Proen e, solicito que sejam providenciados os demais encaminhamentos descritos no referido edital.

_____, ____/____/20__.

Assinatura e Carimbo do(a)

Gestor(a) de Ensino do Campus ou
responsável

APÊNDICE C – Questionário *on-line* discente

Este questionário visa avaliar o projeto de ensino “DESCONSTRUINDO O RACISMO ESTRUTURAL E PROMOVEDO A DIVERSIDADE: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio.”. Este projeto objetivou demonstrar que é possível incluir a educação para as relações étnico-raciais, em diversas disciplinas que compõem o ensino médio integrado do Campus, por meio de práticas pedagógicas integradas, multidisciplinares, desenvolvidas de forma colaborativa, com base na realidade multicultural do Campus com o intuito de garantir o direito, aos estudantes, de acessar, debater e construir conhecimentos acerca das complexas relações étnico-raciais brasileira.

1. O projeto alcançou o objetivo de garantir o direito aos estudantes de acesso, debate e formação de consciência crítica acerca das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade brasileira?

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Indiferente
4. Concordo
5. Concordo totalmente

2. O projeto contribuiu positivamente em trocas de conhecimentos sobre as relações étnico- raciais e possibilitou a quebra de desconfianças, sobre o tema racismo, entre vocês estudantes do 3º ano?

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Indiferente
4. Concordo
5. Concordo totalmente

3. O projeto alcançou o objetivo de realizar práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, realização de aulas onde um mesmo tema é debatido por diversas disciplinas?

1. Não alcançou e prejudicou os estudantes, pois as aulas perderam o foco;
2. Não alcançou;
3. Alcançou de forma limitada, nem todas disciplinas envolvidas desenvolveram o tema;
4. Alcançou. As disciplinas envolvidas, dentro de suas limitações, desenvolveram o tema;
5. Alcançou totalmente. As disciplinas envolvidas desenvolveram o tema, as aulas se auto complementavam e o debate circulou entre as aulas.

4. Os professores convidados e os temas debatidos possibilitaram a formação de um senso crítico sobre a desigualdade étnico-racial e o racismo?

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Indiferente
4. Concordo
5. Concordo totalmente

5. O projeto de ensino, por meio das aulas interdisciplinares, conseguiu realizar análises críticas, objetivando eliminar preconceitos, ideias e comportamentos racistas que tanto mal fazem a negros e brancos?

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Indiferente
4. Concordo
5. Concordo totalmente

6. Sobre os temas debatidos no projeto, indique quais você mais gostou?

1. Filosofia: a construção da ideia de raça, o racismo na filosofia europeia e a negação de outras filosofias;
2. Biologia: O racismo científico, Eugenia e o Projeto Genoma;
3. Sociologia: O mito da democracia racial e a desigualdade racial no Brasil
4. Geografia: Preconceito, discriminação, racismo individual, racismo reverso e discriminação positiva;
5. Física: O epistemicídio negro ou o apagamento/invisibilidade dos negros na ciência;

6. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: A literatura afro-brasileira um percurso histórico;
7. Matemática: A Etnomatemática;
8. História: O ressurgimento da extrema direita e a negação de direitos às minorias;
9. Redação: O racismo como tema de redação;
10. Rotina e Cálculos Trabalhistas: o racismo nas relações de trabalho e no mercado de trabalho;
11. Finanças: o racismo institucional;
12. Empreendedorismo: O empreendedorismo negro;
13. Agronegócio: O agronegócio e as relações étnico-raciais.

7. Fale um pouco sobre os temas que te chamaram mais a atenção ou algo novo que você aprendeu e que gostou muito

8. Sobre os temas debatidos no projeto, indique quais você menos gostou?

1. Filosofia: a construção da ideia de raça, o racismo na filosofia europeia e a negação de outras filosofias;
2. Biologia: O racismo científico, Eugenia e o Projeto Genoma;
3. Sociologia: O mito da democracia racial e a desigualdade racial no Brasil;
4. Geografia: Preconceito, discriminação, racismo individual, racismo reverso e discriminação positiva;
5. Física: O epistemicídio negro ou o apagamento/invisibilidade dos negros na ciência;
6. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: A literatura afro-brasileira um percurso histórico;
7. Matemática: A Etnomatemática;
8. História: O ressurgimento da extrema direita e a negação de direitos às minorias;
9. Redação: O racismo como tema de redação;
10. Rotina e Cálculos Trabalhistas: o racismo nas relações de trabalho e no mercado de trabalho;
11. Finanças: o racismo institucional;
12. Empreendedorismo: O empreendedorismo negro;
13. Agronegócio: O agronegócio e as relações étnico-raciais

9. fale um pouco sobre os temas que você não gostou.

10. O Seminário de Humanidades contribuiu no desenvolvimento do projeto, ou seja, as palestras e debates realizados no seminário trouxeram informações e reflexões que estavam ligadas às relações étnico-raciais e o racismo?

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Indiferente;
4. Concordo;
5. Concordo totalmente

11. O projeto alcançou o objetivo de debater o racismo, desconstruir visões distorcidas e demonstrar que o racismo é problema real e histórico da sociedade brasileira.

1. Discordo totalmente, o racismo é mi mi mi de quem não se esforça para vencer na vida;
2. Discordo, o Brasil não é um país racista e o que temos são pessoas preconceituosas;
3. Indiferente; não sou racista e não me importo com quem seja racista;
4. Concordo, o racismo existe, está em todos nós e precisamos combatê-lo;
5. Concordo totalmente, o racismo é estrutural no Brasil, ou seja, perpassa toda realidade atual, todas as pessoas e foi construído historicamente.

12. Você considera o processo avaliativo interdisciplinar (prova interdisciplinar e redação) como positivo ou negativo? Comente a sua resposta.

13. Você considera importante para sua formação profissional, como técnico em administração, conhecer e saber se posicionar sobre o tema das relações étnico-raciais e do racismo?

1. Totalmente desnecessário, pois as relações étnico-raciais e o racismo não fazem parte do trabalho do técnico em administração;
2. Desnecessário, pois o racismo é praticamente inexistente nos ambientes de trabalho dos técnicos em administração;
3. Indiferente ou tanto faz;
4. Importante, pois as relações étnico-raciais e o racismo estão em todos os espaços de trabalho;

5. Totalmente importante, pois as relações étnico-raciais e racismo fazem parte de toda realidade social e precisamos estar conscientes, enquanto profissionais da administração, desse debate e como nos afeta no dia a dia.

14. Como você classifica o seu grau de satisfação com o Projeto “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio.

1. Totalmente insatisfeito;
2. Insatisfeito;
3. Indiferente;
4. Satisfeito;
5. Totalmente satisfeito.

15. Você considera necessário que este projeto seja realizado novamente com outras turmas do Campus?

1. Absolutamente desnecessário;
2. Desnecessário;
3. Indiferente;
4. Necessário;
5. Absolutamente necessário.

16. Caso esse projeto seja novamente aplicado, em outras turmas, o que você indicaria de mudanças?

APÊNDICE D – Roteiro grupo focal

Este grupo focal, com as/os docentes envolvidos no projeto “Desconstruindo o Racismo Estrutural e Fortalecendo a Diversidade: Práticas Pedagógicas Antirracistas e Interdisciplinares na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio” objetiva conversar sobre as experiências vivenciadas ao longo da realização do projeto. Para tanto, afirma-se que a liberdade de expressão e divergências de opiniões são bem-vindas.

1. Antes da realização desse projeto você já havia desenvolvido ações pedagógicas em torno da temática das relações étnico-raciais? Como foram essas experiências?
2. Relate a experiência de integrar diversos conteúdos, previstos no currículo de sua disciplina, com as relações étnico-raciais. Você percebeu visões de mundo conflitantes entre o currículo de sua disciplina com a Educação para as relações étnico-raciais?
3. Como foi a experiência de ter um tema em comum permeando várias disciplinas? Foi perceptível a ocorrência da interdisciplinaridade, ou seja, ao contextualizar determinados assuntos, com base nas relações étnico-raciais, os estudantes correlacionaram a outra(s) disciplina(s)?
4. O Seminário de Humanidades e as atividades pedagógicas que as/os estudantes realizaram contribuíram para o desenvolvimento do projeto ou ficaram desconectados?
5. Como vocês avaliam o processo avaliativo interdisciplinar, que teve por base o projeto, ocorrido no 3º trimestre?
6. Qual a sua opinião sobre esse projeto? Alcançou os objetivos de trabalhar a Educação para as relações étnico-raciais, promover uma pedagogia antirracista e práticas pedagógicas interdisciplinares?
7. Qual a opinião de vocês sobre esse projeto?